



XXXIII Encontro
Associação das Universidades de
Língua Portuguesa

RIO DE JANEIRO, BRASIL, 2024

FICHA TÉCNICA

Título

MIGRAÇÕES, DESIGUALDADES E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Editor

Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)

Coordenação Editorial

Cristina Montalvão Sarmiento

Sandra Moura

Revisão dos Textos

Pandora Guimarães

Pedro Correia Anjos

Sandra Moura

Capa/Arranjo Gráfico

Pedro Correia Anjos

Impressão e Acabamento

Sersilito

Tiragem

250 exemplares

ISBN

978-989-8271-24-2

Depósito Legal

540449/24

DOI

<https://doi.org/10.31492/978-989-8271-22-8.ATAS2024>

Todos os artigos desta edição são da exclusiva responsabilidade dos seus autores. Escritos em língua portuguesa, estes representam variantes da língua consoante o país de origem.

**Migrações, Desigualdades e
Desenvolvimento Sustentável**

XXXIII Encontro
Associação das Universidades de Língua
Portuguesa

RIO DE JANEIRO, BRASIL, 2024

ÍNDICE

LISTA DE PARTICIPANTES	11
-------------------------------------	-----------

SESSÃO SOLENE DE ABERTURA

Palavras de abertura da Magnífica Reitora da Universidade de Brasília e Presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) <i>Professora Doutora Márcia Abrahão Moura</i>	17
Palavras de abertura do Diretor de Relações Internacionais da CAPES <i>Professor Doutor Rui Oppermann</i>	19
Palavras de abertura da Vice-Reitora da Universidade Federal do Rio de Janeiro <i>Professora Doutora Cássia Turci</i>	23
Palavras de abertura do Magnífico Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro <i>Professor Doutor Roberto Medronho</i>	25

TEMA I – Desafios das migrações

O impacto das migrações na instabilidade das fronteiras dos países africanos e a segurança nacional: o caso angolano

<i>David Caunda, Francisco Cambanda, Sebastião António, Universidade Mandume Ya Ndemufayo</i>	29
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Experiências de mobilidade e construção de identidades de crianças imigrantes chinesas no Brasil

<i>Roberval Silva, Universidade de Macau</i>	39
----------------------------------------------------	-----------

Refugiados e migrantes na Paraíba: acolher e integrar	
<i>Ana Martorelli, Universidade Federal da Paraíba</i>	47
Política, assistência humanitária e integração social do imigrante venezuelano	
<i>António Siteo, Universidade Salgado de Oliveira</i>	55
Navegando na incerteza: os desafios contemporâneos das migrações globais	
<i>Martilene Santos, Instituto Superior de Gestão.....</i>	67
Migrações populacionais intermitentes em Moçambique: intrusão interminável na vida sócio-ecológica nos Parques Nacionais de Maputo e Limpopo	
<i>Adérito Machava, Ivo Cumbana, Luisa Mutisse, Lurdes Silva, Samuel Quive, Universidade Eduardo Mondlane.....</i>	71
Aporofobia, xenofobia e securitização: as migrações internacionais em perspectiva interseccional e os limites do Estado Moderno	
<i>Guilherme Ramos, Universidade Federal do Rio de Janeiro.....</i>	79
 TEMA II – Desigualdades do Mundo Global	
Avaliação de programas de financiamento para o desenvolvimento: o caso do método contrafactual	
<i>David Ruah, Instituto Superior de Gestão.....</i>	91
Linha de base para o programa de transferências sociais e monetárias kwenda	
<i>António Chisingui, Helder Bahu, Pedro Bem-Haja, Instituto Superior de Ciências da Educação da Huila, Universidade de Aveiro</i>	95
Autoria feminina negra como resistência ao patriarcado e à supremacia branca europeia	
<i>Ana Oliveira, Universidade de São Paulo.....</i>	101
Alojamento estudantil a custos acessíveis – o caso de Portugal	
<i>Andreia Lopes, Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação</i>	107
Internato em saúde coletiva no curso de enfermagem: um diferencial na formação profissional	
<i>Edna Wingester, Leila Santos, Shirlei Dias, Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais.....</i>	115

A educação como fonte de mitigação para as desigualdades do mundo global: o caso da África Subsariana	
<i>João Magalhães, Teresa Damásio, Instituto Superior de Gestão</i>	119
Cinema negro: as minorias como sujeito, construindo a superação da desigualdade	
<i>Celso Prudente, Júlio Chibemo, Rogério Almeida, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade de São Paulo, Universidade Alberto Chipande</i>	127
Formação de crenças falsas e vulnerabilidade social	
<i>David Antunes, Instituto Politécnico de Lisboa</i>	135
Migrações e educação para uma fraternidade lusófona	
<i>Montenegro Fiúza, Paulo Pinto, Universidade Lusófona</i>	141
 TEMA III – Educação para o Desenvolvimento Sustentável	
Educação, soberania e desenvolvimento sustentável: uma abordagem em torno da contribuição do ensino e aprendizagem de línguas em contextos pós-coloniais	
<i>Fernanda Bedito, Universidade Agostinho Neto</i>	153
O programa Erasmus+ e a mobilidade internacional creditada – oportunidades e desafios	
<i>Carla Ruivo, Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação</i>	163
O ensino produtivo de escrita e a formação cidadã: experiências no âmbito do programa residência pedagógica	
<i>Ananias Silva, Universidade Federal Rural do Semi-Árido</i>	169
A qualificação do corpo docente para o desenvolvimento sustentável no Instituto Politécnico de Lisboa	
<i>Fernando Melício, José Coelho, José Rodrigues, Maria Escudeiro, Instituto Politécnico de Lisboa.....</i>	181
Português como língua estrangeira (PLE) e a estratégia de internacionalização da UFMT	
<i>Caroline Oliveira, Paula Pacheco, Universidade Federal do Mato Grosso</i>	187

O papel da Lusófona da Guiné-Bissau no desafio de contribuir para o desenvolvimento sustentável e produção de conhecimento	
<i>João Magalhães, Teresa Damásio, Instituto Superior de Gestão.....</i>	191
Desafios na educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). Universidade Lusófona da Guiné-Bissau (ULGB): um plano de ação para a educação 5.0	
<i>Luis Colaço, Universidade Lusófona da Guiné-Bissau.....</i>	199
Política cultural de 1997: uma reflexão sobre o seu contributo para a sociedade moçambicana	
<i>Abudo Machude, Luísa Mutisse, Lurdes Silva, Samuel Quive, Universidade Eduardo Mondlane</i>	207
Educação para a sustentabilidade no placebrand e marca IES de língua portuguesa	
<i>Denise Henriques, Universidade Nova de Lisboa e ISCTE-IUL.....</i>	213
Dos pluralismos ontológico e ecológico. Naturezas e culturas em relação	
<i>Isabel Babo, Universidade Lusófona.....</i>	221
Políticas nacionais para a formação doutoral	
<i>Daniele Borges, Gionara Tauchen, Renata Schneider, Universidade Federal do Rio Grande</i>	227
Desafios das migrações (em África)	
<i>Donato Mbianga, Universidade de Luanda</i>	235
Os Encontros Associativos da AULP. A relevância do registo e das atas	
<i>Professora Doutora Cristina Montalvão Sarmento.....</i>	243
SESSÃO DE ENTREGA DO PRÉMIO FERNÃO MENDES PINTO	
Discurso do Reitor da Universidade de Cabo Verde	
<i>Professor Doutor José Arlindo Barreto</i>	247
Discurso do vencedor da edição de 2023 do Prémio Fernão Mendes Pinto	
<i>Professor Doutor Manuel Duarte João Pires</i>	249

SESSÃO SOLENE DE ENCERRAMENTO

Discurso de encerramento do Presidente Cessante da Associação das Universidades de Língua Portuguesa <i>Professor Doutor João Nuno Calvão da Silva</i>	253
Discurso de encerramento do Presidente da Associação das Universidades de Língua Portuguesa <i>Professor Doutor José Arlindo Barreto</i>	255
Discurso de encerramento do Magnífico Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro <i>Professor Doutor Roberto Medronho</i>	257

Lista de Participantes

ANGOLA

David Caunda
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Donato Mbianga
Universidade de Luanda

Fernanda Benedito
Universidade Agostinho Neto

Francisco Cambanda
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Helder Bahu
Instituto Superior de Ciências de Educação da Huila

José Lima
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

Maria Nascimento
Universidade Católica de Angola

Pedro Magalhães
Universidade Agostinho Neto

Sebastião António
Universidade Mandume Ya Ndemufayo

BRASIL

Adriana Maciel
Universidade Federal Fluminense

Alessandro Santana
Universidade Estadual de Santa Cruz

Ana Maria Ribeiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Ananias Silva
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Ana Martorelli
Universidade Federal da Paraíba

Alfredo Melo
Universidade Estadual de Campinas

Ana Oliveira
Universidade de São Paulo

Antônio Siteo
Universidade Salgado de Oliveira

Artemis Soares
Universidade Federal do Amazonas

Bárbara Orfano
Universidade Federal de Minas Gerais

Caroline Oliveira
Universidade Federal do Mato Grosso

Cássia Turci
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Celso Prudente
Universidade Federal do Mato Grosso

Cláudia Carioca
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Claudia Laranjeira
Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais

Conrado Rodrigues
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas-Gerais

Corinne Imbs
Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais

Edmar Costa
Universidade Federal do Pará

Elisabeth Macedo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Elisabeth Machado
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Ester Pereira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Evandro Oliveira
Centro Universitário de Mineiros

Felipe Rosa
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Fernanda Garcia
Faculdade SESI de Educação

Frederico Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

Gilmara Nóbrega
Universidade Federal da Paraíba

Gionara Tauchen
Universidade Federal do Rio Grande

Guilherme Ramos
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Hugo Nunes
Faculdade SESI de Educação

Izabel Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro

João Nara
Universidade Federal do Rio de Janeiro

José Ticianeli
Universidade Federal de Roraima

Laudelina Cruz
Universidade Federal de Roraima

Leila Santos
Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais

Livia Reis
Universidade Federal Fluminense

Luis Martins
Faculdade SESI de Educação

Manoel Andrade
Universidade de Brasília

Márcia Moura
Universidade de Brasília

Marco Vasconcelos
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Marcus Silva
Universidade Federal de Roraima

Maria Duarte
Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

Maurício Motta
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas-Gerais

Meiry Fiss
Universidade Federal do Pampa

Mônica Heilbron
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Natália Tosatti
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas-Gerais

Papa Ndiaye
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Paula Pacheco
Universidade Federal do Mato Grosso

Paulo Alves
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Paulo Castro
Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa

Petrlson Pinheiro
Universidade Estadual de Campinas

Poliana Arantes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rafael Almada
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

Ramon Nogueira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Renata Archanjo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Renata Reis
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Roberto Medronho
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rodrigo Ribeiro
Centro Universitário de Mineiros

Romario Santos
Universidade Estadual de Santa Cruz

Rui Oppermann
CAPES

Samuel Mattos
Universidade Estadual de Santa Cruz

Sandra Almeida
Universidade Federal de Minas Gerais

Simone Cajrim
Universidade Estadual de Campinas

Stefanella Boatto
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Vanessa Oliveira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Victor Vieira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Waldenor Filho
Universidade Federal de Uberlândia

CABO VERDE

José Barreto
Universidade de Cabo Verde

GUINÉ-BISSAU

Alcides Gomes
Faculdade de Direito de Bissau

Luís Colaço
Universidade Lusófona Guiné-Bissau

Teresa Damásio
Universidade Lusófona Guiné-Bissau

MACAU

- Carlos Silvestre
Universidade de Macau
- Francisco Leandro
Universidade de Macau
- Io Tong
Universidade de Macau
- Joaquim Carvalho
Universidade Politécnica de Macau
- Manuel Pires
Universidade Politécnica de Macau
- Patrick Lou
Universidade de Macau
- Roberval Silva
Universidade de Macau
- Rui Martins
Universidade de Macau
- Ruibing Wang
Universidade de Macau
- Yonghua Song
Universidade de Macau

MOÇAMBIQUE

- Bettencourt Capece
Universidade Zambeze
- Cristiano Macuamule
Universidade Politécnica
- Dário Santos
Universidade Púnguè
- Isabel Quicimusso
Universidade Zambeze
- Jane Mutsuque
Universidade Zambeze
- Lourenço Rosário
Universidade Politécnica
- Lurdes Silva
Universidade Eduardo Mondlane
- Martins Laita
Universidade Aberta
- Nelson Amade
Universidade Católica de Moçambique
- Paulo Muerembe
Universidade Licungo
- Pedro Guiliche
Universidade Púnguè
- Samuel Quive
Universidade Eduardo Mondlane

PORTUGAL

- Andreia Lopes
Agência Nacional ERASMUS+ Educação e Formação
- Américo Silva
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave
- António Fiúza
Universidade Lusófona
- Carla Ruivo
Agência Nacional ERASMUS+ Educação e Formação
- Cristina Albuquerque
CRUP
- Cristina Sarmento
AULP
- David Antunes
Instituto Politécnico de Lisboa
- David Ruah
Instituto Superior de Gestão
- Denise Henriques
Universidade Nova de Lisboa /ISCTE
- Elmano Margato
Instituto Politécnico de Lisboa
- Fernanda Ferreira
Instituto Politécnico do Porto
- Fernando Melício
Instituto Politécnico de Lisboa
- Fernando Rebola
Instituto Politécnico de Portalegre
- Flávio Ferreira
Instituto Politécnico do Porto
- Isabel Babo
Universidade Lusófona
- João Magalhães
Instituto Superior de Gestão
- João Silva
Universidade de Coimbra
- Jose Coelho
Instituto Politécnico de Lisboa
- José Costa
Instituto Politécnico de Viseu
- José Silva
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave
- Lúis Loures
Instituto Politécnico de Portalegre
- Margarida Mano
Universidade Católica Portuguesa

Maria Calado
Universidade Nova de Lisboa

Maria Carvalho
Instituto Politécnico de Viseu

Maria Ferreira
Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Martilene Santos
Instituto Superior de Gestão

Nuno Bettencourt
Instituto Politécnico do Porto

Olívia Pestana
Universidade do Porto

Pandora Guimarães
AULP

Paulo Pinto
Universidade Lusófona

Pedro Anjos
AULP

Pedro Cunha
Universidade de Coimbra

Pedro Tomaz
INTERTUR

Raquel Pereira
Instituto Politécnico do Porto

Rogério Rei
AULP

Sandra Moura
AULP

Silvina Fernandes
AULP

Tomás Almeida
AULP

TIMOR-LESTE

Afonso de Almeida
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Arielle Carvalho
Embaixada de Timor-Leste

João Martins
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Júlia Romala
Embaixada de Timor-Leste

Marcelino Magno
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Maria Carrascalão
Embaixada de Timor-Leste em Brasília / Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Vicente Paulino
Universidade Nacional Timor Lorosa'e

Sessão Solene de Abertura

Discurso da Magnífica Reitora da Universidade de Brasília e Presidente da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)

Professora Doutora Márcia Abraão Moura

Em nome da Andifes, quero dizer da importância da AULP para as instituições brasileiras. Nossas universidades estão comprometidas com uma relação mais solidária, uma relação em que nossas instituições cresçam em parceria. Nesse sentido, quero parabenizar pelo tema do evento: migrações, desigualdades e desenvolvimento sustentável, que está em consonância com a proposição do Brasil na Presidência do G20.

Nesse sentido, a nossa Associação tem atuado para recebermos melhor refugiados e pessoas com visto humanitário, juntamente com a ONU.

As nossas universidades têm proporcionado que essas pessoas ingressem na graduação e na pós-graduação de uma forma mais simples. E a Andifes tem estimulado isso em todas as universidades federais.

Também, dentro desse mesmo tema, a nossa Associação lançou, este ano, a campanha Andifes contra a fome com desenvolvimento sustentável e sustentabilidade ambiental, que considero muito pertinente para o tema do evento.

Em nome da Andifes e das reitoras e reitores das universidades federais brasileiras e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), eu agradeço a participação e desejo um ótimo evento para todas e todos.

Palavras de abertura do Diretor de Relações Internacionais da CAPES

Professor Doutor Rui Oppermann

Existe, atualmente, um processo de desglobalização que corre o risco de adquirir caráter bélico mais ou menos generalizado. Os anos de pandemia foram seguidos por anos de radicalização e guerras que ameaçam se ampliar, militarizando totalmente as relações internacionais. O aumento das migrações está relacionado diretamente à esses três fatores:

- Isso significa colocar em risco a democracia e a segurança,
- ferir de morte a luta contra as mudanças climáticas e
- relegar a segundo plano o combate às desigualdades em todas as suas dimensões.

Sem soluções para as maiores crises mundiais, o planeta registre um número recorde de refugiados e deslocados. Na medida em que os conflitos disseminados em diferentes regiões do planeta resultam em agravamento da situação econômica e social dos países e regiões envolvidas há um aumento nas migrações em nível global. De acordo com a ONU 120 milhões de pessoas foram obrigadas a fugir de casa até maio de 2024. A ONU estima 43,4 milhões de refugiados em 2023, 5,8 milhões de pessoas necessitando proteção, e 6 milhões de palestinos aos cuidados de UNRWA. Além disso 75% dos refugiados sob proteção da UNHCR são originários de apenas 5 países, sendo que o Afeganistão é a origem do maior número com 6,4 milhões.²

Pode-se observar que no ano de 2023, embora o número de mortes diminuiu em relação ao ano anterior, o número de refugiados e pessoas necessitando proteção nunca foi tão grande.

Interessante observar que, ao contrário da narrativa de partidos populista e xenófobos, o maior fluxo não está para os países ricos; 75% dos deslocados e

1- O que vem depois do Neoliberalismo? A Armadilha neoextrativista do Sul Global pode ser uma oportunidade para renovar a teoria da dependência. Marcos obre, Revista Piauí, Edição 213, Junho de 2024

2- Global Trends, Forced Displacement in 2023, UNHCR.

refugiados encontram abrigos em outros países pobres. Juntos eles representam apenas 20% do PIB mundial e acolhem três quartos dos estrangeiros.

A ACNUR publicou um relatório (<https://www.acnur.org/br/media/2023-retrospectiva-pdf>) sobre a situação de migrações na América Latina. Na região a quantidade de venezuelanos procurando refúgio em outros países tem crescido exponencialmente desde 2014. Em 2020, a crise de refugiados venezuelanos tornou-se a segunda maior do mundo e a maior da história da América Latina.

Dados oficiais da ONU (Organização das Nações Unidas) estimam que mais de 7,7 milhões de venezuelanos tenham fugido do país (quase 25% da população total da Venezuela), até agosto de 2023. Desses 7,7 Milhões de venezuelanos, mais de 510 mil já atravessaram a fronteira com o Brasil.

A proximidade geográfica, tamanho do seu território nacional e sua política de acolhimento em relação aos refugiados, posiciona o Brasil como um destino chave para migrantes venezuelanos.

O Brasil historicamente é reconhecido como um País aberto ao acolhimento de refugiados oriundos das mais diversas regiões do mundo. De acordo com a UNCR/ACNUR-ONU o Brasil abriga 731.097 refugiados no ano de 2023. Venezuela, Haiti e Cuba são os principais países de origem dessas populações. Em muitos casos há a solicitação de revalidação de diplomas em diferentes áreas do conhecimento. As universidades públicas são as principais instituições encarregadas e, embora o processo possa ser mais demorada, ele está sendo tratado com prioridade. Venezuela e Síria são os países com maior número de solicitações, majoritariamente do sexo masculino com idade até 40 anos. A Universidade Federal Fluminense é a principal instituição recipiente das solicitações. Profissionais qualificados são sempre bem vindos em todos os países. A Alemanha, por exemplo, enfrenta uma carência de profissionais em determinadas áreas por conta do aumento significativo de pessoas com mais de 40 anos. Com isso, profissionais da área da saúde como médicos, enfermeiros, dentistas, fisioterapeutas e veterinários, juntamente com cientistas e engenheiros e educadores representam as categorias profissionais responsáveis por um aumento exponencial na imigração de brasileiros. Essas considerações ilustram a complexidade das migrações atualmente, contudo, elas não podem ofuscar a gravidade da situação de refugiados que em número crescente tem buscado asilo longe de seus países de origem.

Motivada por essa situação a CAPES realizou, em 2023, o **Seminário abre ação da CAPES para refugiados** por ocasião do lançamento do “Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) Emergencial de Solidariedade Acadêmica” que vai acolher professores e pesquisadores de outros países em situação de refúgio (<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/seminario-da-capes-abre-programa-para-refugiados>)

O Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) Emergencial de Solidariedade Acadêmica é um simbolismo afirmativo e está de acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU). Essa é a visão de Maikel Giral, pesquisador refugiado no Brasil que receberá bolsa de professor-visitante no Programa de Pós-Graduação de Desenvolvimento Regional da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).

A declaração do cientista, beneficiário de uma das 68 bolsas concedidas pelo Edital n.º 30/2022, foi feita no seminário de abertura do Programa, realizado em maio de 2023, na sede da CAPES, em Brasília. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com auxílio da CAPES, Giral disse que a Agência o “acolheu outra vez” e que “o Programa assume para nós, refugiados e imigrantes, um simbolismo afirmativo, com um olhar intercultural crítico”.

Mercedes Bustamante, presidente da CAPES em 2023, classificou o Programa como um exemplo do “papel fundamental da educação e ciência na construção de um mundo melhor”.

Laerte Ferreira, diretor de Programas e Bolsas no País da Fundação em 2023, disse que o principal objetivo do seminário é “formar redes” e que o Programa tem o caráter de emergencial porque “enfrenta um desafio, o drama dos refugiados”.

Já Rui Opperman, diretor de Relações Internacionais, afirmou que a iniciativa “tem tudo a ver com o respeito ao ser humano, com o conceito de solidariedade”.

Além da CAPES, outros dois ministérios estiveram representados. Para Sheila de Carvalho, presidente do Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, “é preciso construir políticas públicas para que essas pessoas fiquem no Brasil e vivam com dignidade”. Alex André Vargem, diretor de Promoção dos Direitos Humanos do Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, adicionou: “É importante estreitarmos esses laços nas políticas no âmbito dos ministérios, das universidades e da CAPES”.

No PDPG Solidariedade Acadêmica, CAPES investirá pelo Edital 30/2022 até R\$14,4 milhões em bolsas de professor-visitante, pós-doutorado e custeio. Como contrapartida, as instituições de ensino superior deverão oferecer aos pesquisadores refugiados aulas de língua portuguesa e duas das seguintes opções: moradia estudantil, alimentação, bolsa ou benefício de cunho social e auxílio financeiro para descendente com menos de 18 anos ou ascendente acima de 60.

Os refugiados contribuirão para o desenvolvimento da pós-graduação brasileira a partir da transferência de conhecimento. Além da colaboração, serão estimuladas publicações conjuntas de pesquisadores que atuam no País e no exterior.

O Programa tem como Objetivos específicos:

- I – Induzir a absorção pela pós-graduação de docentes e pesquisadores refugiados, em cooperação com pós-doutor brasileiro, objetivando o fomento de projetos de formação de recursos humanos de alto nível e de investigação acadêmico-científica em diversas áreas do conhecimento;
- II – Oportunizar a solidariedade e a integração acadêmica, por meio da atração de recursos humanos de alto nível do exterior, com vistas ao desenvolvimento da investigação acadêmico-científica e da pós-graduação no país;
- III – Contribuir para a transferência de conhecimento acadêmico-científico por meio da atuação de docentes e pesquisadores refugiados inseridos nas diversas áreas de pesquisa;
- IV – Estimular colaboração e publicações conjuntas entre docentes e pesquisadores que atuam no Brasil e no exterior.

Essa iniciativa está de acordo com as políticas atuais de internacionalização que a CAPES assumiu em linha com as prioridades estabelecidas pelo Presidente Lula nesse seu terceiro mandato. Promover as relações SUL-SUL, em especial com os países latino-americanos e caribenhos, buscar reatar e expandir os acordos de cooperação com os países africanos e voltar a participar do BRICS-NU, a rede de universidades do BRICS.

Dessa maneira a CAPES coopera como MEC, MRE e MIR no desenvolvimento de relações de cooperação entendendo que a melhor forma de promover a paz entre os povos é construir relações orientadas para o desenvolvimento sustentável e solidário. Nesse sentido, e para finalizar, é importante pontuar que a CAPES tem na AULP a associação preferencial para restabelecer e promover novas ações de cooperação com os países de língua portuguesa.

Palavras de abertura da Vice-Reitora da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Professora Doutora Cássia Turci

A Professora Cássia Curan Turci, vice-reitora da UFRJ, cumprimentou os componentes da mesa, agradeceu aos presentes na cerimônia e louvou a confiança da AULP em realizar o seu XXXIII Encontro na UFRJ.

Apesar de todos os problemas enfrentados pela UFRJ, principalmente no que diz respeito à falta de recursos financeiros, a Professora Cássia Turci, disse que tinha certeza de que todas as pessoas presentes teriam uma reunião fantástica, com trocas de experiências e concretização de parcerias ao longo dos dias do encontro.

Em especial agradeceu à Superintendência Geral de Relações Internacionais (SGRI), na figura do superintendente, Prof. Papa Matar, à Escola de Música da UFRJ e ao Curso de Gastronomia, que preparou os coffee breaks com esmero.

Finalizou apresentando alguns números da UFRJ, tais quais 175 cursos de graduação, 134 programas de PG, mais de 2000 ações de extensão, 9 hospitais, entre outros. A UFRJ é uma potência e queremos com a realização deste evento fazê-la ainda mais forte.

Palavras de abertura do Magnífico Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Roberto Medronho

Boa tarde a todos os presentes,

Cumprimento aqui o nosso magnífico e Presidente da AULP, Professor João Nuno Calvão da Silva, a nossa magnífica reitora da UNB e Presidente da nossa Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, Professora Márcia, e também magnífico, inclusive na última eleição foi eleito novamente, Magnífico Reitor, mas o governo anterior não o nomeou, Professor Rui Opperman, a quem peço uma salva de palmas, pelo desagravo ao ato, de quem na época não prezava pela ciência e pelas universidades. E à minha querida companheira e colega de todos os dias, Vice-Reitora, Professora Cássia Turci. Para nós é um prazer e uma honra incrível estar aqui, sediando e acolhendo os colegas, magníficos reitores e magníficas reitoras de todas as Universidades, das 140 universidades que compõem a AULP. Nós temos aqui reitores e reitoras de diversas universidades brasileiras, e também de diversas universidades como Macau e Timor-Leste.

Esse momento, é um momento muito importante para todos nós, porque nós na nossa universidade, seguimos a política determinada pelo nosso ministério de relações exteriores, e pelo governo do Presidente Lula, de estreitar os laços de cooperação Sul-Sul. Nós já tivemos e temos tido uma série de intercâmbios com colegas das Universidades, com especial atenção a África. Recentemente fomos alçados ao cargo de embaixador da ciência e da educação da Associação das Universidades africanas, e nós estamos focando nisso porquê? Porque esse continente, esse belíssimo continente, que infelizmente muitos só olham para o que existe no seu subsolo, para o que existe na sua fauna e flora e não olham para o ser humano que lá habita. Então nós, o Brasil temos uma dívida histórica com os nossos colegas africanos e o que pudermos fazer, para no mínimo reparar em alguma parte do que foi feito, eu não tenho dúvida nenhuma, que nós estaremos ajudando o nosso presidente Lula.

Em relação às migrações, é um fenômeno mundial e que só tende a aumentar, porque além da guerra e da fome agora, e vamos cada vez mais viver, os migrantes decorrentes das mudanças climáticas. Mas nós também temos esse problema aqui na América do Sul, nós temos na América, com a migração que quer ir para os Estados Unidos, e nós temos também e tivemos recentemente uma reintrodução dos surtos de sarampo em função da migração dos venezuelanos pelo norte do Brasil, mas também temos uma outra que é a emigração. É muito desigual nós formarmos cérebros pesquisadores cientistas, com o nosso orçamento, e eles irem para o exterior. Professor João Nuno, é muito grande o número de pessoas, que por alta formação, são atraídos para trabalhar em outros países. A CAPES, o CNPQ, inclusive, tem um projeto de trazer de volta esses colegas que estão no exterior. Essa questão das migrações, atinge todos nós. A desigualdade social no nosso país é infame e indigna, mas nós devemos ter vergonha da desigualdade social que nós

temos e precisamos mudar essa realidade. Mas mudar, não é mudar para agora, para hoje, a desigualdade social é uma marca que nós precisamos resgatar e terminar ou mitigar o máximo possível no nosso país. Não, é não é razoável, nós temos pessoas entre os grandes ricos da humanidade, da Forbes dirigindo grandes empresas multinacionais e temos esse país com tantas pessoas famintas, já que a fome voltou e agora o atual Governo está lutando para voltar de novo a deixar todos os brasileiros com segurança alimentar.

Nós também temos de avançar no desenvolvimento sustentado, o desenvolvimento que nós hoje temos, é insustentável. Podemos chegar ao limite de ter problemas da nossa própria existência. Muitos, agora recentemente, passamos por uma pandemia de covid 19. A entrada e a coleta de animais silvestres, sem o mínimo controle, a comercialização de forma totalmente inadequada sem a mínima segurança sanitária, fez com que houvesse um *spillover* de *sars cov 2* para o ser humano. E todos nós passamos por este grave problema, que é relacionado à sustentabilidade também.

Aqui também quero deixar, Professor Rui, um caloroso abraço e toda a nossa solidariedade, nós temos professores que estão se mobilizando para ajudar os nossos companheiros do Rio Grande do Sul, o Povo Gaúcho que sofreu bastante e está sofrendo, e o nosso governo do presidente Lula e todo o governo estadual, dos governos municipais, todos para resgatar e trazer de volta esse grande estado, que tantas contribuições deu, dá e dará para o nosso país, que é o Rio Grande do Sul. E lá é o exemplo claro, se nós não tínhamos tantos tornados? Não tínhamos tantos maremotos, terremotos, nós vimos o que as mudanças climáticas fazem e farão se nós não detemos de imediato.

Então temos hoje, Professor João Nuno, um governo que respeita a ciência, que segue as políticas baseadas nas evidências científicas, um governo que não é negacionista, um governo que promove de novo as campanhas de vacinação. O Brasil era reconhecido internacionalmente pelo seu programa nacional de imunização e temos de novo esta nova guinada no nosso país, que voltou ao cenário internacional, porque ficamos durante um bom tempo sendo párias no mundo, o Brasil voltou no cenário internacional, porque os desafios são de todos nós, o desafio tem de ser enfrentado por todas as nações, por todos os povos e eles são muitos agora.

Acredito que a universidade e as pesquisas, são fundamentais para que possamos contribuir para as mudanças necessárias desse mundo, para que possamos ter um mundo, mais fraterno, mais solidário, mais igualitário, mais saudável e mais sustentável. Vida longa à AULP, sejam todos bem-vindos e bem-vindas e sucesso nesse XXXIII Encontro da AULP, muito obrigado.

Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024

(Reprodução autorizada de áudio gravado durante a sessão)

Tema I

Desafios das migrações

O impacto das migrações na instabilidade das fronteiras dos países africanos e a segurança nacional: o caso angolano

David A. J. Caunda

davidcaunda2014@gmail.com

Francisco D. Cambanda

francisco.cambanda@umn.ed.ao

Sebastião António

doutorkahola@gmail.com

Universidade Mandume Ya Ndemufayo, Angola

1. Introdução

Em épocas remotas a África era composta por diversas etnias diferentes na língua, na religião e nos costumes. A confeção artificial de 53 países juntou diversos grupos etno-culturais, muitos deles rivais, que foram forçados a coabitar dentro das mesmas fronteiras. A necessidade de intensificar os laços e sentimentos comuns fez nascer arranjos artificiais, por um lado com o propósito de consolidar cada Estado separadamente, e por outro com a finalidade de criar um regionalismo africano. A experiência colonial gerou Estados pluriétnicos, que aglomeravam não só etnias diversas, mas que dividiam as estas etnias entre várias fronteiras. A estabilidade do sistema e o fortalecimento dos governos pós-coloniais dependiam em grande parte do desenvolvimento de ideologias nacionalistas e de uma mobilização social baseada numa lealdade criada de cima para baixo, entendida-se, das elites para a população. Com uma localização geográfica privilegiada, Angola se tem convertido num dos principais pólos de atracção de imigrantes em África. Com isso o fenómeno migratório ilegal atingiu o país, sendo “facilitado”, em parte, pela extensão e vulnerabilidade das fronteiras do país, que tem uma superfície de 1.246.700 quilómetros km², sendo a extensão da costa marítima de 1.650 Km e a da fronteira terrestre de 4.837 Km.

2. Revisão da Literatura (Literature Review)

Cambanda (2018), considera que poucos Estados africanos têm condições de ter uma narrativa histórica e cultural comum. Atualmente, muitos governantes enfrentam o problema de unificar nações que têm ligações culturais e religiosas diferentes, resultado da formação arbitrária das fronteiras do Estado no período da dominação colonial. A abordagem sobre o impacto das migrações na instabilidade das fronteiras dos países africanos e a segurança nacional, com foco em Angola, exige que se faça um enquadramento teórico-histórico sobre este fenómeno no continente africano.

Nos últimos anos do século XX o fluxo migratório em África registou um aumento progressivo devido a vários factores. Comissão da União Africana defende que a migração transfronteiriça no continente constitui uma estratégia importante de sobrevivência e de subsistência em tempos caracterizados por recessão ecológica e económica, falta de emprego e trabalho digno, e é fundamental para a compreensão, bem como a previsão do início e evolução de catástrofes humanitárias, e acrescenta que nas últimas décadas, a deterioração das condições políticas, socioeconómicas e ambientais, bem como os conflitos armados, a insegurança, a degradação ambiental e a pobreza, são as causas profundas da migração em massa e do deslocamento forçado em África. (U.Africana, 2018).

Num mundo globalizado o respeito pelas leis sobre a migração dos países de destino é crucial para que a relação e a presença de imigrantes não seja uma força perturbadora da ordem ou causadora de desequilíbrios na economia e na política. Uma postura contrária a esta provoca, como se tem verificado, a subversão da ordem devido à vários atos ilegais frequentemente ligados à irregularidades na concessão de vistos de entrada, de permanência e de trabalho, à atividades criminais praticadas pelos migrantes, o seu envolvimento em acções de desestabilização política nos países de destino, elementos que tornam a migração num factor de desestabilização e insegurança.

A realidade atual difere da observada em anos anteriores, uma diferenciação que se nota se comparamos as características dos três diferentes períodos em que se divide o processo migratório em África. A cronologia das imigrações em África, se apresenta dividida em três períodos: Pré-colonial, Colonial e Pós-colonial (U.Africana, 2018).

O Período Pré-colonial é caracterizado pela existência de grandes Estados africanos com notáveis níveis de organização política, económica e social interagindo uns com os outros por via de uma intensa atividade comercial. A mobilidade transfronteiriça das populações africanas nesse período não era intencionalmente restringida, dependendo fundamentalmente da disposição dos recursos para a sobrevivência, característica que permite aferir que os conflitos da época não eram diretamente subjacentes à disputa territorial mas decorrentes do acesso aos recursos (Silva, 2019).

O Período Colonial propriamente dito, no qual as migrações internas coloniais dizem sobretudo respeito aos longos anos em que predominou o sistema escravagista, obrigando milhões de pessoas a deslocar-se das suas áreas de origem. A supressão deste sistema não fez, contudo, diminuir o número de migrantes internos, já que a manutenção de um regime de trabalho forçado, associado à procura de melhores condições nas cidades por parte da população rural, manteve elevados os números respeitantes ao êxodo rural. (Lopes, 2013). No dizer (Ki-Zerbo, 2006), (...), “a colonização foi muito mais curta do que o tráfico dos negros. Mas, foi mais determinante. (...) O legado do colonialismo continua presente, mesmo depois de os colonos terem partido. Arbitrariamente riscados em mapas pouco precisos quando as potências europeias dividiram o continente entre si no séc. XIX, os limites atuais dos países partem tribos ao meio e juntam grupos étnicos mutuamente hostis. Isto causa frequentes tensões e por vezes faz correr muito sangue”. (Guest, 2004).

O Período Pós-colonial tem como característica o surgimento de países africanos independentes com as fronteiras herdadas da colonização e com uma dependência económica do ocidente que impede, até certo ponto, o seu desenvolvimento. Este período revela uma

diversidade maior da origem dos migrantes em relação aos dois períodos anteriores, facto que determina as grandes implicações nas sociedades de destino ligadas à segurança, economia, cultura e outras áreas. Para Williams (2009), atravessando fronteiras, para além da crise de deslocamento em África e as suas implicações para a segurança, existe de igual modo, o desenvolvimento de uma instabilidade intrínseca, quando grandes grupos de pessoas são desenraizadas e, junto com elas, as respetivas estruturas sociais, governativas ou económicas. Exemplo disto é quando comerciantes e negociantes locais são deslocados, provocando o rompimento dos vínculos que ligam às comunidades e os mercados, acelerando assim o declínio económico e inibindo a sua recuperação. Após o conflito, o investimento tende a extinguir-se por vários anos, às vezes por décadas. (Williams, 2019).

3. As fronteiras de Angola: Origens e factores de vulnerabilidade

Após a Conferência de Berlim (1884-1885) que estabeleceu as regras que regeram a ocupação efetiva de África, seguiu-se o processo de delimitação das possessões que interessavam a cada um dos países europeus. Para o caso de Angola as atuais fronteiras foram delimitadas por acordos celebrados entre Portugal, França, Bélgica, Inglaterra e Alemanha/África do Sul entre 1886 e 1927. (Silva, 2019) no seu estudo intitulado “Percurso histórico do estabelecimento das fronteiras de Angola” apresenta o panorama dos acordos assinados por Portugal. Estes acordos consagraram a divisão de vários povos, nomeadamente: (i) Os Bakongo ficaram entre os dois Congos e Angola, pondo fim à unidade do Estado Kongo; (ii) Os Lunda, Baluba e os Cockwe ficaram divididos entre o Congo-belga, Zâmbia e Angola; (iii) Os Ovambos e os Herelos ficaram entre os territórios coloniais de Angola e do Sudoeste Africano (Namíbia). (Silva, 2019) Estas divisões não impediram os movimentos migratórios nos períodos seguintes da história de Angola, as populações mantiveram a sua ligação étnica, ainda que em Estados separados sendo frequente a presença de cidadãos da RDC, Zâmbia e Namíbia em Angola e vice-versa, desenvolvendo uma intensa atividade comercial, uma ligação que constitui um fator favorável à migração ilegal dadas as semelhanças culturais. As afinidades culturais e dos laços familiares entre as populações fronteiriças de um e de outro lado, como por exemplo o domínio das línguas angolanas, cokwe, fiote e kikongo pelos imigrantes ilegais, maioritariamente da República Democrática do Congo (RDC), aliada à semelhança de outros aspetos culturais entre as etnias das zonas fronteiriças, têm facilitado a entrada destes nas províncias fronteiriças. Inclusive haverá casos em que o mandato das Autoridades Tradicionais ultrapassa fronteiras de ambas partes.¹

A maioria dos imigrantes interpelados pelas autoridades angolanas são sobretudo da RDC, mas também, verifica-se a presença em número relativamente menor de migrantes provenientes da Namíbia, Zâmbia, Maurítânia, Gâmbia, Senegal, Guiné Conacri, Mali, Serra Leoa e Nigéria. Agrega-se a estes os provenientes da Ásia como chineses, vietnamitas, e também de alguns europeus, que inicialmente obtêm um visto para a entrada no

1. Desafios do Estado angolano em relação à imigração ilegal. Jornal de Angola. 3 de Agosto de 2018. <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/detalhes.php?id=410054>

país, mas depois de um período determinado, não legalizam a permanência, se tornando assim imigrantes ilegais.²

Após o alcance da paz, em 2002, as dinâmicas migratórias em Angola são essencialmente caracterizadas por fluxos mistos, que incluem o afluxo massivo dos refugiados angolanos nos países vizinhos e a subsequente mobilidade interna, os trabalhadores migrantes, os requerentes de asilo, os migrantes irregulares e as pessoas traficadas para Angola (Almeida apud Lopes, 2013). Contudo o movimento migratório ilegal reflete-se com maior predominância nas fronteiras da zona Norte, sendo os principais pontos de destino as províncias da Lunda Norte, Lunda Sul, Malanje, Cuanza Sul, Bié e Luanda. As pretensões dos ilegais nas primeiras cinco províncias passam pelo garimpo e tráfico ilícito de diamantes, tráfico de seres humanos, comércio ilícito e contrabando, ao passo que em Luanda o foco tem sido a atividade comercial e obtenção de documentos. Embora em menor escala a situação também se verifica na província fronteiriça do Cunene.

4. Diplomas Legais que regem a situação dos migrantes em Angola

A situação dos migrantes em Angola é regulada por um conjunto de Diplomas que determinam as condições de entrada de estrangeiros no país, e os requisitos legais para a sua permanência. O Decreto Presidencial n.º 318/18, de 31 de Dezembro, aprova a Política Migratória Nacional, como plataforma de orientação para todos os órgãos intervenientes na gestão dos fluxos migratórios, concebida para influenciar a actuação dos vários organismos do Estado. A entrada, permanência, trânsito e saída de cidadãos estrangeiros no país é regulada pela Lei 13/19, de 23 de Maio, sobre o Regime Jurídico de Estrangeiros na República de Angola, que dispõe de uma vasta tipologia de vistos, em função da finalidade de entrada em território nacional. Os direitos e garantias dos migrantes são salvaguardados pela Lei n.º 13/19, 23 de Maio, nos artigos 4º a 12º, que prevê que o cidadão estrangeiro (migrante) em Angola tenha direito à livre circulação, direito de reunião e manifestação, liberdade de educação, ensino, direito de adesão às organizações sindicais e associações profissionais. O migrante beneficia, ainda, de todas as garantias constitucionais e legais reconhecidas aos cidadãos nacionais, nomeadamente recorrer aos órgãos judiciais dos atos que violem os seus direitos, não ser preso nem sofrer qualquer sanção, a não ser nos casos e pelas formas previstas na lei, exercer e gozar pacificamente os seus direitos patrimoniais e não sofrer quaisquer medidas arbitrárias ou discriminatórias e não ser expulso ou extraditado senão nos casos e pelas formas previstas na lei. A Lei 10/15, de 17 de Junho, estabelece o Direito de Asilo e o Estatuto de Refugiado. O Decreto Presidencial n.º 200/18, de 27 de Agosto, cria o Conselho Nacional para os Refugiados (CNR), órgão multisectorial que é responsável pelo processo de registo nacional de refugiados e requerentes de asilo e a atribuição de novos cartões de refugiado.

5. Dados sintéticos da imigração em Angola nos últimos 3 anos

No primeiro semestre do ano 2021, de acordo com dados da Polícia de Guarda Fronteira (PGF), 45.000 imigrantes ilegais violaram as fronteiras angolanas, mais 9000 em relação ao mesmo período do ano anterior. (ANGOP, 2021). Portanto, estima-se que este

2. Idem.

número tenha sido de 36.000 no ano de 2020, notando-se uma progressão do número de emigrantes ilegais que tentam entrar em Angola. Ainda segundo a Agência Angola *Press*, tendo como fonte a PGF, “grande parte dos imigrantes ilegais saiu de países com elevados índices de pobreza, com instabilidade política, social ou com denúncias constantes de violação de direitos humanos. Segundo as autoridades, a maioria desses imigrantes procura entrar em Angola pelos marcos fronteiriços com a RDC, Zâmbia e Namíbia. Os números revelam que a situação da imigração ilegal em Angola continua bastante preocupante, com os cidadãos da RDC a liderarem o gráfico em todos os sentidos.” (ANGOP, 2021).

A fronteira Norte do país, sem desprimor para a atenção que se deve dar às do Leste e do Sul, apresenta uma situação mais preocupante em termos de criminalidade. Segundo a Agência Angola *Press*, entre Janeiro a Agosto de 2021 foram registados 4.892 casos diversos, dos quais 4.174 crimes de violação de fronteira, que resultaram na detenção de 14.146 cidadãos da RDC. Com a responsabilidade de velar por 490 km² de fronteira (370 terrestre e 120 fluvial), a unidade fronteiriça da Lunda Norte realizou, no mesmo período, 6.526 operações. (ANGOP, 2021). Segundo a mesma fonte no primeiro semestre de 2021 a PGF registou um aumento de 12.193 casos de detenções por crimes diversos, mais 2.350 que no mesmo período do ano anterior.

Em Fevereiro de 2022 o Ministro do Interior da República de Angola, Eugénio César Laborinho apresentou um panorama sobre a situação de segurança na linha de fronteira entre Angola e o Congo, para o mais alto responsável do Ministério do Interior (MININT) “apesar das ações operativas realizadas, no âmbito da prevenção e combate aos crimes transfronteiriços, a situação de segurança ao longo da fronteira comum ainda inspirava sérios cuidados, uma vasta extensão da mesma encontrava-se desprotegida, o que a tornava vulnerável a qualquer tipo de atos ilícitos” (VOA, 2022). As declarações preferidas num contexto de conflito com a Frente de Libertação do Enclave de Cabinda servem de referência para enfatizar que situações que se relacionam com conflitos ao longo da extensão da fronteira propiciam condições para a entrada ilegal de imigrantes.

Em 2023 o Serviço de Migração e Estrangeiros (SME), afeto ao MININT registou em todo o país 139.812 imigrantes de diversas nacionalidades. No período em referência estimava-se que existiam por registar em Angola um total de 28.090 requerentes de asilo e 14.595 cidadãos com estatuto de refugiado. A média de pessoas repatriadas durante os anos de 2022 e 2023 foi de 23.759 e 28.549 cidadãos de diversas nacionalidades, respetivamente, tendo como principais causas a entrada ilegal em Angola (sem o respetivo visto), ou a permanência ilegal no país (caducidade do visto de acordo com a legislação em vigor (JA, 2023).

6. Imigração ilegal e os perigos à segurança nacional de Angola

Com uma localização geográfica privilegiada na encruzilhada entre a África Central e Austral, e possuidora de consideráveis recursos naturais no seu vasto território, entre os quais o petróleo, diamantes, ferro, fosfatos, cobre, ouro, bauxite e urânio, Angola é um dos principais polos de atração de migrantes em África. Joga também um papel crucial neste sentido, a estabilidade militar alcançada desde o fim da guerra em 2002, que permitiu que o país se convertesse num dos principais pontos de atração de imigrantes ilegais, que cruzam diariamente, mares, rios, florestas e desertos, em busca de apeteceíveis lucros.

Segundo a (ANGOP, 2021), há quem procure “furar” as fronteiras nacionais em busca de uma condição financeira mais favorável e de documentos de identificação que os permitam atingir a Europa ou a América, a procura de trabalho e melhores condições de vida. A entrada ilegal desses imigrantes é quase sempre “facilitada” pela extensão e vulnerabilidade das fronteiras do país, que tem uma superfície de 1.246.700 quilômetros (Km) quadrados, sendo a extensão da costa de 1.650 Km e a da fronteira terrestre de 4.837 Km.

Cambanda citando Milagres & Santos, (2020) considera que quando os Estados não têm capacidade de controlar estes fluxos, nomeadamente, os de imigração e emigração, podem estar a pôr em causa a sua organização interna ou mesmo a criar condições que podem modificar o ambiente político, económico e também cultural e comprometer a segurança nacional. (...) O fenómeno migratório pode ter impacto ao nível da diversidade étnica, pode contribuir para alterar os valores sociais e alterar os padrões demográficos tanto dos países de partida como dos países de destino. Este fluxo pode vir com boas novidades, mas também com algumas surpresas que podem colocar em perigo a segurança e até a saúde pública do país.

Um artigo de opinião intitulado Desafios do Estado angolano em relação à imigração ilegal publicado no Jornal de Angola, classifica as consequências nefastas da imigração ilegal por subgrupos: 1- **Quanto ao tempo**, que podem ser de curto, médio e longo prazo, levantando a hipótese de que a médio ou longo prazo as províncias fronteiriças tenham mais cidadãos oriundos da imigração ilegal do que dos naturais. 2- **Quanto à Política e de Segurança Pública**, podem constituir, a médio e longo prazo, minorias perigosas, podem dificultar o exercício da Administração Pública, aumenta a possibilidade da prática de diversos crimes incluindo o tráfico de seres humanos, podem provocar conflitos transfronteiriços e inclusive beliscar as relações entre os Estados vizinhos, etc; 3- **Quanto à economia** podem propiciar a atividade económica ilícita que impede ao Estado de arrecadar receitas por via de impostos, favorecem o mercado informal, podem representar um aumento dos custos do erário público, etc; 4- **Quanto à demografia**, como variáveis demográficas importantes, podem contribuir para o crescimento abrupto da população e alteração da sua estrutura; 5- **Quanto à Cultura** podem (apesar de algumas afinidades culturais, na dança, música, língua falada, alimentação, etc.), acarretar a aquisição de novos e estranhos hábitos e ritos culturais e religiosos.

No concernente à saúde pública, por exemplo, há uma grande ameaça que preocupa as autoridades angolanas que consideram que a imigração ilegal para Angola se tornou também uma ameaça séria, não apenas no presente, como também para os próximos anos, com o aumento significativo de doenças, com maiores incidências para o Ébola e o VIH/SIDA. Em 2007, segundo perspectiva da Estratégia de Desenvolvimento a Longo Prazo para Angola 2025 do Ministério do Planeamento, notou-se que “observando os países limítrofes de Angola, todos têm graves problemas a nível demográfico. Todavia, são dois, aqueles que, pelo seu peso populacional e perfil demográfico próximo do registado em Angola, poderão vir a constituir pressões graves migratórias sobre as fronteiras angolanas. Referimo-nos à Zâmbia (10,7 milhões de habitantes) e fundamentalmente à República Democrática do Congo (51,2 milhões de habitantes). A Zâmbia tem uma taxa de fertilidade de 5.7, uma taxa de prevalência do VIH/SIDA de 21.5% e uma situação económica regressiva. A República Democrática do Congo tem uma taxa de fertilidade

(6.7) próxima de Angola, uma taxa de prevalência do VIH/SIDA (4.9%) em progressão, uma situação económica catastrófica e graves conflitos internos. A República Democrática do Congo é, por estas razões e motivos de ordem étnica, uma ameaça migratória descontrolada, muito séria sobre o território Angolano. (M.PLANEAMENTO, 2007). Esta previsão se concretizou sendo que para o caso da Zâmbia a sua população, segundo dados do Banco Mundial até 2022 era de mais de 20 milhões de habitantes e a worldometers a estima em 21.107,209. (worldometers, 2024). Igualmente a população da RDC cresceu para quase o dobro de 2007 a 2024 cifrando-se atualmente em 99.010.milhões de habitantes. (BM, 2024).

7. Medidas preventivas para auxiliar as ações de segurança

Várias são as medidas preventivas que o Governo de Angola tem adotado para conter a imigração ilegal e eliminar as suas consequências nefastas. Em Janeiro de 2024 o Governo de Angola anunciou a montagem de um Observatório para combater a imigração ilegal e o tráfico de diamantes. A perspectiva das autoridades angolanas é de contrariar o impacto negativo da exploração ilícita dos recursos minerais no ambiente e garantir a segurança nacional e estabilidade do sistema financeiro. O Observatório Nacional de Combate à Imigração Ilegal, Exploração e Tráfico Ilícito de Recursos Minerais Estratégicos, tem como missão recolher e analisar estatísticas sobre imigração legal e ilegal, exploração ilícita de recursos minerais, utilização de documentos falsos e falsificados, medidas de expulsão do território nacional e elaboração de estudos e compilação de dados estatísticos das matérias de âmbito e da sua responsabilidade. (Observador, 2024).

A promoção de ações interministeriais conjuntas é outro dos mecanismos adotados pelo Governo de Angola para obter a diminuição das atividades ilegais desenvolvidas pelos imigrantes ao longo das fronteiras, para tal foi a criado o do Comité de Gestão Coordenada de Fronteiras, órgão que tem a missão de fortalecer as ações de combate ao tráfico de drogas, armas, seres humanos a entrada de pessoas que representam ameaça à segurança do País. Criado à luz do Decreto Presidencial n.º 234/20, de 16 de Setembro, tem como objetivo assegurar a coordenação e cooperação institucional entre todas autoridades de fronteira a nível nacional, sob coordenação da Ministra das Finanças, coadjuvada pelo Departamento Ministerial do Interior, integrando os Ministérios da Indústria e Comércio, Saúde, Agricultura e Pescas, Relações Exteriores, Transportes, Telecomunicações, Tecnologias de Informação e Comunicação Social, o Serviço de Inteligência e Segurança de Estado e a Procuradoria-Geral da República.

Estudos sobre o fenómeno também são um desafio para os académicos dedicados à questões da migração e imigração de populações e gestão de conflitos transfronteiriços. Para Vadavato (2023), à medida que a política internacional de mobilidade transfronteira se torna mais complexa, há uma necessidade crescente de compreender a evolução e a lógica por trás de uma variedade de práticas estatais de gestão da migração. (Vadavato, 2023).

Com os grandes avanços tecnológicos e em função de Angola já possuir o seu próprio satélite ANGOSAT 2) sugere-se um investimento tecnológico visando o emprego de satélites de comunicação, para se obter maior eficiência no monitoramento e controlo das fronteiras terrestres e marítimas.

8. Conclusão

A imigração não é um fenómeno totalmente maléfico para os países de destino, dela se podem obter inúmeras vantagens quando feita dentro dos parâmetros definidos pela lei. Os migrantes ajudam a melhorar a qualidade de vida e com a sua atividade comercial influenciam positivamente nos preços de bens e serviços, realizam atividades que os nativos não querem fazer, e por salários baixos. A migração revitaliza sociedades envelhecidas ao preencher lacunas demográficas e laborais. Os países recetores recebem, gratuitamente uma grande quantidade de recursos humanos qualificados cujos custos foram internalizados por outros. Os migrantes ajudam a reduzir a inflação e aumentar a produtividade (respondem melhor às mudanças no mercado de trabalho, reduzem sua rigidez) A migração expande a base de consumidores e de contribuintes (impostos). (Martine, 2005) Porém, para o mesmo autor, ao contrário, quando a imigração é feita fora dos ditames da lei, como é o caso em estudo, os países recetores tornam-se vulneráveis a conflitos e tensões sociais que surgem das diferenças étnicas, linguísticas e religiosas. Sofrem risco de erosão da cultura nacional, acarreta riscos para a segurança nacional e criam uma conjuntura que pode promover o terrorismo”.

Referências

- ANGOP. (28 de Agosto de 2021). Obtido de Website da Agência Angola Press: <https://www.angop.ao/noticias/grandes-reportagens/oi/>
- BM. (Junho de 2024). Obtido de <https://www.dadosmundiais.com/africa/congo-kinshasa/index.php>
- CAMBANDA, F.D. (2018). Sociologia Económica: Diversidade Étnica em África, Conflitualidades, Construção da Nação e Desenvolvimento Socioeconómico: O Caso Angolano, 1ª ed., Imprensa Nacional, EP. Luanda.
- GUEST, R. (2004). *África Continente Acorrentado; O Passado, Presente e o Futuro da África*. Porto: Civilização Editora.
- JA. (18 de Agosto de 2023). www.jornaldeangola.a. Obtido de www.jornaldeangola.a: <https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/sme-tem-o-registo-de-139-812-imigrantes-de-diversas-nacionalidades/>
- JORNAL DE ANGOLA. (3 de Agosto de 2018). Desafios do Estado Angolano em relação a imigração ilegal. *Jornal de Angola*.
- KI-ZERBO, J. (2006). *Para quando África?* Rio de Janeiro: Pallas.
- LOPES, C. M. (2013). *Reforçar a gestão de dados sobre as migrações em Angola: avaliação e recomendações*. Bruxelas.
- LOPES, C. M. (2015). *O Impacto da Migração para o Desenvolvimento – Desafios e Oportunidades para Angola*. Comissionado pela Organização Internacional para as Migrações (OIM).
- M.PLANEAMENTO. (2007). *Angola 2025. Angola um País com Futuro. Sustentabilidade, Equidade, Modernidade*. Ministério do Planeamento.
- MARTINE, G. (julho/setembro de 2005). A Globalização Inacada mugações internacionais e pobreza no século XXI. *SÃO PAULO EM PERSPECTIVA*. V.19, N.3, pp. 3-22.
- NOVEMBRO, E. (2023). *Jornal de Angola edição online*.
- OBSERVADOR. (30 de Janeiro de 2024). *Observador.Pt*. Obtido de Observador.Pt: <https://observador.pt/2024/01/30/angola-cria-observatorio-para-combater-imigracao-ilegal-e-traffic-de-diamantes>
- SANTOS, S. M. (2020). *Fluxos migratórios em Angola: Novos contextos e desafios*. Luanda: Mayamba Editora .

SILVA, S. C. (2019). O Percurso histórico do estabelecimento das fronteiras em Angola. In *Fronteiras: revista de História. Vol. 21, Nº 37* (pp. 126-142). Brasil: Universidade Federal da Grande Douradas.

U.AFRICANA, C. d. (2018). *Quadro de Política de Migração para África e Plano de Acção (2018 – 2030)*. Addis Abeba: African Union Commission.

VADAVATO, D. M. (12 de Maio de 2023). Variantes do Estado de Migração e sua aplicação no Sul Global. *REVISTA JURÍDICA DIREITO & PAZ. ISSN 2359-5035*, pp. 22-44.

VOA. (22 de Agosto de 2022). Obtido de www.voaportugues.com: <https://www.voaportugues.com/a/governo-angolano-reconhece-exist%C3%Aancia-de-ofensiva-armada-em-cabinda/6452109.html>

WILLIAMS, W. (2019). *A Crise dos deslocados em África e suas implicações para a segurança*. Washington: Centro África de Estudos Estratégicos.

WORLDMETERS. (2024). *worldometers*. Obtido de [worldometers](https://www.worldometers.info/world-population/zambia-population/): <https://www.worldometers.info/world-population/zambia-population/>

Experiências de mobilidade e construção de identidades de crianças imigrantes chinesas no Brasil

Roberval Teixeira e Silva

robts@um.edu.mo

Universidade de Macau / Cátedra UNESCO Políticas Linguísticas para o Multilinguismo

1. Introdução

O movimento e as características da migração mudaram dramaticamente no mundo contemporâneo. Especialmente em áreas urbanas, interagimos no dia-a-dia com pessoas de diferentes lugares e com *backgrounds* os mais diversos possíveis. Se antes se achava que o “outro” poderia ser identificado de uma forma confortável e positivista, agora a ilusão da apropriação de um “outro” coerente e delimitado não é mais sustentável: o “outro” já não pode ser definido simplesmente a partir de traços sociais, culturais, políticos, linguísticos, por exemplo porque o “outro”, como outras categorias sociais, está sempre em processo de mudança e pode ser imprevisível.

Especificamente, falando do contexto do Brasil, a nova mobilidade de chineses tem levado com eles um grupo de pequenos imigrantes que passaram a constituir o cenário humano da cidade de São Paulo. No entanto, a forma como estas crianças interagem com o Brasil e, particularmente, como eles se envolvem no dia-a-dia da cidade ainda são aspectos que precisam de ser melhor observados.

Nosso objetivo com este trabalho é o de analisar a construção discursiva de identidades destes pequenos imigrantes com base nas suas experiências de migração e refletir sobre a natureza das relações interculturais que estabelecem no Brasil. Em termos teóricos trabalhamos na perspectiva da Linguística Aplicada com foco nos estudos identitários a partir da Sociolinguística Interacional. Em termos de metodologia, sob uma perspectiva etnográfica de análise de discurso, vamos lidar com um conjunto de dados gerados a partir de um questionário e de uma experiência lúdica de sala de aula: a elaboração conjunta de um documentário sobre as histórias de vida dos alunos de uma turma que aprende português como segunda língua.

Esse conjunto de dados serve de base para discutir alguns aspectos do processo com que esse grupo especial de migrantes está a viver a sua experiência linguística, social e cultural de mobilidade no Brasil. Este trabalho é fruto dos projetos MYRG: a) *Development of intercultural competence in sino-brazilian interactions in spontaneous, mediatic and institutional contexts* e b) *Intercultural Competence In Sino-Brazilian Interaction: From The Classroom To The Sociocultural Environment Of Chinese Immigration In Brazil* apoiados pelo *Research Services and Knowledge Transfer Office* da Universidade de Macau.

Este é um texto introdutório e dá um primeiro passo no sentido de refletir sobre diferentes dinâmicas nas relações interculturais entre o Brasil e a China.

2. Enquadramentos

O fórum de debates criado em torno dos processos de mobilidades em geral refere-se a ações políticas e estratégicas amplas que mobilizam instituições, governos etc. São sobretudo ações macro que envolvem (ou pretendem envolver) o destino de muitas pessoas e comunidades. O que proponho aqui é compartilhar um olhar inverso: uma perspectiva que focaliza os microespaços, as microinterações que constroem o nosso dia a dia. É nas microinterações que projetos políticos ganham força, esmorecem e são redimensionamos.

Parece já ser algo bastante debatido o fato contraditório de que as ações políticas, pensadas para o bem (e para o mal) de grupos, de grandes comunidades, e mesmo para todo o globo, ignoram as diferenças e idiosincrasias constituidoras desses mesmos grupos. Constituem-se, em última instância, em imposições ainda de vieses coloniais que, em geral, beneficiam certos grupos mais do que outros e, assim, criam processos de exclusão e hierarquização.

Dessa forma, olhar para as microinterações pode ser uma outra estratégia para a criação de políticas menos cegas ao que nos torna humanos. E o que nos torna humanos não é a igualdade, mas a diversidade e a diferença.

Com base nessa motivação, vamos discutir um contexto de relações interculturais que coloca em foco processos de mobilidades no espaço da CPLP, no caso o Brasil. Falamos de crianças chinesas que, com as famílias, passam a contribuir para criar o espaço socio-cultural da cidade de São Paulo, no Brasil.

As crianças formam um grupo que, normalmente, recebe pouca atenção no que se refere à sua contribuição sociocultural porque elas, como os idosos, para pensarmos numa perspectiva etária, são sujeitos tratados como marginais na organização da sociedade. Como diz um poeta brasileiro: “O macho adulto e branco sempre no comando”¹. Sob um ponto de vista antropológico, este é um problema que se situa em âmbito social e humanitário. Esta situação é corroborada pelos próprios discursos que são produzidos para estudar tais fenômenos sociais, como o discurso científico, acadêmico. A arrogância e a habilidade discursiva da ciência criam produtos políticos, criam “verdades”: dizem o que é certo e o que é errado. O poder social com que estão investidos os “discursadores” da academia faz deles criadores de realidades. Por exemplo, ouvimos com frequência de forma direta e indireta que há lugares específicos onde se fala o melhor português, ou o melhor inglês. Ou seja, um “melhor língua, uma língua superior”. A questão é que se há o conceito de uma língua melhor é porque existem também as consideradas piores. Se há uma superior, há as inferiores. Essa verdade, como outras provenientes ainda de certos guetos acadêmicos, é sustentada e apoiada por muitos de nós, apesar do erro humano, histórico e especialmente epistemológico e linguístico. Esses são discursos messiânicos que veem a ciência / a academia como mais um deus. São esses discursos que excluem também as crianças e adolescentes de serem perspectivados como sujeitos que vivem para além dos muros das escolas, contexto em que normalmente são pensados. Esses discursos de hierarquização desumanizam certos grupos que, assim, passam a não merecer um tratamento como agentes sociais.

1. Veloso, Caetano. 1989. *O Estrangeiro*. Philips. CD.

Há entretanto reações a esta postura. Algumas delas encontram-se nos estudos do discurso que buscam descortinar mecanismos socioculturais/linguísticos responsáveis pela criação de realidades sociais opressoras, preconceituosas e, conseqüentemente, promotoras de desigualdades.

Estes estudos são gerados a partir de uma virada epistemológica, assumida e intensificada no final do século XX nos estudos culturais, sociológicos, literários e de linguagem. Nessa virada, podemos observar mudanças significativas de posturas teóricas e de formas de discutir as práticas sociais. Assim, há muitas novas propostas conceituais:

- Da **cultura e língua como repositório** às **práticas linguísticas e culturais** como processos dinâmicos e locais (Hall, 2006);
- Da **comunidade de fala** à **comunidade de prática** (Lave e Wenger, 1991);
- Da **descrição pura formal** da gramática e das conversações a **abordagens críticas** (Fairclough, 2001);
- Da **pureza linguística e cultural** à **mistura linguística e hibridismo cultural** (Moita Lopes, 2006; Bhabha, 1994);
- Da **transmissão do conhecimento** à **co-construção do conhecimento** (Vygotsky, 1978);
- Da **linguagem como sistema** à **linguagem como repertório** (Blommaert e Backus, 2011);
- De um **posicionamento macro e global** a **uma visão micro e local** (Pennycook, 2010).

É com estas perspectivas que propomos discutir questões fundamentais que organizam o nosso mundo: a relação entre linguagem e identidade; e entre linguagem e poder. Estes são pontos centrais quando falamos de relações humanas, como é o nosso caso das relações sinobrasileiras em que sujeitos e comunidades vivem processos micro de invenção de realidades.

Em consonância com essa virada epistemológica, surgem também os movimentos de reação, de resistência que criam formas alternativas de vivência (Foucault, 1972). O nosso estudo, dessa maneira, através da análise do discurso, procura pensar sobre mecanismos e recursos que revelam o posicionamento desses jovens imigrantes frente ao que eles próprios vivem e a como criam as suas realidades em linguagem. Conhecer tais mecanismos e recursos significa ter a possibilidade de repensar tais realidades, desconstruí-las, reorientá-las ou mesmo aceitá-las e conservá-las.

A nossa discussão é desenvolvida dentro da área de Linguística Aplicada, especificamente no campo da Sociolinguística Interacional (Gumperz, 2001; Goffman, 1959; Teixeira e Silva, 2010) para discutir identidades (Moita Lopes, 2006; Hall, 2006) a partir da perspectiva da globalização (Blommaert, 2010; Teixeira e Silva, 2015), da superdiversidade (Vertovec, 2007) e do multilinguismo (Oliveira, 2019).

Em nossa perspectiva teórica, considerando macro contextos como os processos de globalização, de superdiversidade e de multilinguismo, trabalhamos com a análise do discurso como método para discutir, em processos de micro interações, como a sala de aula, a construção de identidades que se constitui na dinâmica da interação social.

A natureza social do discurso constitui a linguagem como o espaço da construção das nossas realidades sociais. O discurso social é, neste sentido, constituído por muitas vozes/ sujeitos que co-operam na invenção, reinvenção e desinvenção do mundo, na construção dos sentidos. Nesse processo, a alteridade e o contexto são categorias básicas para elaboração de significados sociais que nascem das nossas práticas quotidianas e também as geram. Esse processo ocorre nas microinterações, inseridas em espaços culturais, sociais, históricos, institucionais específicos. Assim é que os discursos desses jovens imigrantes lançam luz ao que está em jogo na elaboração dessas relações sinobrasileiras. Sobretudo criam realidades que poderão ser tomadas como referências e orientar as formas como pensam e como interagem chineses e brasileiros no Brasil.

Essas realidades criadas pelas comunidades vêm se constituindo, assim, a partir de um intenso processo de mobilidade e de contatos que demandam ações políticas, sociais, culturais, educacionais... tanto por parte dos sujeitos diretamente envolvidos nesse processo (brasileiros e chineses) quanto por parte de entidades públicas.

3. O Espaço e os Sujeitos

O trabalho de pesquisa foi realizado no espaço de uma escola religiosa privada de São Paulo. Nela, há dois sistemas de ensino. Um sistema é regular e segue as orientações do Ministério da Educação e Cultura e da Secretaria de Educação de São Paulo e, assim, funciona como outras escolas. Neste sistema, frequentam a escola sobretudo brasileiros que desenvolvem a sua escolaridade entre o jardim de infância e o último ano do ensino secundário. O outro sistema é o projeto que acolhe crianças e adolescentes da comunidade imigrante chinesa e que se dedica ao ensino de português como segunda língua. O objetivo é que os alunos chineses atinjam um determinado grau de proficiência na língua que lhes permita frequentar as aulas regulares correspondentes aos seus anos de escolaridade. Nesse sentido, esses sujeitos estão inseridos num projeto separado dentro de uma escola brasileira regular.

Temos, em nosso estudo, uma comunidade de prática formada pelo pesquisador, por um professor brasileiro e por 10 alunos chineses na faixa etária entre 10 e 16 anos. Eles têm proficiência em língua portuguesa entre 01 e 02 (de uma escala de 00 a 05), considerando os descritores do CELPE-Bras como abaixo indicados.

Tabela 01

GRADE DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE	
Nota	Descrição do desempenho do examinado
5	Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação. Sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.

3	Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Sua produção apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	Quando o examinando contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta muitas pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa ou apresenta alternância no fluxo de fala entre Língua Portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	Quando o examinando raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta pausas e hesitações muito frequentes, que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

Essas crianças e adolescentes chineses, depois de viverem os primeiros anos com os pais no Brasil, são não raramente mandados, por diversas razões, para a China e lá crescem. Isso se dá por uma série de motivos: os pais querem ter mais tempo para se dedicar ao trabalho; alguns não têm condições ainda de sustentar os filhos no Brasil no início da sua transferência para o Brasil; a família entende que os filhos devem crescer num ambiente linguístico e cultural chinês (Xiang, 2018). Em termos de experiências, os sujeitos deste grupo específico com que trabalhamos nasceram no Brasil, entretanto moraram desde a primeira infância na China, retornando ao Brasil já no final da pré-adolescência, por volta de 10 anos, ou na adolescência já com 15 ou 16 anos. Em geral, têm 01 (um) ano de Brasil e de estudos de língua portuguesa. São de estrato econômico privilegiado e vêm de famílias que vivem em torno do comércio da Rua 25 de Março.

Os dados que utilizaremos aqui provêm de um questionário geral, versando sobre a experiência desses jovens no Brasil e na escola, e principalmente do discurso gerado em uma atividade de sala de aula: “**Bricando de fazer documentário**”. Neste documentário, os alunos apresentam-se, falam das suas experiências de mobilidade de forma descontraída e pessoal. A descrição desses instrumentos não terá lugar aqui pela dimensão do texto.

4. Identidades entre o lá (China) e o aqui (Brasil): geografias culturais

A partir das falas dos estudantes geradas no “documentário da turma”, os jovens tocaram em uma série de aspectos. Aqui vamos focar aqueles que dizem respeito especificamente à experiência de mobilidade que eles ativaram nessa atividade de sala de aula. Como já defendemos, o discurso é social e cria realidades. Vamos observar, brevemente, de que maneira esses estudantes chineses posicionam o Brasil e a China nas suas histórias de vida.

Vamos considerar aqui o que chamamos de geografias culturais, conceito segundo o qual elaboramos discursivamente territórios simbólicos. Dessa forma, imaginários sociais vão sendo construídos...

O Brasil, a partir da fala dos jovens chineses, é construído como um **território interdito**. “O Brasil é chato” como coloca B. de 10 anos. Uma série de outros aspectos, levantados em cooperação com o discurso de outros colegas, vão criando essa interdição:

- Pela tecnologia: “O wifi no Brasil é muito ruim” (C. 14 anos);
- Pela violência: “Tem muito ladrão” (O1. 12 anos);
- Pela culinária: “Queijo é muito ruim” (O1. 12 anos);
- Pelas atividades sociais: “De segunda a sexta, estudar, estudar, estudar. Sábado e domingo, trabalhar na loja para vender coisas” (O2. 10 anos).

O Brasil desses pequenos imigrantes é interdito pela tecnologia que dificulta a interação digital, pela violência que impede a circulação na cidade, pela culinária que limita as escolhas, pela vida social que circunscreve as experiências a um ambiente de trabalho, a escola e a loja.

Em comparação, a China, lugar distante geograficamente e, comumente vista de forma romântica por imigrantes em geral, na fala dos pequenos imigrantes aparece como um **território aberto e acessível**: “A China é legal”, afirma, mais uma vez, B. 10 anos. E essa abertura e acessibilidade é confirmada, também colaborativamente, por todos os participantes por uma série de traços também:

- Pela afetividade: “tenho muitos colegas legais” (G. 12 anos);
- Pelas atividades sociais: “posso jogar no computador com amigos” (O1, 12 anos); “posso andar por toda a cidade” (B. 10 anos);
- Pela língua: “Na China, eu sei falar chinês. Para viajar é fácil” (R. 16 anos).

A China aqui é construída como um espaço no qual esses jovens podem se movimentar. Movimentam-se socialmente porque têm amigos, porque podem circular na internet e na cidade. Especialmente, podem movimentar-se porque falam a língua.

Nesse breve recorte, observamos que a mobilidade que vivem essas crianças entre a China e o Brasil parece levar a um espaço de imobilidade. O Brasil é construído opositivamente à China como um espaço em que eles se encontram presos. O posicionamento identitário dessas crianças e adolescentes situa-os alinhados à terra que deixaram e desalinhados à terra de destino.

É importante observar que todo este desconforto foi expresso por jovens que, em sala de aula, mostram uma grande motivação, alegria e espírito colaborativo. São sujeitos que se mostravam, em interação com o professor, com os colegas e com o pesquisador, de forma altamente participativa e interessada. Nesse sentido, a rejeição, o isolamento, a desconexão com os outros não são traços desses pequenos sujeitos. Eles se mostram abertos ao outro, ao novo, e mesmo ao espaço do Brasil para onde foram levados. Mas a forma como vivenciam o seu dia a dia parece desestimular essa postura positiva que apresentam em sala de aula. As suas falas revelam as fissuras que se desenharam nas interações com o Brasil e com os brasileiros.

Tomando agora em consideração as respostas a uma pergunta do questionário que versava sobre as suas experiências com os alunos brasileiros, mais um ponto é apresentado. As suas falas colocam em xeque um dos traços mais comuns apresentados para o perfil de brasileiros: a de comunidade acolhedora, amigável e aberta. No questionário que todos

os alunos responderam, a maioria dos alunos dizem não ter interações com os colegas brasileiros do colégio (e mesmo fora do colégio). Por mais que se possa assumir que a língua desempenha um papel importantíssimo no incentivo ou desincentivo à interação entre crianças brasileiras e chinesas na escola, é comum que elas encontrem muitas outras formas de interagir: seja em jogos populares como o pebolim (totó) ou mesmo o futebol. Muitos aspectos precisam ainda de investigação mais aprofundada devido à complexidade de dinâmicas que vivem essas crianças.

5. Comentários finais

O que fizemos neste texto foi, sobretudo, lançar questões abertas para investigações em diferentes áreas dos estudos sociais, culturais, identitários, linguageiros e migratórios. A experiência de migrar em um universo multilíngue, globalizado e superdiverso demanda ações políticas, sociais, culturais, educacionais... tanto por parte dos sujeitos diretamente envolvidos nesse processo (brasileiros e chineses) quanto por parte de entidades públicas.

Neste contexto, é necessário estudar, por um lado, as microinterações, pois constituem os espaços nos quais sujeitos explicitam as dinâmicas desse intenso processo de mobilidade e de contatos humanos, e por outro, a partir desses estudos, discutir, em macronível, uma necessária implementação de ações políticas, sociais, culturais e educacionais para lidar com o desafio que essa (i)mobilidade infantil demanda.

Referências

- BHABHA, H. 1994. *The location of culture*. New York: Routledge.
- BLOMMAERT, Jan. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- BLOMMAERT, J. & BACKUS, A. 2011. “Repertoires revisited: ‘knowing language’ in superdiversity”. *Working papers in Urban Language and Literacies* 67: 1-26.
- FAIRCLOUGH, N. 2001. *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed. UNB.
- FOUCAULT, Michel. 1972. *The archeology of knowledge*. London: Tavistock.
- GOFFMAN, Erving. 1959. *Presentation of self in everyday life*. New York: Anchor.
- GUMPERZ, John. 2001. Interactional sociolinguistics: A Personal Perspective. In: Schiffrin, Deborah; Tannen, Deborah; Hamilton, Heidi E. *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden: Blackwell. p. 215-228.
- HALL, S. 2006. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A.
- LAVE, J. & WENGER, E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOITA LOPES, L.P. 2006. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- OLIVEIRA, Gilvan. 2019. Apresentação: o multilinguismo em oito quadros. *Ciência e Cultura*, v. 71, p. 17-19.
- PENNYCOOK, A. 2010. *Language as local practice*. London: Routledge.
- TEIXEIRA e SILVA, R. 2015. Representações de Países e Regiões de Língua Portuguesa em Materiais Didáticos Usados em Macau para o Ensino de Português como Língua Não Materna. In: Rocha, C. et al. *Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: Desafios em Tempos de Globalização e Internacionalização*. 1ed. Campinas. SP: Pontes Editora, p. 105-128.

TEIXEIRA e SILVA, Roberval. 2010. A aula de língua não-materna sob uma perspectiva sociointeracional. In: Lima-Hernandes, Maria Célia & Chulata, Katia de Abreu. *Língua Portuguesa em foco: ensino-aprendizagem, pesquisa e tradução*. Lecce: Pensa Multimedia Editores.

VERTOVEC, Steven. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, **30**(6), p. 1024–1064.

VYGOTSKY, L. 1978. *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

XIANG, Zhang. 2018. *Construção de identidades socioculturais no discurso de líderes de iniciativas de ensino de Português em igrejas evangélicas para imigrantes chineses*. Tese de Mestrado. Universidade de Macau.

Refugiados e migrantes na Paraíba: acolher e integrar

Ana Berenice Peres Martorelli

anaberenice.ufpb@gmail.com

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Introdução

O grande fluxo migratório ocorrido nos últimos anos de venezuelanos que precisaram sair forçosamente do seu país começou a transformar o cenário brasileiro e sua relação na acolhida de refugiados. Esta transformação está sendo vista também na Paraíba, estado que se propôs a fazer parte do Programa de Interiorização dos Migrantes criado pelo Governo Federal para transferir os refugiados venezuelanos dos estados do norte do país para outros estados. A Paraíba não tem experiência na recepção de refugiados e precisou, em pouco tempo, ter que desenvolver políticas públicas voltadas para indivíduos em situação de refúgio.

A acolhida dos venezuelanos na Paraíba oportunizou ainda a implantação de diversos projetos de extensão vinculados à Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Entre eles está o projeto “Refugiados e migrantes na Paraíba: acolher e integrar” que serviu de base para este trabalho.

Na primeira etapa do projeto foram criados dois eixos centrais. O primeiro voltado para ações interculturais envolvendo os alunos de Letras Espanhol e os venezuelanos em oficinas linguísticas, diálogos interculturais, passeios e gastronomia. O segundo eixo estava voltado para o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC). O projeto contribui não apenas na acolhida e integração dos refugiados, mas também na formação profissional do aluno da UFPB que vai extrapolar o âmbito acadêmico e alcança as questões humanitárias de solidariedade e compreensão do próximo.

Compreendendo a condição de refúgio

Para compreender o contexto no qual está inserido o projeto “Refugiados na Paraíba: acolher e integrar” é importante que alguns conceitos sejam definidos e especificados. Começamos com as definições dos termos “refugiado” e “migrante” que muitas vezes são utilizados como sinônimos não apenas pela sociedade em geral, mais também por alguns órgãos governamentais. No entanto, há uma diferença legal crucial entre eles e confundir esses termos pode inclusive causar problemas de ordem jurídica para refugiados e solicitantes de refúgio. Para embasar os conceitos utilizados neste trabalho seguimos as definições e orientações do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR).

O ACNUR foi criado em dezembro de 1950 por resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas iniciando suas atividades em janeiro de 1951 e tendo como objetivo, na época de sua criação, reassentar refugiados europeus vítimas da Segunda Guerra Mun-

dial. O trabalho desenvolvido pelo ACNUR toma como base a Convenção de 1951 da ONU sobre os refugiados. Mais adiante, o Protocolo de 1967 reformou a Convenção de 1951 e expandiu as ações da ACNUR para além das fronteiras europeias e das vítimas da Segunda Guerra Mundial e em 1995 o ACNUR também passa a ser responsável pela proteção e assistência dos apátridas em todo o mundo. Cabe destacar que o disposto na Convenção de 1951 continua sendo o padrão internacional para o tratamento e proteção dos refugiados e como sua disposição mais importante e alicerce o princípio de *non-refoulement* que significa “não devolução.”

Dessa forma, para o ACNUR os refugiados são pessoas que estão fora de seus países de origem por fundados temores de perseguição, conflito, violência ou outras circunstâncias que perturbam a ordem pública e que, como resultado, necessitam de proteção internacional. Por outro lado, o termo “migrante” carece de uma definição legal uniforme em nível internacional. Entende-se, assim, o migrante como um indivíduo que se desloca do seu lugar de origem de forma voluntária.

Para o ACNUR desfocar os termos “refugiados” e “migrantes” tira atenção da proteção legal específica que os refugiados necessitam, como proteção contra o *refoulement* e contra ser penalizado por cruzar fronteiras para buscar segurança sem autorização. É importante lembrar que os refugiados são especificamente definidos e protegidos no direito internacional.

Encontramos também o termo “migrantes forçados” utilizado muitas vezes por sociólogos e antropólogos para se referir às pessoas que foram deslocadas em decorrência de desastres ambientais, fome ou projetos de larga escala. No entanto, esse termo também carece de dispositivos legais universais, ou seja, não aparece no direito internacional. O termo refugiado, por outro lado, está claramente definido pelo direito internacional e os Estados concordam com um específico e bem definido conjunto de obrigações legais em relação a esse indivíduo.

Assim, para o ACNUR quando nos referimos ao refugiado como “migrante” ou “migrante forçado” enfraquecemos seus direitos não apenas de necessidades básicas e de respeito, mas principalmente seus direitos legais estabelecidos por organismos internacionais e que obriga aos Estados cumpri-los.

Cabe esclarecer aqui que no Brasil a Lei número 13.445/2017 conhecida como a Lei de Migração não apresenta, em nenhum momento, o termo refugiado. Esta Lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no país e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. Como podemos comprovar no texto da Lei:

1º Para os fins desta Lei, considera-se:

I - (VETADO);

II - **imigrante**: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;

III - **emigrante**: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;

IV - **residente fronteiriço**: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;

V - visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;

VI - apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro.

Ainda na Lei do Migrante há uma seção específica para os Apátridas e para os Asilados Políticos, mas não há uma seção que trate diretamente do refugiado. Encontramos, no entanto, na seção que regulariza a repatriação, no parágrafo 40 que “Não será aplicada medida de repatriação à pessoa em situação de refúgio ou de apatridia, de fato ou de direito.” O fato de não haver uma definição do termo refugiado, ou de uma seção que os mencione de forma mais explícita, como existe para os demais, transparece a invisibilidade deste grupo inclusive para o Governo.

Entendemos que os migrantes e refugiados possuem os mesmos direitos à educação, saúde e trabalhos, porém só os refugiados têm o direito a proteção internacional e não podem ser expulsos ou devolvidos ao seu país de origem por questões de segurança o que demonstra que são grupos diferentes. A omissão do termo refugiado serve de alerta para o que o ACNUR vem constantemente combatendo, ou seja, o enfraquecimento dos direitos dessas pessoas.

A reflexão sobre este aspecto se faz pertinente dentro do projeto “Refugiados na Paraíba: acolher e integrar” porque definir o sujeito que receberá a ação é o primeiro passo para alcançar nosso objetivo principal que é verdadeiramente acolher e integrar o refugiado na nossa sociedade.

A presença de refugiados na Paraíba

A crise política, econômica, social e humanitária vivenciada pela Venezuela, que já foi considerado um dos países mais ricos da América Latina devido a sua grande produção de petróleo, obrigou a milhares de venezuelanos a abandonar o país, suas casas, suas famílias, suas vidas. Escolheram diversos destinos como Colômbia, Peru, Chile e também o Brasil. O nosso país não estava entre os primeiros destinos, talvez por não compartilhar a mesma língua, e as vezes, o Brasil era apenas um caminho que deveria ser percorrido até chegar à Argentina ou ao Uruguai. Apesar disso, o número de venezuelanos no país não pode ser considerado insignificante. A entrada em massa dos venezuelanos no norte do país obrigou a Governos Estaduais e ao Governo Federal tomarem providências para organizar a sua acolhida. Entre os programas lançados está o Programa de Interiorização, criado pelo Governo Federal, com o objetivo de levar os refugiados para outros Estados brasileiros. Desde o início do Programa de Interiorização, abril de 2018, mais de quatorze mil venezuelanos já foram interiorizados em mais de 250 cidades brasileiras, de acordo com dados do Governo Federal. Estas pessoas foram transferidas voluntariamente para outros estados com estrutura de abrigo, cursos ou oferta de emprego.

Na Paraíba o primeiro grupo chegou em julho de 2018 e ficou abrigado na Casa do Migrante, no município do Conde. Era um grupo formado por famílias, com ou sem

crianças, e por jovens solteiros. Posteriormente, a Aldeia SOS também iniciou o processo de acolhida aos venezuelanos e tinha a capacidade de abrigar até setenta pessoas por vez. Em ambos abrigos os refugiados tinham um tempo predeterminado para permanecer. Esse período, que podemos chamar de adaptação, durava em torno de três a quatro meses, podendo variar de acordo com necessidades ou acontecimentos específicos. A partir do período estipulado os refugiados deveriam procurar emprego e uma residência. Essa obrigatoriedade causava, muitas vezes, angústia e preocupação pois encontrar trabalho digno num país estrangeiro, onde não se conhece a língua e onde a profissão que tinham não era reconhecida legalmente no primeiro momento é sempre motivo de apreensão.

Devemos mencionar que a região nordeste do Brasil, e a Paraíba em especial, não tem experiência em acolher refugiados. O nordeste estava acostumado apenas a receber turistas dos mais variados países e de outras regiões do país. Podemos afirmar que os venezuelanos foram o primeiro grupo de refugiados recebido no Estado. Este fato fez com que o Governo Estadual e alguns Governos Municipais como o do Conde, João Pessoa e Campina Grande começassem a pensar em políticas públicas destinadas à acolhida dessa população. É importante reconhecer que as escolas e as creches públicas receberam todas as crianças venezuelanas e as famílias recebiam um auxílio financeiro emergencial além do direito de usufruir do Sistema Único de Saúde (SUS).

A chegada dos venezuelanos despertou o interesse também de vários professores da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, que no mesmo ano de sua chegada, criaram diversos programas de extensão voltados para sua integração. Entre esses programas temos o de “Refugiados na Paraíba: acolher e integrar.”

O referido projeto foi criado, num primeiro momento, com o objetivo de criar uma interação entre os alunos do curso de Letras Espanhol e os venezuelanos e de ministrar aulas de português para esse grupo em particular.

Celebrando a diferença sem diferenciar

O projeto “Refugiados na Paraíba: acolher e integrar” foi elaborado para atingir duas vertentes: a da interculturalidade e da língua de acolhimento. A primeira vertente foi construída pensando na integração entre os alunos de Letras espanhol e os venezuelanos já que os primeiros estudavam como língua estrangeira a língua materna do segundo grupo. Entre os aspectos trabalhados estava a interculturalidade. Quando falamos de interculturalidade concordamos com Demorgon (1999) ao tratar a interculturalidade como o contato entre pessoas de culturas distintas. A complexidade do termo não nos permite seguir por apenas um caminho teórico. A Educação Intercultural foi formulada pela UNESCO (1978) ao propor uma “educação para a paz” e “prevenção ao racismo.” Seguindo a interculturalidade na educação Dantas (2012) afirma que a interculturalidade só se produz quando um grupo começa a entender e a assumir o significado que as coisas e os objetos tem para os outros e Dibbits (2010) entende a interculturalidade como a dinâmica estabelecida entre comunidades culturais com identidades diferenciadas que coexistem em uma mesma sociedade.

Após a pandemia e com a possibilidade de ofertar aulas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) o projeto começou a atender refugiados e migrantes de outras nacionalidades como sírios, paquistaneses, russos, egípcios, chineses e afegãos. Traba-

lhar a interculturalidade com alunos brasileiros e os alunos de diversas nações permitiu o desenvolvimento de atividades inovadoras, criativas, empreendedoras e, acima de tudo, enriquecedora para os dois grupos. Afonso (2001:53) citando P. Ricoeur afirma que “se conseguimos viver em conjunto, apesar de tudo, é porque as múltiplas tradições, não podem evitar entrecruzar-se em pontos que se tornam espaços comuns. É preciso estar atento a estes pontos de cruzamento e provocar os lugares de reencontro, pois as tradições de pensamento não são unicamente conflituosas.”

Essas interações interculturais não apenas expandem o horizonte cultural dos participantes, mas também contribuem para a formação de um ambiente de respeito e cooperação mútua. Ao reconhecer e valorizar as diferenças, os alunos aprendem a identificar e criar esses “lugares de reencontro”, promovendo a inclusão e fortalecendo os laços de solidariedade. Assim, o processo educacional transcende a mera transmissão de conhecimento, tornando-se um catalisador para a transformação social e o desenvolvimento de uma cidadania global consciente e ativa.

O papel das línguas na integração dos indivíduos

O termo “Português como língua de acolhimento” começou a ser utilizado de forma mais sistemática nos anos 2000, no contexto de políticas de imigração e integração em Portugal e em outros países lusófonos. Esse termo ganhou relevância com o aumento da chegada de imigrantes e refugiados, levando à necessidade de implementar programas específicos de ensino de português voltados para a integração social e econômica desses grupos.

Ensinar a língua de acolhimento aos refugiados é um passo crucial para sua integração na sociedade do novo país. Aprender a língua local não apenas facilita a comunicação, mas também ajuda os refugiados a acessar serviços básicos, como saúde, educação e habitação. Essa habilidade linguística é essencial para que eles possam expressar suas necessidades e direitos de forma eficaz, garantindo uma melhor qualidade de vida e reduzindo os riscos de marginalização. Além disso, o domínio da língua de acolhimento possibilita aos refugiados a participação ativa no mercado de trabalho. Ao aprenderem o idioma, eles podem buscar oportunidades de emprego, entender melhor as regras e normas de seus locais de trabalho, e contribuir de forma significativa para a economia local. A capacidade de se comunicar efetivamente no ambiente de trabalho também é um fator importante para evitar abusos e garantir condições justas de emprego.

O conceito de língua ponte também é utilizado nas aulas de língua portuguesa para os refugiados e migrantes. Compreendemos uma língua ponte como uma língua que é utilizada como ferramenta intermediária no processo de ensino e aprendizado de uma língua estrangeira. O conceito de língua ponte se baseia na utilização de uma língua que já é familiar aos alunos para facilitar a compreensão e a aquisição de uma nova língua. A língua ponte serve como um meio de conexão entre o conhecimento pré-existente do aluno e o novo idioma que está sendo aprendido, ajudando a superar barreiras linguísticas e sociais. No projeto em tela, utilizamos o espanhol como língua ponte nas turmas para os “hispanohablantes”, o inglês nas turmas com alunos afegãos, sírios e paquistaneses e o mandarim nas turmas dos alunos chineses.

A língua ponte é uma estratégia pedagógica valiosa que aproveita a interlíngua dos alunos para facilitar o ensino e aprendizado de uma nova língua, tornando o processo mais eficiente. Desta forma acelera o aprendizado pois facilita a compreensão de conceitos complexos e acelera o processo de aquisição da nova língua, ajuda os alunos a fazerem conexões culturais e linguísticas que enriquecem o aprendizado e tornam o estudo da nova língua mais relevante.

A criação de programas específicos de “Português como língua de acolhimento” tem sido uma resposta às mudanças demográficas e às demandas por políticas de integração mais inclusivas. Esses programas são projetados para facilitar a transição dos imigrantes para suas novas vidas em países de língua portuguesa, enfatizando o aprendizado prático e a interação social.

Considerações finais

Projetos de acolhimento a refugiados e migrantes desempenham um papel crucial na promoção da integração social, econômica e cultural desses indivíduos nas comunidades de acolhida. Esses projetos fornecem a assistência necessária para que os recém-chegados se adaptem a um novo ambiente, superando barreiras linguísticas e culturais. Ao oferecer programas de educação, treinamento profissional e apoio psicológico, esses projetos ajudam a garantir que os refugiados e migrantes possam se estabelecer de forma estável e contribuir ativamente para a sociedade.

Além disso, projetos de acolhimento fortalecem a coesão social, promovendo o entendimento e a aceitação mútua entre a população local e os novos membros da comunidade. Ao criar espaços de diálogo e interação, essas iniciativas ajudam a reduzir preconceitos e estereótipos, promovendo uma cultura de respeito e diversidade. Essa abordagem colaborativa não apenas beneficia os refugiados e migrantes, mas também enriquece a sociedade como um todo, trazendo novas perspectivas e experiências.

Por fim, a importância desses projetos também reside no seu impacto econômico. Ao facilitar o acesso ao mercado de trabalho e incentivar o empreendedorismo, os programas de acolhimento ajudam os refugiados e migrantes a se tornarem economicamente independentes e produtivos. Isso não apenas melhora a qualidade de vida dos indivíduos e suas famílias, mas também contribui para o crescimento econômico e o desenvolvimento sustentável das comunidades anfitriãs. Portanto, investir em projetos de acolhimento de refugiados e migrantes é essencial para construir sociedades mais inclusivas e prósperas.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T.,
ALMEIDA FILHO, J. C.; LOMBELLO, L. C. (Orgs.). O ensino de português para Estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas/SP, Pontes, 1989.
- BARBOSA, L.M.A; RUANO, B. P. Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para imigrantes e refugiados na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná. In: GEDIEL, J.A. P; GODOY, G. G. Refúgio e Hospitalidade. Kairós: Curitiba, 2016, p. 321-336.
- CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., RIBEIRO, S. (Orgs). Rosae Linguística Histórica, História das Línguas e Outras Histórias. Salvador, EDUFBA, 2012. p. 723-728.

ELLIOT, L. et al. Teaching additional languages. Geneva: International3 Academy of Education/International Bureau of Education, 2001.

FREIRE, Paulo. *Ensinar não é transferir conhecimento*. In: _____. Pedagogia da autonomia. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Cap 2, p. 27-55.

GARCÍA, O.; SCHIFFMAN, H.; PELTZ, R. (Orgs.). Language loyalty, continuity and change: Joshua A. Fishman's contributions to international Sociolinguistics. Multilingual Matters, Toronto, 2006.

GARCEZ, P. Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês. Edelbra, 2012.

JOHNSON, D. C. Language policy. New York: Palgrave Macmillian, 2013. SCHLATTER, M.; RAMOS, Natália. Interculturalidade, Educação, Desenvolvimento: O Caso das Crianças Migrantes. In: Bizarro, Rosa. Eu e o Outro. Porto: Areal Editores, 2007

SOUSA, E. N. B. Políticas Linguísticas de Ensino de Português para Refugiados no Brasil. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SCHÜTZ, Ricardo. Falsos Cognatos. 2019. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-falsos-cognatos-ou-falsos-amigos.html>. Acesso em: 29 set, 2019

SPOLSKY, B. Language policy: key topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge, 2004. _____. Language Management. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. _____. What is language policy? In: _____. (Org.). The Cambridge Handbook of Language Policy. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 03-15

Política, assistência humanitária e integração social do imigrante venezuelano

Antônio Raúl Siteo¹

arsitoe.90@gmail.com

Universidade Salgado de Oliveira, Brasil

Introdução

No passado muito recente, realizamos uma pesquisa de campo que nos despertou preocupações e questionamentos, para além de pensar apenas em assistência humanitária venezuelana em viés de uma resposta emergencial, novos aportes e debates mais recentes, impelem-nos a pensar a política migratória enquanto necessidade do governo local para dar resposta mais efetiva ao fenômeno migratório. Reconhecemos que, alguns estudos já apontavam para ausência de uma política migratória educacional (Simões, 2017), o que possibilitará que essa abordagem seja interessante na sua articulação entre eixos importantes na concepção de uma política migratória.

A política migratória tem uma finalidade bastante ampla, em razão dos Estados vivenciarem a migração de forma bastante diferente, pensar numa política estadual, especialmente em Roraima reforça a necessidade de dar uma resposta à situação nacional. Os fatores que impulsionaram e impulsionam as migrações com os seus vínculos com problemas transnacionais exigem um conjunto de políticas que atenda a um cenário de necessidade e interesses de imigrantes e do estado onde os imigrantes são acolhidos.

Enquanto, assistência humanitária é um apoio que se destina a salvar vidas e a reduzir o sofrimento, manter e preservar a dignidade humana no período de crise humanitária provocada pelo homem, assim como fortalecer capacidade de resposta para que este tipo de situações não coloque em causa os direitos fundamentais do homem. Ora poderá se compreender o papel das ONGs internacionais e nacionais como executores de ações para ajuda humanitária, visando garantir a sua subsistência, proteção dos seus direitos fundamentais, defesa da dignidade. Para além das Agências, ela é propiciada por entidades públicas, sendo que, os primeiros são subsidiários à responsabilidade estatal. A partir dessas duas premissas, se abordará a criação do comitê estadual intersetorial e política migratória e assistência humanitária para a integração social do imigrante.

Política local e assistência humanitária do imigrante venezuelano

O governo federal e mais de uma centena de organizações internacionais (os instrumentos internacionais, como a Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951), regionais (o Protocolo de 1967 e Declaração de Cartagena de 1984), nacionais e da socie-

1. Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Salgado de Oliveira, bolsista da PROCAD DEFESA, arsitoe.90@gmail.com

dade civil, confrontados com a crise humanitária venezuelana, mobilizaram-se a apresentar uma resposta emergencial à demanda dos migrantes venezuelanos no respeitante à assistência humanitária, garantia, proteção e preservação dos seus direitos. Como emanado no Decreto n.º 33.022-e, de 26 de julho de 2022 “considerando a Declaração de Santiago sobre Princípios Migratórios do MERCOSUL, que traz o compromisso de uma gestão regional das migrações sob uma perspectiva de direitos humanos, assim como os demais instrumentos normativos do bloco na temática de migração, circulação de pessoas e enfrentamento ao tráfico de pessoas”.

Entretanto, reconhece-se que, desde esse período, não houve nenhum movimento por parte do governo federal, assim como estadual, em apresentar uma política migratória. A pesquisa do campo desenvolvida em agosto de 2023 possibilitou-nos não só a experienciar in loco a intensidade do fluxo migratório, mas para além de uma resposta emergencial executada pelas Forças Armadas, assistimos os primeiros passos sobre a concepção de uma política estadual sobre os migrantes. Por isso, para além de uma abordagem teórica, traremos, nesse debate, vozes dos que lidam com este fenómeno, experiências e do que pode ser realizado para a melhoria das condições e acolhimento mais humanitário dos venezuelanos. Por isso, os atores que vivem a realidade da fronteira são importantes para o repensamento de uma política estadual.

Por isso, há de se observar que, em relação as principais estratégias para acolhida dos imigrantes, as organizações que se encontram em Roraima, cada uma com sua especificidade, encontram-se envolvidas em um movimento para a elaboração de uma política estadual para o imigrante. O Decreto n.º 33.022-e, de 26 de julho de 2022, institui o Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Migrantes, Apátridas e Refugiados de Roraima (CEIMAR/RR) e dá outras providências. Sobre esse aspecto, os nossos entrevistados Fernando, Ezequiel, Elton, Ednalva (2023) referiram-se nestes termos:

Nós estamos em duas dinâmicas nesse processo de atuação, participamos no conjunto de Grupos de Trabalho da principal instância de acolhimento dos imigrantes que é a operação acolhida, participamos de um grupo de espaço de tomada de decisão, mas estamos numa fase diferente agora, hoje a principal fase de migração em Roraima que é a construção de políticas públicas de fato o que nós temos até então são respostas emergenciais, nós ainda não temos uma política construída. Então a gente vê aí como um caminho sendo construído que passa por um processo de formação dos agentes da rede Caritas o que é política pública, o que é política pública para o imigrante, depois passar para um processo de formação das lideranças dos imigrantes e dos refugiados para que eles entendessem o que é política pública no Brasil a partir da legislação nacional. E agora estamos na fase de diálogo de briga e guerra e conquistas com o poder público na sua construção. Esse ano realizamos uma conferência onde a gente chamou a sociedade civil organizada, o poder público, os imigrantes para a gente começar o processo de elaboração de uma política estadual de imigrantes. Estamos dentro da criação para poder se efetivar de fato um Comitê Estadual Intersetorial de Imigrantes, de Refugiados e Apátrida que vai ser um embrião de dentro do governo estadual no processo de criação de um plano estadual de resposta a migração aqui em Roraima que abrange todo o contexto da migração que aqui em Roraima se comete um erro quando se fala de migração se pensa somente à migração venezuelana, mas a gente tem o contexto da migração muito grande.

Não obstante esse movimento e avanços sobre a criação do Comitê Estadual Intersetorial para prestar aos Migrantes, Apátridas e Refugiados de Roraima, a nossa entrevistada Taniamar Mendes entende que, “hoje no estado de Roraima há um comitê intersectorial voltado à comunidade migrante e refugiada que abarca OSCs,² organizações de migrantes e o próprio estado. Contudo, observo que houve pouca ação efetiva no caminho da construção destas políticas”.

É por esse motivo que, a governança local da imigração caracteriza-se por uma multiplicidade de atores como (Entidades Públicas, Organizações Internacionais, Organizações Regionais, nacionais, organizações eclesiais), representando desse modo um sistema mais complexo, permitindo que posições e mediações sejam possíveis (CAPONIO, 2006, p.92).

A partir dessa estrutura, é possível perceber que, a governança migratória tem uma influência considerável no concernente à mobilização sobre a elaboração de políticas migratórias, uma resposta local às necessidades dos imigrantes que ocorre num sistema muito complexo, no qual a política representa fator necessário na dialética entre o governo tanto federal assim como estadual e a governança da imigração, enquanto o contexto local um laboratório de boas práticas (CAPONIO, 2006). Portanto, a Organização Internacional para as Migrações concebe “o migrante ou grupo de migrantes com a capacidade limitada de evitar, resistir, lidar ou recuperar-se do risco potencial ou da situação de violência, exploração e abuso a que são expostos ou que vivenciam no contexto migratório” (OIM, 2018, p. 18). A partir dessas observações, pode se fazer uma análise sobre as políticas de imigração, tomando em consideração tanto as influências da ação de cima para baixo das instituições do governo local, assim como dos atores mais próximos dos problemas sociais, ou seja, dos atores do terceiro setor que é processo de baixo para cima. Diante disso, entende-se que, os atores governamentais a nível local podem mostrar uma tendência ao adotar uma estratégia de caráter defensiva que os levaria a ser mais cauteloso e bastante lentos na adoção de políticas migratórias, sobretudo devido ao custo que representa a população imigrante em relação ao bem-estar público, um aspecto que indubitavelmente afeta o consenso. Como assim pondera a entrevistada Ednalva Mattos (2023)

É uma política pública que não existe, que deveria dar conta, porque o próprio bairro onde eu moro, somos nós que fazemos a fossa. E sem conhecimento técnico, são abertas as covas e se tampam, sabemos que isso pode trazer problemas futuros, mas é como eles fazem. Neste momento a gente procura dar o suporte para terem saneamento básico, para a população brasileira, para o imigrante é dez vezes pior. Duma maneira geral, a população da rua, necessita da segurança, de moradia para a própria família, de um lugar onde as pessoas possam se estabelecer.

Para chegar a entender a classificação implementada pelas administrações locais é necessário esclarecer o uso de assistência socio humanitário. Usamos a expressão para nos referirmos à intervenção integrada³ e, portanto, uma peculiaridade da resposta emer-

2. Organizações da Sociedade Civil

3. Por intervenção integrada, referimo-nos às áreas de intervenção dos atores envolvidos nos objetivos das intervenções humanitárias, aos recursos empregues, redes de relações que se estabelecem entre os intervenientes no processo migratório. Portanto, essa ação tem como intuito, a longo prazo, permitir que, os imigrantes

gencial e, por outro lado, da integração social. Portanto, no Brasil, especialmente em Roraima, as ações para integração social de imigrantes baseiam-se na cooperação entre instituições, autoridades locais, organizações internacionais de acordo com uma estratégia organizacional identificada nos regulamentos de imigração desenvolvidas nos Princípios Internacionais, nas leis regionais, federal e local. Nesse caso, Brasil adota para a implementação da integração social de imigrante mediante Lei n.º 13.445/2017 que instituiu a Lei da Migração, que visa garantir dos direitos e deveres para o migrante, bem como estabelecer princípios e diretrizes para estas políticas públicas. Embora o referido texto tenha sido publicado há sete anos, a concepção da estratégia adotada pelo governo brasileiro para a implementação para a integração social do imigrante, pode ser compreendido até hoje como uma resposta emergencial, modelo baseado em atores públicos. Delimitar como deve ocorrer a integração social do imigrante, embora haja consenso em explicar a sua dinâmica, é bastante difícil, é um processo dinâmico, bidirecional de acomodação de imigrantes.

A integração social do imigrante é um processo bidirecional, pois por seu meio, o nacional e o imigrante se estabelecem na sociedade. Esse modelo promove a interação positiva e a coexistência pacífica no território entre o nativo e o imigrante. Um aspecto que caracteriza a resposta emergencial ao fluxo migratório venezuelano concentra-se na lógica de uma ação planejada entre o governo federal, governo estadual e as organizações internacionais e da sociedade civil. De fato, os atores que trabalham em cooperação na implementação dessas iniciativas para a recepção e integração social de imigrantes não são identificados a montante.

Em vez disso, as parcerias seguem uma lógica conforme o modelo que levou à criação de um sistema de serviços que se baseia na variabilidade do que uma rede preestabelecida de atores parceiros para a implementação de ações emergenciais e em outros casos são subordinados à disponibilidade de recursos financeiros para a sua implementação. A partir desse modelo, as relações são diferenciadas, variando a partir do seu contexto. A Jandira Lima (2023) explica sobre a viabilização da assistência humanitária, contando com apoio de estudantes voluntários.

A gente é um trabalho voluntário. A gente trabalha com muita cooperação, com os surdos a gente já sabe onde encaminhar. A gente trabalha com doações, não tem muitos recursos para a gente para levar avante essas ações. Esse núcleo da pastoral universitária, o fim é, dar uma resposta a esta realidade, abre espaço para que estudantes das universidades possam ter contato com os imigrantes, fazendo voluntariado, fazendo pesquisas, fazendo trabalhos de extensão em relação à migração. A gente vai acompanhando o trabalho desses estudantes que se tornam mais sensíveis a essa realidade. Então esse é o objetivo, dar uma resposta com uma equipe de voluntários, de estagiários das universidades, contribuindo, ficam mais sensíveis à realidade. A organização viabiliza o atendimento mediante o voluntariado, a gente não tem recursos, projetos, meios e estruturas, não temos uma casa de passagem própria. Não temos uma estrutura própria, porque também somos um serviço, somos uma pastoral, trabalhamos em parceria com quem pode ajudar.

tenham acesso aos serviços, assim como a satisfação das suas necessidades. Elemento fundamental a ser tomado em conta na resposta emergencial é a integração no mercado laboral, educação, a língua, a moradia, os serviços sociais e de saúde e entre outros.

No local, existem atores históricos envolvidos no acolhimento e na assistência ao imigrante com ou sem envolvimento formal que surgiram para suprir o vazio institucional em termos de serviços. Nesse entendimento, pode se considerar válida a ideia de Cesareo (2000), segundo a qual as intervenções em favor dos estrangeiros são desenvolvidas dentro do modelo da “Sociedade do Bem-Estar” (Cesareo, 2000, p. 65), no qual o serviço prestado para imigrantes e as iniciativas de integração social foram confiados a sua execução às Forças Armadas numa operação conjunta com outros ministérios, organizações internacionais, nacionais e da sociedade civil. Não obstante, exista uma intervenção que atua de forma sistemática em favor do imigrante, garantindo o acesso a serviços sociais básicos, é apoiada nessa atuação por uma rede de organizações que implementam em parceria com o governo federal, estadual e Municipal ações para a recepção e a integração social dos imigrantes. Pese embora exista uma estrutura para dar resposta à crise humanitária venezuelana, é identificada uma fraqueza estrutural que leva resultados críticos pela ausência das instituições, organizações, governo local nos territórios de destino. Sobre isso, os nossos interlocutores expressam:

[...] E esse carro chefe da operação acolhida, usando a frase brasileira, à preferida de ouro da operação acolhida que é a interiorização ela gera novas dores em relação à violação de direitos dessa população que saem daqui com a proposta de emprego ou com contratos de emprego que muitas das vezes não tem o cuidado entre o que vai trabalhar a formação e a capacidade da pessoa naquilo que está indo, não tem preparo do poder público local para essa população que está sendo encaminhada para lá e acontece que a pessoa é demitida e não tem aparato estadual do poder público local e aí coloca as pessoas em situação de vulnerabilidade pior do que quando estavam em Roraima (CAPUCCINO, MAIA, PEREIRA e MATTOS, 2023).

O tempo que caracterizou a concepção da presença imigrante nas políticas nacionais, estaduais e municipais reflete na pouca atenção dedicada pelas instituições públicas às políticas de integração social, um aspecto que nem sempre e em todos os lugares levaria a resultados perfeitamente democráticos no respeitante ao acesso aos serviços sociais essenciais que o legislador reconheça como fundamentais.

Assim sendo, a distância das instituições e organizações que atuam e assistem aos imigrantes em relação aos estados onde são interiorizados levaria à geração do que é considerado como “localismo de direitos” (ZINCONI, 1994, p.15), situação determinada pelas disparidades sociais, econômicas e humanas disponíveis em cada estado. A maior variabilidade de resultados de um contexto do estado para outro depende do governo local, dos recursos aplicados, ambiente social, capacidade de inclusão quanto ao mercado de trabalho, assim como da disponibilidade ou ausência de serviços essenciais.

Como também a integração social e laboral dos imigrantes na ausência de caminhos estruturados e programados pode aumentar o risco de integração subalterna (Ambrosini, 2005), ou melhor, uma integração numa perspectiva utilitarista que expõe os imigrantes em condição de ocupar sempre posições subordinadas no mercado laboral e na estrutura social, sujeitos a exploração e discriminação mesmo longos anos de assentamento. Nesse sentido, a integração social dos imigrantes corre o risco de ocorrer com base em sua utilidade nos setores do mercado laboral que os cidadãos nativos abandonaram, condição

que se perpetua com a segregação em setores ocupacionais caracterizados pelos “cinco P Jobs” (Ambrosini, 2005, p. 59): “pesados, perigosos, precários, mal pagos, socialmente penalizados” (CASTLES, 2002). Esse fenômeno leva-nos a concluir que, os imigrantes frequentemente tendem a ocupar os setores da economia em que a mão-de-obra é intensa, instável e às vezes pouco qualificada. Essas irregularidades sistêmicas tornam o imigrante cada vez mais vulnerável, dificultando assim a sua integração e estabilidade social. Os obstáculos e as dificuldades de integração social ao imigrante e sua instabilidade na sociedade é um fenômeno que exige um planejamento adequado no que concerne às intervenções de recepção, capaz de gerar uma convivência pacífica e sem conflitos entre pessoas de diferentes origens culturais e, ao mesmo tempo, interações positivas.

Política local e Integração social do migrante venezuelano

A resposta emergencial que se compreende como forma de solidariedade social transformou-se em um modelo de práticas de governo em relação aos fluxos migratórios, mediado pela defesa com fortes características de tecnologia de controle (FOUCAULT, 2010), constitui-se no contexto de disputas simbólicas, e levam a sociedade brasileira a questionar esse modelo de governança de migrações e sobretudo, o velho Mito da Hospitalidade – Baucis e Filemon (JARDIM, 2017). Pese embora, a migração internacional tenha ganho notoriedade em 2016 com os imigrantes do grupo da etnia Warao, intensificada em 2017 (SILVA, 2017). Segundo os dados disponibilizados pela Polícia Federal (2019), o número de imigrantes venezuelanos que ingressou no Brasil nesse período era de 234.961. No mesmo sentido, o estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas (2020, p. 24), no período de 2013-2019, o número de imigrantes venezuelanos com estadia regularizada no Brasil totalizava 176.136, 75.962 dos quais regularizaram a sua situação como migrantes em 2017 e 2019.

O diagnóstico sobre a falta de políticas migratórias e especialmente sob a displicência do governo atual que os ignoravam, expondo-os à situação de vexame, vulnerabilidade com condições de vida bastante degradantes, sujeitando-os às condições desumanas. Os governos locais, além de elaborar políticas públicas, colocam os nativos contra os migrantes, expondo-os a várias formas de violência.

O governo local ficou preocupado em reivindicar o aumento de verbas ao Governo Federal sob o pretexto da inexistência de recursos para a viabilização de ações emergenciais, como a mídia foi veiculando os discursos dessas autoridades, reforçou junto as massas a ideia de que, os migrantes, sob ponto de vista econômico, levariam à falência ao Estado de Roraima. A população diante dessa situação e das narrativas se dividiam quanto à sua relação com o imigrante, uns a favor e outros contra o seu ingresso e permanência.

Tanto o que acolhemos durante a pesquisa de campo e as pesquisas disponíveis demonstram que, o governo estadual, municipais de Boa Vista e de Pacaraima não criam um plano de assistência humanitária aos imigrantes. Isso teve como consequência, a incapacidade na execução de resposta emergencial, resultado da incapacidade dos governos locais em dar vazão às necessidades da população migratória, incumbindo responsabilidade às Organizações não Governamentais e de Sociedade Civil como alternativas para garantia de direitos da população migrante. Desse modo, as ações de acolhida bem como de assistência humanitária vieram de movimentos sociais, exem-

plificando, Caritas, Pastoral Universitária, Fundação Fé e Alegria, Serviço Pastoral do Imigrante, Serviço Jesuíta para Migrações e Refugiados, associações comunitárias e organizações não governamentais (LIMA; FERNANDES, 2019). A assistência prestada por esses organismos, aliviou a marginalização, contribuindo assim no resgate da sua dignidade. Em relação às principais demandas dos imigrantes, na entrevista realizada com a Jandira Lima (2023) considerava:

A principal demanda é a garantia dos direitos, ser compreendido, ser escutado; muitos quando chegam nas nossas salas, dizem: nossa! Sentem-se aliviados! Uma vez, houve uma experiência, um senhor idoso que estava acompanhado, o seu rosto estava todo sujo, sempre pela situação própria que ele estava vivendo, de estar na rua, de não ser entendido, de que ninguém quer lhe dar trabalho e ninguém lhe orientava para ir ao banheiro de Orinoco e uma vez lhe vi saindo do banheiro com a sensação de alívio, só o fato de ter tido oportunidade de estar no banheiro limpo digno, com água, sabão, de maneira digna, ele saiu daí diferente. A principal demanda é de ser escutado, ser acolhido; a escuta é muito importante, ser orientado, bem orientados. Às vezes estão numa situação difícil de tomar uma decisão, porque estão perturbados, estão com muitos problemas e precisam dessa orientação. Depois a demanda da moradia, do emprego, está doente e não tem medicamentos e nem aonde ir.

Portanto, o relato dessas experiências contou com a partilha de colabores das organizações supracitadas que indubitavelmente conta no desenvolvimento das suas atividades com os imigrantes venezuelanos, cabendo ressaltar as atividades do Programa de Pós-Graduação de Sociedade e Fronteiras, a Igreja da Consolata que congrega várias organizações cada uma com um foco específico (IMDH, Fundação Fé e Alegria do Brasil, Sumauma, Orinoco de Caritas Brasileira, Pastoral Universitária), o Serviço Pastoral de imigrantes, Instituto de Migrações e Direitos humanos (IMDH), Centro de Migração de Direitos Humanos (CMDH), Caritas Brasileira em Roraima e entre outras organizações. Para além desses movimentos, há outras entidades como Espíritas e a Maçonaria que se somam na acolhida dos imigrantes (SARMENTO, 2019). Por isso, é premente salientar que, as ações desenvolvidas por estas organizações iam e vão além do que se propõe como resposta emergencial ou simples ação solidária, configurando numa intensa realização e mobilização de políticas migratórias, promovendo os direitos humanos estabelecidos na legislação migratória.

É necessário que voltemos ao relato dos nossos interlocutores durante a pesquisa do campo, onde enfatizaram que, as organizações da sociedade civil preocupados com os imigrantes venezuelanos em situação irregular e conseqüentemente expostos à exploração de toda natureza, em parceria com a Superintendência da Polícia Federal de Roraima realizaram mutirões para a regularização da situação migratória dos venezuelanos, essa iniciativa estendeu-se com a chegada de outras organizações e das Forças Armadas. Acrescentaram que, a Polícia Federal foi solícita com a situação, tendo por isso ficado aberto a outras organizações que pudesse ajudá-las no preenchimento de formulários para a solicitação do refúgio. Como considera Miranda e a própria constituição brasileira, a dignidade humana se sobrepõe às questões concretas, esse entendimento embasou a decisão pelo refúgio. E diante dessa situação concreta, com intuito de reduzir a condição de vulnerabilidade na emergência humanitária e para isso, foi adotado o protocolo de

refúgio como caminho de acesso e de efetivação dos direitos fundamentais e obtenção de documentos necessários para acesso ao mercado laboral.

O apoio para a regularização migratória, ao lado do suporte para acesso à assistência consular, é uma das necessidades legais mais comuns dos migrantes em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, eles devem ser orientados sobre os procedimentos para a solicitação de regularização via refúgio, autorizações de trabalho, vistos e outras demandas similares. Essa assistência deve incluir orientações sobre a documentação exigida, os prazos, o processo de tomada de decisão e os direitos que lhes serão atribuídos (OIM, 2018, p. 30).

Entretanto, é necessário destacar que, frente ao silêncio das entidades públicas e ulteriormente interessados em estabelecer uma aproximação às organizações quando até essa altura estavam indiferentes ou até inviabilizam as suas ações de acolhimento, esse fato levou às organizações da sociedade civil a uma resistência à sua aproximação, entendendo o gesto como ameaça à atuação dessas agências realizarem o seu trabalho. Vendo-se sobre o risco da falta de isenção e interferência do poder público na atuação desses organismos, buscou-se um mecanismo para que, essas instituições não se transformassem em instrumentos de propaganda político-partidária. Por outro lado, observa-se que, com o apoio financeiro e também a publicização dada pelas Agências, deu outra dinâmica ao trabalho filantrópico, atraindo assim, outros organismos internacionais, subordinando desse modo as formas de cooperação humanitária aos protocolos estabelecidos pelas agências internacionais.

Enfoque em direitos humanos – os migrantes em situação de vulnerabilidade devem ser empoderados a fim de que possam entender e buscar os seus direitos, ao mesmo tempo que deve ser aumentada a capacidade dos prestadores de serviço de proteger, respeitar e garantir os direitos dos migrantes. A proteção e a assistência não devem depender de outros serviços, inclusive da aplicação da lei. [...] Não discriminação – a assistência deve ser fornecida aos migrantes em situação de vulnerabilidade sem discriminação ou preconceito com base em nacionalidade, gênero, orientação sexual, identidade de gênero, capacidade, raça, etnia, idioma, status social ou qualquer outra condição (OIM, 2018, p.19).

Em razão da publicidade humanitária veiculada pela mídia, os organismos internacionais foram convidados a Boa Vista a cooperar com a causa da migração. Noutros termos, os governos locais, que até então atuavam de modo voluntário e informal, conseguiram fortalecer-se juridicamente para a canalização dos recursos internacionais, fortificando dessa maneira as suas ações. Esse mecanismo de apoio humanitário foi se consolidando com a presença das Forças Armadas do Brasil no processo de cooperação humanitária. Portanto, detentor dos recursos econômicos federais, entraram na competição com os organismos internacionais na condução das ações humanitárias.

Portanto, é necessário perceber que, os representantes da Operação Acolhida, isto é, as Forças Armadas deram imput às ações realizadas em Boa Vista, reforçadas na cooperação entre entidades públicas, organismos internacionais e sociedade civil. Urge ressaltar que e como também foi destacado durante as entrevistas realizadas em Roraima no âmbito da pesquisa de campo, a presença dos militares na Operação Acolhida foi e é vista com muita estranheza, provocando uma certa tensão entre a sociedade civil, que definia como

militarização da operação acolhida. Fato que, após acesos debates nas reuniões do Comitê da Migração em Roraima (COMIRR), não obstante os questionamentos, a inclusão dos militares na rede da operação acolhida deu-se sem problemas, em virtude do argumento das suas experiências nas ações humanitárias em Haiti e conhecimento tecno-logístico.

Portanto, desde a operacionalização das ações emergenciais, assim como as políticas migratórias para a integração social dos imigrantes implementadas em Roraima são formuladas de forma intersetorial e multidisciplinar. Essas organizações da sociedade civil, organismos internacionais promovem ações específicas na área de recepção e assistência social à população migrante venezuelana. Direta ou indiretamente, estas ações são geridas por meio de acordo entre as diversas instituições que atuam na região, busca viabilizar a integração social por meio da realização de atividades com rendimento econômico, treinamento para o emprego. Ações de inclusão educacional e entre outros.

Em Roraima, desde 2019, o Serviço Pastoral dos imigrantes, sob a diretoria das irmãs Scalabrinianas, inclui uma gama de serviços multiculturais para com imigrante, atender as necessidades específicas da população imigrante, por outro lado, a Pastoral universitária e a própria Universidade Federal de Roraima por meio de um esforço tangível abre espaço por meio de política de inclusão educacional e tutela do direito do imigrante para que tenham acesso ao ensino universitário tanto na graduação, na pós-graduação ou por de editais para a seleção de professores visitantes.

Deve ser especificado que, o Decreto n.º 33.022-e, de 26 de julho de 2022, que institui o Comitê Estadual Intersetorial de Atenção aos Migrantes, Apátridas e Refugiados de Roraima (CEIMAR/RR) e dá outras providências estabelece no seu art.2 que

Acesso igualitário e livre da pessoa migrante, apátrida e refugiada a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, saúde, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social, sem discriminação em razão de nacionalidade e sua condição migratória, apátrida ou refugiada [...] RORAIMA (2022)

Esse artigo está estritamente relacionado com a implementação de políticas de integração, já que o objetivo do governo local é “facilitar a integração dessa população na sociedade roraimense, e acesso às políticas públicas nos termos da legislação vigente [...]”. Com isso, o governo deve promover a coexistência pluralista entre os nativos e a população imigrante, fomentando a sua integração. Estas políticas seriam transformadas em políticas para o multiculturalismo para que cidadãos brasileiros e não brasileiros, vivendo no mesmo espaço, se enriqueçam mutuamente. Nesse sentido, a igualdade de dignidade, direitos iguais entre nativos e imigrantes são necessários para uma convivência pacífica.

Por outro lado, as organizações com as quais trabalhamos desenvolvem iniciativas culturais, bem como informativos, explicando os serviços oferecidos, um compromisso que visa atender, reduzir a vulnerabilidade e oferecer esperança aos imigrantes.

Centenas de organizações que atuam em Roraima, das quais tivemos acesso a sete que trabalham perto com imigrante, atuando em questões específicas. Essas organizações, para alocação no mercado laboral, fazem treinamento vocacional à população imigrante, solicitante de asilo e refugiado, desenvolvendo igualmente iniciativas sócio-ocupacionais

e o treinamento da população imigrante e também lida com as relações com instituições e organizações sociais privadas que lidam com a imigração.

As ações intersetoriais tornam visível a inclusão social à população migrante, essas organizações colaboram na ativação e promoção de caminhos de integração social para imigrantes e refugiados. O objetivo da intervenção não é apenas a assistência, no entanto, acompanhar as pessoas até atingir a sua autonomia, ou seja, conquista da sua autossuficiência do ponto de vista linguístico, socioeconômico, habitacional e laboral. As intervenções dessas organizações visam também à inclusão social e oferecem ao imigrante serviços de assistência sociojurídica, orientação para o trabalho, cursos de língua portuguesa, língua de sinais, promovem eventos de mediação social em moradia (por ex. a metodologia GAPE, usada por irmãs scalabrinianas) e apoiam os imigrantes em caminhos de independência financeira e auto empreendedorismo

Considerações Finais

A preocupação sobre os fluxos migratórios internacionais é bastante antiga, por essa razão, já desde o mito da hospitalidade de Zeus e Hermes percebeu-se que, o homem teve necessidade em situações de necessidade encontrar sua proteção. Entretanto, em meados do século passado, essa questão foi concebida a partir de Convenções e princípios internacionais que tenderam e tendem a dar uma resposta às crises que tem assolado a humanidade. Esses organismos são movidos por um espírito de proteção e garantia dos direitos plasmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declarações Regionais e nas Constituições de cada país.

A migração venezuelana forçou o governo brasileiro a encontrar uma resposta diante da situação avassaladora em que os venezuelanos se encontram, para tal, mediante uma ação emergencial procurou oferecer uma assistência humanitária aos imigrantes. Entretanto, sete anos depois, pese embora se reconheça a relevância da resposta emergencial, apontam-se alguns elementos críticos, como é a ideia da militarização da questão dos direitos humanos, alguns intervenientes, sugeriram a possibilidade de atribuir ao ministério dos direitos humanos a condução dos fluxos migratórios.

Muito recentemente, com o decreto n.º 33.022-e, de 26 de julho de 2022, percebeu-se a necessidade de uma política migratória local. Portanto, foi entendido que, as Forças Armadas em parceria com Agências Públicas e não governamentais executaram a resposta emergencial mediante a Operação acolhida. Não obstante, as críticas feitas à militarização da questão dos direitos humanos, ficou reconhecido a competência técnico-logística e a expertise no domínio da assistência humanitária.

Referências

ACNUR (1951). *Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados*. Disponível em https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf

ACNUR (1967). *Protocolo de 1967 relativo ao estatuto dos refugiados*. Disponível em https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf

ACNUR (1984). *Declaração de Cartagena*. https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf

AMBROSINI, M. *Sociologia delle migrazioni*, Bologna: Il Mulino, 2005

BRASIL (2017). *Lei n.º 13.445/2017, Institui a Lei de Migração*. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm

CAPONIO, Tiziana, *Città italiane e immigrazione. Discorso pubblico e politiche a Milano, Bologna e Napoli*, Bologna: Il Mulino, 2006

CAPUCCINO, Fernando; MAIA, Ezequiel, PEREIRA, Elton e MATTOS, Ednalva. *Questionário do Tipo Aberto: Partilha de informação, comunicação e direitos humanos*, Entrevista concedida ao António Siteo, Boa Vista, 2023

CASTLES, Stephen (2002), *Migration and community formation under conditions of globalization*, International Migration Review, n.4 (Winter), 1143-1168.

CESAREO, Vincenzo. *Società multiethniche e multiculturalismi*, Milano: Vita e Pensiero, 2000

FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade*. Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo. WMF Martins Fontes. 2010a.

FUNDAÇÃO Getúlio Vargas (FGV) e Diretoria de Análise de Políticas Públicas (DAPP). *A economia de Roraima e o fluxo venezuelano: evidências e subsídios para políticas públicas*. Fundação Getúlio Vargas, Diretoria de Análise de Políticas Públicas. Rio de Janeiro: FGV/DAPP, 2020. Disponível em https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/01/Economia-de-Roraima-e-o-Fluxo-Venezuelano_-_30-01-2020-v2.pdf

JARDIM, Denise F. *Imigrantes ou refugiados? Tecnologias de controle e as fronteiras*. Jundiá: Paco Editorial, 2017.

LIMA, Jandira. *Questionário do Tipo Aberto: Partilha de informação, comunicação e direitos humanos*, Entrevista concedida ao António Siteo, Boa Vista, 2023

LIMA, José Carlos Franco e FERNANDES, Gilmar. Migrantes em Roraima (Brasil): a massificação dos termos acolher/acolhimento. INAN- *Curso de Antropologia Social*, Universidade Federal de Roraima. Boa Vista-RR, março de 2019. Disponível em http://ufr.br/antropologia/index.php?option=com_content&view=article&id=115:migrantes-em-roraima-brasil-a-massificacao-dos-termos-acolheracolhimento&catid=2&Itemid=102

MENDES, Taniamar. *Questionário do Tipo Aberto: Partilha de informação, comunicação e direitos humanos*, Entrevista concedida ao António Siteo, Boa Vista, 2023

OIM. *Protocolo de assistência a migrantes em situação de vulnerabilidade*. Brasília – DF: Organização Internacional para as Migrações – Brasil, 2018. Disponível em https://www.unodc.org/documents/human-trafficking/GLO-ACT/OIM_Protocolo_1.pdf

RORAIMA (2022), *Decreto n.º 33.022-e, de 26 de julho de 2022*. Disponível em https://www.ufrgs.br/migracidades/wp-content/uploads/2022/12/Roraima_DECRETO-CEIMARR.pdf

SARMENTO, Gilmar G. S. ENTRE A ASSISTÊNCIA E A REPRESENTAÇÃO: o papel das ONGs e a política local no contexto de imigração venezuelana para Roraima. *Relatório Anual Bolsa PNPd/CAPES/UFRR*. Boa Vista-PRPPG/UFRR, 2019

SILVA, João Carlos Jarochinski. Migração forçada de venezuelanos pela fronteira norte do Brasil. In: *Encontro Anual da Anpocs*, 41, 2017, Caxambu (MG). Disponível em <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt16-26/10744-migracao-forcada-devenezuelanos-pela-fronteira-norte-do-brasil/file>

SIMÕES, Gustavo da F.; SILVA, Leonardo C. da; OLIVEIRA, Antônio T. R. de. *Á guisa de introdução: imigração venezuelana no Brasil*. In: SIMÕES, Gustavo da F. (org.). Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil. Curitiba: CRV, 2017

ZINCONI, Giovanna. *Uno schermo contro il razzismo, Per una politica dei diritti utili*, Roma: Donzelli, 1994

Navegando na incerteza: os desafios contemporâneos das migrações globais

Martilene Santos

martilene.santos@ensinus.pt

Instituto Superior de Gestão, Portugal

Introdução

As migrações internacionais sempre fizeram parte da história humana, mas os desafios atuais são sem precedentes devido à globalização, mudanças climáticas e crises políticas. Este ensaio examina os fatores que impulsionam as migrações, as respostas das sociedades de acolhimento e as implicações socioeconômicas e políticas desses movimentos. Também traz contribuições de Fareed Zakaria sobre as revoluções contemporâneas e de Carlos Lopes e George Kararach sobre as transformações em África. O papel do Brasil nessa dinâmica migratória também é considerado, dada a sua posição como país de acolhimento e influenciador regional.

Crises Políticas e Migrações

Crises políticas como conflitos internos, repressão governamental e instabilidade econômica forçam milhões a procurar refúgio em outros países. Zolberg, Suhrke e Aguayo (1989) destacam que esses fatores sempre foram motores de migração, mas a intensidade e frequência dessas crises aumentaram, exacerbadas por intervenções internacionais e políticas repressivas. Exemplos recentes incluem a crise síria e a instabilidade na Venezuela, que resultaram em êxodos em massa para países vizinhos, incluindo o Brasil.

Mudanças Climáticas e Deslocamentos Forçados

A crescente frequência e intensidade de desastres naturais, consequência das mudanças climáticas, agrava ainda mais a situação, destruindo comunidades e forçando deslocamentos em massa. Black et al. (2011) argumentam que as mudanças climáticas aumentam a vulnerabilidade das populações e criam fronteiras de conflito e migração. Eventos como o aumento do nível do mar, secas prolongadas e tempestades intensas forçam milhões a abandonar as suas casas à procura de segurança e sustento.

Disparidades Econômicas

As disparidades econômicas entre países de origem e destino geram fluxos migratórios em busca de melhores condições de vida e oportunidades econômicas. Castles, de Haas e Miller (2014) discutem como essas desigualdades são estruturais e sistêmicas, perpetuando a pobreza em muitas regiões enquanto concentram a riqueza em poucas. Os

migrantes frequentemente enviam remessas para as suas famílias, impactando positivamente as economias de origem, mas também causando a perda de mão de obra qualificada (Adams & Page, 2005). Países como Filipinas e México dependem significativamente das remessas para sustentar as suas economias.

Respostas das Sociedades de Acolhimento

As respostas das sociedades de acolhimento às ondas migratórias incluem políticas de fronteira rígidas e regimes de asilo cada vez mais restritivos. Hollifield, Martin e Orrenius (2014) destacam que muitos países desenvolvidos adotaram medidas mais severas para controlar a imigração, influenciadas por pressões políticas internas e medos de segurança. Estas políticas muitas vezes falham na resposta às necessidades humanitárias dos migrantes e podem exacerbar as dificuldades enfrentadas por estas populações vulneráveis. Abordagens mais inclusivas e humanitárias são cruciais para garantir a dignidade e os direitos dos migrantes. Betts e Collier (2017) sugerem que políticas de integração bem-sucedidas devem incluir acesso ao mercado de trabalho, educação e serviços sociais, promovendo a coesão social e económica.

Implicações Sociais, Económicas e Políticas

Nos países de destino, a chegada de migrantes pode trazer benefícios económicos significativos, como a diversificação da força de trabalho e o preenchimento de lacunas em setores críticos (Dustmann & Frattini, 2014). Por exemplo, a imigração tem sido essencial para sustentar setores como a agricultura, construção e cuidados de saúde em muitos países ocidentais. Contudo, também pode gerar tensões sociais e desafios na coesão comunitária, especialmente em contextos onde os recursos são escassos ou onde há preconceitos e discriminação (Portes & Rumbaut, 2014). A xenofobia e o nacionalismo crescente em vários países destacam a necessidade de estratégias eficazes de integração que promovam a inclusão e a diversidade.

O Impacto das Revoluções Contemporâneas

Fareed Zakaria (2024) discute em “Age of Revolutions: Progress and Backlash from 1600 to the Present” como as transformações tecnológicas e a globalização estão a transformar as sociedades e economias, criando dinâmicas que afetam diretamente os fluxos migratórios. As revoluções na comunicação e transporte facilitam a mobilidade humana, enquanto as mudanças nas estruturas económicas e políticas geram novas áreas de conflito e oportunidades que impulsionam as migrações. A digitalização e a conectividade global aumentam as notícias e as informações sobre as oportunidades migratórias, incentivando mais pessoas a se moverem/deslocarem com o intuito de procurarem uma melhor qualidade de vida. Além disso, Zakaria enfatiza que as revoluções também podem provocar reações adversas, como movimentos nacionalistas e populistas que procuram restringir a migração.

Transformações na África

Lopes, Carlos e Kararach, G. (2023), em “Mudança Estrutural na África: Percepções Deturpadas, Novas Narrativas e Desenvolvimento no Século XXI”, abordam as mudan-

ças estruturais e económicas no continente africano que têm implicações profundas para as migrações. O crescimento económico desigual e os desafios de governança continuam a ser forças motrizes para os fluxos migratórios. A urbanização rápida e a falta de oportunidades no meio rural forçam muitos africanos a migrar, tanto dentro do continente como além-fronteiras. Contudo, Lopes e Kararach destacam os esforços de integração regional e desenvolvimento sustentável que oferecem novas esperanças para abordar as causas subjacentes da migração e melhorar as condições de vida localmente. Iniciativas como a Área de Livre Comércio Continental Africana (AfCFTA) visam promover a integração económica e criar oportunidades que possam reduzir a necessidade de migração forçada. Os autores argumentam que uma narrativa renovada sobre o desenvolvimento africano é essencial para corrigir percepções deturpadas e fomentar uma mudança estrutural positiva.

O Papel do Brasil na Dinâmica Migratória

O Brasil desempenha um papel importante na dinâmica das migrações globais, tanto como país de destino como de trânsito (colocaria: passagem). Historicamente, o Brasil tem sido um destino para migrantes de várias partes do mundo, incluindo Europa, Japão e Oriente Médio. Mais recentemente, tem recebido um número significativo de migrantes da América Latina, especialmente de países como Venezuela e Haiti, além de migrantes africanos.

O Brasil tem adotado políticas relativamente inclusivas em relação aos migrantes e refugiados, oferecendo-lhes acesso a serviços públicos, como saúde e educação, e permitindo a emissão de documentos que facilitam a sua integração no mercado de trabalho. Essas políticas são exemplares e podem servir de modelo para outras nações que enfrentam desafios similares. No entanto, o país também enfrenta desafios significativos, incluindo a necessidade de melhorar a infraestrutura de acolhimento e combater a xenofobia e a discriminação (Brazilian Ministry of Justice and Public Security, 2021).

Além disso, o Brasil tem um papel crucial na promoção da cooperação regional para a gestão das migrações. Como maior país da América Latina, pode liderar iniciativas que promovam a proteção dos direitos dos migrantes e a integração económica e social na região. A cooperação com outros países do Mercosul e iniciativas no âmbito da Organização dos Estados Americanos (OEA) são fundamentais para desenvolver estratégias conjuntas e eficazes.

A Cooperação Internacional

A cooperação internacional é essencial para enfrentar esses desafios de forma eficaz. Através de acordos multilaterais e da colaboração entre países, é possível desenvolver estratégias que equilibrem a segurança das fronteiras e a proteção dos direitos humanos dos migrantes. Ghosh (2012) argumenta que a gestão eficaz da migração deve envolver tanto os países de origem quanto os de destino, promovendo políticas que abordem as causas chave da migração e apoiem o desenvolvimento sustentável. A gestão da migração, quando realizada de forma inclusiva e estratégica, não só mitiga os desafios associados à migração, como também capitaliza as oportunidades que oferece para o desenvolvimento global e a interculturalidade (UN DESA, 2019).

Conclusão

Os desafios contemporâneos das migrações globais são complexos e multifacetados, exigindo abordagens coordenadas e humanitárias. A integração dos migrantes nas sociedades de acolhimento, a gestão das crises políticas e ambientais e a cooperação internacional são fundamentais para navegar na incerteza e construir um futuro mais inclusivo e equitativo. As contribuições de Fareed Zakaria e Carlos Lopes, juntamente com George Kararach, enriquecem a compreensão destas dinâmicas, oferecendo perspectivas valiosas sobre as transformações globais e regionais que moldam as migrações. O Brasil, com as suas políticas inclusivas e posição estratégica, desempenha um papel crucial nesta dinâmica, oferecendo um modelo potencial para a integração e cooperação regional.

Referências

- ADAMS, R. H., & PAGE, J. (2005). Do International Migration and Remittances Reduce Poverty in Developing Countries? *World Development*, 33(10), 1645-1669.
- BETTS, A., & COLLIER, P. (2017). *Refuge: Transforming a Broken Refugee System*. Penguin.
- BLACK, R., BENNETT, S. R. G., THOMAS, S. M., & BEDDINGTON, J. R. (2011). Migration as Adaptation. *Nature*, 478(7370), 447-449.
- BRAZILIAN MINISTRY OF JUSTICE AND PUBLIC SECURITY. (2021). *Política Nacional de Migração, Refúgio e Apatridia*. Ministério da Justiça e Segurança Pública.
- CASTLES, S., de HAAS, H., & MILLER, M. J. (2014). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. Palgrave Macmillan.
- DUSTMANN, C., & FRATTINI, T. (2014). The Fiscal Effects of Immigration to the UK. *Economic Journal*, 124(580), F593-F643.
- GHOSH, B. (2012). *Migrants, Refugees and the Stateless in South Asia*. SAGE Publications.
- HOLLIFIELD, J. F., MARTIN, P. L., & ORRENIUS, P. M. (2014). *Controlling Immigration: A Global Perspective*. Stanford University Press.
- LOPES, C., & KARARACH, G. (2023). *Mudança Estrutural em África: Percepções Deturpadas, Novas Narrativas e Desenvolvimento no Século XXI*. Routledge.
- PORTES, A., & RUMBAUT, R. G. (2014). *Immigrant America: A Portrait*. University of California Press.
- UN DESA. (2019). *International Migration 2019: Report*. United Nations Department of Economic and Social Affairs.
- WALLERSTEIN, I. (2004). *World-Systems Analysis: An Introduction*. Duke University Press.
- ZAKARIA, F. (2011). *The Post-American World: Release 2.0*. W.W. Norton & Company.
- ZAKARIA, F. (2024). *Age of Revolutions: Progress and Backlash from 1600 to the Present*. W.W. Norton & Company.
- ZOLBERG, A. R., SUHRKE, A., & AGUAYO, S. (1989). *Escape from Violence: Conflict and the Refugee Crisis in the Developing World*. Oxford University Press.

Migrações populacionais intermitentes em Moçambique: Intrusão interminável na vida Sócio-Ecológica nos Parques Nacionais de Maputo e Limpopo

Adérito Machava¹

aderito.machava@gmail.com

Ivo Cumbana²

icumbana@hotmail.com

Luisa Chicamisse Mutisse³

luisa.mutisse@gmail.com

Lurdes Rodrigues da Silva⁴

luro_rodrigues@yahoo.com.br

Samuel Quive⁵

squive2002@yahoo.com.br

Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

1. Introdução

Historicamente, o início da década de 1970 marca um momento impar na criação de áreas protegidas a nível global, com destaque para a criação do Parque Nacional de Yellowstone em 1872 nos Estados Unidos da América. A partir dessa altura surgem várias áreas protegidas, perfazendo, na actualidade, cerca de 245.210 áreas protegidas e 7400 unidades de parques, dos quais 400 encontram-se em África (UNEP-WCMC, 2020).

Moçambique é um país da África Austral, com significativa cobertura florestal que atinge cerca de 43% da parte terrestre do país e desempenha um papel relevante na sobrevivência e subsistência dos agregados familiares, como também ajuda a mitigar as

1. Mestrado em Estudos de Migrações Forçadas pela Universidade de Witwatersrand na África do Sul. Docente e investigador na FLCS da UEM. Email: aderito.machava@gmail.com

2. Doutorando em Desenvolvimento e Sociedade na FLCS da UEM. Docente e investigador da FLCS da UEM. Email: icumbana@hotmail.com

3. Doutoranda em Desenvolvimento e Sociedade na FLCS da UEM. Docente e investigadora da FLCS da UEM. Email: luisa.mutisse@gmail.com

4. Doutora em Línguas e Culturas Africanas pela *Ghent University*; Mestre em Gestão e Liderança Educacional pela *The University of Sydney*; Licenciada em Linguística pela UEM, Moçambique; docente e investigadora da FLCS da UEM; E-mail: luro_rodrigues@yahoo.com.br

5. Doutor pela *Frei Universitat Berlin*, Professor Associado em Sociologia de Desenvolvimento e Política Social; Docente e Pesquisador no Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS) da Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Email: squive2002@yahoo.com.br

mudanças climáticas e sequestro de carbono (Marzoli, 2007; Magalhães, 2014). As áreas de conservação ocupam 18.57 milhões de hectares, o que corresponde a 25% do território nacional, distribuídos em 20 coutadas oficiais e áreas de conservação comunitárias, 9 reservas nacionais e 7 parques nacionais, nomeadamente: Maputo, Limpopo, Banhine, Bazaruto, Zinave, Quirimbas e Mágoè (UNEP, WCMC, 2020). A Administração destas áreas é feita pela Administração Nacional das Áreas de Conservação (ANAC) entidade governamental sob tutela do Ministério da Terra e Ambiente [MTA] (ANAC, 2021).

Os estudos já realizados por Ngove (2008), ANAC (2021) e De Oliveira (2013, 2023), referem que a dependência dos recursos naturais pelas comunidades para satisfazer as suas necessidades alimentares, socioeconómicas (acesso à combustível lenhoso, renda, alimentação, etc.) ameaçam e coloca uma grande pressão sobre as florestas e áreas de conservação existentes, aliado ao facto de surgimento de novas famílias exigir cada vez mais recursos e novas áreas para habitação. Dados do Marzoli (2007) e Magalhães (2014) referem que em Moçambique a taxa de desmatamento anual é de 0,79%, o que representa uma perda anual de cerca de 267.000 hectares (ha) de floresta. As perdas florestais e o conflito homem-meio ambiente, levaram o Governo de Moçambique (GdM) a promulgar um quadro legal e ratificar vários acordos ambientais internacionais que procuram responder ao desiderato de movimentos preservacionista.

Perante o cenário acima descrito, alinhado com os preceitos da União Internacional para a Conservação (IUCN), o GdM introduziu quatro modelos de gestão de áreas protegidas, nomeadamente: modelo governamental; parceria público-privada; gestão privada por organizações da sociedade civil e a gestão comunitária. De um modo geral, cada um dos modelos pressupõe a intervenção in(directa) das comunidades e benefícios relacionados com a recepção dos 20% de receitas anuais (ANAC, 2021 ; Ngove, 2013).

A definição de áreas protegidas e a introdução dos modelos de gestão, muita das vezes tem levado a conflitos entre as comunidades, Governo e sector privado. Estes choques constantes resultam do facto de a criação de Parques Nacionais, no caso do Parque Nacional de Limpopo e Reserva Especial de Maputo, terem sido definidas sem a criação prévia de alternativas de sobrevivência para as comunidades autóctones, o que leva a movimentações populacionais intra e inter área do parque de forma recorrente e intermitente.

É dentro deste contexto que o estudo pretende analisar os determinantes da intrusão, assim como das migrações intermitentes das populações no Parque Nacional de Limpopo e de Maputo. Entendemos por migração populacional intermitente o deslocamento de indivíduos de um lugar para o outro, de curta ou média distância, de forma não permanente ou contínua, que pressupõe retorno regular ao local de origem em determinadas épocas do ano, geralmente relacionado com actividades económicas, de sobrevivência ou de acesso a renda (Brettell, 2003; Sayad, 1998). Por sua vez, a intrusão interminável na vida sócio – ecológica do Parque para se referir a entrada forçada, indesejada ou sem permissão da população em áreas de conservação que gera desequilíbrios dos ecossistemas, degradação e fragmentação dos habitats e conflito homem-animal (Diegues, 2001).

O artigo é essencialmente qualitativo, baseado em essencialmente na revisão de literatura. A bibliografia consultada permitiu-nos aceder a informação sobre comunidades, e sua relação com a biodiversidade dos Parques em Moçambique. O artigo está dividido

em 3 partes essenciais. A primeira apresenta a introdução onde indicamos o contexto, objecto e objectivos do estudo. A segunda parte expõe os resultados e discussão, e por fim são apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas.

2. Apresentação dos resultados e discussão

2.1. O Parque Nacional de Limpopo e o Parque Nacional de Maputo

O Parque Nacional de Limpopo (PNL) e o Parque Nacional de Maputo (PNM), localizam-se no sul de Moçambique, e partilham fronteira com a República da África do Sul. Ambos apresentam características particulares que os torna regiões distintas no contexto nacional e da África Austral.

Parque Nacional de Limpopo

O PNL, criado em 27 de Novembro de 2001, é constituído por planícies calcíticas de savana e planícies aluviais, que se estendem em cerca de 11, 233 km² de parte dos Distrito de Massingir, Mabalane e Chicualacuala, no noroeste da província de Gaza, entre os rios Elefantes, Limpopo e o Parque Nacional de Kruger na África do Sul. Possui cerca de 116 espécies de répteis, 505 espécies de aves e 147 mamíferos (De Oliveira, 2013).

A região ocupada pelo Parque Nacional de Limpopo é originalmente habitada pela etnia Changana e Tsonga, com relações sócio-económicas e culturais permanentes com os sul-africanos e zimbabueanos, o que levava a migrações constantes da população para aqueles destinos. A comunidade o PNL vive basicamente de agricultura itinerante, pesca, pastorícia e caça, o que os confere uma relação permanente com os recursos naturais à sua volta, imprescindíveis para a sua sobrevivência e acesso a renda. Em termos educacionais, grosso modo, são comunidades com baixo ou nenhum nível de escolaridade, o que leva os jovens em idade economicamente activa, principalmente masculina, a engajar-se no trabalho migratório, designadamente, minas e/ou plantações na vizinha África do sul ou no comércio informal ou na construção civil na Cidade de Maputo (Ngove, 2013; De Oliveira, 2013).

Durante o período colonial (até 1975), a actual região do PNL era designada por Coutada 16 – também conhecida por Reserva de Shigwendzie considerada uma área de caça livre, realizada principalmente pela população branca. Entretanto, era permitido às comunidades ali residentes usufruírem dos recursos naturais (MITUR, 2004). Com a Independência de Moçambique em 1975, o acesso aos recursos do PNL passou a ser limitado pelo eclodir da guerra civil e de desestabilização (1976 – 1992) que condicionava a circulação na região. O fim da guerra e a assinatura do Acordo Geral de PAZ em 1992, levou ao retorno da população deslocada e refugiada aos locais de origem (cf. ACNUR (1995) apud De Oliveira (2023)). Este retorno das populações deslocadas e refugiadas em 1995 levou a duplicação de habitantes no PNL chegando a cerca de 42.000 em 1995.

Com a criação do PNL em 2001, as comunidades autóctones foram obrigadas a retirar-se da região. Esta exigência ganha contornos maiores em 2003 com a integração do PNL no Parque transfronteiriço do Grande Limpopo (PTGL), que junta áreas protegidas de três países: Parque Nacional de Kruger na África do Sul, Parque Nacional de Gonarezhou no Zimbabwe e o PNL em Moçambique. A fusão e o repovoamento animal levaram

à mudanças sócio-económicas na vida das populações e aumentaram o conflitos homem-animal. Um ano depois, o GdM inicia o processo de Reassentamento da população para fora do PNL (Ngove, 2013 ; De Oliveira, 2023).

Parque Nacional de Maputo (PNAM)

O PNAM é uma das mais importantes áreas de conservação em Moçambique, com habitats ricos e uma biodiversidade única constituído por praias virgens, mangais, prados, florestas costeiras sobre dunas e várias lagoas, com mais de 350 espécies de aves, cerca de 2000 espécies de plantas e 2 500 espécies de animais (ANAC, 2018). Ele é habitado maioritariamente pela comunidade Ronga (Zronga), dos clãs Tembe e dois sub-clãs Matutuine e Maputo. Parte de um grupo maior – os Tsongas, que vivem dos recursos florestais. As principais actividades económicas são agricultura itinerante, caça, pastorícia, colecta de frutos, tubérculos e vegetais diversos nas florestas. A proximidade e contactos constantes com a África do Sul, contribui para casamentos entre as famílias dos dois países (MAE, 2005).

Em 1932, o regime colonial estabeleceu-o como reserva de caça e, em 1960, proclamada como reserva para protecção dos elefantes. Em 1969 a área passou a Reserva Especial de Maputo e os seus limites foram redefinidos. Com a independência de Moçambique em 1975, a região passa a ser tutelada pelo GdM, sendo que o acesso aos recursos pela população passa a ser menos restritiva. O eclodir da guerra civil e de desestabilização (1976-1992), as actividades de exploração dos recursos reduzem significativamente, entretanto aumenta a caça furtiva, o que reduz o efectivo dos animais existentes com destaque para o rinoceronte branco (MAE, 2005; ANAC, 2021.).

O fim da guerra de civil e de desestabilização, em 1992, inicia uma nova fase na vida do parque e, com o apoio contínuo da *Endangered Wildlife Trust* a partir de 1996, iniciam os programas de educação ambiental, fiscalização, sensibilização e treinamento de fiscais. A partir de 2000, vários acordos são assinados entre Moçambique, África do Sul e eSwatini para protecção desta região e repovoamento animal. Em 2009 é proclamada a reserva marinha parcial da Ponta de Ouro e mais tarde outras áreas contíguas, ganham o mesmo título de áreas protegidas. O PNAM foi criado em 7 de Dezembro de 2021 e possui 1.718 km² sendo 1040 km² correspondente a parte terrestres e os restantes 678 km² as componentes marinhas (ANAC, 2021).

2.2. Reassentamento populacional interminável

Desde sempre, as comunidades africanas, no geral, vivem da recolção e caça nas florestas que se encontra no seu entorno. Com o fim da colonização em Moçambique em 1975, e a intensificação dos conflitos homem – animal nas áreas de conservação, o Governo inicia um processo de sensibilização das comunidades para se retirarem das áreas críticas, i.e., dentro das áreas de conservação. Volvidos mais de 49 anos, as duas áreas de conservação em estudo, ainda apresentam comunidades auctóctones no interior dos Parques.

O PNL aquando da sua criação em 2001 contava com cerca de 6.500 pessoas no seu interior e 20.000 na zona tampão, distribuídos por 52 comunidades (Pano de Maneio PNL, 2003). O Reassentamento da população do PNL iniciou em 2004, entretanto, até Dezembro de 2008 apenas 18 famílias tinham sido reassentadas em locais sem nenhuma infraestrutura sócio-económica (De Oliveira, 2013). Em 2015, um novo plano de reas-

sentamento foi desenhado, para oito (8) comunidades que vivem no interior do PNL (Makamdazulo A e B, Chimangue, Machamba, Bingo, Mavodze, Macavene e Massingir – Velho). E actualmente, apenas quatro (4) comunidades foram reassentadas e, consequentemente, nasceu, na região, novas comunidades, como resultado do crescimento populacional e das migrações intermitentes dos agregados familiares, inter e intra parque (De Oliveira, 2023).

Por sua vez, no PNAM, os esforços pela proteção de espécies existentes na região vem desde 1960, quando parte da região foi transformada em Reserva de Proteção dos Elefantes. Entre os anos 1960 e início de 1980, o povoamento humano na área de conservação aumentou com impacto na vida ecológica dos diferentes ecossistemas existentes. Na década de 1980, houve necessidade de retirada compulsiva da população do interior do PNAM para áreas circundantes da reserva. Este processo não gerou consenso por parte da população e as lideranças locais, que referem que a criação da área de conservação naquela região levou a usurpação das áreas pertencentes aos seus antepassados. Por via disso, não reconheceram a medida do GdM, e as famílias regressarem ao interior da Reserva, principalmente no período após AGP. Naquela altura, existia no interior da área protegida cerca de 600 pessoas e outras fora desta, ambas recorriam aos recursos da área protegida para sobrevivência e realizar cerimónias, cultos e/ou funerais (Arruda, 1999). Dados do ANAC (2021) referem que actualmente existem 4 comunidades no interior do PNAM (Lihundo, Buingane, Muvukuza e Tsolombane), que totalizam aproximadamente 181 famílias. Estas querendo mudar-se para fora do PNAM recebem apoios e incentivos da Administração do Parque (AP), e podem retornar a região de origem para a colheita de recursos naturais, com anuência da AP. As comunidades tem percepções negativas sobre áreas de conservação, pelo facto das promessas feitas em termos de postos de emprego e programas de desenvolvimento comunitário inadequados (Calengo, Chibequete, Mendonca, Tembe, & Machava, 2019).

Actualmente, ainda existem comunidades a residir no interior do PNAM e outras na zona tampão (Cossa, 2023). Entretanto um plano de Maneio foi elaborado para gestão partilhada do Parque entre GdM, comunidades e sector privado, que dentre vários objectivos procuram minimizar os efeitos negativos da presença humana nos ecossistemas do Parque.

A retirada da população do interior do Parque para bairros de reassentamentos nos dois Parques em estudo ainda não foi finalizada. Dentre as razões de insucesso consta a falta de cumprimento do compromisso assumido pelo GdM e seus parceiros em garantir condições socioeconómicas, infraestruturas básicas e recursos mínimos para sobrevivência das comunidades. Apesar destas acções constarem dos planos de maneio e terem sido elaborados de forma participativa, a sua operacionalização ainda deixa muito a desejar, o que leva as comunidades a migrações intermitentes e intrusão na vida ecológica dos Parques, para garantir a sua sobrevivência.

2.3. Determinantes das migrações intermitentes e intrusão nos ecossistemas dos Parques

A ligação entre as comunidades e as florestas ao seu redor é umbilical, o que leva a intrusão e migrações intermitentes nas áreas protegidas, pelas razões abaixo indicadas:

Sentido de pertença: as comunidades vivem nos parques há várias gerações, o que cria uma ligação espiritual, cultural e socioeconómico com os recursos. A retirada das comunidades do interior dos Parques significa ruptura com as origens, perda da interceção e proteção dos antepassados no cotidiano das comunidades. As comunidades desta região reverenciam os seus antepassados nos chamados lugares sagrados, associados a locais de sepultamento (pequenos cemitérios e árvores) da sua liderança tradicional e chefes de terra (Indunas) entre outros. A relação cultural e espiritual com as florestas sagradas, leva a um regresso contínuo e intermitente ao interior dos Parques (Calengo, Chibequete, Mendonca,, Tembe, & Machava, 2019).

Dependência econômica: os recursos naturais existentes nos parques são imprescindíveis para acesso a alimentos, plantas medicinais para tratamento curativo e terapêutico, principalmente pela ausência de posto de saúde nas proximidades. Aliado ao facto dos produtos florestais serem úteis para acesso a renda, pela escassez de oportunidades de emprego na região. As famílias continuam no interior dos Parques porque as principais actividades económicas desenvolvidas (agricultura, pesca, caça e artesanato) estão intrinsicamente ligadas a Floresta. (ANAC, 2021; De Oliveira, 2023).

Fraca presença de projectos sociais e de desenvolvimento nas zonas de reassentamento: as infraestruturas existentes nos bairros de reassentamento ainda não respondem cabalmente as necessidades da população, pela fraca abrangência numérica e geográfica são exemplo: alguns serviços sociais básicos como escolas, hospitais, água, latrinas, distribuição de cestas básicas ou apoio alimentar (Ngove, 2013; De Oliveira, 2023).

Turismo como fonte de emprego: os empreendimentos turísticos absorvem pouca mão de obra local. Os membros da comunidade vêem-se na necessidade de prestar alguns serviços não especializados dentro dos parques, onde são integrados em actividades domésticas, serventes nos restaurantes, guardas, bem como guias turísticos (Ngove, 2013). Estes postos de trabalho em Moçambique auferem salários abaixo de 6500,00 meticais mensalmente (equivalente a cerca de 100 dólares americanos), que não é suficiente para uma cesta básica de uma família alargada, comum nas zonas rurais.

No PNL foram instaladas infraestruturas turísticas, constituídas por acampamento de luxo de Machampane, parque de campismo de água (aberto em 2006) e campismo Albufeira (2008) no geral com capacidade para 189 camas. Estas infraestruturas encontram-se sob gestão privada. Entretanto, o baixo nível de ocupação concorre para baixas receitas. Adicionalmente, gera poucos postos de trabalho eventual e permanentes para os membros da comunidade. Somente 208 trabalhadores foram integrados (Ngove, 2013). Ocorre maior engajamento de nativos em actividades de geração de renda ocasionais como em trabalhos de construção de estradas, acampamentos e vedações.

Canalização dos 20% às comunidades: O quadro legal indica lucros compartilhados entre os diferentes intervenientes incluindo as comunidades que recebem 20% dos lucros provenientes do turismo e por possuírem o Direito de Uso e Aproveitamento de Terra (DUAT). Os estudos realizados nos dois Parques mostram que as receitas dos empreendimentos turísticos existentes são irregulares e limitadas. No caso da PNL pelo número de visitas anuais recebidas, muitas vezes é difícil conseguir receita suficiente

para repartir com a comunidade. Este facto leva a perpétua dependência dos nativos nos recursos naturais do PNL (Ngove, 2013; ANAC, 2021).

Várias campanhas de sensibilização, etnoconhecimento e práticas que garantam a sustentabilidade da biodiversidade foram planificadas no plano de manejo dos PNL e PNM, entretanto, a sua operacionalização poderá estar comprometida devido a relação que as comunidades tem com as florestas.

3. Considerações finais

A criação de áreas de conservação em regiões com assentamentos humanos é um factor de tensão permanente que coloca em causa o equilíbrio entre o bem-estar social e económico da população e a conservação da biodiversidade. O estudo constatou que com o estabelecimento dos PNL e PNM, as populações autóctones são forçadas a deslocarem-se para regiões fora do perímetro da área de conservação com promessas de uma vida melhor nas zonas de reassentamento e com garantias de apoio do Governo na construção de infraestruturas sociais indispensáveis para a sua sobrevivência. Entretanto, a dependência dos recursos naturais, fraqueza na abrangência geográfica e financeira dos projectos turísticos, como também e as dificuldades de se criar e apetrechar os bairros de reassentamento com condições infraestruturas básicas concorrem para as migrações populacionais intermitentes e intrusão nos ecossistemas dos PNL e PNM, com postura anticonservacionista e nocivas ao meio ambiente. As migrações intermitentes irão prosseguir a médio e logo prazo porque os bairros de reassentamento criados para as comunidades deslocadas ainda não possuem condições de sobrevivência mínimas e que garantam renda para as comunidades.

Referências

ADMINISTRAÇÃO NACIONAL DAS ÁREAS DE CONSERVAÇÃO (ANAC). (2021). *Plano de manejo do parque nacional de Maputo para o período 2022 – 2023*. Maputo: ANAC. V.+90.

ANAC. 2018. *Maputo Special Reserve Management Plan*. Primeira edição. Maputo: ANAC

BRETTELL, Caroline. (2003). *Anthropology and migration: Essays on Transnationalism, Ethnicity, and Identity*.

COSSA, Carla. (2023). *Contributo dos parques nacionais para o estudo do patrimônio cultural e natural: Estudo do parque nacional de Maputo e parque nacional do Limpopo*. Monografia apresentada para cumprimento dos requisitos parciais para obtenção do grau de licenciatura em Arqueologia e Gestão do patrimônio cultural da UEM. Maputo, UEM.

DE OLIVEIRA, Esperança. (2013). “Análise da participação dos comitês locais na Gestão das áreas protegidas: o caso do Parque Nacional do Limpopo”. Quive, Samuel; Mutisse, Luisa; Chilundo, Arlindo. *Perspectiva Sociológica de Desenvolvimento Rural*. Maputo: Imprensa Universitária. Pp. 3 -70.

DE OLIVEIRA, Esperança. (2023). *Resiliência: o caso da intrusão interminável na vida socioecológica do Parque Nacional de Limpopo em Moçambique*. Tese de Doutoramento em Desenvolvimento e Sociedade. Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.

DIEGUES, Antônio Carlos. (2001). *O mito moderno da natureza intocada*. São Paulo: Hucitec.

MAGALHAES, Tarquino. (2014). *Análise do sistema de exploração dos recursos florestais em Moçambique*. Maputo: Justiça Ambiental.

MARZOLI, A. (2007). *Inventário Florestal Nacional*. Ministério de Agricultura, Direcção Nacional de Terras e Florestas. Moçambique, Maputo. 98p

MINISTÉRIO DE ADMINISTRAÇÃO ESTATAL [MAE]. (2005). *Perfil do Distrito de Matutuine província de Maputo*. Maputo: Direcção de Administração Local.

MITUR (2004). *Plano Estratégico para o Desenvolvimento do Turismo em Moçambique. 2004 -2013*. Moçambique.

NGOVE, Fausto. (2013). “Contributo do turismo para o desenvolvimento das Áreas de conservação: oportunidade e limitações. O caso do Parque Nacional de Limpopo”. Quive, Samuel; Mutisse, Luisa; Chilundo, Arlindo. *Perspectiva Sociológica de Desenvolvimento Rural*. Maputo: Imprensa Universitária. Pp. 71-122.

SAYAD, Abdelmalek. (1998). *A imigração ou os Paradoxos da alteridade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

UNEP-WCMC (2020). *Protected area country profile for Mozambique from the world database of protected areas*, (on line), consultado a 22 de Julho de 2020, disponível em <http://www.protectedplanet.net>

UNEP-WCMC (2020). *Word database on protected areas*. (on line), consultado a 20 de Março de 2024., Disponível em <http://www.protectedplanet.net>

Aporofobia, xenofobia e securitização: as migrações internacionais em perspectiva interseccional e os limites do estado moderno

Guilherme Antunes Ramos¹

guilhermeramos.ir@gmail.com

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil

Introdução

A temática das migrações internacionais é, decerto, um dos mais proeminentes tópicos que caracterizam a conjuntura global contemporânea. Segundo dados da Organização Internacional para as Migrações (OIM), agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) que se debruça com maior afinco sobre esta questão, o número de migrantes internacionais aumentou de cerca de 84 milhões, número estimado para a década de 1970, para mais de 281 milhões no ano de 2020². Esse aumento demográfico no número de indivíduos que trespassam fronteiras internacionais para reconstruir suas trajetórias suscita inúmeras questões de interesse das sociedades humanas como um todo, a serem debatidas e problematizadas tanto a nível doméstico quanto a nível internacional. As migrações internacionais são comumente apontadas como um problema e, como tal, passam a requerer soluções. Nesse ínterim, indivíduos e populações migrantes se veem excluídos nas sociedades de acolhimento, e têm seus mais fundamentais direitos negados. Tornam-se invisíveis no mapa político, sendo percebidos como uma ameaça existencial, não como sujeitos de direitos.

Este breve ensaio tem por objetivo refletir sobre as migrações internacionais em uma perspectiva interseccional, atentando para as vulnerabilidades específicas que se abatem sobre os migrantes internacionais e os tornam os “refugos da terra”, conforme expressão utilizada pela filósofa Hannah Arendt (2012, p. 372) para se referir às populações marginalizadas, despojadas da proteção do Estado e consideradas como indesejáveis em seus respectivos entornos. A interseccionalidade atenta particularmente para a análise conjugada de um determinado tema com outros que com ele se imiscuem. Trata-se de uma abordagem que se popularizou sobretudo em pesquisas relacionadas a direitos humanos, tendo originalmente surgido em estudos sobre raça e gênero. Em síntese, a interseccionalidade “é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais

1. Estudante de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais (PPGRI), vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail de contato: guilhermeramos.ir@gmail.com

2. Organização Internacional para as Migrações (OIM). Relatório Mundial sobre Migração 2022. Disponível em: [https://brazil.iom.int/pt-br/news/relatorio-mundial-sobre-migracao-da-oim-mostra-aumento-do-deslocamento-global-apesar-dos-limites-de-mobilidade-da-covid-19#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20relat%C3%B3rio,por%20cento%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20mundial.\[s.d.\]](https://brazil.iom.int/pt-br/news/relatorio-mundial-sobre-migracao-da-oim-mostra-aumento-do-deslocamento-global-apesar-dos-limites-de-mobilidade-da-covid-19#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20relat%C3%B3rio,por%20cento%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20mundial.[s.d.]). Acesso em 11 de jun. 2024.

e dinâmicas de interação entre dois ou mais eixos da subordinação”. (Crenshaw, 2002, apud STELZER, KYRILLOS, 2021, p. 247).

Considera-se que a perspectiva interseccional aporta, para os debates teóricos acerca das migrações internacionais, significativas contribuições. Isso porque as adversidades que se abatem sobre migrantes passam a ser consideradas à luz de inúmeros elementos que se inter-relacionam e geram vulnerabilidades muito específicas para essas populações. Notadamente, serão destacados três grandes temas que se articulam às migrações internacionais, quais sejam, a xenofobia, a aporofobia e a securitização das migrações. Estima-se que o estudo combinado desses temas traduz a possibilidade de se reconduzir o debate sobre as migrações internacionais a partir de novas bases, buscando um entendimento mais sedimentado sobre as vulnerabilidades dos indivíduos migrantes, as quais, estima-se, derivam de um entrelaçamento *sui generis* dos fenômenos focalizados.

A análise das migrações internacionais consoante uma abordagem interseccional implicará ainda em uma leitura crítica acerca dos limites do Estado Moderno, construído e retroalimentado a partir de processos dicotômicos de inclusão/exclusão, replicados tanto a nível doméstico quanto a nível internacional. Os migrantes serão considerados como um dos mais notórios *outsiders* do sistema político moderno, os excluídos de uma ordem que se pretende cada vez mais inclusiva. Outrossim, serão ainda analisados os limites e as incongruências dos discursos e práticas liberais, centrados nas liberdades e direitos fundamentais, mas que ainda negam semelhantes garantias aos migrantes.

Enfatiza-se, desde logo, que o trabalho em questão possui natureza exploratória, prestando-se à função de escrutinar o tópico salientado em uma nova perspectiva, com o intuito ulterior de fomentar renovadas discussões e, quiçá, estimular os *policy makers* a ponderarem o tema das migrações internacionais à luz de algumas outras questões. Ademais, anuncia-se que as reflexões aqui propostas não adentrarão contextos específicos ou endereçarão análises conjunturais. Trata-se de um estudo teórico.

As migrações internacionais em perspectiva

As migrações internacionais traduzem, *grosso modo*, fluxos de entrada e saída de pessoas entre os diferentes países, com o intuito mais precípuo de se estabelecer, em um novo local, novas condições de vida. Com efeito, o traço que melhor diferencia as migrações de outros tipos de mobilidade humana consiste precisamente na busca por uma mudança substancial de vida, implicando, dentre outros, em “mudanças de residência, redefinição das relações pessoais, reorganização das atividades vitais”. (NOLASCO, 2016, p. 5). Desta forma, as migrações internacionais simbolizam vidas em trânsito de um país para um outro, e a circulação entre fronteiras enseja mudanças basilares em termos de reestruturação íntima e social/cultural.

Conquanto a mobilidade humana para fins de reestabelecimento de vida em circunscrições espaciais distintas remonte a tempos imemoriais, a expressão “migrações internacionais” é empregada para definir movimentos migratórios mais recentes, situados, historicamente, adiante da emergência do Estado-Nação a partir do século XIX (Hobsbawn, 2009, p. 237). Isso ocorre por uma precisão histórica e conceitual, uma vez que a etimologia da palavra “internacional” alude ao Estado-Nação. Ademais, é preciso enfatizar que este é um termo “guarda-chuva”, englobando diferentes modalidades de migra-

ções internacionais, incluindo as ensejadas por motivações distintas. Há, com efeito, migrações de natureza voluntária, em que os indivíduos optam por migrar por diferentes razões, incluindo fatores de ordem econômica, social ou cultural, e migrações compulsórias, motivadas sobretudo pela incapacidade de um determinado Estado em proteger suas populações e assegurar garantias mínimas para uma existência digna. Além disso, indivíduos ou mesmo grandes coletivos podem se sentir compelidos a emigrar em virtude de circunstâncias externas, alheias ao foro íntimo, a exemplo de situações de grave crise econômica ou social, perseguições políticas ou a minorias étnicas ou raciais, situações de guerra ou conflito, falência do Estado ou ainda em virtude de infortúnios como desastres naturais.

Como termo “guarda-chuva”, as migrações internacionais também englobam fluxos de mobilidade de pessoas em situação de extrema vulnerabilidade, a exemplo dos refugiados³ e dos apátridas, os indivíduos sem reconhecida nacionalidade e proteção de um Estado. Esses tipos de migrantes são, via de regra, os mais vulneráveis, precisamente em virtude de já partirem de uma situação inicial caracterizada pelo desguarnecimento da tutela de um Estado-Nação. Nesse sentido, a categoria do migrante internacional, longe de ser estanque, é eminentemente plural, traduzindo realidades substancialmente diversas entre si.

Como fluxos internacionais de pessoas, as migrações reportam-se, em última instância, sempre à autoridade dos Estados de recepção, que podem, soberanamente, deliberar sobre o ingresso dos indivíduos migrantes e sua situação no novo país. Conforme resume o autor Carlos Nolasco, “É o exercício do direito de soberania de controlar quem pode entrar, permanecer e pertencer ao Estado-Nação que define as migrações internacionais como um processo social específico”. (2016, p. 6). No exercício de sua soberania, os Estados muitas vezes recusam ao migrante a pretendida realocação de sua vida. Ademais, elementos de ordem social e cultural interferem na sociabilidade e na autoestima dos migrantes, gerando múltiplas dificuldades de sociabilização e construção de uma nova vida em sua plenitude, incluindo a participação na atividade econômica do país e o inaccessível a serviços primordiais como moradia, saneamento e educação. Finalmente, a carência de uma documentação em virtude do arbítrio dos Estados em regularizar a situação de imigrantes o tornam, *de facto*, invisíveis diante do Estado, destituídos dos mais fundamentais direitos. Essas configuram, em resumo, as principais dificuldades que se abatem sobre os migrantes internacionais. Elas serão esmiuçadas nas páginas a seguir, que adentrarão em particular em alguns dos temas que se inter-relacionam com as migrações e geram maiores vulnerabilidades aos migrantes.

A xenofobia e a intolerância ao estrangeiro

Dentre os principais óbices à integração do migrante às sociedades de destino está a xenofobia, definida como “Um certo estado afetivo em que predominam antipatia, desprezo, medo, ódio ou inveja, geralmente, porém, uma combinação de todos esses afe-

3. Segundo a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), refugiados “São pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados.” (ACNUR BRASIL, s.d.)

tos, em relação ao forasteiro” (DUARTE, 2022, p. 6). Os efeitos práticos da xenofobia incluem a segregação do estrangeiro, sua depreciação e configuração como um “ser inferior”, e ainda a adoção de práticas discriminatórias ou mesmo aviltantes ou violentas, a exemplo de agressões físicas e verbais. Em síntese, a xenofobia recusa humanidade ao estrangeiro, que deixa de ser concebido como um ser humano dotado da mesma dignidade que qualquer outro, consoante o princípio da dignidade da pessoa humana⁴.

A proliferação da xenofobia na atualidade mantém estreito vínculo com o incremento dos fluxos migratórios, e de uma exposição cada vez mais frequente ao componente estrangeiro em virtude do incremento de tecnologias comunicacionais e de transporte. O aumento de casos de intolerância em países receptores de migrantes tem preocupado sistematicamente os atores políticos empenhados em coibir esses tipos de ações e fomentar uma integração harmoniosa entre migrantes e locais. A xenofobia não alveja especificamente os migrantes, senão todo tipo de estrangeiro, incluindo turistas ou ainda cidadãos naturalizados. Não obstante, o caráter estrangeiro do migrante acentua suas vulnerabilidades ao se apresentar, aos olhos do xenófobo, como mais um elemento para o estabelecimento de uma alteridade extremada que se apoia na subversão do estrangeiro, e não em sua integração.

Conforme rememora o historiador inglês Eric Hobsbawn, “o Estado não só fazia a nação, mas *precisava* fazer a nação”. (2009, p. 237). A apreciação do autor manifesta que as nações não são um elemento apriorístico da natureza, senão uma construção social apoiada em um processo de identificação ampliada em torno de símbolos nacionais comuns. As nações, para empregar termo utilizado pelo também historiador Benedict Anderson (2008), são “comunidades imaginadas”. O processo de construção de identidades nacionais passa também pelo estabelecimento de relações de alteridade com os outros que não fazem parte dessa mesma nação – os estrangeiros. A alteridade extremada, ou “outricidade”, assentada não na diferenciação, mas na inferiorização do outro estrangeiro, é o alicerce mais sólido da xenofobia, e também aquele que mais vitimiza migrantes e dificulta sua integração e socialização.

A manufatura de uma identidade nacional, ao presumir o estabelecimento de uma relação de distanciamento ou alteridade com os demais, teria contribuído com a geração da xenofobia ao destacar um antagonismo indelével entre o “eu” e o “outro”, consubstanciada na atribuição de valores igualmente contrastantes. A autora Érica Resende (2012), apoiando-se em apontamentos de pensadores como Jacques Derrida, assim expressa esse processo sócio-cultural de forja de uma identidade:

[...] extraímos a ideia de identidade como fruto de uma relação contínua de produção de “Outricidade”: a identidade que procura se fixar, inscrever-se como única e verdadeira, imprimindo a tudo aquilo que lhe é diferente a marca de estranho, mau, irracional, anormal, doente, primitivo, louco e perigoso, enquanto reclama para si as características de bom, coerente, completo, racional, são, civilizado, pacífico, natural e verdadeiro. (Resende, 2012, p. 101).

4. Em linhas gerais, o princípio da dignidade da pessoa humana escora-se no entendimento de que “todas as pessoas, pela sua simples humanidade, têm intrínseca dignidade, devendo ser tratadas com o mesmo respeito e consideração”. (SARMENTO, 2016, p. 28). Trata-se do substrato filosófico subjacente à própria noção de direitos humanos, considerados como direitos universais, extensíveis a toda a humanidade, sendo essenciais para uma existência digna.

Das contribuições da autora, sobreleva-se a ideia central de que a xenofobia imiscui-se nesse processo mais ampliado de construção de identidades a partir da constatação de diferentes com o “outro”, portadores de uma identidade diferente, e para a qual se atribuem valores socialmente percebidos em caráter depreciativo. A exterioridade de agentes como os estrangeiros, incluindo os migrantes, seria, para o xenófobo, a causa precípua para o estabelecimento de uma relação antagônica, não-harmonizada, cujos sintomas incluem o rechaço social, a intolerância e, não raro, a violência, simbólica e real. Em resumo, a xenofobia recusa ao estrangeiro o mesmo grau de humanidade que é a si facultado pelas sociedades autóctones.

A aporofobia e a condição do migrante pobre

O termo “aporofobia” é ainda relativamente desconhecido tanto no glossário acadêmico, quanto em termos de senso comum. A expressão em si foi cunhada pela filósofa espanhola Adela Cortina para designar “um tipo de rejeição, aversão ou medo que tinha por destinatário os pobres” (2022, p. 27). A construção do vocábulo, segundo a autora, tinha por objetivo nomear uma “chaga sem nome” (idem, p. 21). Por analogia a termos como xenofobia e homofobia, Cortina cunha então a palavra “aporofobia” para analisar esse fenômeno social que estabelece por alvo da aversão o *áporos*, termo de origem grega que designava os pobres.

A autora sustenta que a criação de uma nova palavra para tipificar a aversão aos mais pobres cumpre diferentes feitos, notadamente o de destacar um fenômeno até então invisibilizado pela literatura acadêmica e pelos atores políticos. Embora de conhecimento generalizado, a marginalização dos mais pobres nunca foi endereçada frontalmente como uma questão de interesse em si. Em contrário, temas confluentes à situação dos mais pobres, a exemplo das desigualdades sociais e do inaccessível a serviços públicos como educação e saúde, são alvo de políticas públicas e do escrutínio público, porém não esse sintoma psicossocial de inferiorização dos mais pobres. A aporofobia traz a rejeição ideológica aos pobres para o centro da análise. Para a autora, os pobres são socialmente percebidos como um problema, e para isso é necessário lançar luz sobre os efeitos sociais da aversão à pobreza:

É o pobre, o *áporos* que incomoda, inclusive o da própria família, porque se considera o parente pobre como uma vergonha que convém deixar de lado, ao passo que é um prazer ter o parente triunfante, bem situado no mundo acadêmico, político, artístico ou dos negócios. É a fobia do pobre o que leva à rejeição às pessoas, raças e etnias que habitualmente não têm recursos e, portanto, não podem oferecer nada ou parecem não poder fazê-lo. (Cortina, 2022, p. 26, grifo no original)

Adela Cortina sustenta então que o advento da xenofobia também é devido à aporofobia sintomática das sociedades humanas. Segundo a autora, o cerne da questão da intolerância aos migrantes não é a aversão ao o estrangeiro *per se*, senão ao estrangeiro pobre. Migrantes mais abastados, exemplificados pela autora como os orientais capazes de comprar times de futebol, os futebolistas em si, empresários ou mesmo os migrantes que atuam no campo da cultura e do entretenimento, em suas palavras, “não são repugnantes”. (idem, p. 25) Não obstante, os migrantes em situação precária, que migram pre-

cisamente em busca de melhores condições de vida, os estrangeiros pobres, são um alvo de rejeição habitual. De acordo com a autora: “As portas da consciência se fecham ante os mendigos sem casa, condenados mundialmente à invisibilidade” (2022, p. 26).

Na esteira da argumentação da autora, a tipificação da xenofobia em si seria insuficiente em prover explicações satisfatórias às vulnerabilidades dos migrantes. É preciso interseccioná-la com a aporofobia. O migrante é rejeitado por ser estrangeiro e por ser pobre, e essa situação gera níveis especiais de vulnerabilidade sócio-econômica. Os imigrantes ricos tendem a ser melhor aceitos e integrados às sociedades de entrada, além de mobilizarem recursos tangíveis, como capital financeiro, e intangíveis, como prestígio e capital social, para erigirem ao redor de si redomas de proteção contra ações de intolerância e violência. Como formulação conceitual relativamente recente, a aporofobia evidencia um traço indelével às migrações internacionais então amplamente secundarizado, uma vez que tendem a ser os mais pobres os migrantes mais numerosos. Combinar a xenofobia com a aporofobia parece, então, uma abordagem altamente profícua para se pensar nos desafios das migrações internacionais.

Cumprir destacar também que a aporofobia, em seu entrelaçamento com as migrações internacionais, produz um fenômeno de “estratificação dos migrantes” conforme sua origem nacional. Migrantes originários de países do Norte Global tenderiam a ser melhor aceitos que migrantes do Sul Global, rechaçados por serem associados a países mais pobres. Sobreleva-se, então, que a aporofobia também se manifesta a nível de hierarquização dos Estados-Nacionais conforme nível de desenvolvimento. Consoante semelhante formulação, o nível de aceitação, ou, em contrário, de recusa ao imigrante, estaria fortemente condicionado à sua origem nacional.

A provocação de Cortina mediante a conceituação da aporofobia traduz, em última instância, uma questão de natureza epistemológica, associada à produção do conhecimento. Com efeito, conceitos como xenofobia são criados por intelectuais que buscam conhecer e explicar fenômenos que se operacionalizam na realidade empírica. São, em ampla medida, abstrações, que se reportam a fenômenos idealizados pelos pesquisadores, não exatamente aplicáveis na prática, mas úteis à geração do conhecimento. Ao conceituar a aporofobia e associá-la à xenofobia, Cortina evidencia o quanto o último conceito, em si, falha em capturar a realidade específica dos migrantes marginalizados e alvos de intolerância. Ademais, traz o tema da aversão à pobreza para o debate público. Decerto, a interseccionalidade entre xenofobia e aporofobia, conforme apresentada pela autora, parece estar mais próxima de explicar as vulnerabilidades dos migrantes do que a mera remissão à fobia ao estrangeiro. Por isso, pensar a interseccionalidade entre a xenofobia e a aporofobia se torna de extrema utilidade para se refletir sobre a temática das migrações internacionais.

A securitização da imigração: os migrantes como caso de polícia, e não de política

A noção de securitização alude a um fenômeno em que um “agente securitizante designa uma ameaça a um objeto referente especificado e declara uma ameaça existencial, com a implicação de ter direito de usar meios extraordinários para repeli-la” (Weaver, 2000, p. 251 apud BRANCANTE, REIS, 2009, p. 80). A securitização da imigração ocorre então quando uma significativa parcela da sociedade considera os imigrantes como

uma ameaça existencial e demanda esforços do poder público no sentido de se conter a ameaça percebida. Trata-se então de um fenômeno social assentado em percepções vas-
tamente difundidas, as quais tornam os imigrantes alvos de medidas de natureza securiti-
zadora, associadas à repressão e ao uso da força.

Os autores Pedro Brancante e Rossana Reis avaliam que existem dois “gatilhos” que
fazem disparar o entendimento de que a imigração se constitui em uma ameaça existen-
cial, a saber, o chamado chauvinismo de bem-estar social e o medo cultural (2009, p. 83).
O chauvinismo de bem-estar social (*welfare chauvinism*) traduz um temor de ordem
econômica, caracterizado pela concepção do migrante como um competidor e potencial
fraudador do sistema de seguridade social do país de acolhida, uma vez que, nessa visão,
se beneficiaria indevidamente de benefícios sociais como saúde, emprego, previdência.
O imigrante é ainda apontado como um bode-expiatório para explicar problemas de
ordem econômica, e o controle de fronteiras passa a ser concebido como a solução defi-
nitiva para remediar ditos problemas.

O segundo “gatilho” salientado pelos autores alude a um macrofenômeno de intole-
rância cultural baseado na crença de que os imigrantes promovem uma verdadeira “inva-
são cultural” e ameaçam a identidade e a cultura de um país, uma vez que gradualmente
inseririam seus próprios valores culturais, reconfigurando o panorama cultural de um
país. No cerne dessa abordagem estaria o conceito de segurança societal, definido sinteti-
camente como a defesa de uma sociedade a partir da preservação de seus valores orgâni-
cos e de sua identidade. O medo cultural retroalimenta-se de uma espécie de pânico moral
que postula que a destruição de uma sociedade pode se dar de maneira endógena a partir
de reformulações internas de seus valores e princípios mais precípuos.

A eles se poderia adicionar um terceiro “gatilho”, qual seja, a atribuição ao imigrante
como uma ameaça direta em termos de segurança pública. Estaria fundamentalmente ali-
cerçada na ideia de que o migrante é potencialmente um indivíduo transgressor das regras
mais elementares da sociabilidade, e está mais frontalmente vinculado a crimes e delitos
como assaltos, tráfico de drogas ou violência física. O temor do imigrante como uma
ameaça existencial direta também explicaria o fenômeno da securitização da imigração.

Seja pela via econômica, pela via cultural ou mesmo pela via da segurança pública,
fato é que a securitização da imigração culmina no tratamento do tema das migrações
internacionais como um caso de polícia, não de política. Os pensadores gregos já sinali-
zavam para o fato de que a política associa-se à dimensão da comunidade, de regulação da
existência humana tomada em termos coletivos. Como conjunto de práticas e atividades
destinadas a endereçar o interesse geral, relativas ao gerenciamento da *pólis*, ou do espaço
comum de convivência coletiva, a política pressupõe a consideração do outro como um
membro partícipe dessa mesma comunidade, e seu envolvimento no diálogo e nas insti-
tuições políticas. A securitização substitui a política *lato sensu* pela polícia, representada
nos fiscais de fronteiras, policiais e demais forças repressoras. Como já argumentado que
o alvo principal de discriminação é o migrante pobre, que é também, via de regra, o mais
desguarnecido, o mais dependente do sistema de seguridade social e tende a ser mais
numeroso, é razoável pensar que é também esse o arquétipo do migrante percebido como
uma ameaça, incluindo em termos de ameaça existencial imediata. Por isso, a securiti-
zação, como abordagem institucional e constelação de ideias socialmente difundidas,

também se entrelaça com a xenofobia e a aporofobia no que tange à discriminação dos imigrantes e geração de vulnerabilidades, demovendo-os de sua condição de ator político e tornando-os alvos preferenciais de ações de repressão.

Considerações finais: os limites do sistema de Estados e o paradoxo liberal

O estudo empenhou-se em demonstrar como algumas das principais dificuldades que se abatem sobre os imigrantes internacionais e dificultam sua integração advém da intercessão da xenofobia com a aporofobia e com a securitização das migrações. Essa intercessão conflui para a geração de vulnerabilidades muito específicas ao imigrante pobre, que passa a ser considerado como uma ameaça e é segregado do ambiente comum que é o espaço político. Sem a proteção de um Estado e fora da política, o migrante se torna um dos mais poderosos símbolos da exclusão da Modernidade e da fórmula de organização da existência humana erigido em seu âmagô – o Estado-Nacional.

A expulsão do campo político/institucional em detrimento de uma concepção securitizadora implica ainda no mais completo despojo de direitos essenciais aos migrantes. Como fórmula de organização coletiva da existência humana *par excellence*, o Estado Moderno é ainda a única instância capaz de garantir o acesso a direitos fundamentais. Migrantes, em termos gerais, e sobretudo os refugiados e apátridas, são então despojados dos direitos humanos. Nesse sentido, conforme pontua Hannah Arendt, o não pertencimento a uma comunidade política faz com que direitos “supostamente inalienáveis, mostram-se inexecutáveis (2012, p. 399). O mais fundamental dos direitos passa a ser então “o direito a ter direitos”, o que, por sua vez, demandaria uma integração a uma comunidade política, a um Estado-Nação. A despeito da universalidade característica dos direitos humanos, considerados extensíveis a toda a humanidade, independentemente de quaisquer critérios ou requisitos, na prática é ainda o Estado quem intermedia o acesso a ditos direitos. Sem o reconhecimento e a proteção de um Estado, portanto, os migrantes são também destituídos dos mais elementares direitos que em tese deveriam ser assegurados a todo e qualquer indivíduo humano.

Ademais, conforme pontua o ideólogo crítico da Modernidade Robert Walker (2006), o Estado-Nação Moderno possui uma natureza essencializadora, e estrutura-se a partir de processos de inclusão/exclusão. Esses processos manifestam-se também a nível de imaginação política, e, nesse sentido, as fronteiras não são apenas especiais, senão cognitivas. Os migrantes são excluídos de um modelo de organização política, concreto, e também permanecem invisíveis perante a imaginação coletiva que, ainda balizada por valores estatocêntricos, concebe a humanidade em termos seccionados, não de maneira unificada. A Modernidade, desse modo, opera-se consoante a tônica da inclusão/exclusão, e, para os excluídos, a pena é a mais completa segregação. Parte da problemática referente às migrações internacionais repousa então em compreender o quanto esse formato de organização da existência coletiva, o Estado-Moderno, alicerça-se indelevelmente na exclusão de pessoas, as quais, postas às sombras, são legadas à própria sorte.

Se considerado que boa parte dos indivíduos que deixam um espaço territorial em busca de outro o fazem para escapar de mazelas ou superar dificuldades materiais, objetivando construir uma vida mais próspera, revela-se que a exclusão em um Estado, manifesta pela incapacidade em assegurar condições ideais de existência, apenas se substitui

pela exclusão em um outro Estado, manifesta pela recusa à integração à comunidade política e ao tratamento como um “caso de polícia”. Assim, de reiterados processos de exclusão, parecem estruturar-se as trajetórias dos migrantes, sobretudo dos mais pobres.

A situação de vulnerabilidade dos migrantes, finalmente, desvela um notório paradoxo da cosmologia liberal, que tamanha influência exerceu e ainda exerce sobre a composição dos Estados Modernos. A noção fundamental de liberdade parece não aplicar-se aos migrantes, sobretudo pobres, aos quais é negado o direito de transpor fronteiras e construir uma trajetória meritosa alhures. Malgrado a ênfase na liberdade como valor irrestrito, o liberalismo parece negar aos migrantes seus direitos e liberdades mais fundamentais e a própria condição de igualdade que, em tese, advogam para toda a humanidade. Ademais, a ênfase na meritocracia e na construção de uma trajetória individual valorosa esbarram em um condicionante apriorístico, o local de nascimento, não sendo admitido ao migrante pobre a circulação entre países justamente para superar adversidades e mudar a trajetória de suas vidas. Antes, é preciso mudar de vida, enriquecer, para assim ter a liberdade de se locomover a outro país e ali poder estabelecer uma nova vida sem ser socialmente e materialmente sancionado.

Conquanto seja dificultoso aventar uma solução para um tratamento mais humanizado para a questão migratória, em uma realidade ainda seccionada por Estados que escolhem quais indivíduos irão ou não proteger, torna-se de interesse pontuar que a perspectiva interseccional ao menos aponta algumas perspectivas de encaminhamentos futuros. O cenário que se avizinha é dificultoso, sobretudo em virtude do fortalecimento de movimentos de extrema-direita em países do Norte Global, grandes receptores de migrantes, que adotam a pauta anti-imigração como item de destaque em suas agendas políticas. Não obstante, a discussão da imigração em bases mais humanizadas, e o empenho em descortinar alguns dos mitos que sobre ela repousam, podem cumprir ao propósito de humanizar o migrante e, gradualmente, atraí-lo mais para o campo da política, e não da polícia. Esta, por ora, parece ser a única solução possível, uma vez que qualquer fórmula que suponha uma superação do sistema de Estados ou a configuração de um cosmopolitismo assentado em uma solidariedade universal pareceriam demasiadamente etéreas ou mesmo utópicas. Diz-se comumente que a política é a arte do possível. E o possível, nos termos atuais, perpassa pela incorporação dos migrantes ao sistema de Estados, com todas as suas limitações e contradições.

Referências

ACNUR BRASIL. Refugiados. [s.d.] Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/>. Acesso em 11 jun. 2024.

ANDERSON, B. Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDE, H. Origens do totalitarismo: Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BRANCANTE, P.; REIS, R. A “Securitização da imigração”: mapa do debate. In: Lua Nova. São Paulo, 77: 73-104, 2009.

CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. Revista Estudos Feministas. Ano 10 (1). Florianópolis, 2022, p. 171-188 apud STELZER, J.;

KYRILLOS, G. Inclusão da Interseccionalidade no âmbito dos Direitos Humanos. *Rev. Direito e Práx*, Rio de Janeiro, Vol. 12, N. 01, 2021, p. 237-262.

CORTINA, A. Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia. São Paulo: Editora Contracorrente, 2022.

DUARTE, M. Etnocentrismo, xenofobia e medo: Pulsão, Repressão e Recalque como Medo oculto do outro, do desconhecido, do diferente e do diverso. *Interritórios | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco*, Caruaru, BRASIL. V.8 N.17: e254345 [2022].

HOBBSWAN, E. A Era dos Impérios: 1875 – 1914. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

NOLASCO, C. Migrações Internacionais: Conceitos, Tipologia e Teorias. Oficina do CES nº 434, 2016.

RESENDE, E. Americanidade, puritanismo e política externa: a (re)produção da ideologia puritana e a construção da identidade nacional nas práticas discursivas da política externa norte-americana. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

SARMENTO, D. Dignidade da pessoa humana: conteúdo, trajetórias e metodologias. 1ª edição, 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Fórum, 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). Relatório Mundial sobre Migração 2022. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/news/relatorio-mundial-sobre-migracao-da-oim-mostra-aumento-do-deslocamento-global-apesar-dos-limites-de-mobilidade-da-covid-19#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20relat%C3%B3rio,por%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20mundial>. [s.d.]. Acesso em 11 jun. 2024.

WALKER, R. The Double Outside of the Modern International. In: *Ephemera* 6(1): 56-69, 2006.

WEAVER, O. The EU as a security actor. IN: KELSTRUP, M.; WILLIAMS, M.C. (eds). *International relations theory and the politics of European integration. Power, security and community*. London: Routledge, 2000 apud BRANCANTE, P.; REIS, R. A “Securitização da imigração”: mapa do debate. In: *Lua Nova*. São Paulo, 77: 73-104, 2009.

Tema II

Desigualdades do Mundo Global

Avaliação de programas de financiamento para o desenvolvimento: o caso do método contrafactual

David Ruah

david.ruah@ensinus.pt

Instituto Superior de Gestão, Portugal

Introdução

A avaliação de impacto de intervenções de políticas públicas, ou programas de apoio à ajuda ao desenvolvimento revela-se fundamental, dado o inegável contributo de tais forças motrizes para se produzir mudanças em dimensões críticas da realidade, como a pobreza, a empregabilidade, o desempenho escolar ou a igualdade de género. As mudanças visadas correspondem aos resultados esperados das políticas ou dos programas interventivos, as quais podem – e devem – ser traduzidas em indicadores de resultado devidamente mensuráveis, tais como, por exemplo, dados estatísticos acerca do número de desempregados, de jovens em abandono escolar, ou de raparigas que não frequentam a escola numa determinada região, etc.

De igual relevância é a identificação de fatores extrínsecos, que podem manipular os processos de avaliação, e, por isso, devem ser apropriadamente isolados dos resultados observados das políticas e/ou programas em análise. Tais fatores externos podem ser, por exemplo, a instabilidade política, o nível de segurança, a estabilidade do ciclo económico, etc. A avaliação do impacto das políticas públicas pressupõe uma análise baseada em dados empíricos e argumentação lógica, de forma a analisar-se o contributo de uma intervenção pública para a alteração de certas dinâmicas da realidade. Similarmente, o conceito de avaliação de impacto é necessariamente correlacionável com o conceito de causalidade, uma vez que avaliar o impacto de uma intervenção pública pressupõe questionar se a intervenção pública é a causa de uma alteração na realidade sobre a qual intervém.

Consideremos o exemplo ilustrado por Massimo, L., & Margarida, C.R. (2012): caso o objetivo fosse avaliar um programa de formação profissional a cidadãos desempregados, com o objetivo de atualizar e aumentar as competências dos participantes e, assim, contribuir significativamente para a sua probabilidade de encontrar um emprego, como procederíamos? Deveríamos comparar os resultados dos participantes com as suas situações antes do programa? Ou, ao invés, estabelecer uma comparação entre a participação no programa e o que aconteceria na sua ausência?

Na presente publicação, explicitaremos as limitações das metodologias clássicas de avaliação, como a teoria da mudança e a pré e pós-intervenção, argumentando a favor do método contrafactual que visa comparar unidades de tratamento com unidades que não sofreram qualquer intervenção.

1. Modelos clássicos de avaliação de programas de desenvolvimento: a teoria da mudança e a pré e pós-intervenção

De acordo com Ringhofer, L., & Kohlweg, K. (2019), desde o final dos anos 90, que a teoria da mudança emergiu como uma metodologias mais conhecidas e amplamente utilizadas na área da mudança social, esta teoria é contextualizada como pertencendo aos modelos de avaliação baseadas na teoria. Estes modelos consideram que as avaliações têm uma capacidade explicativa mais ampla, caso incluam um quadro teórico sólido que explicita os mecanismos da intervenção. Estes modelos de avaliação, baseados nas consequências teóricas das intervenções, procuram entender, não só, se a intervenção produziu os efeitos esperados, como ainda, identificar apropriadamente as razões pelas quais as políticas funcionam, diagnosticando também os efeitos não pretendidos (Coryn et al., 2011). Segundo o Treasury Board of Canada Secretariat (2021) uma teoria da mudança inclui as seguintes componentes: (1) uma cadeia de resultado; (2) os pressupostos, riscos e, em alguns casos, os mecanismos associados a cada elo do modelo lógico; e (3) os factores externos que podem influenciar os resultados esperados. Uma das principais vulnerabilidades deste método parece estar no facto de não depender de resultados práticos pós-aplicação, mas numa análise lógica *a priori*.

Outra metodologia comumente utilizada por vários investigadores ou profissionais da área da avaliação é a implementação de instrumentos de avaliação pré e pós implementação do programa, por exemplo, questionários, grupos focais ou entrevistas, que possibilitem determinar se existiu mudança após implementação do programa. Segundo Gertler et al. (2016), a principal vulnerabilidade da comparação de resultados antes e depois de um programa reside na suposição errónea de que, na ausência do programa, os resultados dos participantes permaneceriam inalterados em relação à sua situação inicial. Esta abordagem ignora a influência de diversos factores externos que podem afetar os resultados ao longo do tempo. O cenário hipotético exposto por Gertler et al. (2016) é o seguinte: considere-se a avaliação de um programa de microfinanças destinado a agricultores pobres em áreas rurais, que fornece microcréditos para a compra de fertilizantes com o objetivo de aumentar a produção de arroz. Após a implementação do programa, observou-se um aumento na produção de arroz. Ao utilizar a comparação antes e depois, pode-se erroneamente concluir que o programa aumentou a produção, no entanto, esta análise não considera variáveis como as condições climáticas. Se, por exemplo, houve uma seca no ano de implementação do programa, a produção sem o programa poderia ter sido inferior e, assim, o impacto real do programa seria maior.

2. O método da avaliação contrafactual: princípios básicos e desafios

Segundo Massimo, L., & Margarida, C.R. (2012), a metodologia contrafactual é uma abordagem fundamental na avaliação de impacto de políticas públicas. Esta envolve a estimativa do efeito do tratamento comparando o que realmente aconteceu (participação num programa) com o que teria acontecido na ausência do tratamento (não participação). Esta definição pode ainda ser complementada por Gertler (2016), que afirma que a metodologia contrafactual permite avaliar o impacto causal da intervenção ao criar um grupo de comparação que representa o que teria ocorrido na ausência da intervenção. Assim, é possível medir o verdadeiro efeito da intervenção, separando-o da influência de outros

fatores que poderiam afetar os resultados, através da existência de um grupo que recebeu a intervenção (grupo de tratamento) e um grupo que não a recebeu (grupo de controlo).

Segundo Gertler et al. (2016), um grupo de controlo é válido quando tem, em média, as mesmas características que o grupo de tratamento na ausência do programa, e reagiria da mesma forma que o grupo de tratamento ao programa, caso fosse exposto a este. Mesmo que os beneficiários do tratamento sejam selecionados de forma aleatória é importante assegurar que todas as unidades elegíveis receberam o tratamento e que nenhuma unidade não-elegível recebeu o tratamento. Também de acordo com Gertle et al. (2016), um dos princípios fundamentais da metodologia contrafactual é o Average Treatment Effect (ATE), que é uma medida utilizada para estimar o efeito causal médio de uma intervenção, programa ou tratamento numa determinada população. O ATE representa a diferença média nos resultados entre o grupo que recebeu o tratamento (grupo de tratamento) e o grupo que não recebeu o tratamento (grupo de controlo), considerando todos os indivíduos ou unidades incluídas no estudo. Esta medida é fundamental para avaliar o impacto global de uma intervenção, pois fornece uma estimativa do efeito médio que a intervenção teve na população em estudo.

Para se obter estes dados de uma forma que possibilite prevenir possíveis pré-conceitos que coloquem em causa a transparência do projeto, a metodologia contrafactual baseia-se em testes de controlo aleatórios, que se definem enquanto estudos experimentais nos quais os participantes são aleatoriamente designados para um grupo de tratamento que recebe a intervenção e um grupo de controlo que não a recebe (Massimo, L., & Margarida, C.R. (2012). Isto ajuda a garantir a aleatoriedade e a comparabilidade entre os grupos, sendo considerado o paradigma em avaliações de impacto. Por exemplo, um RCT pode escolher aleatoriamente escolas para receberem um programa educacional que vise melhorar os resultados escolares e comparar o desempenho dos alunos nessas escolas com escolas que não receberam o programa, isolando o efeito causal da intervenção.

Técnicas complementares ao RCT são contempladas na metodologia contrafactual, de forma a manter o método válido, mesmo perante limitações dos RCT. A técnica da diferença nas diferenças é uma abordagem que compara a mudança ao longo do tempo entre um grupo de tratamento e um grupo de controlo, permitindo estimar o efeito causal da intervenção ao controlar tendências temporais comuns a ambos os grupos. Por exemplo, ao avaliar o impacto de uma política de aumento do salário mínimo em diferentes sectores da economia, comparando a variação do emprego antes e depois da implementação da política nos sectores afetados e não afetados (Gertler et al, 2016).

Outra técnica é a do *propensity score matching*, e define-se como uma técnica que emparelha participantes com base na sua probabilidade de receber o tratamento, permitindo a criação de um grupo de controlo semelhante ao grupo de tratamento em termos de características observáveis. Isso ajuda a reduzir o viés de seleção e a melhorar a comparação entre os grupos. Por exemplo, num estudo que avalia o impacto de um programa de formação profissional, emparelhando participantes com não participantes com base em características como idade, educação e experiência previa. Por fim, uma técnica adicional é a apelidada regressão descontínua: a regressão descontínua é uma técnica estatística usada em avaliações de impacto que aproveita descontinuidades em variáveis para estimar os efeitos de uma intervenção. Por exemplo, ao comparar o desempenho de

estudantes que pontuaram ligeiramente abaixo e acima de um ponto de corte para receber uma bolsa de estudo, pode-se estimar o impacto causal da bolsa. Esta abordagem permite controlar variáveis e obter uma estimativa precisa do efeito da intervenção (Gertler et. Al, 2016).

Conclusão

Embora a teoria da mudança seja fundamental para delinear a lógica e os resultados esperados das intervenções, a metodologia contrafactual oferece uma abordagem mais robusta para inferência causal e avaliação de impacto ao comparar resultados reais com cenários alternativos em potência. A análise contrafactual permite que os investigadores estimem os efeitos causais das intervenções e avaliem o seu impacto de forma mais rigorosa, proporcionando uma base sólida para avaliar a eficácia das políticas públicas.

Em conclusão, conquanto que a teoria da mudança fornece uma estrutura organizada para compreender a lógica e os resultados esperados das intervenções, a metodologia contrafactual oferece uma abordagem mais rigorosa para a inferência causal e a avaliação de impacto, baseada na análise das políticas públicas. Ao comparar resultados reais com cenários alternativos, a análise contrafactual permite que os investigadores avaliem o verdadeiro impacto das intervenções, tornando-se uma ferramenta valiosa na avaliação das políticas públicas.

Referências

- CORYN, Chris L. S.; Noakes, Lindsay A.; Westine, Carl D.; Schröter, Daniela C. (2011). *A Systematic Review of Theory-Driven Evaluation Practice From 1990 to 2009*. American Journal of Evaluation 32 (2).
- GERTLER, P. J., MARTINEZ, S., PREMAM, P., RAWLINGS, L. B., & VERMEERSCH, C. M. J. (2016). *Impact Evaluation in Practice* (2nd ed.). The World Bank.
- MASSIMO, L., & MARGARIDA, C.R. (2012). *A note on the impact evaluation of public policies: the counterfactual analysis*. *Research Papers in Economics*.
- PATTON, M. Q. (2017). *Principles-Focused Evaluation: The GUIDE*. Guilford Press.
- REICHARDT, C. S. (2022). *The Counterfactual Definition of a Program Effect*. *American Journal of Evaluation*, 43(2), 158-174. <https://doi.org/10.1177/1098214020975485>
- RINGHOFER, L., & KOHLWEG, K. (2019). *Has the Theory of Change established itself as the better alternative to the Logical Framework Approach in development cooperation programmes? Progress in Development Studies*, 19(2), 112–122.
- ROGERS, P. (2014). *Theory of Change: Methodological Briefs – Impact Evaluation No. 2*. UNICEF Office of Research-Innocenti.
- TREASURY BOARD OF CANADA SECRETARIAT (2021). *Theory-Based Approaches to Evaluation: Concepts and Practices*. Disponível online em: <https://www.canada.ca/en/treasury-board-secretariat/services/audit-evaluation/evaluation-government-canada/theory-based-approaches-evaluation-concepts-practices.html>

Linha de base para o programa de transferências sociais e monetárias kwenda

António Chisingui

valter.chissingui@iscsed-huila.ed.ao

Helder Bahu

helder.bahu@iscsed-huila.ed.ao

Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla, Angola

Pedro Bem-Haja

pedro.bem-haja@ua.pt

Universidade de Aveiro, Portugal

Introdução

Os ODS (Objectivos de Desenvolvimento Sustentável), da ONU trazem um conjunto de metas específicas e mensuráveis para que os países até 2030 consigam melhorar substancialmente a vida dos seus cidadãos. O ODS1 sobre a redução da pobreza está entre àqueles que o Governo angolano presta especial atenção.

Entretanto, nos últimos anos tem-se assistido uma degradação das condições de vida das famílias angolanas, com grande realce para as famílias dos meios rurais e periurbanos, sendo que em consequência disso, as cidades começam a receber um grande número de crianças com privações, vivendo em condições de carência alimentar (evidenciando-se níveis elevados de desnutrição), correndo o risco de serem violentadas e estando fora do sistema de ensino.

No IIMS (Inquérito de Indicadores Múltiplos e de Saúde) realizado em 2017, foi possível verificar que as famílias mais pobres, pertencentes ao primeiro quintil socioeconómico tinham em média 8,5 filhos por mulher e, que entre as mulheres 22% não possui qualquer nível de escolaridade, o que potencia uma vida com muitas privações. Eis, aqui, mais um detalhe que tem como consequência a multiplicação da pobreza.

Em 2019, o governo de Angola através do INE (Instituto Nacional de Estatística), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e a Universidade de Oxford, realizaram um estudo sobre a pobreza multidimensional dos municípios de Angola, e os resultados das estimativas municipais para o IPM-M (Índice de Pobreza Multidimensional dos Municípios), bem como da incidência da pobreza e intensidade da pobreza, mostram que 65 dos 164 municípios apresentam uma incidência de pobreza acima de 90%, ou seja, pelo menos 9 em cada 10 pessoas nestes municípios são multidimensionalmente pobres.

O governo de Angola tem implementado programas municipais de combate a pobreza há mais de uma década e tem reforçado as competências e a disponibilidade financeira da Acção Social, mas ainda assim não tem resultado em redução efectiva da pobreza entre

as populações. Se por um lado há uma taxa de crescimento populacional de aproximadamente 2,7% ao ano, a economia do país tem assistido crescimentos muito baixos e até negativos nos últimos 5 anos, agravados pela pandemia da COVID-19 e pela seca que tem afectado uma parte considerável do território nacional nas duas (2) últimas campanhas agrícolas. Nestas condições é muito difícil gerar riqueza para distribuir entre as famílias.

Mesmo assim, numa lógica de resgate do Estado Providência, para muitos, colapsado em muitos contextos, está em curso desde 2018 o Programa de Fortalecimento da Protecção Social (Kwenda), para acudir centenas de milhares de famílias angolanas, com uma implementação faseada, tendo arrancado em alguns municípios do país.

Esta pesquisa resulta de uma linha de base e tem como objectivo, avaliar as condições de vida das comunidades nos municípios que serão contemplados pelo Kwenda e que já foram cadastradas pelo programa.

Augurando uma linha final, pressupõe-se saber em que medida as acções do Kwenda, com destaque para as transferências sociais monetárias terão impactado positivamente a vida das populações. A avaliação foi feita em 5 municípios, sendo três (3) da província da Huíla (Gambos, Humpata e Quilengues), Um (1) na província do Cunene (Namacunde) e um (1) na província do Cuando Cubango (Cuchi).

Pobreza – Breve Contextualização Teórico- Metodológica

O crescimento avassalador da pobreza ao nível global tem despertado a preocupação de vários pesquisadores pois, imensos territórios vivem carências de vários tipos e os mecanismos de reversão da mesma têm sido pouco eficazes. Dados do Banco Mundial (2018) relatam que 3,4 bilhões de pessoas têm dificuldades para minimamente satisfazer as necessidades básicas e quase metade da população do mundo vive com menos de US\$ 5,50 por dia.

Entretanto, o que é a pobreza e como pode ser definida? Certamente que apresentar um conceito para pobreza é algo muito complexo, pois pode ser feita tendo como base algum “juízo de valor”, em termos relativos ou absolutos, como referem Crespo & Gurovitz (2002, p.03):

A conceituação de pobreza é categorizada como “juízo de valor” quando se trata de uma visão subjetiva, abstrata, do indivíduo, acerca do que deveria ser um grau suficiente de satisfação de necessidades, ou do que deveria ser um nível de privação normalmente suportável. O indivíduo expressa sentimentos e receitas, de carácter basicamente normativo, do que deveriam ser os padrões contemporâneos da sociedade quanto à pobreza. Não leva em conta uma situação social concreta, objetivamente identificável, caracterizada pela falta de recursos. Desse modo, tal enfoque não esconde sua fragilidade, embora seja bastante óbvio que mesmo uma conceituação objetiva da pobreza não se furta à presença de algum juízo de valor.

Nos anos que se seguiram à II Guerra Mundial as sociedades modernas conheceram um longo período de desenvolvimento e prosperidade, levando-os a pensar que tais factores acabariam por pôr fim às situações de pobreza em todo o mundo. Contudo, a eclosão da primeira crise petrolífera, em 1973, produziu um primeiro abalo a esta crença, pois verificou-se que afinal, o crescimento não era linear e uniformemente acelerado.

A situação das minorias étnicas e a politização dos problemas étnicos contribuíram de igual forma para a tomada de consciência de que a pobreza, afinal, não era apenas um problema das sociedades subdesenvolvidas. Ela existia no próprio seio da mais avançada modernidade (Almeida, 2010).

Fala-se assim de duas tradições nos estudos sobre a pobreza. Uma que assenta nos conceitos de “pobreza absoluta” e outro, nos postulados de “pobreza relativa”. A outra assenta no conceito de “cultura de pobreza”¹. De acordo com GIDDENS (2004, p. 313):

O conceito de pobreza absoluta está enraizado na ideia de subsistência, as condições básicas que permitem sustentar uma existência física saudável. Diz-se que pessoas que carecem de requisitos fundamentais para a existência humana (...) vivem em situação de pobreza. Considera-se que o conceito de pobreza absoluta é universalmente aplicável. Defende-se que os padrões de subsistência humana são mais ou menos os mesmos para as pessoas de idade e constituição física equivalentes, independentemente do local onde vivem. Pode afirmar-se que qualquer indivíduo, em qualquer parte do mundo, vive na pobreza se estiver abaixo deste padrão universal.

Na linha de pensamento de Almeida (2010) a carência ao nível da pobreza absoluta pode ser de ordem “primária”, quando resulta da simples ausência de recursos, ou “secundária” quando relacionada ao desconhecimento das formas mais eficientes de utilização de recursos escassos.

Contudo, podemos realçar que nem todos os estudiosos concordam com tal definição, achando mais apropriado o conceito de pobreza relativa, que relaciona a pobreza ao padrão de vida geral prevalecente numa dada sociedade. Segundo o conceito de pobreza relativa, são pobres os grupos, as famílias e as pessoas cujos recursos são tão escassos que se encontram excluídas dos modos de vida tidos por minimamente aceitáveis e do exercício dos direitos de cidadania básicos no país onde vivem. Voltando a perspectiva de Crespo & Gurovitz (2002, p.4),

O conceito de pobreza relativa é descrito como aquela situação em que o indivíduo, quando comparado a outros, tem menos de algum atributo desejado, seja renda, sejam condições favoráveis de emprego ou poder. Uma linha de pobreza relativa pode ser definida, por exemplo, calculando a renda *per capita* de parte da população.

Nesta senda da pobreza relativa se pode equacionar alguns cenários do sudoeste angolano em que detentores de quantidades razoáveis de gado se consideram pobres e, em momentos de seca extrema passam a condição de pobreza extrema pois, só em situações de muita carência aceitam negociar o gado que, pela desnutrição tem menos peso e vale menos.

Falar de cultura de pobreza nos remete a tradição culturista, uma vez que se concebe esse tipo de pobreza como uma maneira de ser, agir e pensar, ou seja, as condições extremamente precárias e duras de vida das pessoas pobres, geram estratégias, sistemas valorativos, sistemas de representações, atitudes e maneiras de fazer e viver que permitem a adaptação dessas pessoas a tais condições de vida. Almeida (2010, p.167) argumenta:

1. Expressão criada por Oscar Lewis. *Os Filhos de Sanchez*; Lisboa, Moraes Editora, 1970.

O padrão cultural resultante costuma traduzir-se num conjunto de traços característicos. Um deles é que as famílias pobres geralmente formam comunidades fechadas sobre si próprias, segregadas e marginalizadas, mas capazes de definir as suas próprias regras de relacionamento. Um segundo traço característico tem a ver com a ocorrência frequente de instabilidade familiar e com padrões de comportamento sexual atípicos.

O cenário pobreza, para o contexto em análise, tem alguma ligação à seca cíclica no sul de Angola que conhece oscilações desde 2010, retirando alguma autonomia produtiva das populações, especificamente na preservação do seu efectivo ganadeiro. Neste quadro importa o estudo de Blanes, *et all.*, 2022, p. 124),

Since 2010, the drop in annual rainfall in the region began to affect both largescale and small-scale farming and herding. For small scale agro-pastoralists, the lack of rain ruined their annual crops, and forced them to take their herds further into the mountains in search for edible graze, extending the transhumance routes throughout hundreds of kilometres and several months. It also pushed them into reducing their livestock (something they have traditionally avoided, because of the status, power, and wealth involved in cattle accumulation) by selling or bartering their cows or goats. For largescale farmers, it forced them to seek more aquatic sources in order to maintain their production plans [...].

Crespo & Gurovitz (2002) realçam que ninguém melhor do que os próprios pobres para falar sobre a sua situação. Sua disposição para melhorar de condição de vida depende da forma como encaram as oportunidades, os riscos e as limitações que se lhe apresentam uma vez que somente eles podem mudar sua situação.

Não se pode dissociar a pobreza do acesso a escola, principalmente a impossibilidade de escolarização das mulheres que são o garante de muitas famílias, principalmente no contexto angolano, especificamente o sudoeste e sudeste, regiões onde foi realizada a pesquisa. Assim, os indicadores e medidas de pobreza multidimensional, objectivam oferecer prioridades claras para enfrentar a pobreza, indo além das privações monetárias (UNDP, 2023).

A metodologia de recolha de dados baseou-se na aplicação de 55 inquéritos por entrevista a grupos focais (sobas, coordenadores de bairro, professores, enfermeiros, responsáveis dos gabinetes municipais e comunais e líderes religiosos) e 3792 inquéritos por questionário aos agregados familiares, sendo que 71% dos inquiridos eram chefes dos agregados. Na análise e tratamento dos dados, considerando a multiplicidade de variáveis em estudo, foi criado um índice composto designado por Índice de Vulnerabilidade Social de forma a facilitar a comparação entre a primeira e a segunda avaliação. O Índice de vulnerabilidade social é constituído por 5 dimensões (condições de habitabilidade, condições de subsistência, acesso a educação, acesso a saúde e suporte e envolvimento social) e, ainda, 12 sub-dimensões.

Deste modo, para atingir a população alvo, foi seleccionada uma amostra representativa, inquirida através de um questionário, e parte dela por entrevista. A recolha de dados ocorreu, junto das comunidades visadas, entre os dias 19 de Maio a 04 de Junho de 2021, tendo sido usada a metodologia MCASI- *Mobile Computer-Assisted Self-Interviewing*, com suporte do *software Kobo Collect e Kobotoolbox*® <https://www.kobotoolbox.org/> .

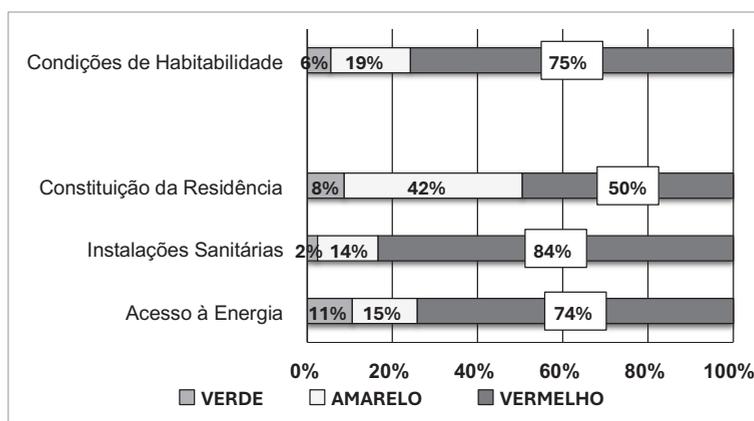
O *Kobo Collect* permitiu a recolha de informação *offline* de maneira rápida por parte dos técnicos de campo, sendo o questionário submetido ao servidor, apenas quando a rede móvel estivesse disponível (CIDE, 2022).

Do ponto de vista metodológico, o estudo enquadra-se no âmbito de uma abordagem empírica mista, qualitativo e quantitativo, pois articulou a técnica de inquérito por questionário e entrevista, sendo que as entrevistas, num total de 55, complementaram os dados recolhidos pelo questionário.

Apresentação e discussão dos dados recolhidos

Analisando os resultados do estudo, tanto a nível das dimensões, como do índice geral temos os seguintes aspectos relevantes:

Todos os municípios e comunas estudadas possuem mais de metade da população em risco severo no quadro do índice de vulnerabilidade social, sendo que os casos mais preocupantes são os do município de Quilengues com 75% e dos Gambos com 72% da população em risco severo. No outro extremo, com melhor desempenho global, está o município de Namacunde onde 14% das pessoas apresentam um risco baixo ou nulo.



CIDE (2022)

Analisando a dimensão das condições de habitabilidade podemos verificar que cerca 76% dos respondentes encontra-se em Risco Severo relativamente às condições de habitabilidade, devido, sobretudo, à dominância da distribuição de respondentes em Risco Severo. Relativamente às sub-dimensões, uma saliência para as Instalações Sanitárias com um valor esmagador de 83% dos respondentes a serem classificados no Risco Severo nesta dimensão. Este resultado é justificado por uma distribuição de 83% de respondentes que afirma que “não tem latrina ou faz necessidades ao ar livre”. De reportar ainda que 74% dos respondentes da amostra encontram-se em situação de risco severo relativamente ao acesso à Energia. Este resultado é maioritariamente explicado por uma grande proporção de respondentes a utilizar fogo de lenha, carvão ou outro combustível para a iluminação.

Quanto a condição de subsistência, cerca de 70% dos respondentes encontra-se em Risco Severo relativamente às condições de Subsistência. No que concerne às sub-dimensões há um valor elevado para a Vulnerabilidade a Choques com 80% dos respondentes

em Risco Severo. De forma interessante, a Alimentação apenas possui 28% de respondentes em Risco Severo. Apesar disso, este resultado tem de ser lido com cautela uma vez que a maioria dos respondentes que foram classificados com Amarelo (Risco Intermédio) para além de estarem próximos do Vermelho em termos de pontuação, usufruíram do facto de fazerem várias refeições ao longo do dia para saírem do Vermelho. Contudo, se olharmos para as mesmas, elas são pouco diversificadas e pouco nutritivas, com dietas à base de sementes e raízes. Já no que diz respeito à água e a posse de bens, os valores de respondentes em Risco Severo superam os 50%.

Observando os dados da dimensão suporte e envolvimento Social podemos verificar uma proporção bastante dominante (76%) de indivíduos em situação de Risco Severo, ou seja, com pouco apoio tanto do governo, quanto de outras organizações. Relativamente às sub-dimensões o destaque vai para o suporte institucional, com 92% dos respondentes em situação de Risco Severo, significando que os respondentes não sentem a presença dos serviços públicos ou governamentais. Apesar de se observar um melhor Suporte pessoal e envolvimento associativo, ainda possuem valores de Risco Severo muito expressivos. Olhando para os municípios, nota-se que a sub-dimensão, que espelha maiores diferenças entre municípios é o do Envolvimento Associativo, com Cuchi e Humpata a registarem populações com menor envolvimento associativo. Cuchi volta a ter um papel de destaque no suporte pessoal, com valores de vermelhos também menores e, globalmente, o suporte institucional teve um registo mais problemático.

Conclusões

O sul de Angola devido as suas particularidades físico-naturais, tem sentido com grande magnitude os impactos das alterações climáticas, com destaque para as secas prolongadas, tendo sido mobilizados vários apoios nos últimos dois anos para acudir as populações. Entretanto, para que as populações consigam viver em situação de menor vulnerabilidade é necessário que várias medidas sejam adoptadas pelo governo e demais actores, com destaque para a promoção e a universalização do programa de transferências sociais monetárias para todos municípios.

Referências

- ALMEIDA, João Ferreira de Coord. 2010. *Introdução à Sociologia*. Universidade Aberta. Lisboa
- BLANES, Ruy Llera *et al.* 2022. «Drought Terroirs: Debating anthropological territorialities in the study of climate change and environmental disasters». *In: kritisk etnografi: Swedish Journal of Anthropology*, ISSN 2003-1173, Vol. 5, no 1-2, p. 115-132 <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-490453>
- CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. 2021. “Linha de base para o Programa de transferências sociais e monetárias Kwenda. ISCED-Huíla”, Lubango, Angola.
- CRESPO, António Pedro Alabernaz & Elaine Gurovitz. 2002. *A pobreza como um fenómeno multidimensional*. RAE-eletrônica, Volume 1, Número 2, jul-dez.
- GIDDENS, Anthony. 2004. *Sociologia*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa
- PEDROSO, Márcia Naiar Cerdote. 2020. *A pobreza e a desigualdade: uma realidade brasileira no século XXI*. Leituras de Economia Política, Campinas, (31), p. 31-54, jul./dez.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAM. 2023. Global Multidimensional Poverty Index.

Autoria feminina negra como resistência ao patriarcado e à supremacia branca europeia

Ana Maria Urquiza de Oliveira

anaurquiza@usp.br

Universidade de São Paulo, Brasil

Considerações iniciais

Nossa discussão busca elencar o pertencimento da mulher negra na produção e disseminação de literatura legitimada defendendo suas culturas, linguagens e identidades. O movimento de escrita do povo negro, especificamente da mulher negra, enfatiza o sentimento de pertença, além de contrapor o silenciamento e apagamento (Mota; Borisow, 2021) que lhes é dado por séculos.

A luta contra o silenciamento, através da linguagem das minorias, reflete a luta contra o racismo, pois pessoas negras ao longo da história destes três países (Moçambique, Nigéria e Brasil) não podem exercer o direito de ocupar espaços de produção e circulação de conhecimentos – *locus* ocupado pela hegemonia. Os espaços onde mais estão situados os negros, mormente, nos países das autoras, dois colonizados por Portugal: Brasil e Moçambique, e um colonizado pela Grã-Betanha: Nigéria, são os do apagamento social demonstrando o racismo estrutural. As autoras questionam em seus discursos o fato de a mulher negra ocupar o lugar do silenciamento na sociedade principalmente no uso da escrita. Questionam quem pode produzir literatura reconhecida, valorada. Elas têm uma luta árdua para exercer o direito de produzir literatura e publicar, reivindicam espaço nas academias, reivindicando que seja validado o que já produzem, literatura. O que defendem é o resultado do que está acontecendo no mundo após o surgimento de movimentos sociais reivindicando direitos negados (Pécora, 2015– direitos de ser/viver/dizer).

A tomada de voz da mulher negra como potencializadora da Literatura negra

O discurso dissidente ou discurso de resistência surge com a representação de minorias sociais na tomada de voz. Em diversos lugares do mundo as minorias sociais existem e resistem! Spivak (2015) enfatiza que os chamados oprimidos podem saber e falam por si mesmos, o que nos remete ao pensamento de Freire (1978) de que a sociedade dominante inculca nesses homens e mulheres de periferia que eles são incapazes de aprender ou que estudar é para a elite, o pobre tem é que fazer o trabalho braçal para sobreviver.

Em Chimamanda, é possível perceber a reivindicação por espaços nos planos político e econômico para as diferenças sociais, especificamente, a produção de discursos do povo negro. A própria universidade de um país africano formado por negros tem no currículo ementas voltadas à valorização do ensino de inglês. Mesmo que no departamento de estudos africanos onde Ifeoma atua a discussão aconteça em prol de valorar o que é pro-

duzido nacionalmente, a mesma universidade iniciou tendo todo o quadro de professores formado por brancos.

Na visão bakhtiniana, o romance representa “a vida em autodesenvolvimento” e a “recria”. Esse autodesenvolvimento da vida independe do autor, de sua vontade consciente e de suas tendências” (2010, p. 323). Nesse sentido, entendemos as condições de produção do romance *Hibisco roxo* como a recriação de um contexto de vida da mulher negra em um país colonizado e, quanto ao que o autor diz sobre o autodesenvolvimento ser independente do autor e de sua vontade consciente, acreditamos ser o próprio agir das personagens trazendo à tona suas vontades e modos de ver e sentir a vida no romance analisado. Em nossa análise, observamos que a protagonista Ifeoma tem muito da autora Chimamanda, tem mais ainda de si mesma na sua construção de representação do lugar que a mulher negra ocupa neste lugar de objetificação.

O posicionamento político crítico de Adichie enfatiza seu perfil de militante pela causa negra em defesa do direito de ser/existir/resistir e lutar contra a história única (Kilomba, 2022) contada pelo opressor europeu e ditada mundo afora como verdade inquestionável. O desfecho da obra mostra a tristeza profunda da família de Eugene, fruto de sua assimilação ao costume europeu. Sua esposa, submissa e fiel, em meio ao desespero de uma vida de sofrimento e opressão, mata-o lentamente pondo veneno em suas refeições; seu filho Jaja assume o crime para proteger a mãe, é preso e a vida de Beatrice e a de Kambili ficam restritas às visitas silenciosas a Jaja na prisão. É perceptível a mudança de postura de Beatrice que deixa de ser a mulher cristã cumpridora de seus deveres e passa a se utilizar de meios ilícitos para proteger Jaja. Podemos inferir que a autora traz à tona o fato de que a lei é feita pelo dominador (Ricouer, 2008) e em benefício dele próprio. Em *Becos da memória* (2018), Evaristo destaca, através da fala de um personagem: “Alguns sabiam da Lei, um velho argumentou que quem fazia a lei eram os fortes” (p. 92). Logo, o povo oprimido, ao se utilizar da lei, não encontra abrigo e proteção, pois, segundo ela mesma, ele é o “criminoso”, “o perigo da sociedade”. Podemos fazer analogia ao controle de Estado “no qual o soberano, direta ou indiretamente, faz a acusação, dá a sentença e providencia a execução das punições” (Joas, 2012, p. 76).

A autora pontua temas como a objetificação/silenciamento/apagamento da mulher, agressão física e psicológica à mulher, a colonização da língua e da religião, protestos contra a desvalorização da educação, a ancestralidade, o racismo, o golpe de estado, a guerra e a resistência feminina negra, o ativismo, o contraste entre riqueza e pobreza. Essa temática também é defendida na obra de Conceição e de Chiziane, logo, a construção composicional, conforme Bakhtin (2003), é construída por meio da seleção dos recursos linguísticos – *recursos lexicais*, fraseológicos e gramaticais que constituem o estilo, isto é, o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades da obra.

Os temas do romance de Evaristo são a escravidão e seus efeitos, o racismo, a agressão física, a objetificação/silenciamento/apagamento da mulher negra, a resistência feminina negra, as memórias, a loucura causada pela escravidão, a necessidade de a mulher negra escrever e publicar, o contraste entre riqueza e pobreza. A composição formal, à luz bakhtiniana, diz respeito ao modo como a obra é escrita, quais recursos linguísticos e gramaticais serão utilizados conforme o gênero selecionado: “Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por

fim, a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado” (Bakhtin, 2003, p. 322).

A literatura de denúncia, de protesto, é tema principal nas três autoras. Com a busca de identidade e a valorização do nacionalismo cultural e a negritude, o movimento da mulher negra, pontos como a guerra, o patriarcado e a submissão da mulher ao marido são extremamente criticados. A própria Chiziane afirma que sua leitura é pautada na literatura das minorias e que não faz parte do cânone. Seu romance *Niketche* – uma história de poligamia centra-se nas agruras de Rami ao perceber que está envolta em uma relação poligâmica. O ato de coragem de Rami é desafiador. Ela dá um salto entre a submissão total e a percepção de que é objetificada, deixa assim o lugar de objeto e assume o lugar de sujeito (hooks, 2021). Conforme Silva (2011), o movimento de escrita africana pós-independências surge para acabar com a hegemonia literária em que a história do continente africano figura até então como “mero apêndice” da História dos países europeus.

Ao trazer para sua obra o léxico e as expressões de suas línguas nativas, a moçambicana Chiziane questiona e critica a perpetuação dos valores e normas da língua oficial do colonizador como modelo único para a produção de literatura. Ao abordar sobre o surgimento do romance, Bakhtin (1993, p. 164, grifos nossos) afirma que este traz “a libertação fundamental das *intenções semântico-culturais* e *expressivas* do poder de uma língua única e só”. Embora estejamos no século XXI, as novidades que o gênero romance trouxe no período de sua criação parecem não diferir muito do cenário que temos hoje em relação à produção de literatura. Ainda são as minorias sociais que se veem impedidas de produzir discurso, tendo que tomar o lugar de fala para dizerem de suas dores e injustiças.

A caracterização de denúncia em Paulina traz as múltiplas vozes de resgate sociológico e histórico cultural que emergem no processo de aprendizagem, partindo de uma conversa no sentido ontológico que contribui para a construção das identidades. Nessa identificação, há a subversão dos conhecimentos ocidentais europeus e a deturpação do cânone europeu-ocidental através da tomada de voz da e pela mulher negra com intuito de dizer de seu mundo, sua cultura, sua existência (hooks, 2013). A autora faz uma análise crítica à hegemonia europeia no mundo, inclusive no continente africano, lugar, espaço geográfico, onde as duas maiores religiões do mundo o apontam como berço da humanidade. A invasão europeia veio destruir as tradições africanas e impor uma história nova e fajuta descaracterizando o valor cultural dos africanos. A hierarquização social é marcada também na e pela linguagem, como sustenta Orlandi (1999, p. 40): “nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na ‘comunicação’”.

A corrente literária afro-brasileira em Ponciá Vicêncio

O surgimento do romance polifônico com Dostoiévski é estudado em minúcias por Bakhtin, que nos apresenta a marcante característica da resistência a uma linguagem canônica única que era “fortalecida pela unidade ainda inabalável do mito nacional” – o romance polifônico veio abrir espaço para a diversidade de vozes e, inclusive, a heterogeneidade cultural e linguística, isto é, o romance deixa de dar espaço a vozes únicas, de um modelo universal pré-estabelecido. Pois “a descentralização ideológico-verbal só ocorrerá quando a cultura nacional perder o seu caráter *fechado e autônomo*, quando ela

tomar consciência de si entre as outras culturas e línguas” (Bakhtin, 1993, p. 166, grifos nossos). Nesse sentido, o autor destaca a necessidade de descentralização da ideologia única através da abertura a culturas e línguas outras que não a de grupos minoritários como os representantes da igreja, do Estado, da elite etc. Passados séculos, estamos hoje reivindicando espaços de produção de literatura que diferem do modelo canônico, visto que a permanência da discriminação com e através da linguagem continua.

As autoras negras escrevem de e sobre fronteiras sociais, nacionais e semânticas, falam de suas vidas colocadas à margem e da resistência que ressoam em suas palavras. Ainda em relação ao romance polifônico, Bakhtin (1993, p. 167, grifos nossos) enfatiza que “a língua revelar-se-á em todo o seu caráter humano; atrás das palavras, das formas, dos estilos começarão a transparecer os personagens *caracteristicamente nacionais e tipicamente sociais*, as representações dos falantes”. As personagens mulheres negras de Chimamanda, Paulina e Conceição são tipicamente sociais da luta negra e têm em suas falas marcas de léxico e estilo que caracterizam a denúncia. Segundo Orlandi (2009, p. 39), podemos dizer que a posição a partir da qual fala o sujeito é constitutiva do que ele diz.

Ora, as características do romance europeu que surgiu como um protesto à manutenção do cânone trouxeram marcas do romance de cavalaria tendo as classes populares inferiores como constituição e formação da consciência linguístico-literária no romance polifônico. Conforme Bakhtin (2010, p. 172), “esse processo realizava-se na consciência linguístico-literária da época e determinava as obras de indivíduos isolados”. Essa linha de discussão nos leva ao postulado de que “o discurso é construído em constante interação com o discurso da vida, pois o discurso procura orientar-se pela mesma esfera da linguagem da vida corrente” (p. 178).

No Brasil, o romance de denúncia também surge como um protesto à manutenção do cânone e teve seu ápice na década de 1930 com representantes do regionalismo nordestino como Graciliano Ramos, Jorge Amado, Raquel de Queiroz e José Lins do Rego. A escrita destes autores tinha como base a crítica social às injustiças sociais alarmantes impostas ao povo pobre do país vivendo às margens para sustentar o luxo de uma minoria oligárquica (Candido, 1989). Personagens como o negro aparecem um pouco antes, como em Castro Alves (Candido, 2011), e o pobre nordestino aparece na literatura regionalista nordestina em autores como Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, Jorge Amado e José Lins do Rego (Candido, 1989). No final da década de 1970, os *Cadernos Negros* vêm trazendo demandas da literatura negra. Nestas publicações, compostas por antologias, as questões negras vêm fortalecer o movimento literário negro e desconstruir a tradição literária que desvinculava a questão política da literatura, e reivindica espaço para veiculação das produções negras. As antologias de *Cadernos Negros* permitem que o negro seja o sujeito de criação e não apenas objeto temático (Alves, 2013). Gonzales afirma que é o movimento em que o negro vai falar dele mesmo e não mais ter seu mundo descrito por alguém que não o conhece de fato, que não o vivencia.

Evaristo salienta que o escritor de literatura negra é definido não somente pela cor da pele, mas também pela postura ideológica. A existência de uma literatura negra acontece a partir de uma consciência negra, não do reflexo da consciência alheia (Gonzales, 1984). O sujeito da literatura negra diverge do modelo ideológico, pois tem vínculo com

o coletivo. Um sujeito que fala de todos através de sua escrita (hooks, 2013). A vivência do negro, sendo enunciada para afirmar sua presença, torna-o transgressor, apropria-se da sua cultura e história, escrevendo de acordo com suas vivências, mas com o compromisso libertador de seu povo. *Ponciá Vicêncio* representa as afrodescendentes que vivem numa situação de completa vulnerabilidade social, desassistidas pelo Estado. Coloca em xeque a abolição da escravatura que não retirou os negros e seus descendentes da condição de servos, mas que fez emergir outras formas de exclusão tão cruéis quanto a escravidão formal. Ponciá declara: “A vida escrava continuava até os dias de hoje. Sim, ela era escrava também. Escrava de uma condição de vida que se repetia. Escrava do desespero, da falta de esperança. Da impossibilidade de travar novas batalhas, de organizar novos quilombos, de inventar outra e nova vida” (p. 72).

O discurso de protesto está imbuído de críticas à objetificação da mulher, ao patriarcado trazido pelo europeu, ao machismo e à assimilação do africano aos costumes europeus. É permeado de críticas ao silenciamento/apagamento da mulher na sociedade, à agressão física imposta à mulher, à perda de identidade para ceder à imposição europeia por meio da religião e da língua.

Considerações finais

A busca por espaço na produção/circulação de literatura destas mulheres autoras de discursos descoloniais sustenta um discurso escrito para a atuação coletiva, não falam apenas de si mesmas, mas de toda uma cultura, linguagem e identidade – a feminina, tendo como base diferentes temporalidades (durante e pós-escravidão) e espaços (o colonial e o descolonial). Este discurso descolonial apresenta um léxico com teor democrático, antirracista, antixenóforo, antimachista e antipreconceituoso (Coelho; Souza, 2022).

A semântica descolonial demarcada nos discursos enfatiza o protesto feito pelas autoras ao silenciamento/apagamento da mulher negra na produção de conhecimento sistematizado, acadêmico, literário. Coelho e Souza (2022, p. 3) definem a posição hegemônica do branco europeu como “linha de cor” que torna a *branquitude* uma condição de poder e privilégio nas sociedades estruturadas pela hierarquia racial. No plano do saber, sobre o qual nos debruçamos, ela cria e naturaliza uma separação entre os que estão autorizados a analisar, nomear e definir o outro e esse outro objetificado (analisado, nomeado, definido).

Nessa condição de hierarquia da superioridade branca europeia sobre a subalternidade negra africana e americana, fica delimitada a posição de quem pode falar e quem não pode seguindo critérios injustos e racistas. Diante da dominação europeia, existe a resistência africana. A tomada de voz destas mulheres negras tem o objetivo de reclamar seus direitos de dizer de seus países, suas culturas, línguas e tradições, dizer de suas identidades. Para Oëwùmíen (2017), as questões que moldam a pesquisa são desenvolvidas no Ocidente e as teorias e conceitos operacionais provêm de experiências ocidentais.

Nosso trabalho tem destacado que “a participação do povo africano na academia tem sido valiosa por si só e tornou possíveis mudanças importantes” (Oëwùmíen, 2017), as autoras dos romances analisados por nós, as autoras que nos trouxeram contribuições que embasam nossa pesquisa são mulheres negras, em sua maioria, africanas.

Referências

- ADICHIE, C. *Hibisco roxo*. Tradução: Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. _____.
- O perigo de uma história única*. Tradução: Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, J. B. R. *O corpo negro e a construção de identidades afrodescendentes na Literatura dos Cader-nos negros*. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2013.
- BATISDE, R. *Carnaval e imigração*. In: O Estado de São Paulo, p. 4-5, 3 mar. 1940.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5.ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. _____.
- Questões de Literatura e Estética – a teoria do romance* 3ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1993
- CANDIDO, A. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. O direito à literatura. In: _____ *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- _____. *O direito à Literatura*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CHIZIANE, P. *Niketche: uma história de poligamia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- COELHO, O. F. S.; SOUZA, F. E. (2022). Macedo Soares, Amélia Mingas e a historiografia linguística transatlântica. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, v. 64, p. 1-16. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v64i00.8668269>.
- EVARISTO, C. *Ponciá Vicêncio*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- _____. *Becos da memória*. Rio de Janeiro: Palas, 2018.
- FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Sociais Hoje*, Anpocs, p. 223-244, 1984.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- _____. *Erguer a voz – pensar como feminista, pensar como negra*. Tradução: Cátia Bocaiuva M. 1ª reimpr. São Paulo: Elefante, 2021.
- JOAS, H. Generalização de Valores a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a pluralidade de cul-turas. In: _____ *A Sacralidade da Pessoa: Nova Genealogia dos Direitos Humanos*. São Paulo: Editora da UNESP, 2012. p. 247-276.
- KILOMBA, G. *Descolonizando o conhecimento*. São Paulo: Geledés, 2016. Disponível em www.geledes.org.br. Acesso em 13 nov. 2022.
- MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: N – 1 edições, 2016.
- MOTA, A.; BORYSOW, I. C. Quanto valem esses corpos? Moradia, pobreza e pandemia na cidade de São Paulo. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 13, n. 29, p. 257-277, maio/ago. 2021.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009.
- _____. *As formas do silêncio*. 6ª ed. São Paulo: Editora Unicamp. 2007.
- PÉCORA, A. *A musa falida*. A perda da centralidade da literatura no mundo globalizado. *Biblos*, Lisboa, 2015, p. 203-235
- OYÉWÚMÍEN, O. *La invención de las mujeres – una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*, Editorial en la frontera, Colombia, 2017.
- RIBEIRO, D. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- RICOEUR, P. *Quem é o Sujeito de Direito?* Tradução: De Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- SILVA, R. V. Apontamentos do materialismo para uma abordagem crítica das relações entre literatura e história nos países africanos de língua portuguesa. *Revista crioula – USP*, p. 1-14, 2011. As perspectivas da Literatura e da História em Luanda, cidade e literatura.
- SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: editora UFMG, 2010.

Alojamento estudantil a custos acessíveis – o caso de Portugal

Andreia Godinho Lopes

andrea.lopes@erasmusmais.pt

Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação, Portugal

O contexto

A prioridade atribuída à educação como estratégia nacional de desenvolvimento implica, necessariamente, o estabelecimento de políticas ativas promotoras da democratização do Ensino Superior, seguindo os passos iniciados pela reforma do sistema de educação, há mais de 50 anos, estruturada ainda antes da Revolução dos Cravos¹.

O sucesso na prossecução deste objetivo central de democratização do Ensino Superior, que exige o aumento da oferta e a cobertura do território nacional, está significativamente condicionado pelo necessário alargamento da base de recrutamento dos estudantes, atraindo públicos que, de outro modo, não prosseguiriam estudos superiores e, também, promovendo a plena internacionalização das instituições do ensino superior portuguesas.

Passos importantes têm vindo a ser dados nesses sentidos, como é evidenciado pelos seguintes dados que ilustram – e sintetizam – a evolução positiva do sistema de ensino superior português:

- O número total de estudantes inscritos aumentou 24% entre 2015 e 2022²;
- O número de bolseiros de ação social cresceu de perto de 69 mil em 2015/2016 para mais de 80 mil em 2022/2023³;
- As instituições de ensino superior receberam em 2022/2023 mais do dobro dos estudantes internacionais do que em 2015/2016⁴ (74.500 e 33.097 estudantes em mobilidade de crédito e de grau, notando-se que o universo de países lusófonos, com destaque para o Brasil, são os que mais contribuíram para esse aumento);

1. Lei n.º 5/73, de 25 de julho. A reforma Veiga Simão colocava a educação como motor do desenvolvimento e modernização do país, e a publicação da Lei foi o resultado de um longo e intenso debate que se iniciou em 1971, na última fase do Estado Novo e, portanto, em ditadura. As ideias reformistas do então Ministro, inéditas e revolucionárias aos olhos da época, trouxeram em definitivo a educação para o centro do debate, e a subseção 4.ª, dedicada ao Ensino Superior, é particularmente inovadora, desde logo pelo estabelecimento de objetivos como o estímulo do interesse pelos assuntos nacionais e regionais, o estudo de problemas da comunidade ou o contributo para a compreensão mútua entre os povos, mas também a expansão e diversidade das instituições de ensino superior.

2. Fonte: RAIDES15 e RAIDES22, in <https://www.dgeec.medu.pt/>

3. Fonte: Pordata/DGES/MCTES, in <https://www.pordata.pt/>

4. Fonte: RAIDES15 e RAIDES22, in <https://www.dgeec.medu.pt/>

- O número de estudantes com necessidades especiais a frequentar o ensino superior aumentou mais de 100% entre 2018 e 2022⁵, passando de 458 para 1.158;
- O número de instituições do ensino superior evoluiu, salientando-se o seu grande crescimento, por iniciativa pública e privada, a partir dos anos 70 do século passado, incluindo a criação do ensino superior politécnico em 1977 e da abertura ao ensino superior privado em 1986; deveremos ainda assinalar que a rede do ensino superior se localiza, progressivamente, em todas as cidades de média e grande dimensão em todo o país.

Todavia, o alojamento estudantil não foi, durante décadas, identificado como um constrangimento significativo ao acesso e frequência do Ensino Superior. Efetivamente, a rede pública existente ia, por um lado, fazendo face, melhor ou pior, às necessidades das instituições universitárias e politécnicas, garantindo, pelo menos aos estudantes com menores recursos e cujas habitações são distantes dos estabelecimentos de ensino (a que chamamos bolseiros deslocados), a atribuição de camas durante os períodos de frequência letiva; a oferta privada de alojamento era, por outro lado, suficientemente equilibrada em preço e qualidade para satisfazer as necessidades dos estudantes internacionais e dos nacionais não bolseiros.

Consequentemente, o investimento tanto no alargamento da rede pública de alojamentos, como na melhoria contínua das instalações e equipamentos, não foi considerado prioritário, verificando-se que os últimos investimentos foram realizados antes de 2006, com o apoio de fundos europeus. O número de camas disponíveis manteve-se estável (em torno das 15 000 camas) durante muitos anos, e as residências existentes, com utilizações muito intensivas durante a maior parte do ano, não beneficiaram de obras de reabilitação, com impacto na progressiva redução da adequabilidade ao fim a que se destinam.

A partir de 2017 e com particular expressão em 2018 e nos anos seguintes, Portugal conheceu um agravamento rápido e significativo da situação do alojamento estudantil, tornando-se evidente a ausência de uma resposta pública adequada às necessidades de alojamento a custos controlados para estudantes deslocados, cujo número, também ele, subiu exponencialmente.

De facto, um conjunto de fatores contribuiu para uma tempestade perfeita: a pressão demográfica, o crescimento exponencial da procura turística, a entrada em Portugal de investidores privados na área do alojamento e a especulação imobiliária generalizada, com impacto direto na oferta privada disponível⁶, trouxeram desafios acrescidos às instituições de ensino superior na execução da política de crescimento expectável e desejável. A rede pública não dava resposta e a oferta privada deixou de ser suficiente, tornando-se acessível apenas aos estudantes com mais recursos.

5. Fonte: Inquérito às necessidades especiais de educação nos estabelecimentos de ensino superior, 2018 e 2002, DGEEC in <https://www.dgeec.medu.pt/>

6. Longe de ser um problema de cariz nacional, tal como o demonstra o caso paradigmático dos Países Baixos, país que encerrou fronteiras aos estudantes em mobilidade/internacionais sem habitação garantida.

Dados do Observatório do Alojamento Estudantil⁷, são bem exemplificativos: em setembro de 2021, o preço de um quarto no mercado privado de arrendamento estudantil era de 268€ mensais (média nacional) e de 350€ em Lisboa. Dois anos mais tarde, (setembro de 2023) esse valor médio tinha crescido para 337€ (+ 26%) e 450€ (+ 29%), respetivamente. Também as informações referentes à oferta são elucidativas: se em setembro de 2021 existiam 9 884 quartos disponíveis para arrendamento por estudantes (total nacional), em setembro de 2023 esse número baixava para 3 290 quartos.

À escassez de oferta privada, à ausência de resposta pública adequada e ao aumento abruuto e significativo dos preços praticados no mercado juntou-se a crescente procura por parte dos novos estudantes deslocados que chegaram ao ensino superior, em resultado das políticas públicas nacionais e das ações de atração das instituições. O alojamento estudantil tornou-se assim um fator crítico e o principal entrave para a efetiva penetração deste sistema de ensino em todas as camadas da sociedade, para além de prejudicar a efetiva possibilidade de internacionalização mais profunda das instituições de ensino superior.

A Academia passou a incluir a questão do alojamento, durante anos inexpressiva, nas suas principais preocupações e prioridades, uma vez que – como vimos – este se converteu num travão ao crescimento do ensino superior português.

Sem oferta suficiente, pública ou privada, a custos acessíveis, como atrair e manter mais estudantes no ensino superior?

A esta problemática, foram sendo introduzidas medidas legais “corretivas” de curto, médio e longo prazo, de que é exemplo o aumento sistemático do valor dos complementos de alojamento pagos pelo Estado aos estudantes bolseiros; destaca-se nesta envolvente o lançamento, em 2019, do PNAES (Plano Nacional para o Alojamento no Ensino Superior)⁸ que visa proporcionar e estimular respostas efetivas da política pública aos problemas que descrevemos.

Envolvendo e mobilizando um número significativo de atores, entre instituições de ensino superior, coletividades locais e entidades do terceiro setor, o PNAES identificava um conjunto de iniciativas de promoção de alojamento, entre a construção de novas residências, a adaptação a esse fim de edifícios devolutos propriedade do Estado ou a reabilitação das residências em funcionamento mas em estado de degradação considerável, bem como a utilização de disponibilidades de entidades fora do sistema do ensino superior para acolhimento temporário de estudantes deslocados.

O objetivo central do Plano assumia duplicar, até 2030, o número de camas disponíveis na rede pública, tendo sido muito positivamente acolhido pela academia e seus *stakeholders*.

Assinala-se que, no quadro do PNAES, as intervenções concretizadas entre 2019 e 2021 na rede pública de alojamento estudantil não tiveram a expressão esperada inicialmente. Apontam-se, nos dias de hoje, dois fatores críticos que condicionaram a respetiva execução: desde logo, a ausência de recursos e de um modelo de financiamento que permitisse alavancar as obras necessárias para o cumprimento do objetivo traçado; e, por

7. <https://student.alfredo.pt/>. Trata-se de uma plataforma pública que apresenta a evolução, por concelho, do valor de arrendamento privado ao longo do tempo, bem como do número de quartos disponíveis.

8. Decreto-Lei n.º 30/2019, de 26 de fevereiro.

outro lado, a contingência excepcional que o mundo viveu entre março de 2020 e setembro de 2022 – a pandemia pela doença COVID-19, que paralisou quase integralmente a atividade global e congelou incontáveis iniciativas públicas e privadas que se encontravam em curso.

O PNAES 2022-2026 – da oportunidade à concretização

São amplamente reconhecidos os efeitos devastadores da pandemia na economia mundial e, também, nas europeia e portuguesa; o nosso tecido económico que, particularmente atingido no contexto dos Estados-membros da União Europeia, recuperava das consequências da crise financeira global de 2008 e dos efeitos negativos do programa internacional de assistência económica e financeira a Portugal, então instituído.

Importava, portanto, à escala europeia, desenvolver um mecanismo de recuperação da Europa pós-COVID. A criação pelo Conselho Europeu, em 2020, do Next Generation EU e, ao abrigo desse instrumento, do Mecanismo de Recuperação e Resiliência, visou precisamente mitigar e superar as consequências da crise económica, financeira e social – tendo proporcionado as condições e os recursos para definição e implementação, em Portugal e nos outros membros da UE, dos respetivos Planos de Recuperação e Resiliência (PRR), que integram múltiplas reformas e investimentos a executar até 2026.

É neste contexto que o PNAES vem beneficiar de uma oportunidade única de financiamento – requisito que faltara anteriormente e que comprometera até então a sua execução.

Portugal integrou o Alojamento Estudantil a Custos Acessíveis no PRR, como Investimento no âmbito da Dimensão Resiliência, Medida Habitação⁹, atribuindo-lhe uma dotação inicial de 375 milhões de euros (entretanto reforçada para o atual valor total de 516 milhões de euros), destinados a financiar, a fundo perdido, a construção, adaptação e renovação de residências de estudantes a custos acessíveis por promotores que incluem, naturalmente, as instituições de ensino superior e, também, as entidades do poder local, outras entidades públicas e o terceiro setor.

A responsabilidade pela gestão do PNAES financiado pelo PRR foi atribuída à Agência Nacional ERASMUS+ Educação e Formação¹⁰, sendo as palavras da sua Diretora, incluídas na Brochura Institucional PNAES 2022-2023¹¹, reveladoras do “*grande entusiasmo e com um reforçado sentido de serviço público*” com que a Agência assumiu esta missão, “*pois, são amplamente conhecidos os constrangimentos que, sobretudo nos últimos anos, se colocam aos estudantes deslocados e suas famílias quando necessitam de encontrar alojamento condigno e a custos acessíveis para frequentar uma instituição de ensino superior longe da morada de origem, sobretudo nas regiões do país onde a pressão imobiliária mais se faz sentir. Também aos estudantes internacionais e em mobilidade importa assegurar melhores condições de alojamento ao realizarem o seu período de estudos em Portugal, o que certamente tornará as nossas instituições de ensino superior mais atrativas internacionalmente.*”

9. Mais informação sobre o Plano de Recuperação e Resiliência português em <https://recuperarportugal.gov.pt/>

10. Resolução do Conselho de Ministros n.º 115/2021, de 23 de agosto.

11. Ana Cristina Perdição, pág.7, In www.pnaes.pt

Depois de estabilizado o modelo de financiamento, no que respeita à mobilização de recursos (PRR), à sua natureza (a fundo perdido) e à respetiva intensidade (até 100%), duas outras matérias mereceram particular atenção na fase inicial de desenvolvimento do programa, aproveitando a oportunidade criada para alterar o paradigma do Alojamento Estudantil em Residência de Estudantes, marcado pela “institucionalização” das estruturas existentes:

- Em primeiro lugar, a fixação de critérios energéticos a que os alojamentos estudantis devem respeitar mais exigentes do que os impostos genericamente em Portugal – condição necessária para garantir a sustentabilidade ambiental dos edifícios, tornando-os mais eficientes e promovendo a sua neutralidade (requisitos transformadores das residências estudantis);
- Em segundo lugar, o estabelecimento de um padrão de qualidade diferenciador e exigente que os alojamentos devem cumprir, implicando a definição de um enquadramento legal novo e específico para a edificação desta tipologia de infraestruturas (assegurado pelo Laboratório Nacional de Engenharia Civil – LNEC em 2021)¹².

Devem salientar-se, no quadro da legislação e regulamentação estabelecidas, o seu sentido inovador e modernizador, valorizando dimensões negligenciadas durante décadas – como o conforto em matéria de espaços reservados (nomeadamente os quartos nas suas diferentes tipologias), a criação de espaços comuns (designadamente áreas de estudo e de lazer promotoras do sucesso académico e da saúde física e mental dos residentes) – dimensões essenciais para aproximar as residências de estudantes do conceito de Casa que todos partilhamos.

Pela relevância que representa na alteração do paradigma, destacam-se ainda as condições exigidas para a acessibilidade a estudantes com necessidades educativas particulares – fixando um conjunto de obrigatoriedades e recomendações, como *ratios* mínimos de quartos adaptados a Pessoas com Mobilidade Condicionada, de forma a que todos, na sua singularidade, encontrem uma resposta adequada às suas expetativas e necessidades.

É sob este enquadramento que, em 2022, a Agência Nacional ERASMUS+ Educação e Formação divulga a primeira Call para submissão de manifestações de interesse e, subsequentemente, para apresentação de candidaturas a financiamento, num processo de avaliação, seriação e aprovação que se estenderia entre fevereiro e julho de 2022.

A execução do PNAES/PRR

As metas estabelecidas pelo PRR eram, e são, ambiciosas, e o prazo para a sua concretização desafiador: 18 000 camas intervencionadas¹³ até ao final do primeiro trimestre

12. Incidindo, entre outros aspetos, na definição de requisitos para a conceção das residências estudantis, para a construção sustentável e para a gestão destes equipamentos, assim contribuindo para a elaboração de projetos adequados às necessidades atuais e futuras dos residentes e utilizadores. Foram subsequentemente estabelecidos o regime aplicável em matéria de instalação e funcionamento de alojamentos para estudantes do ensino superior, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 14/2022, de 13 de janeiro, bem como os requisitos de localização, de mobilidade, de adequação ao uso, de conforto, de instalações e equipamentos, de sustentabilidade e inovação que devem ser cumpridos ou verificados, que integram as Normas Técnicas estabelecidas pela Portaria n.º 35-A/2022, de 14 de janeiro.

13. Pós reprogramação do investimento, aprovada pelo ECOFIN em outubro de 2023.

de 2026, num contexto particularmente adverso para o setor da construção civil, assolado pelos efeitos da invasão da Ucrânia da pela Rússia, e pela consequente escalada dos preços dos materiais, escassez de matérias-primas, disrupção das cadeias de abastecimento, agravados pela insuficiência generalizada de mão de obra.

Assinala-se, todavia, que a extraordinária mobilização e empenhamento dos diversos atores e promotores de residências para superar as dificuldades do alojamento estudantil, bem como o surpreendentemente elevado número e qualidade dos projetos submetidos ao processo de seleção, comprovam e confirmam a adequação e a oportunidade deste Programa.

Entre fevereiro e julho de 2022 o trabalho foi intenso, não apenas da Agência Nacional ERASMUS+, mas também do Painel Independente de Alto Nível¹⁴ especialmente designado para conduzir a avaliação, seriação e negociação do procedimento concursal aberto, competitivo e transparente: 201 Manifestações de interesse submetidas e avaliadas, das quais 145 resultaram em convites para a apresentação de Candidaturas a Financiamento por mérito, e das quais resultaram 131 projetos financiados (com assinatura de 129 contratos-programa de financiamento entre 2022 e 2023).

No total, foi possível atribuir 447 milhões de euros de financiamento a fundo perdido (PRR e Orçamento de Estado) a 56 promotores, entre Universidades, Institutos Politécnicos, Coletividades locais, outras Entidades Públicas e de Solidariedade Social, comprometidos com a disponibilização, até março de 2026, de 18 143 camas intervencionadas, das quais 11 699 são nova oferta e 6 444 resultam da renovação de residências em funcionamento, incrementando a oferta pública em cerca de 80%, qualificando-a e assegurando a cobertura de todo território português.

Esta dispersão geográfica encerra, também ela, uma importante dimensão do Programa, garantindo financiamento a projetos de alojamento de elevada qualidade em regiões, designadamente no interior do país, cuja atração e fixação de população jovem pode ser potenciada pelas instituições de ensino superior, numa perspetiva de coesão territorial – objetivo muito relevante para Portugal.

Estima-se que, no ano letivo 2026/2027, estejam disponíveis cerca de 27 000 camas, em residências de estudantes adequadas e abertas a todos os estudantes, independentemente da sua condição económica, nacionalidade ou necessidades especiais.

O reforço financeiro da medida, negociado com o ECOFIN e aprovado no quadro da reprogramação do PRR permitiu, entretanto, a abertura de um segundo concurso para financiamento de novos projetos, sendo os resultados preliminares auspiciosos em matéria de contratação de um número significativo de camas intervencionadas dentro do horizonte temporal fixado, incrementando a ambição o objetivo inicial.

Do ponto de vista da execução, não tem sido sem sobressaltos que a Agência Nacional ERASMUS+ tem acompanhado o bom andamento dos trabalhos executados pelos promotores, sobretudo porque o atual contexto nacional e internacional não propicia uma execução contínua e sem constrangimentos; assinala-se, mesmo nestas condições, que

14. Despacho n.º 886/2022, de 21 de janeiro.

80% dos projetos já contratados estão, neste momento¹⁵, ou concluídos, ou com obras em cursos ou em fase de adjudicação de empreitada.

Num exercício permanente de transparência e boas práticas, são divulgados mensalmente os dados da execução dos projetos no site www.pnaes.pt, garantindo o cumprimento dos princípios de *accountability* que norteiam a atividade da Agência Nacional ERASMUS+, neste como em todos os projetos e Programas cuja gestão lhe está atribuída.

Conclusões

“*As pessoas são a verdadeira riqueza das nações*” foi o foco do primeiro Relatório do Desenvolvimento Humano, publicado há mais de 30 anos e revisitado pelo Administrador do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, no prefácio do Relatório do Desenvolvimento Humano 2021-2022 sob o mote *Tempos incertos, vidas instáveis – Construir o futuro num mundo em transformação*¹⁶.

Num mundo cada vez mais global, em transformação económica, social e ambiental, a viver ritmos de crescimento significativamente díspares entre países, onde subsistem importantes desigualdades, condicionado por guerras, marcado por movimentos migratórios sem precedentes e em que a desinformação se torna uma cortina sobre a verdade e com ela se mistura, existe terreno fértil para o ressurgimento de fenómenos extremistas e populistas, que só podem ser combatidos com Conhecimento, Cidadania e Cooperação.

A promoção da educação sem fronteiras ou muros, aberta a todos, é, assim, cada vez mais a resposta integrada que deve nortear a definição de estratégias de fortalecimento de sociedades mais justas, mais sustentáveis e mais bem preparadas para o mundo atual.

O alojamento estudantil cumpre, neste enquadramento, o papel essencial de propiciar as melhores condições para o estudo e sucesso académico, contribuindo para capacitar a população para a inovação, o empreendedorismo e o melhor desempenho no mercado de trabalho.

O alojamento estudantil desempenha também as funções essenciais nas nossas sociedades de oferecer espaços inclusivos e estimuladores da convivência, espírito de comunidade, partilha cultural, tolerância, respeito para com a diferença e autonomização dos residentes, contribuindo para a sua formação também como cidadãos atentos e participativos num mundo cada vez mais global.

15. Abril de 2024.

16. in Relatório do Desenvolvimento Humano 2021-2022, síntese, pág. III.

Internato em saúde coletiva no curso de enfermagem: um diferencial na formação profissional

Edna Lúcia Campos Wingester

edna.wingester@cienciasmedicasmg.edu

Leila de Fátima Santos

leila.santos@cienciasmedicasmg.edu

Shirlei Barbosa Dias

shirlei.dias@cienciasmedicasmg.edu

Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais, Brasil

Introdução

A graduação na área da saúde, especialmente na Enfermagem, passou por mudanças significativas que visaram aprimorar a compreensão dos conceitos de saúde e doença. Essas transformações refletem a necessidade de um modelo educacional que favoreça a aprendizagem prática e contextualizada, essencial para a formação de profissionais competentes e preparados para enfrentar os desafios do sistema de saúde atual.

O internato em saúde coletiva, anteriormente denominado internato rural, emergiu como uma estratégia pedagógica importante. Essa modalidade ofereceu aos alunos a oportunidade de vivenciar as diversas realidades da rede de atenção à saúde em municípios de pequeno porte, permitindo que se familiarizassem com as condições de vida das populações atendidas.

Além disso, essa experiência se insere na necessidade mais ampla de promover o acesso à assistência à saúde para comunidades em diferentes regiões, especialmente aquelas que enfrentam desigualdades sociais e econômicas.

O internato não apenas contribuiu para a formação profissional dos estudantes, mas também para o fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS), alinhando a prática à realidade das necessidades existentes na sociedade. A atuação dos futuros enfermeiros em contextos reais possibilitou um aprendizado mais significativo e comprometido com os princípios do SUS, como a universalidade e a equidade.

Objetivo

Este trabalho teve como objetivo evidenciar a importância do internato em saúde coletiva na formação do enfermeiro, destacando como essa experiência prática contribuiu para o desenvolvimento de habilidades, competências e uma compreensão crítica do processo saúde-doença.

Materiais e Métodos

O estudo foi elaborado com base nas diretrizes curriculares nacionais, na legislação pertinente e nas vivências compartilhadas por discentes e docentes envolvidos no internato. A Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais, em parceria com secretarias municipais de saúde, realizou atendimentos gratuitos às populações de cidades vizinhas por meio do internato em saúde coletiva.

Essa iniciativa não apenas ampliou o acesso ao sistema público de saúde, mas também promoveu uma transformação significativa na Atenção Primária à Saúde das comunidades atendidas.

Os alunos do curso de Enfermagem estiveram inseridos em dois municípios mineiros, abrangendo comunidades localizadas a até 200 km de Belo Horizonte, durante o segundo semestre de 2023. O internato em saúde coletiva foi estruturado como uma disciplina curricular, na qual os estudantes do último ano residiram nas cidades por um período de cinco semanas.

A experiência foi desenvolvida de maneira interdisciplinar, permitindo a interação de alunos dos cursos de Enfermagem, Psicologia, Fisioterapia e Medicina, permitindo uma abordagem integrativa capaz de enriquecer o aprendizado, promovendo a troca de conhecimentos e práticas entre as diferentes áreas da saúde.

A implementação do programa foi formalizada por meio de um convênio entre a faculdade e as prefeituras, com foco na atuação na Atenção Primária à Saúde do Sistema Único de Saúde (SUS).

A escolha dos municípios foi estratégica, considerando a necessidade de intervenção em áreas que apresentavam deficiências no acesso aos serviços de saúde e um alto índice de vulnerabilidade social. A metodologia utilizada para a coleta de dados incluiu entrevistas semiestruturadas com alunos e docentes, além de observações das atividades desenvolvidas durante o internato.

As entrevistas foram realizadas ao final do período de residência, permitindo que os participantes refletissem sobre suas experiências, desafios e aprendizados. As observações foram registradas em diários de campo, fornecendo uma visão detalhada do cotidiano dos alunos e das interações com a comunidade.

Resultados e Discussão

Os dados coletados foram analisados qualitativamente, utilizando-se técnicas de análise de conteúdo para identificar temas recorrentes e percepções significativas (BARDIN, 2016). O objetivo foi compreender as experiências dos envolvidos e os resultados obtidos nas comunidades atendidas, avaliando o impacto do internato tanto na formação profissional dos alunos quanto na melhoria da qualidade da saúde local.

Os resultados da análise indicaram que a experiência prática proporcionou aos alunos uma compreensão mais profunda dos determinantes sociais da saúde e das dinâmicas comunitárias, além de fortalecer competências como trabalho em equipe, comunicação e empatia.

Essa vivência prática não só contribuiu para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação de profissionais mais comprometidos com a promoção da saúde e com a atuação no SUS (MELO *et al.*, 2020).

Os resultados demonstraram que as ações afirmativas implementadas durante o internato foram consideradas medidas de inclusão social, exemplificando uma parceria que favoreceu o entendimento da equidade na formação profissional. A instituição reafirmou seu compromisso com a formação voltada para o fortalecimento do SUS. Por meio do internato em saúde coletiva, a população teve maior acesso aos serviços de saúde, com ações direcionadas à atenção à saúde, recuperação e reabilitação, além da prevenção de doenças.

Diversas iniciativas foram realizadas em colaboração com profissionais locais, como grupos operativos voltados para hipertensos, diabéticos, gestantes e outros segmentos da população. Essas atividades não apenas contribuíram para o cuidado direto, mas também fomentaram a educação em saúde, empoderando os indivíduos a adotarem hábitos mais saudáveis. Os alunos desenvolveram campanhas de conscientização sobre a importância do acompanhamento regular e do tratamento adequado, levando informações práticas e acessíveis à comunidade (GONÇALVES *et al.*, 2021).

A experiência prática no internato permitiu que os alunos compreendessem o contexto de vida da população, analisando como o processo saúde-doença se desenvolveu e quais foram seus determinantes e condicionantes. Os discentes realizaram levantamentos epidemiológicos, acompanharam a gestão dos sistemas municipais de saúde e participaram de capacitações em serviço, o que enriqueceu sua formação teórica e prática.

Além das atividades práticas, o internato ofereceu uma valiosa oportunidade de formação humanística, uma vez que os alunos foram incentivados a refletir sobre suas experiências, dilemas éticos e o impacto de suas ações na vida das pessoas (ALMEIDA *et al.*, 2019). A vivência no cotidiano de uma cidade de pequeno porte, com suas particularidades e desafios, proporcionou aos alunos uma perspectiva realista e crítica sobre a atuação do enfermeiro na Atenção Primária. A interatividade com a comunidade e os profissionais de saúde locais favoreceu o desenvolvimento de competências interpessoais, comunicação efetiva e trabalho em equipe, aspectos fundamentais para a prática profissional (NOGUEIRA *et al.*, 2021).

Entretanto, os alunos também enfrentaram desafios durante o internato, como a adaptação às realidades locais e a superação de preconceitos e resistências por parte de alguns membros da comunidade. Esses obstáculos foram vistos como oportunidades de aprendizado e crescimento pessoal, reforçando a importância da resiliência e da empatia na formação do profissional de saúde. A experiência em ambientes com escassez de recursos e infraestrutura também apresentou aos alunos a necessidade de criatividade e inovação na resolução de problemas, habilidades essenciais na prática da Enfermagem.

Além das habilidades práticas, o internato em saúde coletiva também proporcionou um espaço para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as políticas públicas de saúde. Os alunos foram estimulados a refletir sobre as implicações das decisões administrativas e políticas na vida das pessoas e a entender como sua atuação poderia influenciar positivamente esses processos. A participação em discussões sobre planejamento de ações de saúde e avaliação de programas contribuiu para a formação de profissionais mais conscientes e engajados socialmente.

Conclusão

O internato em saúde coletiva não apenas reafirmou o compromisso da formação em Enfermagem com o SUS, mas também favoreceu o acesso da população aos serviços de saúde. Essa experiência proporcionou maturidade profissional, desenvolvendo competências que foram desde vivências pessoais até práticas interdisciplinares e interprofissionais.

Ao preparar os alunos para atuarem em contextos reais e desafiadores, o internato em saúde coletiva se revelou essencial para a formação de enfermeiros comprometidos com a saúde coletiva e com a promoção do bem-estar das comunidades atendidas. Assim, essa modalidade de internato não apenas contribuiu para a formação acadêmica dos futuros enfermeiros, mas também para a construção de um sistema de saúde mais justo e equitativo.

Adicionalmente, foi fundamental que instituições de ensino continuassem a apoiar e expandir programas como o internato em saúde coletiva, integrando essas experiências no currículo de formação em Enfermagem. A valorização dessas iniciativas contribuiu não apenas para a formação de profissionais mais capacitados, mas também para o fortalecimento das políticas públicas de saúde, promovendo um modelo de atenção que prioriza a equidade e a justiça social.

Descritores

Educação superior; Formação profissional; Internato não médico; Enfermagem; Saúde coletiva.

Referências

- ALMEIDA, J. A., SILVA, M. R., & LIMA, T. S. (2019). A importância da formação humanística na enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(5), 1331-1338.
- BARDIN, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- GONÇALVES, A. F., MOREIRA, P. A., & SILVA, T. C. (2021). Educação em saúde: ações de promoção da saúde em comunidades vulneráveis. *Revista de Saúde Pública*, 55, 50.
- MELO, M. P., FERREIRA, R. C., & NUNES, J. M. (2020). Formação crítica em saúde: reflexões sobre a prática do internato. *Saúde e Sociedade*, 29(2), 295-306.
- NOGUEIRA, A. M., RIBEIRO, P. A., & SOARES, T. L. (2021). A prática profissional na enfermagem: reflexões a partir do internato em saúde coletiva. *Revista de Enfermagem UFPE On Line*, 15(6), 1535-1542.

A educação como fonte de mitigação para as desigualdades do mundo global: o caso da África Subsariana

João Magalhães

joao.magalhaes@ensinus.pt

Teresa Damásio

trdamasio@ensinus.pt

Instituto Superior de Gestão, Portugal

1. A Importância Do Capital Humano Como Fonte de Crescimento Económico

Para Schultz (1973) a educação é o elemento que contribui para a erradicação da pobreza de um país e cria equidade numa sociedade culminando em melhores condições de vida para o indivíduo e para a sua família. A educação permite que um país cresça economicamente e ofereça mais oportunidades à sua população. Para o autor, quando falamos em Capital Humano associado a uma visão estritamente económica corresponde: (1) a um investimento em níveis de educação mais elevados; (2) experiência realizada no local de emprego sobre uma determinada área; e (3) uma nova informação que ganha valor económico. Mas o Capital Humano está sobretudo relacionado com o primeiro ponto, níveis de educação superiores. Assim sendo, o custo com a educação deve ser suportado por um país de forma a facilitar a aquisição de competência, que irá culminar em Capital Humano.

Associado a este termo está indubitavelmente o conceito de investigação e criação de novos conhecimentos. Sendo que estas novas informações que advêm do Capital Humano são passíveis de também elas terem um valor económico. Schultz (1973) destaca que estas novas informações assumem duas tipologias: (1) as que se traduzem em novas capacidades técnicas e que são consideradas Capital Humano; e (2) as que se transformam em inovação tangível, como novos materiais, que também são consideradas Capital Humano. Estas novas informações de valor económico são concretizadas através de (1) pesquisas organizadas pelas universidades, Governos e laboratórios que cooperam sem objetivo de lucro e que são posteriormente maximizadas pelas entidades comerciais, acabando por ter uma visão estritamente económica; (2) pesquisas não-organizadas; (3) pesquisas organizadas que têm como fim transformar a informação em capacidades concretas e em contextos muito específicos; (4) tentativas não-organizadas que se transformam em inovações de génese empreendedora.

Para Carvalho & Sousa (1999) o Capital Humano diz respeito a um conjunto de habilidades, conhecimentos e experiências individuais de pessoas que se transformam em produtos ou serviços contribuindo para o crescimento de uma organização. Para Malavski

et al. (2010) o Capital Humano corresponde ao *know-how* dos recursos humanos de uma organização que se traduz em conhecimento e criação de inovação para as empresas.

Para Santos (2014) o conceito de educação está correlacionado com o conceito de Capital Humano que é entendido como os as competências adquiridas pela força laboral e pelo processo educacional contínuo que se irão traduzir em novos conhecimentos e na formulação de novas competências para a produção de bens e serviços. Assim, se replicarmos o conceito de Capital Humano para uma Nação, pode-se entender a sua importância para o seu desenvolvimento, crescimento e para torná-la mais competitiva. Este Capital Humano é alcançado através de níveis de educação superior.

As economias apresentam diferentes níveis de desenvolvimento e tal pode ser explicado através de diferentes paradoxos, nomeadamente o investimento em Capital Humano que um país detém. As grandes diferenças em termos de rendimento de uma população podem ser explicadas pelos níveis de saúde e educação de que dispõe. “Os trabalhadores que atuam no Sul, em média, ganham apreciavelmente menos do que aqueles que trabalham no Norte e no Oeste, e apresentam uma carga menor de educação em média” (Schultz, 1973, p. 36). Muitos destes trabalhadores, por vezes, não têm grande nível de escolaridade, nem de saúde, não tendo grandes capacidades técnicas para a execução de tarefas úteis e qualificadas. O que pode atenuar esta discrepância, segundo Schultz (1973), é o investimento na qualificação dos trabalhadores e a aprendizagem no próprio local de trabalho, tornando-o numa força motriz para o desenvolvimento e crescimento, por exemplo, de uma organização ou de uma região.

Para o autor a educação é um investimento e as consequências que dela advêm são consideradas capital, chegando mesmo a referir-se à educação como Capital Humano, justificando que a “principal hipótese que está subjacente a este tratamento da educação é a de que alguns aumentos importantes na renda nacional são uma consequência de adições a esta forma de capital” (Schultz, 1973, p. 79).

A educação além de ter um valor cultural que ajuda homens e mulheres a desenvolverem o seu pensamento crítico e a terem uma compreensão de si e do mundo que os rodeia tem também um valor económico na medida em que capacita os trabalhadores e gestores a criar mais lucro e valor para os seus negócios e, conseqüentemente, a aumentar a sua renda nacional.

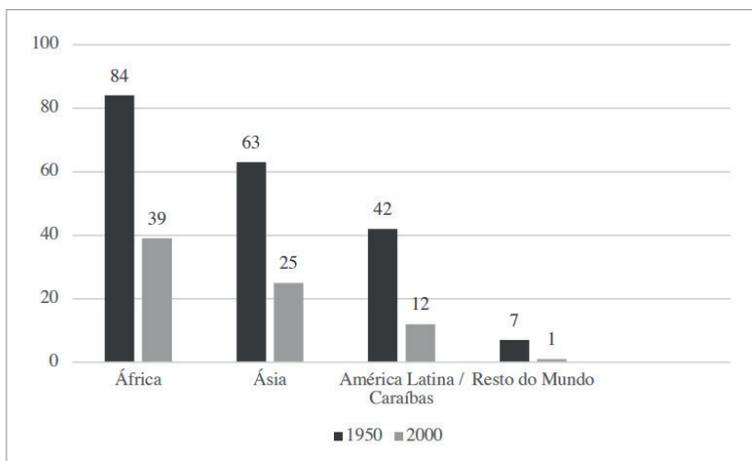
2. A Educação Na África Subsariana

Ao longo dos últimos anos foram encetadas diferentes políticas educacionais na África Subsariana que procuraram ir ao encontro das agendas globais de educação que se fizeram sentir nos anos de 2000, através de um esforço contínuo regional e nacional estando em estreito alinhamento com os objetivos proclamados por organizações internacionais que culminaram nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com especial enfoque nos ODS 4 da Agenda de 2030 promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) (Cabral, 2022).

Para o cumprimento dos objetivos e a implementação de políticas educacionais de acordo com as linhas gerais das organizações internacionais, todas têm de ser adaptadas em função da realidade local, o que muitas vezes acarreta dificuldades acrescidas no âmbito da implementação como resultado de atrasos em algumas regiões, sendo um

resultado das suas realidades políticas, económicas e sociais. A década de 1990 é marcada por um forte otimismo na África Subsariana em que a educação assume um papel fundamental para a revitalização da economia e desenvolvimento social. No entanto, durante os anos de 1950 a 2000, segundo os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a região comparativamente a outras regiões do mundo destacava-se pelas elevadas taxas de iliteracia adulta, conforme mostra o gráfico 1:

Gráfico 1. Taxas estimadas de iliteracia adulta, por grandes regiões do mundo, 1950 e 2000 (%)



Fonte: (Cabral, 2022, adaptado da UNESCO, 2000, p.17)

Perante este cenário os países africanos na década de 90 necessitavam impulsionar as suas políticas de educação facilitando o acesso e a integração da comunidade com recurso a diferentes políticas públicas. E como resultado desta atuação houve uma evolução da alfabetização no continente. Cada Estado desenvolveu o seu projeto nacional através de diferentes formas sendo a educação o elemento comum e “considerada um requisito para a atualização do projeto nacional” (Assié-Lumumba, 2011, p. 175).

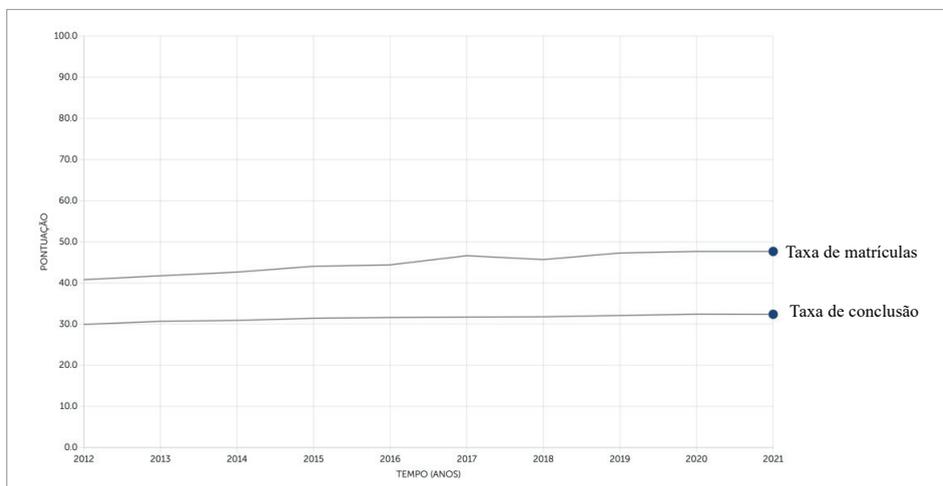
Entre os anos de 1990 a 2012 assistiu-se a um aumento do número de matrículas, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade como resultado de diferentes projetos no âmbito da educação pré-primária e primária. No entanto, a continuidade no ensino, como o ensino secundário e superior, continuava a ser uma dificuldade em aceder a estes níveis de ensino para os jovens. No caso das escolas secundárias muitas encontravam-se nos principais centros urbanos, não existindo a possibilidade de deslocação dos jovens que habitavam em áreas mais rurais. No ensino técnico e profissional a procura continuava a ser superior à oferta dos países. Em 2012 esta tipologia de ensino apenas representava 6% do total de matrículas no ensino equivalente ao secundário. No caso do ensino superior, em 2015, apenas 6% dos jovens na África Subsariana estavam matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) sendo a média global de 26% o que revela a necessidade de existirem esforços conjuntos para aumentar esta percentagem. Se por um lado existiu uma procura superior nos diferentes níveis de ensino e um aumento do número de alunos matriculados, principalmente no ensino pré-primário e primário, por outro lado os países

africanos não dispunham de recursos humanos e físicos que conseguissem corresponder à demanda por parte dos jovens. Outro dos problemas constatados deve-se à elevada procura do ensino e aumento das taxas de escolarização que não resultaram em melhor educação, pois os professores não estavam devidamente capacitados para dar resposta a este crescente procura. Era necessário apostar na formação de docentes para melhorar a qualidade do ensino (AAI, 2015).

2.1. A Conjuntura Atual

De 2012 a 2021 na região da África Subariana assiste-se a um ligeiro aumento das taxas de matrícula, o que mostra o aumento da procura no setor do ensino, no entanto, comparativamente à média do continente africano, ainda se encontra abaixo do expectável por ainda persistir uma falta de resposta através de políticas educacionais ajustadas ao mercado e às realidades locais, uma vez que ao longo dos últimos anos os valores têm-se mantido quase inalteráveis, como pode ser comprovado através do gráfico 2.

Gráfico 2. Taxas de Matrículas e de Conclusão na África Subariana, 2012 a 2021 (%)



Fonte: I

No ano de 2012 a 2021 houve um crescimento, segundo os dados apresentados pelo Ibrahim Foundation no ensino secundário de 4,3% e no ensino superior de 4,1%. As taxas de conclusão também aumentaram no ensino primário em 7,8% e no ensino secundário nos 6,2%. Constatou-se também um aumento no rácio de professor e aluno (6,6%), bem como na melhoria da formação de professores, como resultado dos esforços dos governos através de medidas que vão ao encontro dos objetivos das agendas globais. Também têm sido desenvolvidas medidas que visam promover a igualdade e a paridade de género na educação, tendo existido um aumento de 5,6% entre os anos de 2012 a 2021. No entanto, no mesmo período a igualdade na educação assume uma tendência regressiva (-0,1%), mostrando que existe uma necessidade de desenvolver medidas a este nível através do investimento em políticas educacionais, que segundo os anos em análise tiveram um decréscimo (- 4,1%) (IIA, 2024).

3. A Educação Como Fonte de Criação de Oportunidades:

A educação na África Subsariana surge como uma fonte de criação de novas oportunidades para os países que a englobam face ao seu potencial de desenvolvimento socioeconómico. “A incorporação das agendas de educação global nos contextos educativos nacionais dos países da África subsariana parece refletir um alinhamento quanto à percepção de que a educação constitui um bem público comum global e um direito humano, que possibilita a realização de outros direitos humanos” (Cabral, 2022, p. 68).

Nos últimos anos houve uma diminuição da satisfação na qualidade do ensino nesta região, mesmo tendo, de uma forma geral, existido um aumento do número de matrículas nas diferentes áreas de ensino, bem como da taxa de conclusão, no entanto continua a existir a necessidade de melhorar a qualidade da educação para que seja possível a criação de Capital Humano. Embora se verifique um alinhamento com agendas globais de educação, em termos de objetivos, é necessário que esses objetivos não se sobreponham às «características e especificidades dos contextos nacionais, parecem “inspirar os esforços de melhoria contínua”, enquadrados nas características de contextos socioeducativos nacionais concretos, traduzindo uma visão mais alargada dos objetivos das agendas globais de educação» (Cabral, 2022, p. 69).

É necessário que as aspirações que estão refletidas nas agendas globais tenham em conta a sua aplicabilidade às realidades nacionais que são distintas e têm em conta diversos fatores externos para que cada governo entenda que a educação é uma fonte de crescimento socioeconómico e contribui para a criação de sociedades mais igualitárias. Para muitos autores o ensino fornece trabalhadores qualificados para áreas cruciais de um país que têm a função de reduzir a pobreza, ou seja, a isto denomina-se comumente de Capital Humano. A educação “tem contribuído para tirar as pessoas da pobreza. No Níger, por exemplo, os dados mostram que ao completar nove anos de ensino secundário, se reduz a probabilidade de ser pobre em 20%” (Santos, 2014, p. 21).

Os estudos mostram que quanto maior são as taxas de abandono no ensino básico e secundário, contribuindo para deixar muitos adultos de fora do sistema educativo, maior é a probabilidade de se encontrarem em situações de maior pobreza no futuro. A educação surge como uma forma de melhorar a qualidade de vida de um indivíduo através da transmissão de conhecimentos e da transferência de competências (Oxenham et al., 2002).

O Sudeste Asiático é um exemplo de como a educação pode contribuir para melhorar a qualidade de vida das populações, pois através da expansão do acesso ao ensino generalizado e com a concretização de políticas públicas que contribuíram para um maior investimento na educação que se materializou a longo prazo na qualificação da mão de obra, ou seja, na criação de Capital Humano, contribuindo assim para o desenvolvimento da economia, para a criação de emprego e para a retenção de recursos humanos capacitados que geraram mais valor nos setores onde foram inseridos. A educação tem efeitos positivos em várias dimensões, como o aumento da participação cívica e a aquisição de competências sociais que são fundamentais para a progressão de uma sociedade.

Num estudo elaborado por Subbarao & Raney (1993) tendo como referência dados de 72 países, sendo que 95% são países em desenvolvimento, foi evidente o crescimento do ensino secundário e os impactos diretos que obteve sobre temas relacionados com a área da saúde, fertilidade e mortalidade, fornecendo à população um maior conheci-

mento sobre estes temas. É ainda importante garantir o acesso igualitário à educação, pois, quando se investe no setor e em especial no sexo feminino, estudos revelam que tal se traduz em ganhos na educação dos filhos. Isto é, filhos com mães que tenham um maior nível de instrução têm, habitualmente, uma maior tendência para seguir os seus estudos, quando comparados a filhos de pais do sexo masculino com maiores níveis de educação. As mulheres assumem um papel primordial na promoção e desenvolvimento da educação de um país, constituindo-se como um grupo de elevada importância para o crescimento do setor.

Conclusão

Existe uma crença generalizada de que a educação é promotora de crescimento económico nas regiões levando muitos países a desenvolver estratégias e políticas que facilitem o acesso à educação. Ao longo dos últimos anos temos assistido a um aumento dos níveis de educação da população da região da África Subsariana, mas ainda existem muitos esforços a fazer para promover o desenvolvimento socioeconómico dos países. Entre o ano de 2000 a 2005 os reforços de políticas educacionais resultaram no aumento do número de matrículas no ensino primário, levando conseqüentemente a um crescimento económico de 2% (Santos, 2014).

A educação contribui para a erradicação da pobreza, para melhorar os níveis de vida da população e para mitigar as desigualdades existentes no mundo global. Assim, esta pode ser expressa como resultante do Capital Humano que se traduz na aquisição de novas competências e de inovação, capacitando um país a tornar-se mais competitivo e desenvolvido. O Capital Humano tem a capacidade de potenciar os recursos de uma Nação e pode explicar o seu crescimento económico, pois “o capital é aumentado pelo investimento, e os serviços produtivos do capital adicional fazem aumentar a renda, o que assinala a essência do crescimento económico” (Schultz, 1973, p. 14).

Muitos dos avanços educacionais a que assistimos em regiões como esta estão em estreita consonância com as agendas globais de educação de organizações mundiais, como a UNESCO. No entanto, é necessário ter em consideração que os objetivos preconizados nestas agendas muitas vezes têm de ser adaptados a realidades locais por encontrarem uma série de constrangimentos quando são implementados face às realidades intrínsecas de cada região.

Para que a educação tenha os resultados desejados é necessário (1) que esteja alinhada à estrutura do mercado de trabalho, o que se tem verificado na África Subsariana, segundo os dados disponibilizados; (2) qualidade do ensino ajustado à realidade local; (3) políticas públicas de facilidade no acesso ao ensino; (4) investimento na educação; (5) aposta na formação de professores; (6) políticas de equidade de género no acesso à educação que são fundamentais para contribuir para a promoção do setor num país, uma vez que as mulheres desempenham um papel muito importante; e (7) promoção do Investimento Direto Estrangeiro (IDE). É ainda preciso desenvolver novas estratégias para melhorar a oferta e a qualidade do ensino: (1) garantir as condições mínimas para que o processo de aprendizagem aconteça; (2) aumentar o acesso ao ensino pré-primário; (3) reduzir custos de educação para as famílias mais carenciadas; (4) começar a escola na idade certa de forma a promover uma homogeneização; (5) aumentar o acesso ao ensino secundário e

superior; (6) correspondências entre o currículo e o mercado de trabalho; e (6) promover a avaliação à qualidade do ensino (Cabri, n.d).

O aumento de Capital Humano está inexoravelmente relacionado com a qualidade de oferta do ensino, sendo o fator mais importante para a qualificação de mão de obra. Torna-se assim importante avaliar a qualidade do ensino para que a educação resulte em crescimento econômico. Deve existir um aproveitamento do Capital Humano de forma a contribuir para o desenvolvimento de setores chave no país. Muitos países em desenvolvimento durante a década de 60 e 70 fizeram do setor público o principal empregador fazendo com que a mão de obra mais qualificada acabasse por não ser aproveitada em setores transacionáveis para a economia. Por isso os países devem proporcionar oportunidades de integração de mão de obra qualificada no mercado de trabalho (Santos, 2014).

Referências

AAI (Africa-America Institute). (2015). State of education in Africa report 2015: A report card on the progress, opportunities and challenges confronting the African education sector. The Africa-America Institute.

Albuquerque, R. C. de. (1995). Estratégia de desenvolvimento e combate à pobreza. *Estudos Avançados*, 9(24), 75-116

ASSIÉ-LUMUMBa, N'Dri T. (2011). Higher education as an African public sphere and the university as a site of resistance and claim of ownership for the national project. *Africa Development*, 36(2), 175-206.n Brasil.

CABRAL, A. (2022, julho 1). África Subsariana e Agendas Globais de Educação: Uma reflexão sobre políticas de educação e de formação de professores. *Cadernos de Estudos Africanos*. 44, 39-72. <https://doi.org/10.4000/cea.7367>

CABRI. (n.d). Diálogo sobre a educação: noções do desafio da educação na África Subsariana: políticas e instituições. Diálogo da Cabri sobre Educação.

CARVALHO, A. M. & SOUZA, L. P. (Jun 1999). Ativos Intangíveis ou capital intelectual: discussões da contradição na literatura e proposta para a sua avaliação. *Prospect Cien. Inf.: Belo Horizonte*, Vol. 4(1), pp. 73-83.

ELFERT, M. (2023). Humanism and democracy in comparative education. *Comparative Education (Forthcoming Special Issue: Comparative Education: Some Futures)*, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2185432>

IAG (Ibrahim Index of African Governance). (2023). Data Portal | Mo Ibrahim Foundation.

MALAVSKI, O. S., LIMA, E. P. & COSTA, S. E. (2010). Modelo para a mensuração do capital intelectual: uma abordagem fundamentada em recursos. *Produção*. Vol.20(3), p. 439-454.

OXENHAM, J., DIALLO, A., RUHEWZA, A., PETKOVA-MWANGI, A., SALL, O. (2002), Skills and Literacy Training for better livelihoods. A review of Approaches and Experiences. *Adult Education and Development*, 58, pp. 8-44.

PASCOAL, H. (2021) O Papel da Educação redução da pobreza nos países em desenvolvimento – O caso de uma amostra de países da África Subsariana. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/76365/1/Henrique%20da%20Silva%20Pascoal.pdf>

SANTOS, T. (2014). Porquê investir na educação em países da Africa Subsariana? *Africana Studia*, 22, pp. 11-25

SCHULTZ, T. (1973). O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa. Zahar Editores.

SUBBARAO, R. (1993), Social Gains from Female Education: a Cross-National Study, World Bank (World Bank Discussion Paper 194)

Cinema negro: as minorias como sujeito, construindo a superação da desigualdade

Celso Luiz Prudente¹

clsprudente@usp.br

Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Júlio Taimira Chibemo²

juliochibemo@gmail.com

Universidade Alberto Chipande, Moçambique

Rogério de Almeida³

rogerioa@usp.br

Universidade de São Paulo, Brasil

No filme *Kabengele: o griô antirracista* (2023), o antropólogo Kabengele Munanga chama atenção para a discussão a respeito das diferentes formas do racismo, dizendo: “(...) racismo é estrutural, (...) é uma questão de estrutura, (...) [é] preciso (...) uma revolução para resolvê-lo. (...) se o racismo é sistêmico, (...) o racismo é institucional (...) tem que ser combatido com a educação (...). Educação antirracista (...). Em uma web aula o mesmo antropólogo observa o racismo como um crime perfeito, Kabengele, (2019). Essa observação decorre da compreensão que o brasileiro é racista, vendo, contudo, no racismo algo abominável, negando-se, peremptoriamente, sua condição de racista.

Na nossa percepção é provável que essa ambiguidade se acomoda no imaginário que se traduz no pensamento de Sergio Buarque de Holanda, na sua sugestão do “homem cordial” (1997), visto que isso constituiu fragorante contradição. A cordialidade no caso específico do patriarcalismo brasileiro do período colonial se estabelecia na senhoridade escravista. Esse discernimento coloca, ‘ao nosso cego ver’, luz em um paradoxo, que se revela de forma fragorante, observemo-lo nos apontamentos crítico e reflexivo desse artigo. Entendemos a escravidão como um elemento que foi conhecido em todas as culturas e civilizações, da humanidade.

1. Livre-Docente e Doutor pela FEUSP. Professor Associado da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT. Curador da Mostra Internacional do Cinema Negro. Apresentador e Diretor do Programa Radiofônico: QUILOMBO ACADEMIA, da Rádio USP, FM 93,7 de São Paulo. Pesquisador do HUMANIZE – Grupo de Pesquisa sobre História, Educação Social e Vida Cotidiana da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Pesquisador do Lab_Arte da FEUSP.

2. Pós-Doutorado pela Universidade do Minho – Braga, Portugal; Doutor em Ciências da Educação, pela Universidade Jean Piaget de Moçambique; Vice-Reitor da Universidade Alberto Chipande.

3. Livre-docente pela FEUSP. Professor Titular da FEUSP, coordenador do Lab_Arte da FEUSP. Pesquisador da Mostra Internacional do Cinema Negro. Bolsista produtividade CNPq.

Observamos, contudo, que a escravidão brasileira foi atípica sem correspondência histórica, somada ao agravante no qual o pai escravizava o próprio filho. Esses senhores de escravos promoviam o criatório, buscando assim acumular riqueza na pessoa do escravizado, promovendo a tentativa da fragmentação da sua dignidade humana. Fica aí a interrogação – em que medida é possível a desumanidade ter sucessibilidade cordial (?). Essa indagação evidencia o paradoxo, indicando conforto na observação em que a escravidão brasileira se mostrava distante da possibilidade polissêmica de cordialidade. Considerando o respeitado apanágio que é dado por importantes e significativos autores estudiosos do tema, isto é, comprometidos com o ideal de liberdade, o pensamento do professor Sergio Buarque de Holanda, cuja antropóloga Lilia Schwartz bem os representa. Para a autora a cordialidade que se refere Holanda vai no sentido da proximidade no tratamento semântico, entre eles que tratavam o denominativo no diminutivo, encurtando a distância pessoal, Lilia Schwartz (2008).

O propósito da nossa pesquisa é demonstrar como a linguagem tem sido um lugar onde o racismo se estabelece, mas visto com mais resiliência. De tal sorte parece provável que o discurso racista é mais permeável nos setores de classe média, informada. Nesse seguimento é perceptível o sentimento grupal de negação à prática da discriminação racial, notando-se que há posturas resilientes em relação com as linguagens, expressando o preconceito de raça. Esse comportamento parece apontar que a denotação racista, dada na discriminação em processo de ação encontra mais resistência antirracista.

Por outro lado, notamos também que a conotação racista mais passível de estabelecida na fala da pessoa é também mais passível de permeabilidade. Essa contradição mostra mais evidência, quando se trata do discurso preconceituoso em relação a questão de gênero. Sendo um comportamento que é, por certo, inaceitável, encontrando total repulsa nos setores de classe média informada, tais como: professores universitários, profissionais liberais, jornalistas, políticos, artistas e outros. A repugnância, presente na intelectualidade em relação ao discurso sugestivo de machismo nas diferentes linguagens do domínio do conhecimento, não é visto pelos setores intelectualizados, quando o discurso preconceituoso é desenvolvido em proveito da manutenção dos princípios do racismo, que se traduz na tentativa de construção da superioridade racial com o ideal do homem branco de origem europeu. Ação caracterizada na tentativa da imposição do patriarcalismo eurocaucasiano, como símbolo da perfeição e da harmonia.

A violência desse autoritarismo do universo europeu se impõe como tentativa de fragmentar os traços epistêmicos dos povos de culturalidades do diverso, que se fundem fora da europeidade caucasiana, formado por uma possível unidade identitária da língua portuguesa, que é facilitado também pela origem popular da língua, dado, em período remoto, pelos povos montanheiros empobrecidos. A possibilidade da construção de unidade identitária, que se estabeleceu na raiz popular do lusitanismo, aprofundado na conjugação com o desiderato da Revolução dos Cravos. Processo histórico em que o povo português lutou contra a ditadura do Marcelo Caetano, isso o aproximou definitivamente do ideal de liberdade dos povos das colônias e distanciando os portugueses organizados dos anseios euro-imperialista de subjugação. Permitindo, por meio da cultura, a afirmação da humanidade na dinâmica subjetiva da produção de sentidos.

Como é visto na histórica luta portuguesa contra ditadura de inspiração salazarista, que é impregnada nos interesses externos eurocaucasiano. Fenômeno foi tratado com acuidade na realização do filme, intitulado – O bom povo português, de Rui Simões (1981). É inegável a que luta dos portugueses contra o ditador Marcelo Caetano, que foi a continuidade do cruel salazarismo se expressava também como combate ao imperialismo americano cujo despotismo português foi obediente. Tanto a descolonização ganhava os traços revolucionários, conjugados com as experiências socialista cubana e lições soviéticas, quanto a ditadura, caracterizada em uma rede de caráter sul global de governos compradores, atendendo o mercado do capitalismo estadunidense, como percebido na realização intitulada Z de Costa Gravas (1969). Sendo uma dimensão mercadológica que foi nutrido pela representação hollywoodiana cujo componente substancial da Ku Klux Klan, que foi forjado no anacronismo judaico-cristão, com base profundamente preconceituosa, que dialoga com o pensamento do embranquecimento brasileiro no século XIX, resumida no livro “A redenção de Cam”, de Modestos Brocos (1895). Essa pintura destaca o conceito de que a miscigenação no Brasil seria, lenta e gradualmente, embranquecendo o país. Nessa visão preconceituosa um casal interracial preto e branco o herdeiro/filho seria branco, cuja miscigenação seria veículo de embranquecimento.

No 1ª Fórum Internacional de União da Africanidade pela Cultura de Paz – que foi promovido pela Faculdade SESI de Educação, Faculdade; Laboratório de Arte e Cultura Educativa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Lab_Arte da FEUSP; Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT e UNESCO – o pesquisador Reinaldo NISHIKAWA chamou atenção para o preconceito contra o negro africano, no olhar do Modestos Broco. O pesquisador NISHIKAWA observou que:

“[Como M. Broco] (...) Cam, foi amaldiçoador seu pai, e como castigo, seus descendentes foram enviados ao continente africano e destinados a serem escravos dos outros filhos de Noé. A redenção de Cam, é a vitória de um conceito europeu e difundido muito no Brasil do final do século XIX. Essa teoria do branqueamento derivou das teorias eugenistas e racistas que dominaram boa parte do mundo moderno”, (NISHIKAWA, R. B. p 292-307).

Para nossa percepção essa concepção está na base do pensamento Griffith, que foi ideólogo de Hollywood, que realizou o título – O Nascimento de Uma Nação (1915), no qual o realizador acusava os afro-estadunidenses pela violência norte-americana. Lembrando que esse filme é uma violenta apologia à Ku Klux Klan.

Para nossa percepção é ilustrativo lembrar que no filme – Langidila: diário de um exílio sem regresso (2023) de José Rodrigues e Nguxi dos Santos, em que o enredo aborda a trajetória do protagonismo da mulher na luta armada angolana, na descolonização revolucionária. Sendo uma realização de reconhecimento à gloriosa história de Deolinda, que foi consagrada uma heroína em Angola. Esse filme chama atenção para o fato de que a luta contra o colonialismo português se traduz também no combate ao imperialismo americano, a quem o ditador português Marcelo Caetano mostrava-se em pleno papel de obediência.

Essa discussão abre espaço para reflexão em proveito do discernimento em que Portugal, embora fosse protagonista da colonização estava também na condição de objeto,

na eurocolonização. Isso fica ainda mais cristalino, observando a colonização como principal elemento para o acúmulo de riqueza, que permitiu a Europa promover a Revolução Industrial. Episódio no qual o europeu, notadamente, os ingleses se enriqueceram e os ibéricos, a exemplo dos portugueses, ficaram ainda mais empobrecidos. A atualidade guarda a marca da dicotomia do branco na caucasianidade ocidental, em que o branco europeu é privilegiado em detrimento do branco ibérico, percebido ainda nos dias de hoje nas relações de discriminação. Essa contradição se dá, a despeito de alguns interesses e o senso comum, no seio de setores da comunidade portuguesa, esquecidos que as salas da união europeia estão sentadas encima dos porões da subordinação. Cujas gêneses é a história do antigo processo eurocolonial no qual Portugal colonizou na condição de colonizado, sendo instrumentalizado pela Europa. No filme *Leão de Sete Cabeças*, de Glauber Rocha (1971), que é considerado para nossa reflexão a origem do cinema negro brasileiro, foi também a realização glauberiana, em que o autor demonstra esta instrumentalização a qual Portugal foi objeto na eurocolonização. Nesse filme que aborda a descolonização revolucionária no Congo, onde o personagem Português foi mostrado em uma crítica jocosa, fazendo cocegas nas costas do personagem Alemão colonizador. Essa crítica da realização glauberiana é apontada, pelo estudioso Mauricio Cardoso, que chama atenção para a situação no qual o português ibérico em plena subserviência em relação ao Governador, como segue:

Os créditos aparecem na tela sobre a cena inicial em *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 que equipe e sugerindo o “anonimato” do diretor-autor. Na banda sonora, sons difusos de multidão são substituídos por um coral de vozes masculinas femininas, pleno de harmonia, num contraste evidente com a cena. Os créditos e a música apontam para experiencias distintas da luta sexual do casal na tela (...)

Ligado 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” (CARDOSO, 2007, P.37-39).

Esse posicionamento a respeito da posição de Portugal na colonização, indica o papel de protagonistas que se deu concomitante a posição de vítima dela na medida em que foi também objeto da eurocolonização. Reiteramos nesse artigo que a consciência de vítima da colonização foi fundamental para nossa sugestão autoral, criando a categoria de lusofonia de horizontalidade democrática, consistindo em uma possível consciência identitária das vítimas da eurocolonização, que fazem presente em todas partes do diverso, tais como: os ibéricos, os asiáticos, os africanos e os ameríndios cujas maneiras de ser são estranhos aos nomos dos povos do universo europeu.

A forma de existência eurocaucasiana que se estabelece com imposição autoritária contra os seus diferentes. Posicionamento caracterizado no mito da superioridade racial do homem branco de origem europeia em detrimento as outras expressões raciais, que

lhes são diferentes. A representação do homem branco europeu passa ser imposta como designação de perfeição e harmonia. Essa imposição de verticalidade racial se articula por um processamento de sentidos, de razões e de normas, que a justificam. Reiteramos no artigo, que essa imposição vertical de racialidade, da euroheteronormatividade determina a hegemonia imagética do euro-hetero-macho-autoritário. Essa dominação autoritária se traduz na tentativa de fragmentação dos traços epistêmicos dos povos de culturalidades do diverso, que formam uma amalgama da representação, caracterizada na horizontalidade da imagem do ibero-ásio-afro-ameríndio. A concretude dessa amalgama de simbolização se dá nas relações de objetividade das culturalidades dos ibéricos, dos asiáticos, dos africanos e dos ameríndios, que são minorias na medida em que se constituem enquanto o outro em relação a euroheteronormatividade, estabelecida com violência reducionista aos que lhes são estranhos. De tal sorte que Portugal não é fisicamente Europa, não sendo também culturalmente europeia, localizando-se na condição de vítima da europeidade, visto que na atualidade ainda se percebe que a ocidentalidade tem uma dicotomia de branco. Diferença de branco caracterizada no privilégio do europeu e na marginalização do ibérico.

No caso específico da sociedade brasileira, que é poliétnica com todas as expressões raciais, formada pela unidade da língua. Onde o ideal branco europeu fez, parte da política de estado, no período getulista, construído como símbolo do harmônico e do perfeito, imposto como urbano industrialismo, em um país ainda rural e, sobretudo multirracial, onde o branco ibérico, o amarelo asiático, o preto africano e o vermelho ameríndio foram tratados como atraso racial da ruralidade. A impropriedade racial da ruralidade difundida na política do Getúlio Vargas, que fez um governo com dinâmica comunicacional em razão da extensão e do acentuado número de analfabetos no primeiro meado do século XX. A instrumentalização getulista da comunicação e da arte construiu um espaço para o desenvolvimento cinematográfico racista, que se deu ainda na tendência da chanchada. Momento da filmografia que encontrou no personagem Jeca Tatu, como camponês, sendo um anti-herói, histriônico, doente e avesso ao progresso, simbolizando, a dimensão da amalgama racial do ibero-ásio-afro-ameríndio, como inferioridade racial, dos diferentes do branco de origem europeia.

Parece-nos ilustrativo lembrar que o camponês é visto como um componente silvícola, que sobreviveu impregnando na ruralidade. Para esse discernimento racista a representação da amalgama miscigênica, representando o campo, formada pelos descendentes dos diversos, que são diferentes e racialmente inferiores em relação aos descendentes do universo europeu, com o simbolismo do euro-hetero-macho-autoritário. Ainda nos anos quarenta do século XX, na cidade do Rio de Janeiro o branco ibérico, o português é no imaginário dos literatos, o burro sem rabo, Juarez Avelar (2018). O espanhol entra no imaginário popular como brigão, espanhol de sangue quente, que resolve tudo de forma irascível, estando sob efeito do impacto da analogia patológica da gripe espanhola. Na mesma linha de abordagem, o amarelo asiático é sintetizado na figura do japa, que é desventurado nas relações amorosas, aquele na hora “h” amarelou. Sendo visto também no impacto analógico do dimensionamento do amarelão, ligado a doença. Essa lógica impacta com mais força o negro, que em hipótese alguma consegue safar, daquilo que conceituamos como fator discriminante, que é o biotipo. Tratado como aquele que seve

somente para carregar peso e atender o vício do branco com degeneração sexual, João Carlos Rodrigues (2001). Nesse contexto, o vermelho ameríndio, constituídos como os povos originários são vistos sob o preconceito que lhes indica como perigo vermelho, incauto e avesso ao progresso, Prudente (2019a). Essa desigualdade racial segue a lógica da desigualdade social.

Reiterando que no Brasil a raças e classes sociais entrelaçam de forma imperceptível, formando confusão para distinção feita na semelhança. Observo que a pirâmide social brasileira é como fórmula química é clara acima na medida em que desce vai escurecendo, na porção clara está o privilégio e nas porções escuras a marginalização que aumenta com a descida para a base piramidal, Prudente e Silva (2019b). O artigo considera sobretudo que o preconceito segue também o mesmo comportamento, observado na pirâmide social, onde o negro é o mais marginalizado na escala dos discriminados. Reiteramos que se de um lado tanto mais próximo do fenótipo eurocolonial, que é saxônico mais o indivíduo e o grupo são passíveis de privilégios. Quanto mais distante da semelhança da feição eurocaucasiana inglesa mais o indivíduo e segmento estão mais próximos da marginalização. É provável que esse discernimento se projete por outro lado, na perspectiva de amenizar com certo afrouxamento no cuidado que são favoráveis aos esforços contra a discriminação, que são impulsionadas pelos preconceitos.

Como consequência da fragmentação do mito da democracia racial que resultou da luta irreverente da juventude negra contra a ditadura militar, que a tinha nessa solécia política, um dos seus pilares centrais de sustentação do seu governo, projetando-se internacionalmente que o Brasil era um paraíso racial. Onde todos os negros viviam sem a violência preconceituosa do racismo. Em que os despotismos militares foram desmascarados frente a imprensa internacional com o histórico Ato Público nas Escadaria do Teatro Municipal de São Paulo, com a denúncia da perseguição policial contra os jovens negros, que eram violentamente marginalizados do ensino público e do mercado de trabalho. A manifestação reivindicava o fim da violência racial, pedindo por liberdades democráticas o fim da ditadura e por uma sociedade socialista longe do capitalismo selvagem, que promovem ainda mais o racismo. Com o intuito demover o Brasil da linha do racismo institucional foram desenvolvidas políticas públicas, entre elas as cotas para estudantes negros nas universidades públicas gratuitas, que eram restritas aos jovens brancos herdeiros da riqueza acumulada da escravidão. Tal como uma maleficência que foi perpetrada como se o jovem negro brasileiro, jamais viesse perceber, que a razão da cruel imposição da miséria e da orfandade familiar do estado está localizada na herança da escravidão, que é a principal fonte da nutrição da desigualdade no Brasil.

Onde as instituições governamentais, como é o perverso caso do Banco do Brasil, que foi formado com a violência do crime da escravidão, formando-se na fortuna criminosa e desumana da meia sisa, tributo que incidia no maior rendimento da época, com a transação da escravidão. O século XXI veio, contudo, com a conquista racial do negro contra o racismo, que é decorrente do vício preconceituoso, trazendo no seu seio a Lei Nº 10639/2003, que dispõe a obrigatoriedade do ensino da História África e da Cultura Afro-brasileira em todos níveis de ensino no território nacional. Para nossa percepção as conquistas institucionais do movimento negro vêm como elementos de superação do anacronismo, do preconceito são civilizatórias, servindo de parâmetros para outros movi-

mentos de minorias em favor do respeito à diversidade, como as lutas de superação de costumes preconceituosos, como a homofobia e outros.

Ainda assim percebemos fragrantemente resiliência com o preconceito contra o negro, que se dá concomitantemente notado no cuidado para o cumprimento com rigidez para superação do preconceito de gênero. Assistimos dessa maneira, o racismo semântico contra o negro ser praticado no discurso de diferentes autoridades do estado, pela imprensa e dito com folga nas áreas de atuação da inteligência, quando falam: “estou sendo claro” – como expressão positiva de transparência, “isso é totalmente claro” – como sinal de assertiva, “eu tenho clareza” – como afirmativa de convicção.

De tal sorte que as afirmações na linha da perfeição e da harmonia são postas como uma derivação do branco. Assim as colocações que são ditas no âmbito pejorativo, com a linha de imperfeição e desarmonia são indicadas como conotação do negro. Feito por exemplo, dessa maneira, “isso está negligenciando o bem” – o que se estabelece sugerindo falta razoabilidade é apontado como derivação do negro. Nessa mesma lógica observamos o termo denegrir, que é posto como algo que está sendo desqualificado, que é derivado também do negro. Essa nossa percepção do racismo semântico é observada no efetivo exercício e na aceitação por parte dos setores mais informados da sociedade, que geralmente são profissionais de nível universitário, que estamos conceituando como racismo semântico. Isso é uma contradição racial, que dialoga com a percepção do racismo da inteligência, levantado com notável acuidade pelo filósofo Pierre Bourdieu (1983).

Concluimos que essa resiliência da classe média com o racismo é um demonstrativo da possível comodidade que se tem do racismo, como um mecanismo de poder que decorre da herança da escravidão, alimentando a desigualdade que setores da classe média acreditam mantê-lo sem alterar a suposta feição democrática que é conjugada ao capital cultural, em que setores do anacronismo excludente da intelectualidade busca manter, sabendo que preconceito e conhecimento são antitéticos.

Referências

- AVELAR, Juez. 50 contos que a vida em contou – Livro de memórias. São Paulo. Life editora. 2018
- Bom povo português. [filme]. Direção e Roteiro: Rui Simões, lançado em Lisboa em 1981. (2h15min).
- BOURDIEU, Pierre. O racismo da inteligência. In: BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero. p. 205-208. 1983. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/14-bourdieu-o-racismo-da-inteligencia.pdf> > Acesso em: 22 jan. 2020.
- BRASIL. Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Planalto. Diário Oficial da União – DOU. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm > Acesso em 05 maio 2021.
- BROCOS, Modesto. A redenção de Cam. Óleo sobre tela. 1895
- CARDOSO, Mauricio. O Cinema Tricontinental de Glauber Rocha: política, estética e revolução (1970-1974). Tese – Departamento de História. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-12022008-110659/publico/TESE_MAUICIO_CARDOSO.pdf > Acesso em 10 jun.2024
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das letras. 1997.

Kabengele: o Grio antirracista. [filme]. Direção: Celso Luiz Prudente. Canal Futura. TVPUC de São Paulo. 2023. (25min).

Langidila: diário de um exílio sem regresso. Direção: José Rodrigues e Nguxi dos Santos. 2023. (118min).

Leão de Sete Cabeças. [filme]. Direção: Glauber Rocha. Paris: Polifilm; Claude Antoine Filmes, 1971, (01h03min.).

MUNANGA, Kabengele. Polêmicas contemporâneas. Racismo – o crime perfeito. TVE Bahia. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l_f6c86WFjs acesso 10 jun.2024.

NISHIKAWA, R. B. A democracia racial no contexto do cientificismo nacional: frenologia e craniologia. In: Congresso Internacional de Ciências Sociais e Humanas, 2022, Salamanca. Anais Congresso Internacional de Ciências Sociais e Humanas. Salamanca: Editora Massangano, 2022. v. 1. p. 292-307.

O Nascimento de Uma Nação. [filme]. Direção de D. W. Griffith. 1915. (193min).

PRUDENTE, Celso Luiz. A dimensão pedagógica do Cinema Negro: a imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio. 2019a. Revista Extraprensa, 13(1), 6-25. DOI: <https://doi.org/10.11606/extraprensa2019.163871> >Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/163871/159246> >Acesso em 25 abr. 2020

_____. A Dimensão Pedagógica do Cinema Negro aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente. Celso Luiz Prudente e Dacirlene Célia Silva. (Org.). 2ª ed. São Paulo: Anita Garibaldi. 2019b. p.59-77

RODRIGUES, João Carlos. O negro brasileiro e o cinema. 3a. ed., Rio de Janeiro: Pallas. 2001

SCHWARCZ, Lília Moritz. Sérgio Buarque de Holanda e essa tal de “cordialidade”. Ide (São Paulo), São Paulo, v. 31, n. 46, p. 83-89, jun. 2008 . Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31062008000100015&lng=pt&nrm=iso >. acessos em 14 jun. 2024.

Z. [filme]. Direção Costa Gravas. Produção Philippe d’Argila Eric Schlumberger Philippe, 1969. (127min)

Formação de crenças falsas e vulnerabilidade social

David João Neves Antunes

dantunes@sp.ipl.pt

Instituto Politécnico de Lisboa

Deception within species is expected in almost all relationships, and deception possesses special powers. It always takes the lead in life, while detection of deception plays catch-up. As has been said regarding rumors, the lie is halfway around the world before the truth puts its boots on.

(R. Trivers, 7)

Há cerca de 2400 anos, um homem imaginou uma história para caracterizar o conhecimento e as condições do conhecimento humano. Esta história que só, no século XX, poderíamos considerar cinematográfica (e não apenas do ponto de vista metafórico, mas até de uma perspectiva técnica), propõe que os seres humanos conhecem o mundo, como se se encontrassem confinados e acorrentados numa caverna, difusamente iluminada por trás (pela entrada) e tendo apenas a visão de sombras de objetos que se projetam no fundo (no ecrã) desta caverna. Sair da caverna, não sendo totalmente impossível, não é sobretudo confortável. É que, lá fora, o Sol é tão intenso que pode ofuscar e tornar-se insuportável.

As razões que levaram Platão a imaginar esta história são fundamentalmente duas: uma é a suscetibilidade humana ao poder daquilo que designa como *epithumia* (apetites) e às emoções e à influência de ambos no nosso conhecimento (penso que já todos estivemos /estamos apaixonados e sabemos o quanto isso pode interferir com a nossa perceção da realidade); a outra é a consideração de que o aparato sensorial humano, aquilo que constitui o nosso primeiro e mais básico instrumento de acesso ao mundo, é individual e por isso nada fiável, resultando em dados díspares e dissemelhantes, como qualquer um de nós já experimentou, discutindo se o café é ou se deve beber com ou sem açúcar. A caverna não é propriamente uma caverna, nem é propriamente o mundo, mas o nosso corpo limitado que é também o suporte do nosso conhecimento. O problema de Platão era o de perceber como poderíamos nós saber o que era ‘realmente’ uma cadeira se cada um de nós identifica uma multiplicidade de objetos como cadeiras, mas é incapaz de definir a cadeira em si (a cadeira das cadeiras ou a ‘cadeirice’ das cadeiras). Este problema é crucial porque se relaciona com a função essencial da filosofia, i. e., a tarefa de construir possibilidades sobre uma ausência (uma questão) para descobrir a verdade, e porque, para além das suas consequências epistemológicas (estarmos enganados e iludidos), é também o lugar de consequências éticas e políticas relevantes. Para Platão, o mal é fundamentalmente involuntário, porque incompatível com uma conceção racional do ser humano e do objetivo último da sua existência: se

todos nós concordamos que queremos ser felizes como explicar a realização de ações que não contribuem definitivamente para o cumprimento desse objetivo individual e coletivo. Assim, o mal só pode resultar de duas causas: a ignorância e o constrangimento. Quanto mais ignorantes formos e quanto mais constrangidos estivermos, e é fácil percebermos que os dois fatores são, frequentemente, interdependentes, mais suscetíveis estamos de agir erradamente e de realizarmos más ações porque ou estamos enganados acerca do bem ou estamos constrangidos a fazer o mal, por estarmos enganados ou por outros fatores (medo, ameaça, vício, ficção, etc.). Só o conhecimento nos pode libertar deste ciclo vicioso.

Em 1973, antes da internet, das redes sociais e dos telemóveis com câmaras fotográficas, Susan Sontag, propondo aquilo que designa como uma ‘ética do olhar’, consequente da massificação das imagens como *media* privilegiado de acesso ao mundo, inicia o seu estudo *Sobre a Fotografia* com a seguinte consideração «A humanidade continua irremediavelmente na caverna de Platão, alegrando-se ainda, seu tão antigo hábito, com meras imagens da verdade.»

Em janeiro de 2024, *The Global Risks Report 2024*, do World Economic Forum, identifica como risco global mais elevado, a dois anos, a informação falsa (*misinformation* e *disinformation*), tendo este fator sido o que mais aumentou em relação ao anterior relatório, e sobrepondo-se a outros como os fenómenos meteorológicos extremos, a polarização da sociedade, a guerra cibernética, as dívidas públicas, a poluição, a instabilidade económica e civil, a bolha tecnológica, etc. Considerando, além disso, a relação entre este fator de risco e os grupos de interesse (*stakeholders*) que o avaliam, chega-se também à conclusão que só para as Organizações Internacionais e Governos é que o fator surge em 2º lugar, ocupando a 1ª posição para a Sociedade Civil, a Academia e o Setor privado, o que permite inferências imediatas que não há aqui lugar para considerar em detalhe. Sendo claro que informação não é, nem tem de ser, propriamente, conhecimento, é a formação de opiniões. Refram-se, porém, duas deduções: quem for dado a uma imaginação conspirativa, talvez se sinta tentado a deduzir que as Organizações Internacionais e Governos não situam em 1º lugar o fator de risco em causa, porque o usam em seu benefício ou são uma das suas origens, colocam-no em 2º lugar; a apreciação do impacto do risco é sociologicamente transversal e indica, obviamente, que ele é já uma realidade e não uma mera projeção, sendo de especial relevância, penso eu, constituir-se como risco para a Academia. Esta última nota é, a meu ver, absolutamente relevante porque mostra que também na academia o conhecimento está a ser substituído pela lógica da informação, tornando-se, por conseguinte, permeável à informação errada e falsa.

Vale a pena aprofundar o que entende o WEF por *Misinformation* e *Disinformation*, a saber:

«Informações falsas persistentes (deliberadas ou não) amplamente difundidas através das redes de comunicação social, mudando a opinião pública de forma significativa no sentido da desconfiança nos factos e na autoridade. Inclui, mas não está limitado a: conteúdo falso, impostor, manipulado e fabricado.

E, sobretudo, é inevitável considerar as principais consequências do risco em causa:

- A informação falsa e a desinformação podem perturbar radicalmente os processos eleitorais em várias economias nos próximos dois anos.
 - Uma crescente desconfiança na informação, bem como nos meios de comunicação social e nos governos enquanto fontes, aprofundará pontos de vista polarizados – um ciclo vicioso que poderá desencadear agitação civil e possivelmente confronto.
 - Existe o risco de repressão e erosão de direitos à medida que as autoridades procuram reprimir a proliferação de informações falsas – bem como os riscos decorrentes da inação.
- (p. 18)

Quer dizer, como Platão de algum modo antecipou, para o WEF, os problemas maiores da informação falsa não são sequer de ordem epistemológica, são de ordem política: erosão dos processos de legitimação democrática e restrição de liberdades e direitos fundamentais, como reação ao fenómeno (considere-se a atual discussão aos limites da liberdade de expressão e da académica, por exemplo); sociológica: polarização das sociedades em função de crenças díspares e inconciliáveis sobre os fenómenos e reações assimétricas a fenómenos idênticos conducentes a uma desconfiança nas instituições (veja-se a reação da comunidade internacional à guerra na Ucrânia e ao ataque de Israel ao Hamas, na sequência dos eventos de 7 de novembro); e ética: reação inorgânica da sociedade civil ou, inversamente, inação.

Os instrumentos da deformação informativa e da desinformação são os que se esperam: – a I. A e a criação de conteúdos sintetizados, a utilização do *deep-fake*, as redes sociais, as plataformas de mensagens como a WhatsApp ou a WeChat – e a sua direção e incidência podem ir do largo espectro à abordagem individualizada, grupal ou mesmo personalizada. Os objetos da informação falsa são privilegiadamente os que preenchem agendas políticas ou ideológicas contemporâneas, como a negação da emergência climática ou, inversamente e ao mesmo tempo, o ativismo climático, a consistência dos dados da ciência e das soluções médicas, a confiança nos mecanismos institucionais da democracia, a economia, a escalada de conflitos geopolíticos, as relações internacionais, a desigualdade racial, etc. O facto, como é possível perceber, de não haver uma orientação ideológica unívoca (ela parece ser maioritariamente, mas não exclusivamente, de extrema direita) que possibilite identificar as fontes, os objetos e os alvos tem como resultado três aspetos preocupantes, para além da perplexidade humana perante o que constitui a verdade:

a fabricação de narrativas assimétricas e incomensuráveis (por exemplo, relativamente ao clima) não assenta na produção de argumentação relevante e independente, mas no fornecimento de dados que confirmam, de preferência com uma forte componente emocional e performativa associadas, as convicções e crenças dos seus destinatários privilegiados.

Este aspeto acentua a polarização da sociedade relativamente ao um agregado de posições, que se alternam e, de algum modo, esvaziam, entre ciclos de emergência ativa e

obsolescência precoce, tornando-se cada vez mais difícil equacionar o debate racional acerca do bem comum / bens comuns.

A assunção massiva da opinião e a indústria de fabrico de informação falsa tornam progressivamente irrelevantes o conceito de verdade e o processo de produção independente de conhecimento, passando, hoje, a assumir-se placidamente que vivemos num contexto ‘pós verdade’ ou que a verdade é uma propriedade de um grupo ou organização com poder de a impor. Em conclusão:

Tanto os intervenientes estatais como não estatais podem aproveitar informações falsas para ampliar as fracturas nas opiniões sociais, minar a confiança do público nas instituições políticas e ameaçar a coesão e a coerência nacionais. A confiança em líderes específicos conferirá confiança na informação, e a autoridade destes intervenientes – desde teóricos da conspiração, incluindo políticos, e grupos extremistas, até influenciadores e líderes empresariais – poderá ser amplificada à medida que se tornam árbitros da verdade. Informações falsas poderiam não só ser utilizadas como fonte de perturbação social, mas também de controlo, por intervenientes nacionais na prossecução de agendas políticas.

Os próprios governos estarão cada vez mais em posição de determinar o que é verdade, permitindo potencialmente que os partidos políticos monopolizem o discurso público e suprimam vozes dissidentes, incluindo jornalistas e opositores. (p. 20)

Não me parece que o documento que tenho citado, sendo embora um relatório de riscos globais com estatísticas que formam projeções, esteja infelizmente afastado da realidade, mas deste relatório resulta uma imagem que indicia uma superestrutura global e multiforme de produção de informações falsas, formada por governos, organizações, grupos de pressão, minorias ativistas, etc., e uma sociedade civil vítima, suscetível e vulnerável que, movida sobretudo por argumentos de natureza emocional, forma crenças falsas sobre assuntos. Certamente que isto é verdade e não é surpresa que estudos recentes (Sanden van der Linden, *Foolproof: Why Misinformation Infects Our Minds and How to Build Immunity* (2023) e Adam J. Berinsky, *Political Rumours: Why We Accept Misinformation and How to Fight It* (2023)) sugiram que pessoas que se sentem numa situação de ‘incerteza e vulnerabilidade’, ‘vítimas de marginalização ou alienação’ e carenciadas de ‘confiança interpessoal’ (Manvir Singh, web) sejam especialmente suscetíveis aos efeitos de formas diversas de informação falsa. Afinal, a pertença a um grupo, ainda que a um com convicções e crenças extraordinárias e negadas pela evidência factual, é um poderoso ingrediente de excecionalidade e distinção social. Na verdade, alimenta-se a si próprio através de narrativas e posições cada vez mais ousadas e bizarras. O olhar do outro perante a excentricidade das minhas crenças (seja um Flat Earther, um Truther, um 9/11 skeptic, ou um crente no Deep State, ou um simples negacionista das vacinas) só as fortalece, porque aumenta o meu sentimento de alienação, mas agora não estou só. Tenho um fórum, uma voz e uma missão proselitista que dá sentido à minha vida.

Porém, quero terminar a minha comunicação com o desenvolvimento de uma ideia, talvez contra intuitiva, que propõe a hipótese de uma corresponsabilidade coletiva na produção de informações falsas e na correspondente formação de crenças igualmente falsas. O fenómeno tem intrigado os filósofos da mente e da ação, dá pelo nome de *self deception* ou autoilusão e caracteriza-se pelo facto de alguém formar a crença em ~ p (a

crença falsa) exatamente porque acredita em p (o facto verdadeiro). Por exemplo, é exatamente porque não tenho dúvidas relativamente ao que diferentes balanças dizem acerca da minha massa corporal, que, por causas fáceis de identificar, acredito que as balanças, com as quais me confronto, são veículos de informação errada e que a minha massa corporal é diferente. Sendo as causas fáceis de identificar, elas não podem ser consideradas razões para o fenómeno em causa, porque, do ponto de vista da racionalidade humana, isto é uma aporia uma vez que uma coisa não pode ser e não ser ao mesmo tempo. Há várias respostas para o problema, nomeadamente, a diferença entre crenças factuais, nas quais baseamos as nossas ações e emoções, e crenças simbólicas, por vezes incompatíveis com as factuais, mas que representam fins sociais ou identitários e não sucumbem perante evidência contraditória, tornando-se aliás mais determinantes para a pessoa. A autoilusão pode ser até um processo biológico de sobrevivência, no sentido em que de modo a ser mais eficaz no processo de enganar o outro (considere-se a este respeito o mimetismo morfológico como estratégia de sobrevivência dos animais, evasão, predação, acasalamento, etc.) encontramos estratégias para nos iludirmos sobre a nossa real condição. Em todo o caso, o fenómeno da auto ilusão é relevante porque nos coloca perante a questão de saber até que ponto a crença em fenómenos falsos oblitera ou anula a crença na verdade, substituindo-a pelos mesmos processos racionais de formação de crenças, i. e. e por exemplo, até que ponto os proponentes da Flat Earth Theory ou que Donald Trump não perdeu as eleições (e são muitos, de todos os estratos sociais e académicos) acreditam mesmo que a terra é um disco plano e que Donald Trump deveria ser o atual presidente dos EUA. Esta hipótese que só complica esta paisagem sugere que, como diz Dan Kahan «A informação errada não é algo que acontece ao grande público, mas sim algo em cuja produção os seus membros são cúmplices.» (Manvir Singh, web) Escusado dizer que, se assim for, o ónus da inversão deste estado de coisas não recai sobre a apresentação da prova, mas sobre o fortalecimento dos mecanismos de cidadania, participação, confiança nas instituições civis, académicas, judiciais.

Neste contexto, não é de mais enfatizar o papel determinante das universidades na produção independente de conhecimento e investigação, na disponibilização desse conhecimento, na criação de condições para um acesso generalizado e transversal dos cidadãos ao saber e à prática de metodologias críticas que definem, legitimam e configuram os paradigmas fundamentais do saber nas suas diferentes áreas e na cooperação produtiva entre instituições. Neste âmbito, uma distinção básica parece-me crucial. Trata-se de entender o conceito de 'liberdade académica'. A liberdade académica não significa, como sugere Stanley Fish em *Think Again*, a liberdade de dizer, defender ou fazer o que quer que me ocorra de acordo com as minhas convicções privadas. Liberdade académica não é a defesa de uma agenda. Liberdade académica significa, em primeiro lugar, que o que determina a legitimidade de um assunto como objeto de estudo académico não é propriamente o seu conteúdo, mas a sua disponibilidade para o escrutínio crítico; em segundo lugar, liberdade académica significa independência da academia, i. e., sem interferência externa, na determinação do que é proposto e delimitado como objeto de estudo, por mais não promissor ou relevante que ele pareça; em terceiro lugar, liberdade académica significa a capacidade de separação da minha identidade privada e das minhas alianças partidárias no tratamento e ensino do que se estabelece como objeto de estudo.

Referências

FISH, Stanley. Conspiracy Theories 101. *Think Again – Contrarian Reflections on Life, Culture, Politics, Religion, Law, and Education*. Princeton & Oxford: Princeton UP, 2015.

SINGH, Manvir. How Gullible Are You? – Don't Believe What They're Telling You About Misinformation. *New Yorker*, 11. 06. 2024.

<https://www.newyorker.com/magazine/2024/04/22/dont-believe-what-theyre-telling-you-about-misinformation>

TRIVERS, Roberts. *The Folly of Fools – The Logic of Deceit and Self-Deception in Human Life*. New York: Basic Books. 2011.

WORLD ECONOMIC FORUM. *The Global Risks Repport 2024*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2024.pdf

Migrações e educação para uma fraternidade lusófona

António Montenegro Fiúza

montenegro.fiuza@lusofona.com.br

Paulo Mendes Pinto

p971@ulusofona.pt

Universidade Lusófona, Portugal

1. Prólogo: a migração estudantil

Dentro do espaço lusófono, os movimentos migratórios sempre foram uma constante, desde as épocas mais remotas e coloniais, até aos dias de hoje. Nos seis séculos de trocas demográficas, as motivações e os sentidos variaram imenso. Da escravatura à busca por uma vida melhor, culminando hoje, num tempo de construção de novas oportunidades, de empreendedorismo, e de valorização académica, muito se alterou radicalmente.

Para além dos movimentos migratórios que já vêm de finais do século passado, as duas últimas dezenas de anos consolidaram uma movimentação de estudantes do Brasil para Portugal. Todos os valores nos mostram que os estudantes brasileiros, quer no ensino superior, quer nos outros níveis de ensino, são os mais numerosos.

Após o ano de 2017, e a crescente aceitação do ENEM para entrada nas universidades portuguesas, o número de estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal, seja no setor público, seja no privado, cresceu quase exponencialmente. É impossível conceber o ensino superior em Portugal, especialmente ao nível da pós-graduação, sem os alunos brasileiros.

Mais que compreender as motivações, que são de natureza geral, como a segurança, juntam-se as específicas, nomeadamente a procura por um por um ensino de maior qualidade. Os desafios são imensos e as diferenças culturais bastantes. Há que tentar compreender as formas de acolhimento, de integração e o sucesso efetivo de presença dos alunos brasileiros nas turmas portuguesas.

A análise que iremos apresentar centra-se nessa equação que tem duas variáveis: as expectativas, por um lado, e as concretizações, por outro. Com base num inquérito realizado na Universidade Lusófona entre fevereiro e junho de 2022, no âmbito da dissertação de Mestrado da aluna Bruna Rosado¹, tentaremos compreender quais as principais dificuldades apontadas pelos alunos brasileiros, assim como as principais vantagens encontradas no ensino superior em Portugal.

Todos os indicadores nos dizem que tem aumentado, de forma consolidada, o número de estudantes brasileiros em Portugal. Estes números são especialmente significativos no Ensino Superior, um pouco por todo o país. Notar que em muitos cursos de Mestrado ou de Doutorado, a esmagadora parte dos alunos são brasileiros – isto é, há um largo público que já está

1. Bruna Filipa da Costa Rosado, *Cooperação da Universidade Lusófona com a CPLP*. Mestrado em Diplomacia e Relações Internacionais, Universidade Lusófona, 2023.

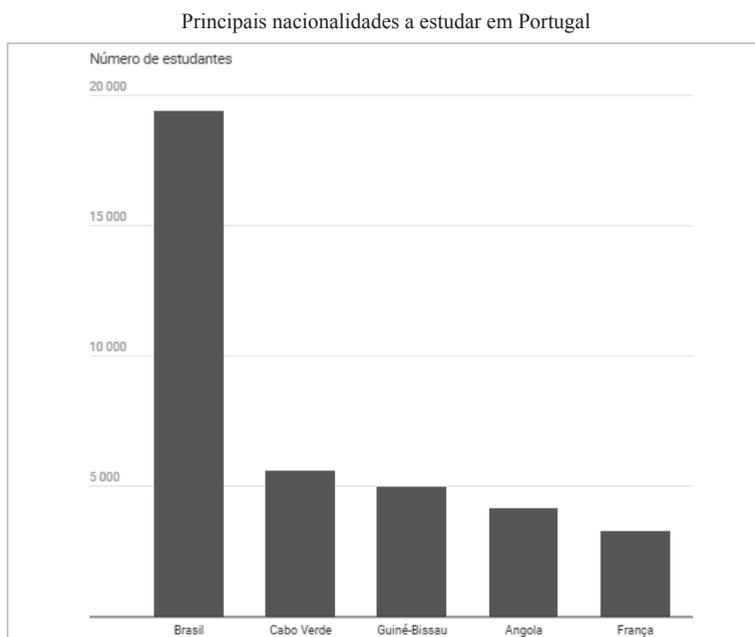
integrado em alguma profissão, portanto, com meios, muitas vezes governamentais, para realizar estes estudos, e com poder económico para suportar uma residência de alguma qualidade.

2. A evolução dos estudantes brasileiros no Ensino Superior em Portugal

2.1. Um olhar para o número de alunos brasileiros

O fenómeno da migração estudantil de brasileiros para Portugal é tão importante que já foi alvo de vários trabalhos académicos, especialmente de duas teses de doutoramento². A evolução do número de estudantes brasileiros no ensino superior português tem sido consolidada, especialmente após 2014, com um crescimento global sustentado:

- De escassos 1.907 alunos em 2005, são agora já cerca de 19.000 (ano letivo de 2022/23);
- Entre 2011/12 e 2022/23, em pouco mais de dez anos, o número de alunos brasileiros triplicou;
- O Brasil é, desde 2008/2009, o país estrangeiro com o maior número de alunos inscritos no ensino superior português, representando mais de 32% do total dos estudantes em mobilidade internacional;
- No global, os alunos brasileiros são hoje mais de 4% do total de alunos inscritos no ensino superior em Portugal (incluindo portugueses).



Fonte: Savills Research – Criado com Datawrapper

2. Borges, Rovênia Amorim, *Estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal: O despertar descolonial na experiência da mobilidade internacional*, Universidade do Minho, 2020. Repositório Universidade do Minho, disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/73635>

e Iorio, Juliana, *Trajetórias de Mobilidade Estudantil Internacional: estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal*, Universidade de Lisboa, 2018, disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/37454>

Analisando os estudantes brasileiros em Portugal, chega-se à conclusão de que mais de 34% desses alunos são lusodescendentes³. Dados do mais recente estudo do Observatório das Desigualdades (ano letivo 2019/2020, publicado em 2023) mostra que, no período pesquisado, existiam quase 45 mil alunos filhos de brasileiros, cerca de 25 mil a mais do que no ano letivo de 2012/2013, em todos os níveis de ensino. Deste total, mais de 34% tinham ascendência portuguesa.

Aos números apresentados no ponto anterior, número de alunos brasileiros no Ensino Superior em Portugal, há que acrescentar um valor que não se encontra contabilizado: estudantes nascidos e criados no Brasil, mas com cidadania portuguesa. Por amostragem em alguns cursos, os alunos oriundos do Brasil, mas com cidadania portuguesa, poderão ascender a mais 50% dos valores apresentados no ponto anterior.

3. Políticas institucionais universitárias

3.1. O fim do monopólio de Coimbra e o reconhecimento do ENEM

Juliana Iorio, na sua tese de doutoramento de 2018, *Trajatórias de Mobilidade Estudantil Internacional: estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal*, é objetiva na identificação de uma mudança de paradigma, que criou a realidade vivida hoje:

As relações coloniais entre o Brasil e Portugal garantiram, durante muito tempo, a mobilidade de uma elite brasileira que pretendia formar-se na Universidade de Coimbra. No entanto, foi somente no século XXI que o fluxo dos estudantes brasileiros para o ensino superior português se intensificou, constituindo, desde 2008/2009, o maior grupo de estudantes internacionais em Portugal⁴.

Isto é, a uma imagem quase de nobilitação que implicava a representação social e cultural da Universidade de Coimbra, o século XXI veio abrir todas as restantes universidades ao mercado brasileiro, agora já não delimitado apenas nas elites tradicionais.

Esta democratização da ideia de estudar em Portugal, na Europa, foi reforçada em 2014 com uma nova política perante a principal prova de final do Ensino Médio no Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Perante este mercado tão grande e com tanta vontade em vir estudar ara Portugal, foram as próprias Instituições de Ensino Superior que criaram políticas de atração, como analisa Juliana Iorio, e Maria Lucinda Fonseca no artigo “Estudantes brasileiros no Ensino Superior Português: Construção do Projeto Migratório e Intenções de Mobilidade Futura”⁵.

3. Freire, Marcos, “Brasileiros são a maioria entre estudantes estrangeiros em Portugal”, *Eurodicás*, 29 de Agosto de 2023, disponível em: <https://www.eurodicás.com.br/brasileiros-sao-maioria-entre-estudantes/>

4. Juliana Iorio, “Trajetórias de Mobilidade Estudantil Internacional: estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal” Universidade de Lisboa, 2018, pp. 3-20, disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/37454>

5. Juliana Iorio, e Maria Lucinda Fonseca no artigo “Estudantes brasileiros no Ensino Superior Português: Construção do Projeto Migratório e Intenções de Mobilidade Futura” *Finisterra*, LIII, 109, 2018, pp. 3-20, disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/14556>

Foi Coimbra, procurando manter o domínio neste mercado, que avançou em primeiro lugar. Aquilo a que alguns autores chamam de “onda brasileira de estudantes em Portugal”, passou a ser mais intensa a partir de 2014, quando a Universidade de Coimbra abriu as portas para alunos do Brasil através do ENEM.

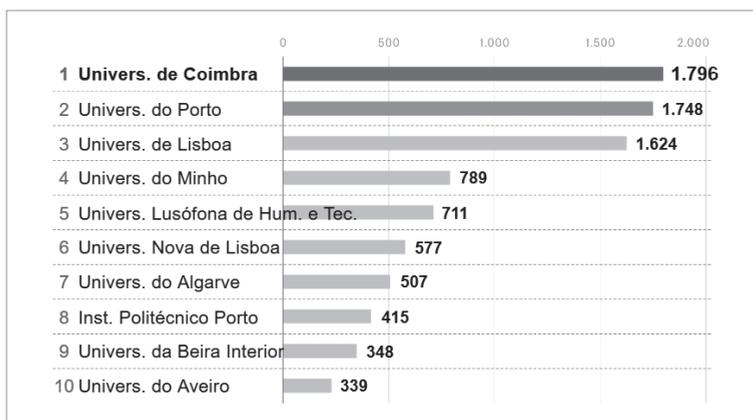
Seguindo o exemplo da mais antiga universidade portuguesa, em 2017 eram já 26 as Instituições de Ensino Superior de Portugal que aceitavam a nota do ENEM no processo de seleção⁶. Atualmente, quase todas as instituições sderam esse passo, mostrando como as instituições se renderam à importância estratégica deste mercado⁷.

3.2. O peso dos estudantes brasileiros nos orçamentos das universidades

Pouco depois desta mudança de paradigma, em 2017, Gian Amato faz um levantamento da adequação das mensalidades para alunos estrangeiros, adaptadas e esta nova realidade:

“Mesmo públicas, as universidades cobram pelos cursos, que podem custar até € 7 mil num mestrado em Coimbra, por exemplo, onde estuda a maioria dos brasileiros. Para o ano letivo de 2017-2018, na Universidade de Lisboa, os valores vão de € 3 mil a € 7 mil. Os preços partem de € 3 mil e chegam a € 8,5 mil na Universidade do Porto, onde pode ser aplicado 50% de desconto a estudantes da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).”⁸

Sistematizando os valores médios das mensalidades, pagas por alunos estrangeiros, no ano letivo de 2016/2017:



Fonte: Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal

6. <https://catracalivre.com.br/geral/educacao-3/indicacao/agora-sao-26-universidades-de-portugal-que-aceitam-nota-do-enem> – Acedido em 14/11/2017.

7. Cruz, Juliana, “Burocracia, idioma e mais: os desafios dos estudantes brasileiros em Portugal”, *Redação Terra*, 12 de Julho de 2023, disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/burocracia-idioma-e-mais-os-desafios-dos-estudantes-brasileiros-em-portugal,f723b9f6189a371346a320473bf68595pm5b7pxn.html>

8. Amato, Gian, “Dispara número de estudantes brasileiros em Portugal: já são mais de 12 mil”, Canal Portugal, sem data, disponível em: <https://canalportugal.pt/dispara-numero-de-estudantes-brasileiros-em-portugal-ja-sao-mais-de-12-mil/>

As universidades portuguesas, especialmente as públicas, aproveitaram a oportunidade que a Lei lhes dava para cobrarem valores mais altos aos alunos estrangeiros. Esta prática revelou-se especialmente rentável ao nível do ensino pós-graduado. Notar que muitos cursos de Mestrado e de Doutoramento são verdadeiros “mealheiros” das universidades para suportar os custos de manutenção, quando os alunos nacionais estão a baixar.

4. Motivações

Em entrevista de março de 2022, Luís Faro Ramos, Embaixador de Portugal em Brasília, afirmava que

[...] o aumento gradual de estudantes brasileiros “corresponde ao aumento do interesse que o Brasil tem demonstrado por conhecer Portugal”, lembrando ainda o facto de “a comunidade brasileira já ser a maior comunidade estrangeira a viver no país”⁹.

Esta é, possivelmente, a mais importante motivação: os brasileiros estão a redescobrir Portugal, através de uma nova relação com o passado e a memória colonial, mas também com uma visão que hoje representa Portugal como um país desenvolvido, cosmopolita e porta de entrada na Europa.

4.1. Alunos de longa duração: o fascínio do diploma europeu

Só esta realidade justifica que em 2021 a percentagem de diplomados brasileiros em Portugal fosse quase maioritária entre os estudantes internacionais. Isto é, enquanto muitos alunos estrangeiros em Portugal, especialmente os de origem europeia, representam mobilidade de curta duração, um semestre ou um ano, os brasileiros mudam-se para Portugal para fazer todo o percurso escolar.

Como afirma Amanda Lima:

Obter um diploma de graduação superior em Portugal tem sido um privilégio para milhares de brasileiros nos últimos anos. Dados divulgados nesta semana pela Direção-Geral de Ensino Superior (DGES) do país mostra que 40% dos estrangeiros diplomados no país, entre 2019 e 2020, possuem nacionalidade brasileira. A taxa representa mais de três mil estudantes brasileiros [por ano] formados no país luso.¹⁰

Mais que estudar em Portugal, como uma experiência dentro do percurso escolar, o aluno brasileiro pretende realizar todo o percurso, diplomando-se.

9. Golão, Jorge Sena, “Portugal no Brasil para captar estudantes para politécnicos”, Observador, 13 de Março de 2022, disponível em: <https://observador.pt/2022/03/18/portugal-no-brasil-para-captar-estudantes-para-politecnicos/>

10. Lima, Amanda, “Brasileiros representam 4 em cada 10 estrangeiros diplomados em Portugal”, Agora Europa, Lisboa, 12 de Setembro de 2021, disponível em: <https://agoraeuropa.com/portugal/brasileiros-representam-4-em-cada-10-estrangeiros-diplomados-em-portugal/>

4.2. A matéria da atratividade

Os principais elementos que criam atratividade têm sido estudados e sistematizados, tal é o quadro enquanto fenômeno que não pode ser desprezado. Sigamos vários autores, seguidos no Brasil, que se debruçaram e que nos ajudam a fazer uma sistematização.

O quadro de atratividade é rico, significativo e variado:

Alguns dos atrativos que levam estudantes ao país são idioma compartilhado, custo de vida mais baixo quando comparado a outros países europeus, qualidade acadêmica e a adesão das instituições de ensino portuguesas à nota do ENEM¹¹.

A estes pontos, acrescente-se:

O custo com mensalidades, dependendo do curso e da faculdade escolhida pode ser mais baixo do que em muitas universidades privadas no Brasil e em outros países do mundo. Além disso, não temos a barreira do idioma, as universidades portuguesas aceitam o ENEM como vestibular e a formação em Portugal tem reconhecimento em toda a União Europeia.¹²

A questão financeira é valorizada ainda:

O custo para estudar no país é de R\$ 2.752,79 mensais, o que é menor que muitas faculdades brasileiras, e um custo de vida 41% menor do que nos Estados Unidos.¹³

Mas a questão financeira não é a única:

Percebemos que muitos brasileiros optam por cursar uma pós-graduação em Portugal, seja mestrado ou doutorado, por ser mais fácil conseguir uma vaga aqui do que em uma universidade pública no Rio de Janeiro ou em São Paulo, por exemplo.¹⁴

Por fim, a segurança surge também como fator na escolha:

Portugal está na 6ª posição em questão de segurança segundo o Global Index 2022.¹⁵

11. Cruz, Juliana, “Burocracia, idioma e mais: os desafios dos estudantes brasileiros em Portugal”, *Redação Terra*, 12/7/2023, disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/burocracia-idioma-e-mais-os-desafios-dos-estudantes-brasileiros-em-portugal,f723b9f6189a371346a320473bf68595pm5b7pxn.html>

12. Serrano, Layane, “Procura de brasileiros por universidades em Portugal cresceu 123% em 5 anos”, *CNN Brasil*, São Paulo, 22/09/2022, disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/procura-de-brasileiros-por-universidades-em-portugal-cresceu-123-em-5-anos/>

13. Portela, Maria Eduarda, “Cresce número de estudantes brasileiros nas universidades de Portugal”, *Metropoles*, 18 de Novembro de 2022, disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/cresce-numero-de-estudantes-brasileiros-nas-universidades-de-portugal>

14. Dunder, Karla, “Cresce o número de estudantes brasileiros em Portugal”, *R7 Educação*, 25 de Setembro de 2022, disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/cresce-o-numero-de-estudantes-brasileiros-em-portugal-25092022>

15. Portela, Maria Eduarda, “Cresce número de estudantes brasileiros nas universidades de Portugal”, *Metropoles*, 18 de Novembro de 2022, disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/educacao-br/cresce-numero-de-estudantes-brasileiros-nas-universidades-de-portugal>

5. O case study Universidade Lusófona

Centrando o nosso olhar na Universidade Lusófona e no inquérito antes referido, podemos indicar os seguintes valores: nacionalidade dos alunos estrangeiros inscritos na Universidade Lusófona (2021-22):

- Angolana: 887
- Brasileira: 878
- Caboverdiana: 95
- Guinense: 94
- Moçambicana: 62
- Santomense: 24

Sistematizando, muito sumariamente o conteúdo retirado da análise das respostas dos alunos:

RAZÕES PARA ESCOLHER PORTUGAL

- Angolanos e cabo-verdianos justificam a escolha com a qualidade do ensino português;
- Brasileiros e cabo-verdianos colocam como primeira justificação terem familiares já a residir em Portugal;
- Cabo-verdianos realçam a “Afinidade com Portugal”.

RAZÕES PARA ESCOLHER A UN. LUSÓFONA

- Angolanos optam por “Indicação de familiares”, em primeiro lugar;
- Brasileiros escolhem também por “Indicação de familiares” a que acresce a “Indicação de amigos,” de forma significativa;
- Para brasileiros, tem peso a credibilidade da certificação.
- Cabo-verdianos colocam em igual posição a “Indicação de amigos” e o “Reconhecimento do grau académico”;
- Guineenses escolhem a Lusófona pela possibilidade de ter uma bolsa, a que acresce a “Qualidade do ensino” e a “Indicação de familiares”;
- Moçambicanos escolhem a Lusófona pela “Qualidade de Ensino”.

DIFICULDADES NO PERCURSO ESCOLAR

Angolanos:

Dificuldades económicas no longo prazo;

Dificuldade nas aprendizagens iniciais, que se reduzem ao longo do percurso escolar;

No primeiro mês, “Dificuldade em ambientar-se”, seguida da “Dificuldade em acompanhar o ensino português”;

Aumento da perceção do isolamento ao longo do percurso escolar.

Brasileiros:

Falta de condições financeiras, quer na chegada, quer no percurso escolar (agravam-se aqui);

Dificuldade nas aprendizagens iniciais, que se reduzem ao longo do percurso escolar;

Ao longo do percurso escolar, construção da imagem da grande exigência dos professores;

Aumento da percepção do isolamento ao longo do percurso escolar.

Cabo-verdianos:

Falta de condições financeiras, quer na chegada, quer no percurso escolar;

Inexistência de percepção de dificuldade em acompanhar o ensino português;

Redução da percepção do isolamento ao longo do percurso escolar.

ACOMPANHAMENTO E INTEGRAÇÃO

- Angolanos e brasileiros apontam a “Ausência de acompanhamento e atenção aos alunos da CPLP”;
- Cabo-verdianos e guineenses afirmam “haver um acompanhamento e atenção aos alunos da CPLP”;
- Angolanos, cabo-verdianos e brasileiros desejam um “Existência de um serviço para a área CPLP”;
- Angolanos e brasileiros afirmam de forma muito enfática a necessidade de “Um guia com a finalidade de esclarecer as dúvidas iniciais, etc”;
- Guineenses afirmam largamente a necessidade do “Apoio escolar de língua portuguesa”, ao passo que cabo-verdianos apresentam um valor médio, e brasileiros e angolanos residual.
- Angolanos e brasileiros pedem “Apoio na investigação, metodologia e redação de trabalhos”;
- Brasileiros e guineenses desejam uma “Integração com atividades culturais”;
- Brasileiros e angolanos valorizariam “Professores mais predispostos a apoiar os alunos da CPLP”.

6. Conclusões

Como vimos pela sistematização acima apresentada, estamos longe de ter um quadro perfeito no que respeita a presença em Portugal de alunos oriundos da CPLP e, em especial, do Brasil. Vemos como as dificuldades ainda são significativas, com especial destaque para os alunos brasileiros que têm uma maior dificuldade na integração.

De notar também que as dificuldades e as motivações são significativamente diferentes de origem para origem. As instituições devem desenhar as suas respostas de acordo com as especificidades de cada origem. A origem lusófona não cria uma uniformidade, nem nos problemas, nem nas vontades.

Sendo a diversidade o que pauta esta realidade, terminamos com um desejo que segue Gilberto Gil no seu *Discurso na sessão de outorga do Doutorado Honoris Causa na Universidade Lusófona*, no dia 16 de abril de 2008, em Lisboa:

“A língua portuguesa como patrimônio cultural da humanidade transmite-se de uma geração para outra, em perspectiva diacrônica. Mas, em perspectiva sincrônica, ela é uma espécie de fratrimônio que une e irmana, no mundo, todos os cidadãos que escrevem, cantam e falam na língua portuguesa. Nesse sentido, podemos compreender o nosso idioma como um grande museu constituído de elementos sensíveis e inteligíveis.”

Só neste espírito de fraternidade a língua, a lusofonia, e o ensino, poderão construir sociedades mais dignas, mais desenvolvidas, que aspirem a ser dignos herdeiros dos princípios humanistas que nos devem pautar.

Tema III

Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Educação, soberania e desenvolvimento sustentável: uma abordagem em torno da contribuição do ensino e aprendizagem de línguas em contextos pós-coloniais

Fernanda Benedito

fernandasantos04@yahoo.com.br

Universidade Agostinho Neto, Angola

Historicamente, reconhece-se que cerca de 40 por cento do território global, fundamentalmente, situado em África, Ásia, América e Oceania, foi ocupado pela Europa, em decorrência do processo colonial.

Esse quadro afectou, sobremaneira, a configuração territorial, a paisagem humana e, necessariamente, o mosaico socio-cultural dos espaços então ocupados pela Europa, ficando também este espaço afectado pelo recontro colonial, ainda que assimetricamente, quando comparado com as suas antigas colónias.

A situação colonial manteve-se, grosso modo, até ao terceiro quarto do século XX, altura em que ocorre grande parte das independências africanas, por exemplo, verificando-se, nessa altura, a existência de novos Estados politicamente independentes e soberanos, porquanto foram capazes de proclamar a sua autonomia em relação ao poder colonial, edificando símbolos da sua soberania, tais como os hinos nacionais, as insígnias, as bandeiras, as moedas nacionais e instituições como os parlamentos, os tribunais e outros.

Entretanto, a assumpção plena da soberania implica a observância de um conjunto amplo de aspectos, se atendermos as definições do termo soberania.

No Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora, o termo é definido do seguinte modo: poder político, independente e supremo; situação de independência de um Órgão ou Estado; poder do estado para fazer leis e impô-las colectivamente, autonomia (2003:1542).

As questões relativas à soberania dos Estados são estudadas no quadro do Direito Internacional, que é um ramo do Direito Público voltado para a regulamentação das relações entre os países e os tratados firmados entre estes, visando a manutenção das relações e do bem comum entre os Estados Soberanos (Borgel et al. 2018)

No âmbito do Direito Internacional Público, deve-se a Jean Bodin a definição do conceito de soberania. Para este autor, a soberania é um poder supremo independente do Estado e da forma de governo, implicando uma imediatividade entre o Estado e o indivíduo (citado por Lukamba 2017: 124), sendo o Estado o único sujeito do direito internacional que goza da prerrogativa da soberania territorial, ou seja, do direito de exercer, de maneira exclusiva, o poder de governo sobre a própria comunidade territorial, isto é, sobre os indivíduos e sobre os bens que a eles pertençam e que se encontrem no território, estendendo-se esse poder, dentro de alguns limites, aos estrangeiros que residam num determinado país (Ibid).

Para Paulo Lukamba, a soberania possui duas dimensões: a interna e a externa, estando a primeira associada ao direito de um Estado exercer, autonomamente, as funções públicas, o que implica a livre assumpção do poder decisório relativamente à organização política a adoptar para o país, assim como as políticas de natureza social, ambiental e de outras.

Já a soberania externa reside no direito de um Estado excluir outros Estados de exercer qualquer ingerência nos assuntos internos, assumindo, nesse contexto, a soberania o significado de independência, conforme opina Lukamba ((2017:125).

Na visão de Jean Bodin, a soberania é inseparável do Estado, sendo ela absoluta e concreta, conforme reportam Lima e Pirol, 2013.

Roberto Husek (2010:200) define a soberania como a impossibilidade de um Estado ver o seu poder limitado por outro qualquer, tanto nas relações internas como nas externas.

Francisco Rezek, por seu turno, define a soberania como a exclusividade e competências que um Estado detém sobre o seu acervo, designadamente, o território e os recursos humanos, exercendo, sem qualquer concorrência, a sua jurisdição territorial (2011: 260).

Outras definições associam o termo ao poder político exercido pelo Estado moderno, dotado da plenitude da capacidade de direitos em relação aos demais Estados.

Com o progressivo desenvolvimento do Direito Internacional, fruto das relações entre os povos e as resoluções pacíficas de conflitos, diluiu-se, de certo modo, o carácter absolutista da soberania dos Estados, tal como referido na 2ª edição da Polis Enciclopedia (2005: 913).

Essa diluição resulta, em parte, do quadro das relações políticas que os Estados estabelecem entre si, com base na diplomacia, sendo este um dos privilégios internacionais que os Estados soberanos detêm, a par do direito, em aderir ou celebrar Tratados Internacionais (Lukamba, 2017: 125).

Outras abordagens em torno da soberania conectam o termo ao poder das monarquias (Rüdiger Voigt:2013), de onde terão provavelmente, sido ancoradas as subseqüentes abordagens e conceptualizações. A incursão em torno de uma possível evolução diacrónica do conceito de soberania ficará de fora desta abordagem, dadas as limitações impostas pelo contexto em que ela é produzida.

No entanto, podemos verificar que a soberania pode, em nosso entender, ocorrer numa perspectiva micro quando associada à soberania de uma comunidade/instituição ou entidade e a nível macro, se nos ativermos à ideia central que preside à existência de Estados soberanos.

A ideia central associada à soberania é a de independência dos Estados, mesmo que limitados pelo Direito Internacional, ao qual os Estados, à luz da sua soberania, obdecem, em consequência de Tratados que venham a firmar. Porém, o grau de independência dos Estados reside na sua capacidade de administrar, com base em legislação e instituições próprias, os seus territórios, as suas populações e o seu acervo e, ao mesmo tempo, participar do concerto das Nações.

Assim, o poder soberano do Estado está, implicitamente, associado à capacidade que os cidadãos de um determinado Estado detêm para a condução de um infinito conjunto de tarefas necessárias à assumpção plena da soberania, tornando-se, assim, evidente a correlação entre soberania e educação.

A relação entre soberania e educação, não sendo difícil de perceber, é, no entanto, complexa, uma vez que a educação influencia diversas esferas do ecossistema social, incluindo a forma como os Estados são governados.

Na verdade, há um concensual reconhecimento que, quanto mais educada e instruída for a população de um determinado país, melhor será a assumpção da sua soberania, dependendo, entretanto, da governação dos Estados a robustez dos seus sistemas educativos, existindo, por conseguinte, uma relação biunívoca entre ambos os conceitos.

O conceito de educação é amplo. Em sentido lato, a educação, grafada com com minúscula, pode ser vista como esforço colectivo que pessoas que formam uma comunidade, um país ou uma cultura empreendem para fazer o melhor possível por essa comunidade e por si mesmas, podendo esse esforço tomar várias direcções e seguir processos variados, visando a melhoria do bem estar pessoal e comunitário (Keating, 2012 in Benedito (2012:13).

Quando pensamos em Educação, com maiúscula, referimo-nos, por norma, à potenciação desse esforço colectivo, por meio de sistemas educativos nacionais, assumidos pelos Estados (Ibid: 13,14).

Os sistemas educativos são, genericamente, definidos como o conjunto de meios, intencionalmente organizados com o objectivo de servir o desenvolvimento global da sociedade, criando, para tal, condições morais, técnicas, materiais e infra-estruturais e capital humano que permitam a realização permanente da educação, com a qualidade requerida para todos os membros da sociedade (Benedito, 2012: 19).

A missão dos sistemas educativos consuma-se na formação de homens e mulheres com conhecimento e capacidades que os permitam fazer funcionar, eficientemente, as organizações, criar riqueza para colocar os países em condições de competir (.....?) (ibid). Em suma, como afirma Narciso Benedito, na sua obra *Centralização, Autonomia e Diversidade nos Sistemas Educativos de Angola e Portugal*, a finalidade da educação, provida por meio dos sistemas educativos, é construir sociedades livres, democráticas, de paz e de progresso social.

Dentro desse quadro e reconhecida a relação intrínseca entre educação e soberania, parece-nos importante abordar, agora, o papel reservado ao ensino e à aprendizagem de línguas em contextos pós-coloniais, visto que a assumpção da soberania passa, como já referido, pela capacidade crítica, produtiva e inovadora dos cidadãos de um determinado país, sendo que essas capacidades e habilidades se formam e se consolidam por via da incessante transmissão e apreensão do conhecimento cuja aquisição ocorre por via das línguas.

Para o efeito, incidiremos o nosso enfoque sobre contextos pós-coloniais, no espaço da CPLP, particularizando o caso de Angola .

No geral, o ensino e aprendizagem de línguas nos espaços pós-coloniais enfrentam desafios acrescidos, dada as nuances que sustentam as dicotomias norte-sul, centro-periferia, acrescidas da necessidade, no caso de Angola, de munir os seus cidadãos de habilidades linguísticas, diríamos adicionais, designadamente ligadas às línguas estrangeiras, fundamentalmente a língua inglesa, num momento em que, a nível nacional, se mantém aceso o debate em torno do ensino das línguas angolanas, de matriz africana.

No contexto pós-colonial, mais especificamente em Angola, o quadro ora descrito ocorre num contexto em que se procura a reafirmação e a consolidação da identidade cultural visando a consolidação do sentimento de pertença à nação.

Por esta razão o sistema educativo angolano enfrenta, também ele, adicionais desafios. Vejamos, especificamente, o caso do ensino da língua inglesa, sem deixar de fazer referência ao ensino da língua portuguesa, uma vez adoptada por Angola como língua oficial, em decorrência do processo de descolonização e consequente independência, sendo também essa adopção um acto de soberania.

A análise de matérias ligadas à educação em contextos pós-coloniais convida-nos a recorrer à teoria pós-colonial, que emana da análise da relação centro-periferia, sendo esta a dicotomia central que norteia toda a teorização e produção conceptual desenvolvida no quadro dos estudos pós-coloniais.

Diante da impossibilidade de convocarmos uma vasta gama de conceitos que compaginam o prontuário conceptual da crítica pós-colonial, elegemos as parselhas conceptuais que, se afiguram primordiais para a nossa abordagem, designadamente, as dicotomias apropriação-/ab-rogação, filiação/afiliação, assim como os conceitos de transculturalidade e zonas de contacto, aos quais subjaz a dimensão ideológica da educação.

A parselha apropriação/ab-rogação é um marco central na abordagem das relações entre o centro e a periferia no sentido geopolítico desses espaços geográficos. O termo surge para descrever o processo simultâneo de apropriação e de rejeição das matrizes culturais impostas pelo centro, por parte dos indivíduos localizados na margem.

Ashcroft et al (2004 :19) na obra *Key Concepts in Post Colonial Studies*, usam o termo apropriação para a descrição das formas através das quais as sociedades pós-coloniais utilizam aspectos da cultura imperial, como por exemplo as línguas, formas de escrita, artes e até modo de pensar, em articulação com as suas identidades socioculturais.

Assim, salienta Homi Bhaba, à medida que a assimilação das variáveis conceptuais ou representacionais ocorre, assiste-se a um simultâneo processo de apropriação e questionamento, isto é, um acto auto afirmação do sujeito colonizado (1983:127).

Isto significa que há uma assimilação crítica dos valores propostos pelo centro por parte da periferia, ou seja, uma auto afirmação no gesto de apropriação, uma vez que ao tomar consciência da sua identidade, o sujeito colonizado vai-se distanciando dos valores do centro e afirmando-se como independente, sem, no entanto, negar completamente àqueles valores. É esse acto que se denomina de ab-rogação, ou seja, o ajustamento dos valores coloniais à realidade da periferia.

Nessa conformidade, os actores pós-coloniais procedem à adequação das ferramentas coloniais às suas realidades, sendo essa adequação observada com maior profundidade no domínio da produção textual e das artes, onde ocorre, em paralelo com o acto de apropriação, um processo de ab-rogação /recusa (Ashcroft et al (2004 :6).

Alinhando no mesmo diapasão, ao debruçar-se sobre a ambivalência do acto de afirmação, por parte do sujeito pós-colonizado, Chantal Zabus (2001:314), chama a atenção para o que considera como “relexicização” das línguas ditas “ marginais”, por via da inclusão de vocábulos das línguas ditas “centrais”, usando-os, no entanto, dentro de estruturas rítmicas pertencentes às suas congêneres locais.

Para a autora ora referida, o que resulta desse processo de relexicização, no panorama africano, por exemplo, não é o Português, o Francês ou o Inglês da “ metrópole”, mas sim uma língua europeia familiar, porém, ex-cêntrica (no sentido em que é de expatriada do centro), num novo registo linguístico que não é puramente europeu, ou indígena, funcio-

nando como uma espécie de “interlíngua(gem), ou como um “terceiro registo” afiliado do centro sem ser genuinamente filiado à periferia (op.cit.ibid).

Allargando o espectro do processo de apropriação/ab-rogação, podemos, metaforicamente, usar essa parêntese conceptual para rotular, no geral, processos de rejeição de normativas, em distintas áreas culturais e políticas, no quadro das relações entre o centro e periferia (Ashcroft, 2004:6).

Outro conceito importante para a nossa abordagem é o conceito de transculturalidade, associado à questão da identidade colectiva nacional.

Como resultado da história, os espaços pós-coloniais caracterizam-se, do ponto de vista da identidade colectiva, como espaços transculturais, já que neles coabitam distintas culturas, que se interpenetram mutuamente, ainda que, por vezes, de forma assimétrica.

Wolfgang Welsh (1999) emprega o conceito de transculturalidade para descrever a realidade cultural que emerge quando as culturas se interpenetram, revelando, assim, a inadequação dos conceitos multi e interculturalidade, dado que esses conceitos, embora denotem uma posição mais positiva do que o tradicional conceito de cultura, ao evocarem a interação cultural, partem do pressuposto da existência de culturas claramente distintas.

Assim, esses conceitos acabam por ignorar o processo de transculturação, ou seja, a recíproca interação ou influência que as culturas exercem entre si.

Marie Louise Pratt, indo ao encontro de Welsh, recorda que a transculturalidade resulta de um processo de transculturação que, segundo a autora, ocorre nos modos de representação e nas práticas culturais que têm lugar em “zonas de contacto”, melhor dito, os espaços onde distintas culturas se encontram, geralmente por via de relações assimétricas de poder (1995:4).

Para a autora, as zonas de contacto constituem uma evocação da co-presença espacial e temporal de sujeitos previamente separados por disjunções geográficas e históricas, podendo estas ser mapeadas tanto no centro, como na periferia (ibid).

Uma vez elencados os pressupostos teóricos do presente trabalho, tentaremos, agora, verificar de que modo esse aparato teórico-conceptual pode auxiliar a análise da situação do ensino das línguas em contextos pós-coloniais, tendo Angola como exemplo.

Do ponto de vista do histórico-cultural, Angola é um estado pós-colonial, soberano, transcultural. A realidade sociocultural, aliada à imprescindibilidade da preservação da soberania e da coesão nacional, assim como a necessidade da participação de Angola no projecto global, voltado para o desenvolvimento sustentável, colocam a educação em geral e ensino das línguas em particular, sob pressão de um conjunto diversificado de factores, alguns dos quais já, aqui mencionados, e outros que, mais adiante, abordaremos.

Sendo um país pós-colonial, Angola herdou e adoptou, como sua, a língua portuguesa, mantendo, no entanto, vivas as suas línguas locais, que acabaram por influenciar o português falado em Angola, sendo o inverso também verdade, já que essa língua influenciou, fundamentalmente a estrutura lexical das línguas locais, mais concretamente as línguas bantu.

Esse quadro demonstra que, indubitavelmente, a língua portuguesa foi forçada a coabitar com as línguas já existentes no espaço onde ela aportou.

Entretanto, passado quase meio século de independência política, a situação linguística, em Angola, pode ainda ser considerada como complexa, persistindo, por este facto, um longo trabalho a realizar ao nível da aprendizagem dessa língua, já que um grande

número de falantes denota dificuldades de domínio, acrescidas ao facto de, em alguns casos, o mesmo assistir-se em relação às línguas angolanas de matriz africana.

Agrega-se a esse cenário a necessidade do domínio de línguas estrangeiras, no caso o francês e o inglês, principalmente.

Portanto, é imperioso um esforço colectivo, no domínio da educação formal, que implica, inevitavelmente, como ponto inicial, uma acertada formação de formadores, a implementação de um plano nacional de leitura e o registo do alfabeto das línguas locais, tarefas entretanto em curso e em paralelo com o contínuo processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras em sala de aulas.

Em rigor, o resultado que se espera do ensino das línguas seja equipar os aprendentes com ferramentas ou competências que os habilitem a participar de distintas situações comunicativas numa dada língua e, por conseguinte, servirem-se dela para a partilha e aquisição de novos conhecimentos.

Para Jane Crowford (2003) a aprendizagem de uma língua ocorre, de facto, quando a língua é usada numa situação comunicativa que possibilite ao aprendiz expressar os seus próprios significados (p.87).

Assim, para que o sucesso ocorra, relativamente à aprendizagem de uma língua estrangeira, deve ser assegurada a consolidação da aquisição e aprendizagem da língua materna que, nalguns casos, em Angola, é a língua portuguesa. Portanto, este é, diríamos, o primeiro desafio/obstáculo vivido, em contexto de sala de aulas, pelos professores de línguas.

Para o caso da língua inglesa, cuja aprendizagem é seguramente necessária, em decorrência da sua ampla utilização em diferentes contextos e situações, no quadro da existência de um currículo global, que implica a difusão do conhecimento à escala global, o uso das tecnologias de informação e comunicação, a disponibilização de produtos e serviços, assentes na inovação e nos avanços tecnológicos, aliados à necessidade da preservação do ambiente, a intensificação da diplomacia e das relações internacionais e o posicionamento das nações no plano internacional, para citar algumas situações. Esses argumentos, constituem uma razão mais para que o domínio da língua inglesa seja visto como vantagem altamente competitiva.

Assim, a procura de espaços de aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira é elevada, nos espaços pós-coloniais, como é o caso de Angola, onde o ensino dessa língua ocorre, grosso modo, ancorado numa perspectiva comunicativa.

Porém, embora se assuma a eficácia da perspectiva metodológica do ensino da língua inglesa assente na comunicação, conhecida pela sigla CTL- communicative language teaching, preconizando o ensino à luz de um contexto situacional “real”, registam-se ainda grandes desafios, como por exemplo os que infra referimos.

Prevalece, em parte, uma situação “colonial”, ao nível da aprendizagem, uma vez que os manuais mais utilizados para o ensino das línguas são produzidos no centro para um público extenso e disperso, maioritariamente residente na periferia. Logo, a maioria das situações comunicativas narradas nos manuais afastam-se das distintas realidades periféricas, evidenciando-se, assim, a carga ideológica conexas aos conteúdos propostos.

Na esteira de Claire Kramsh (2010), Campenhoudt (2003:203) lembra que, a pretexto de exercícios de gramática, história e até mesmo ciências, todo um conteúdo é comunicado aos aprendizes. O autor prossegue, frisando que, por via das aulas, não apenas

línguas ou ciências são ensinadas. Há também concepções de natureza humanística ligadas, por exemplo, aos papéis masculinos, ao sucesso profissional ou social ou ainda na vida política, que são inculcados aos estudantes e alunos, sem o seu consentimento e, em grande medida, sem que os professores tenham consciência, nalguns casos, do seu papel como disseminadores de determinadas concepções (2003:92).

Em razão dessa realidade, a missão dos sistemas educativos, no contexto pós-colonial, afigura-se bastante desafiadora, pois, encontram-se confrontados com a necessidade de atender às expectativas de universo populacional transcultural, em contraponto com as exigências e desafios colocados à escala global.

À luz de uma perspectiva puramente nacionalista, antes referida, assente na soberania do Estado, os desafios educacionais, a nível do ensino das línguas estrangeiras, como é o caso do inglês e matérias conexas, poderiam ser vencidos por via da substituição dos manuais desenhados no centro. Embora existam algumas iniciativas nesse sentido, de modo geral, em Angola, grande parte dos materiais usados em sala de aula é ainda proveniente do exterior do país.

Observando a sala de aulas como uma zona de contacto, no sentido em que o termo é abordado no domínio dos estudos pós-coloniais, é recomendável a adopção de uma via que atenda, ao mesmo tempo, às tendências globais e às especificidades locais, por via de um equilíbrio que permita uma abordagem das perspectivas globais, através de conteúdos locais, assente em três pilares:

1. A transformação da língua como ferramenta funcional, ancorada numa linguagem contextual, para permitir que o aprendiz desenvolva habilidades que o conduzam a um eficaz uso da língua, do ponto de vista da escrita e da oralidade;
2. O uso de situações comunicativas reais, autênticas, como substrato para o ensino/aprendizagem da(s) línguas;
3. O uso de material que possibilite a inclusão das diferenças individuais e contextuais, visando um engajamento dos aprendizes, tanto cognitiva como afectivamente.

Com base nesses pressupostos ocorrerá, certamente, uma aproximação, um reconhecimento das identidades locais, porquanto, mais do que noutros casos, o ensino das línguas promove o encontro de identidades e culturas.

Assim, tal como acontece na historiografia, por exemplo, a audição de distintas vozes que intervêm nos sistemas educativos implica, como afirmam Catarina Gomes e Paula Menezes, um complexo esforço que vai da crítica epistemológica à produção do conhecimento à “desnaturalização” das referências, supostamente universais (2012:3) sedimentadas pela academia ocidental.

Para o caso da realidade angolana, o recurso a situações comunicativas reais, no sentido em que David Nunan emprega o termo, isto é, materiais não concebidos para o ensino das línguas, pode, por exemplo, ocorrer, fazendo recurso a distintos artefactos, desde os mais simples aos mais complexos, tais como os seguintes:

- Antropónimos e topónimos locais;
- Textos literários;
- Textos e/ou aspectos da história;

- Temáticas ligadas às culturas, à independência cultural e à identidade nacional;
- Abordagens em redor da equidade de género;
- Temáticas atinentes ao desenvolvimento sustentável e, necessariamente, aos ODS.

Uma vez suportada por uma perspectiva dialógica e diatópica, o ensino de línguas, fundamentalmente das línguas estrangeiras nos espaços pós-coloniais, deve, na nossa visão, ser materializado, considerando três vectores fulcrais:

O texto, o contexto e o co-texto, sendo que este último pressupõe o adequado contexto que integra uma semântica extensiva: o léxico e a gramática de uma língua; o alfabeto e o código do sistema literário, o intertexto, etc, tal como defende Vitor Aguiar e Silva (2002:579).

A presença desses elementos irá, certamente, possibilitar a existência de diálogos e roturas entre as línguas estrangeiras e de matriz estrangeira e as distintas identidades culturais que habitam o espaço transcultural angolano.

Ao enquadrarmos essa articulação no subsistema do ensino superior, verificamos que ela encontra eco numa das recomendações da UNESCO, plasmadas no seu relatório intitulado *Tendências da Educação Superior para o Século XXI*. Para a UNESCO:

A Universidade deve mobilizar o papel da cultura e atribuir-lhe um lugar central e não periférico na vida intelectual, integrando, activamente, a natureza cultural no conjunto das suas funções de ensino/aprendizagem, pesquisa e serviços. Para efectivação da missão cultural, o ensino universitário deverá ser baseado na cultura, levando o estudante ao conhecimento do “outro”, permitindo-lhe conhecer melhor a si mesmo (Nettflord, 1999: 576-577).

Conclusão

Considerando o que foi referido ao longo da nossa abordagem, diríamos que a soberania ocorre, de facto, quando os Estados são capazes de criar riqueza em forma de capital humano.

Para o efeito, a criação de sistemas educativos, desenhados para a cabal efectivação dessa missão, constitui obrigação primária dos Estados.

A assumpção plena da soberania ocorre, apenas, quando os Estados são capazes de, por via dos seus sistemas educativos, acumular o capital necessário para alavancar o seu desenvolvimento e, desse modo, demarcar o seu espaço, vez e voz, no concerto das nações, sendo assim importante que os governos reconheçam o crucial papel da Educação para a assumpção plena da Soberania.

A relação entre educação e soberania, como dissemos no início, é clara, porém complexa, afectando inúmeras esferas da sociedade.

Destacamos, em primeira instância, o desenvolvimento humano, já qu tendo acesso a uma educação de qualidade, as pessoas adquirem conhecimento, competências e valores que as habilitam a uma significativa participação no desenvolvimento do país, aumentando-se, por conseguinte, a capacidade produtiva dos países, com consequentes resultados na sua competitividade e independência económica.

A Educação vai, também, propiciar a inovação tecnológica, alicerçada numa investigação científica fecunda, voltada à solução de problemas, estimulando a criatividade

e contribuindo, de modo directo e indirecto, para a promoção de valores como amor à pátria, a conservação do património ecológico, o reforço da identidade cultural e, por conseguinte, a sedimentação da coesão nacional, a consciencialização dos cidadãos, sendo estes elementos primordiais para a estabilidade interna dos países e consequente defesa de eventuais ameaças externas.

No entanto, para que a Educação produza os activos que conduzem à soberania, ela precisa, inicialmente, de garantir que estejam consolidados os pressupostos basilares que suportam os pilares que a sustentam a soberania.

Isto implica, na nossa óptica, que os actores que interagem nos ecossistemas educativos atribuam lugar cimeiro ao ensino e aprendizagem de línguas.

O reconhecimento dessa necessidade pressupõe, como de algum modo já o dissemos, elencar uma multiplicidade de questões, que vão desde as tradicionais áreas de enfoque morfo-sintáctico, à inclusão de questões fundamentais, considerando variáveis contextuais como cultura, história, género e outras.

Ao promover uma aprendizagem transcultural, com base num processo de apropriação e ab-rogação, isto é, uma aprendizagem apoiada em modelos e práticas pedagógicas centralmente prescritas, mas adaptadas a contextos locais, reconhece-se o grande potencial da sala de aula como zona de contacto, que suprime as tradicionais dicotomias derivadas do binómio centro-periferia.

Nessa conformidade, várias vozes sociais são audíveis, permitindo realinhar diferenças, realçar semelhanças, identificar contrastes, para melhor se definir e valorizar distintas identidades.

Suportada por essa visão dialógica, o ensino das línguas, mais do que pedra angular para a aquisição do conhecimento é, também, ele, propulsor da coesão nacional, factor primordial para a consolidação da soberania.

A partir dessa e de outras constatações, passou-se a estudar a função ideológica do ensino e de que forma o mesmo propicia o assegurar da ordem social, por via da transmissão/análise de concepções dominantes (Camppehoudth, 2003:93).

Contudo, os Estados pós-coloniais enfrentam adicionais desafios na promoção da Educação conducente à promoção da soberania e o desenvolvimento sustentável.

Isso ocorre, porquanto evoluem num contexto marcado pela escassez de recursos financeiros e de infraestruturas adequadas e por um desigual acesso à educação de qualidade. A esses factores acresce-se a pressão para adequação dos *curricula* para a inclusão de abordagens interdisciplinares ligadas às questões locais prementes e de desenvolvimento.

Esses aspectos devem estar sob a mira dos sistemas educativos nos espaços pós-coloniais, uma vez que, sendo nacionais, reclamam para si o controlo de aspectos vários, visando desempenharem a sua missão de vectores da integração e unificação das sociedades, enquanto instrumento de construção de identidade nacional.

Para tal, sublinha Narciso Benedito (2012: 93), os sistemas educativos devem relacionar os seus conteúdos e práticas a problemas locais sem prescindir da necessidade que esses mesmos sistemas têm de se aproximar às tendências globais, no que diz respeito aos métodos e meios de ensino, ocorrendo o mesmo, diríamos nós, com os Estados que mesmo dotados de soberania política e territorial estão obrigados a alinharem as suas políticas às tendências globais de governação.

Referências

- ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth. Tiffin Hellen (Eds). (2004), *The Post Colonial Studies- The Key Concepts*, London and New York, Routledge.
- ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth. Tiffin Hellen (Eds). (2001)- *The Post Colonial Studies Reader*, London and New York, Routledge.
- BENEDITO, Narciso. (2012), *Centralização, Autonomia e Diversidade nos Sistemas Educativos de Angola e Portugal*, Luanda, Editora Setembro
- BHABA, Homi. (1990), *Nation and Narration*, London, Routledge
- BORGES et Al. “Soberania no Direito Internacional” Comunicação produzida no Quadro do XVII Seminário Internacional de Educação no Mercosul, realizado de 08 a 11 de Maio de 2018, organizado pela Universidade de Cruz Alta, UNICRUZ – Brasil, versão eletrônica – acessado a 13.06.2024 via www.unicruz.edu.br/mercosul
- CAMPENHOUDT, Raymond. (2003), *Manual de Investigação em Ciências Sociais- Trajectos*, João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho (trad), Departamento de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Gradiva Publicações Limitada
- CRAWFORD, Jane.(2003), “The Role of Teaching Material in Language Classroom: Finding Balance.” in Richards.J & Renadya, W. (eds), *Methodology in Language Teaching – An Antology of Current Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Pólis Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado* (2005), Braga, Tilgrafica
- Dicionário de Língua Portuguesa, Porto Editora
- LUKAMBA, Paulo. (2017), *Direito Internacional Público*, (4ª Ed), Luanda, Escolar Editora
- KEATING, Bernardo. (2012), Prefácio à obra Benedito, N- *Centralização, Autonomia e Diversidade nos Sistemas Educativos de Angola e Portugal*, Luanda, Editora Setembro
- GOMES, Catarina e MENESES, Maria. (2012) “História e Colonialismo: Por Uma Inter- Historicidade”. Versão eletrônica, descarregada a partir de <http://www.Reseau-terra.eu.article.1223.Html> (acesso a 16.01.2012).
- KRAMSCH, Claire. (2010), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, New York, Oxford University Press
- HUSEK, Carlos Roberto. (2010), *Curso de Direito Internacional Público 10*. São Paulo, LTr
- RESEK, José Francisco (2011), *Direito Internacional Público: Curso Elementar*. 13 São Paulo, Saraiva
- NETTLEFORD, R.(1999), “Universidade: Mobilizar o Papel da Cultura- Uma perspectiva Caribenha” in *Tendências da Educação Superior para o Século XXI- Anais da Conferência Mundial Sobre o Ensino Superior*, (5-6 Out), Brasília, UNESCO/CRUB
- PRATT, Marie Louise. (1996), *Imperial Eyes Travel Writing*, London and New York, Routledge
- VOIGOT, Rudigee (2013), Quem é soberano? Sobre Um Conceito Chave na Discussão sobre o Estado in *Revista de Sociologia Política*, Nr.46, Jun.2013 versão eletrônica acesso via • <https://doi.org/10.1590/S0104-44782013000200007> acessado a 12 de /05/2014
- SILVA, Victor Aguiar. (2002), *Teoria da Literatura*, Coimbra, Almedina
- WELSCH, Wolfgang. “Transculturality”- The Puzzling of Cultures Today, in Mike Featherstone e Scott Lash. (1999), *Spaces of Culture: City, Nation, World*, Sage, London
- ZABUS, Chantal (2001), “Relexification” in Ashcroft, Bill; Griffiths, Gareth. Tiffin Hellen (Eds). (2001), *The Post-Colonial Studies Reader*, London and New York, Routledge

O Programa Erasmus+ e a mobilidade internacional creditada – oportunidades e desafios

Carla Ruivo

carla.ruivo@erasmusmais.pt

Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação, Portugal

Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação (ANE+EF) – Missão e Valores

A Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação (ANE+EF) é uma estrutura de missão integrada na administração direta do Estado, com autonomia administrativa e financeira no prosseguimento das suas atribuições.

A sua missão passa por promover e gerir o Programa Erasmus+ 2021-2027, em Portugal, nos domínios da educação e formação, assegurar a gestão e a execução das atividades ainda em vigor dos programas precedentes e a Iniciativa Europass.

Tem também como missão, apoiar a internacionalização da educação e formação profissional de modo a incentivar a constituição e participação em redes europeias de instituições de ensino e de formação profissional, designadamente em harmonia com os objetivos da Iniciativa Universidades Europeias, bem como a reforçar a atratividade internacional das instituições de ensino e de formação profissional, e apoiar a concretização das medidas de apoio ao reforço do alojamento no ensino superior, nos termos previstos no Plano Nacional de Alojamento de Estudantes do Ensino Superior.

A Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação assume os valores da União Europeia referidos no Artigo 2º do Tratado da União Europeia, ou seja, os valores do respeito pela dignidade humana, da liberdade, da democracia, da igualdade, do Estado de direito e do respeito pelos direitos do Homem, incluindo os direitos das pessoas pertencentes a minorias. Estes valores são comuns aos Estados-Membros, numa sociedade caracterizada pelo pluralismo, a não discriminação, a tolerância, a justiça, a solidariedade e a igualdade entre homens e mulheres.

A Agência Nacional Erasmus+ apoia a internacionalização da Educação e Formação em Portugal, através do desenvolvimento e participação nas redes Europeias das Instituições de Ensino Superior, do fortalecimento da atratividade internacional das instituições de educação e formação e da promoção da internacionalização do ensino e formação profissional e da participação em redes interinstitucionais, para além da atração de estudantes e formandos internacionais.

Todas as atividades desenvolvidas pela ANE+EF visam atingir, até 2027, os principais objetivos

- Triplicar os estudantes em mobilidade até 2027;
- Promover a qualidade dos acordos de parceria;
- Fortalecer as redes Europeias de Instituições de Ensino Superior, promovendo a articulação entre a educação, a investigação e a inovação, e o mercado de trabalho.

O Programa Erasmus+ Educação e Formação e o seu contexto

O Erasmus+ é o Programa europeu para a educação, formação, juventude e desporto para o período 2021 a 2027, e visa potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os cidadãos, para o reforço da identidade europeia, do crescimento sustentável, da coesão social e da empregabilidade das pessoas.

Promove o trabalho das organizações no âmbito de parcerias europeias ou internacionais com um vasto leque de intervenientes públicos e privados e fomenta a partilha de conhecimento e a inovação nas áreas da educação, formação, juventude e desporto.

O Programa Erasmus+ oferece a oportunidade de realização de períodos de estudos, estágios, e formação, proporcionando experiências internacionais e está aberto a todas as pessoas e organizações ligadas às áreas da Educação, Formação, Juventude e Desporto e a todos os públicos nos campos da educação e da formação, formais ou não formais.

O objetivo geral do Programa consiste em apoiar, através da aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento educativo, profissional e pessoal dos indivíduos nos domínios da educação, da formação, da juventude e do desporto na Europa e mais além, contribuindo assim para o crescimento sustentável, o emprego de qualidade e a coesão social, bem como para impulsionar a inovação e reforçar a identidade europeia e a cidadania ativa.

Objetivos Específicos do Programa Erasmus+ Educação e Formação

O Programa Erasmus+ tem como principais objetivos a promoção da mobilidade individual e de grupo para fins de aprendizagem, assim como da cooperação, da qualidade, da inclusão e equidade, da excelência, a criatividade e da inovação a nível das organizações e das políticas no domínio do ensino e da formação.

Orçamento e Financiamento

O Programa Erasmus+ 2021-2027 tem um orçamento total de 26 200 milhões de EUR para o período de 2021-2027, complementado com cerca de 2 200 milhões de EUR provenientes de outros instrumentos externos da União Europeia.

A dotação total destinada à Educação e Formação está estimada em 21 700 milhões de euros (cerca de 83% do orçamento total), dos quais 7 500 milhões são destinados ao setor do Ensino Superior.

Ações do Programa Erasmus+

As Ações do Programa Erasmus+ podem ser centralizadas, em que as candidaturas são apresentadas pelas instituições junto da Agência Executiva Europeia da Educação e da Cultura (EACEA), ou descentralizadas, em que as candidaturas são apresentadas junto das Agências Nacionais.

A execução do Programa Erasmus+ é levada a cabo principalmente por gestão indireta, ou seja, a Comissão Europeia atribui tarefas de execução orçamental às Agências Nacionais. A fundamentação desta abordagem é a de aproximar o Programa Erasmus+ tanto quanto possível dos seus beneficiários e adaptá-lo à diversidade de sistemas nacionais de ensino, de formação e de juventude.

Ação-chave 1

- Mobilidade individual no âmbito do Ensino Superior;
- Mobilidade individual nos setores do Ensino e Formação Profissional (EFP), Ensino Escolar (EE) e Educação de Adultos (EA);
- Mobilidade individual envolvendo países parceiros, fora do Programa;
- Acreditação Erasmus nos setores do EFP, EE e EA;

Ação-chave 2

- Parcerias de Cooperação em todos os setores;
- Parcerias de pequena dimensão nos setores EFP, Ensino Escolar e Educação de Adultos;

Erasmus+ Ação-chave 1 – Projetos de mobilidade para estudantes e staff

O impacto dos projetos de mobilidade, em mobilidades física ou mista, para estudantes, professores ou outro tipo de staff, contribui para o desenvolvimento do Espaço Europeu da Educação, promove a empregabilidade, inclusão social, inovação e sustentabilidade ambiental e facilita o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes

A dimensão internacional do Erasmus+ 2021-2027

Desde 2015, o Programa Erasmus+ financia a mobilidade académica, e projetos de cooperação envolvendo parcerias de Países do Programa e Países Parceiros.

Os Países Parceiros situam-se em todo o globo, incluindo os Países de Língua Portuguesa, que dispõem, assim, da possibilidade de participação em atividades de acordo com as prioridades da União Europeia para a cooperação com os Países e Regiões Parceiras.

Dentro da sua dimensão internacional, o Programa Erasmus+ é um instrumento-chave para a construção do Espaço Europeu da Educação, apoiando a implementação da cooperação estratégica nos setores da educação e formação, bem como as respetivas agendas setoriais e promovendo a cooperação entre os países da União Europeia e a os restantes países do globo – países parceiros.

Erasmus+ 2021-27: oportunidades para as Instituições de Ensino Superior em países parceiros

A mobilidade internacional do Programa Erasmus+ designa-se por International Credit Mobility (ICM) e permite a mobilidade de estudantes, professores e staff in & out: da Europa para todos os Países Parceiros, e de todos os Países Parceiros para a Europa.

Até 20% do financiamento alocado em Contrato de mobilidade pode ser utilizado para promover a mobilidade de estudantes, professores e staff do Ensino Superior (Outgoing), para Países Parceiros em todo o globo.

Mobilidade internacional/ International credit mobility (ICM)

O ICM foi lançado no programa 2014-2020 – em 2015- e, em certa medida, poderia ser considerado uma extensão da clássica mobilidade intraeuropeia Erasmus para o resto do mundo.

No entanto, ao contrário da mobilidade intraeuropeia de estudantes e de pessoal, os recursos financeiros são limitados e existe um processo de seleção competitivo uma vez que o financiamento reflete as prioridades da política externa da União Europeia. O ICM é um instrumento de aquisição de competências fundamentais – contribui para o desenvolvimento de novos métodos de ensino; apoia o desenvolvimento profissional dos participantes; aumenta a empregabilidade; ajuda à criação de redes internacionais.

Para além do impacto individual, o ICM tem como objetivo aumentar a capacidade de atratividade e internacionalização das organizações que participam. Os projetos do ICM reforçam os laços internacionais entre as instituições, dando aos parceiros a oportunidade de aumentar a sua visibilidade a nível local e global e ajudam a melhorar a qualidade do ensino superior.

Estas Mobilidades (In&Out) de estudantes para estudos e estágios e de pessoal para o ensino ou formação são executadas através de candidaturas feitas pelas universidades europeias. Cada país europeu terá um orçamento para financiamento dos acordos de mobilidade, com bolsas de estudo para todas as regiões do mundo. O financiamento abrange os custos de subsistência e contribuição viagem.

As mobilidades, nos dois sentidos, permitem aos estudantes e staff, em todos os ciclos de estudos – licenciatura, mestrado e doutoramento, e em qualquer área disciplinar ou académica, um período de mobilidade numa Instituição de Ensino Superior de qualquer país do mundo, entre 3-12 meses (ou 2-12 meses no caso dos estágios), e obter reconhecimento académico integral, através de créditos reconhecidos na instituição de envio, como parte integrante do seu curso. As bolsas para mobilidade de staff é também possível, por períodos de 5-60 dias. As universidades dos países parceiros (fora da Europa) devem articular estas mobilidades com os seus parceiros europeus.

Financiamento Mobilidade internacional/ International credit mobility (ICM)

Esta ação financia a mobilidade internacional de estudantes, professores e staff de curta duração, através de Parcerias entre Países do Programa e Países Parceiros (a nível global);

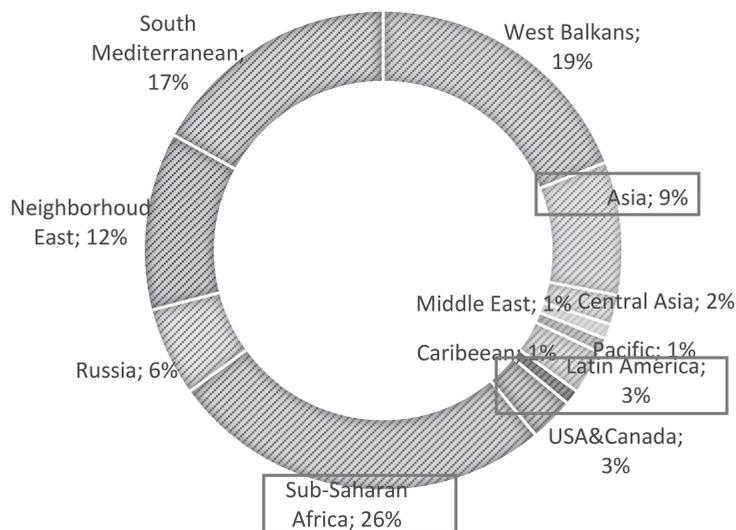
O financiamento desta linha programática do Programa Erasmus+ configura um instrumento de política externa da União Europeia. O orçamento total para o período de 2021-2027 situa-se em 2.174 milhões EUR.

Os envelopes financeiros distinguem-se conforme as diferentes regiões do globo. Os budgets para os **Países de Língua Portuguesa** distribuem-se por vários envelopes Financeiros (África Sub Sahariana, Ásia e América Latina).

As bolsas de mobilidade no âmbito do International Credit Mobility para estudantes, têm o valor de 700 EUR/mês, no caso das mobilidades outgoing e de 850 EUR/mês, no caso das mobilidades incoming.

No caso das mobilidades de todo o tipo de staff, as bolsas têm o valor de 170 EUR/dia, em mobilidades incoming e 190 EUR, de mobilidades outgoing.

ICM ENVELOPES FINANCEIROS



International credit mobility (ICM) nos países de língua portuguesa

No âmbito desta linha de mobilidade, desde 2015 e até ao momento do ano de 2024, registam-se 538 fluxos de mobilidade entre os países de Língua Portuguesa e Portugal¹, distribuídos da seguinte forma:

País de origem	N.º de participantes	País de destino
Cabo Verde	200	Portugal
Moçambique	125	
Brasil	63	
São Tomé e Príncipe	38	
Macau	29	
Timor-Leste	29	
Angola	40	
Guiné-Bissau	14	

Erasmus+ Ação-chave 2- Projetos de Cooperação e Excelência

Esta ação permite que as organizações participantes adquiram experiência de cooperação internacional e reforcem as suas capacidades, mas também que produzam resulta-

1. Fonte: EC dashboard Programme results, 2015-2024

dos tangíveis inovadores e de elevada qualidade. Dependendo dos objetivos do projeto, das organizações participantes envolvidas ou do impacto previsto, entre outros elementos, as Parcerias para a Cooperação podem ter dimensões e âmbitos diferentes, adaptando as respetivas atividades em conformidade. A avaliação qualitativa destes projetos será proporcional aos objetivos da cooperação e à natureza das organizações envolvidas.

Parcerias para a Excelência apoiam projetos com uma perspetiva sustentável de longo prazo, e permitem, em vários casos a participação de Instituições de Ensino Superior de Países parceiros, nomeadamente países de língua portuguesa. São apoiadas as seguintes ações ao abrigo deste tipo de parcerias:

- Alianças Universidades Europeias
- Centros de Excelência Profissional
- Academias de Professores Erasmus+
- Ações Erasmus Mundus:
- Mestrados Conjuntos Erasmus Mundus

Conclusão

O Erasmus+ é o programa da União Europeia nos domínios da educação, da formação, da juventude e do desporto para o período de 2021-2027. A educação, a formação, a juventude e o desporto são domínios fundamentais que apoiam os cidadãos no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Em última análise, quando o ensino e a formação, bem como a aprendizagem informal e não formal, são inclusivos e de elevada qualidade, proporcionam aos jovens e aos participantes de todas as idades as qualificações e aptidões necessárias para que participem de forma significativa na sociedade democrática, na compreensão intercultural e numa transição bem-sucedida para o mercado de trabalho. Com base no êxito do programa no período de 2014-2020, o Erasmus+ intensificou os seus esforços para aumentar o número de oportunidades oferecidas a ainda mais participantes e a um leque mais vasto de organizações, centrando-se no impacto qualitativo do programa e contribuindo para sociedades mais inclusivas e coesas, mais ecológicas e preparadas para a era digital.

Tornou-se assim imperativo apoiar e simplificar a cooperação transnacional e internacional para dotar as pessoas de mais competências essenciais, reduzir o abandono escolar precoce e reconhecer as competências adquiridas através da aprendizagem formal, informal e não formal. Tal facilita a circulação de ideias, a transmissão de boas práticas e conhecimentos especializados e o desenvolvimento de capacidades digitais, o que contribui para um ensino de elevada qualidade e, simultaneamente, reforça a coesão social. O Programa Erasmus+ é uma das histórias de sucesso mais notáveis da União Europeia. Baseia-se nas realizações de mais de 37 anos de programas europeus nos domínios da educação e da formação, da juventude e do desporto, e abrange tanto a dimensão intraeuropeia como a nova dimensão assente em parcerias internacionais, onde os países de Língua Portuguesa estão presente com alguma expressão, nomeadamente ao nível da execução de mobilidades para estudantes e staff, entre países europeus do Programa e países lusófonos de todo o globo.

O ensino produtivo de escrita e a formação cidadã: experiências no âmbito do Programa Residência Pedagógica

Ananias Agostinho da Silva

ananias.silva@ufersa.edu.br

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

Introdução

Na Educação Básica brasileira, o ensino de escrita é um dos principais eixos da disciplina de Língua Portuguesa, cujo objetivo é desenvolver nos alunos competências e habilidades para produzirem textos de modo eficiente e adequado às diferentes situações de interação, considerando a grande variedade de gêneros do discurso que circulam nos inúmeros ambientes sociais em que atuam. Para que esse objetivo possa ser alcançado, a escola tem se empenhado em construir iniciativas pedagógicas voltadas para o ensino de escrita. Também o governo do Brasil tem investido em políticas públicas educacionais a fim de potencializar o trabalho com o ensino de escrita na Educação Básica, por meio de programas de formação inicial e continuada de professores, como é o caso de programas de mestrado profissional ou mesmo de iniciação à docência, a exemplo do Programa de Residência Pedagógica (PRP), de que tratamos neste texto.

Também pesquisadores de várias disciplinas e abordagens teórico-metodológicas dos estudos da linguagem têm buscado orientar suas investigações para o trabalho com a escrita na escola. Nesse sentido, as suas abordagens teóricas têm direcionado maneiras de se conceber a escrita e o seu ensino a partir das epistemologias e fundamentos a que se filiam. Por isso, assumo que diferentes perspectivas de escrita e de ensino de escrita coexistem nas escolas brasileiras. Os resultados (favoráveis ou não) obtidos em exames de larga escala no país estão relativamente relacionados à concepção de escrita admitida pelos professores. Com efeito, assumir uma concepção de escrita e de ensino de escrita que potencialize a aprendizagem dos alunos é fundamental para assegurar o sucesso de uma proposta de ensino.

É assumindo esse pressuposto que tenho defendido, a partir de um aporte teórico sustentado na Linguística do Texto brasileira (Koch; Elias, 2008; 2016; Cavalcante, 2012; Coelho; Palomanes, 2016; BNCC, 2018; Cavalcante *et al*, 2022), sobretudo, que a formação de produtores de textos eficientes depende de uma perspectiva de ensino produtivo de escrita que vise a formação integral dos alunos enquanto cidadãos brasileiros. Muitas abordagens linguísticas de orientação pedagógica podem contribuir decisivamente para a formação de escritores competentes, mas isso só corre quando elas são pensadas a partir de uma perspectiva produtiva do ensino de Língua Portuguesa. E isso só se torna possível quando se adota uma abordagem de educação democrática, transformadora e humaniza-

dora nos contextos de desigualdade social em que vivemos, enfim, uma educação para a cidadania.

É sustentando-se nessa abordagem que, no presente trabalho, apresento e reflito sobre experiências didáticas vivenciadas no âmbito do PRP, notadamente do subprojeto do curso de Licenciatura em Letras-Português, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), no sentido de demonstrar as principais contribuições do programa para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa e destacar seus impactos na qualidade da Educação Básica ofertada pelas escolas públicas parceiras, em sua maioria, situadas em municípios com baixo índice de desenvolvimento sustentável, assim como com histórico insatisfatório de desempenho dos alunos, conforme dados do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB). Para tanto, analiso relatórios elaborados por bolsistas do PRP, a partir dos quais mapeio as atividades desenvolvidas e estratégias didático-pedagógicas adotadas no ensino de escrita, para pontuar impactos na promoção de uma educação de qualidade, comprometida com a formação cidadã dos estudantes e com a promoção do desenvolvimento dos municípios onde estão situadas as escolas envolvidas.

Educação para a cidadania

Percebo a educação para a cidadania como sendo uma abordagem pedagógica que visa preparar o aluno para tomar decisões importantes e participar ativamente da vida em sociedade. De um ponto de vista regulatório, diversos documentos normatizam e/ou orientam o funcionamento da educação brasileira fundamentados nessa abordagem. Já na Carta Magna do país, a Constituição Federal de 1988, nomeada de Constituição Cidadã, ecoa a perspectiva de uma educação cidadã. A propósito, segundo o documento, a noção de cidadania é compreendida como a condição que as pessoas alcançarão no exercício de seus deveres para com o Estado e a sociedade e na garantia de efetivação de seus direitos pelo Estado e pela sociedade. Nesse sentido, prescreve que a formação do povo brasileiro para o exercício da cidadania é uma responsabilidade do Estado e da família, o que deve acontecer desde a mais tenra idade.

Relativamente ao papel exercido pelo Estado, a formação de cidadãos brasileiros ocorre por intermédio da escola. A esse respeito, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº. 9.394/96, estabelece, em seu artigo 2º, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Além disso, em seu artigo 5º, o documento prescreve a própria educação como direito fundamental dos cidadãos brasileiros. Esses dois sentidos não se contrapõem: seja como finalidade da educação, seja a educação como um direito cidadão, a cidadania integra o documento, sendo base para a educação nacional.

No que tange à formação cidadã como finalidade da educação, a LDB, artigo 27, destaca que os conteúdos curriculares da Educação Básica deverão observar como uma diretriz fundamental “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Brasil, 1996). Desse ponto de vista, a cidadania aparece como tema que transversalmente deve

perpassar os conteúdos dos componentes curriculares da Educação Básica, sendo não só pauta das aulas, mas sim como um princípio orientador, diretriz ou abordagem que deve regulamentar a organização dos componentes.

Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) estabelecem que a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. Logo, ainda conforme o documento, a educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e de dignidade, respeitando e valorizando as diferenças. Assim, o documento supõe uma perspectiva de educação cidadã, que “consiste na interação entre os sujeitos, preparando-os por meio das atividades desenvolvidas na escola [...] para se tornarem aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais solidária, em que se exerça a liberdade, a autonomia e a responsabilidade.” (Brasil, 2013, p. 25).

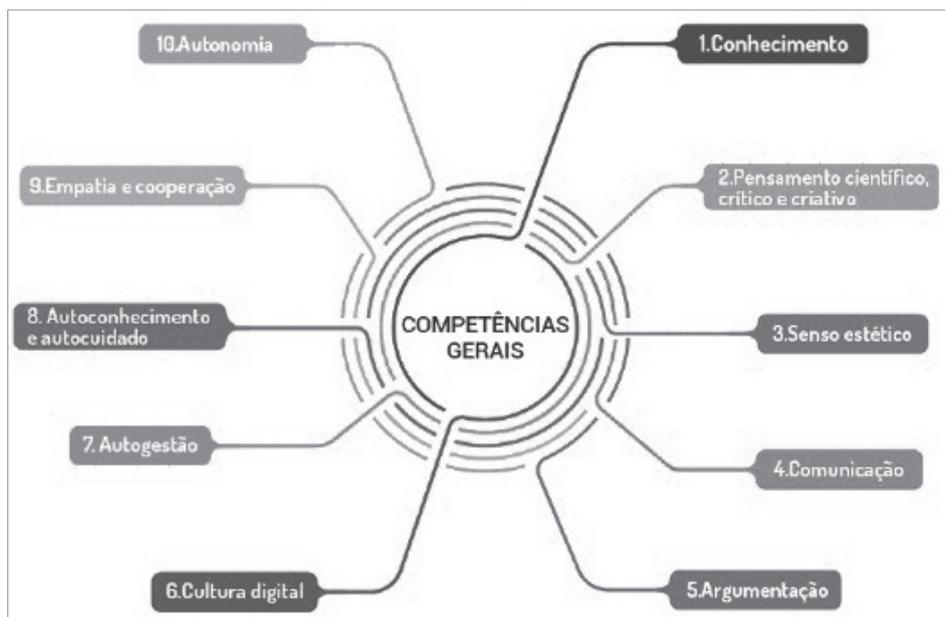
A abordagem sustentada nesses e em outros documentos parece encontrar eco na concepção de educação desenhada pelo educador brasileiro Paulo Freire, ao defender que educar para a cidadania deve ser o objetivo político de cada área de ensino, fazendo da cidadania uma questão interdisciplinar por excelência (Freire, 2001). A educação, na concepção do autor, não pode ser pensada a não ser em suas relações com as questões sociais, já que, por meio dela, em dependência da maneira como é concebida, é possível a manutenção das desigualdades sociais, quando se a adota como aparelho de opressão, ou, do contrário, como instrumento de subversão da opressão, isto é, como alternativa à libertação dos oprimidos. Relativamente a esse segundo modo, o autor explica que:

A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola que não pode ser jamais licenciada nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (Freire, 2001, p. 66).

Nessa perspectiva, a educação direcionada para a formação do cidadão é aquela que se funda em princípios democráticos, porque leva sempre em conta os interesses coletivos de uma comunidade. Não é autoritária, mas sim libertadora, porque promove a conscientização dos sujeitos, o que implica o reconhecimento de seus direitos e deveres. Assim pensada, a escola é lugar para a aprendizagem do exercício da democracia – entendida não apenas como sistema de governo, mas como uma forma de vida associada, de experiências comuns reciprocamente comunicadas. Para o filósofo norte-americano John Dewey, a sociedade democrática “prepara todos os seus membros para com igualdade aquirirem de seus benefícios e garante o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas de vida associada” (Dewey, 1959, p. 106). A escola funciona como sendo um laboratório da vida social, porque ela reflete de pronto todas as nuances de uma sociedade.

É na esteira desse pensamento freireano que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo de caráter vinculante que determina as aprendizagens essenciais que os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica, estabelece a cidadania como uma das competências gerais¹, assim caracterizada: “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2018). O objetivo dessa competência é permitir que os estudantes possam tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos e sustentáveis. Nesse sentido, liga-se diretamente a uma abordagem de educação para a cidadania, porque supõe a formação de uma consciência dos estudantes, para que possam atuar como agentes libertadores ou transformadores – usando uma terminologia freireana – da sociedade. Na figura abaixo, ilustro como as competências gerais aparecem na BNCC:

Figura 01. Competências gerais da BNCC

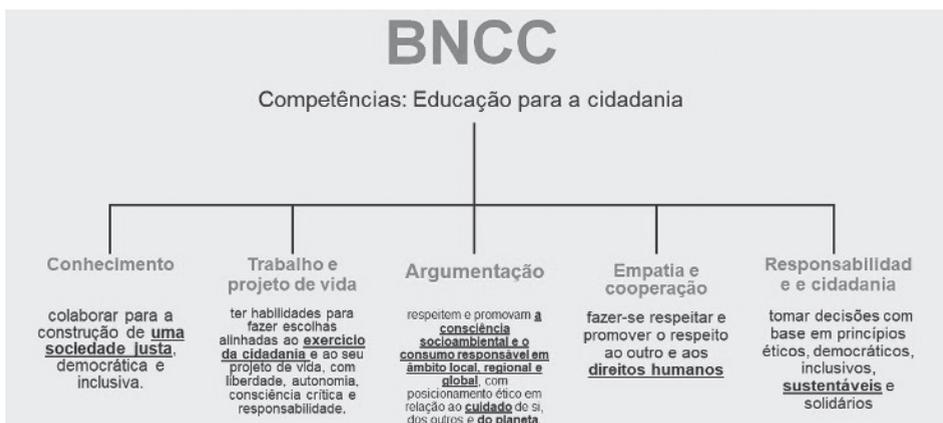


Fonte: Brasil (2018)

Ainda que a competência dez encontre-se mais diretamente relacionada a uma perspectiva de educação para a cidadania, também outras competências acabam sendo desenhadas a partir dessa direção. É o que pode ser visualizado no fluxograma seguinte:

1. Na BNCC, há dez competências gerais, que englobam habilidades socioemocionais, cognitivas e éticas e visam preparar os estudantes para a vida em sociedade, estimulando o desenvolvimento integral e a formação de cidadãos responsáveis e críticos.

Figura 02. Competências gerais da BNCC relacionadas à cidadania



Fonte: Brasil (2018)

Programa Residência Pedagógica

Instituído em 2018, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa integra o conjunto de reformas educacionais desenvolvidas pelo Ministério da Educação do Brasil para potencializar a formação de professores no país, a partir da necessidade de estabelecer alinhamento com a BNCC. Nesse sentido, visa aprimorar a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de licenciatura. Inspirado no modelo de residência médica, o programa proporciona a futuros docentes uma imersão prática em escolas, permitindo que eles apliquem os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade em situações reais de sala de aula. Essa experiência prática é supervisionada por professores experientes, garantindo um ambiente de aprendizado colaborativo e de alta qualidade.

Se a formação inicial de professores é um dos eixos do programa, em outro está a busca pela integração entre as instituições de ensino superior e as escolas da Educação Básica. Os bolsistas do PRP, chamados de residentes, atuam diretamente nas escolas a partir daquilo que é projetado como necessidade e expectativa do mercado educacional. Portanto, a parceria com as escolas da Educação Básica é fundamentalmente necessária para que sejam definidos e traçados os projetos de trabalho e os planos de atuação dos residentes. Nesse ponto, os professores da Educação Básica, nomeados de preceptores, contribuem substancialmente com a formação dos residentes, o que se realiza com base na troca mútua de experiências entre o conhecimento teórico adquirido na universidade e o conhecimento prática de quem se encontra no “chão da escola”. Essa troca contribui para a inovação pedagógica e para a melhoria da qualidade do ensino. Assim, ao aproximar teoria e prática pedagógica, o programa busca fortalecer a preparação dos futuros docentes, qualificando-os para enfrentar os principais desafios que encontrarão na Educação Básica com competência e inovação.

Para cada edição do PRP, a CAPES lança edital com chamada nacional, para o qual concorrem as IES a partir da inscrição de projetos de trabalho. O projeto de cada IES é

composto por subprojetos de seus respectivos cursos de licenciatura e/ou por subprojetos interdisciplinares. Os projetos aprovados pela CAPES são contemplados com bolsas destinadas aos residentes, aos preceptores e aos docentes orientadores – esse derradeiro papel é ocupado por professores universitários dos cursos a que se filiam os subprojetos. As três figuras são responsáveis pela execução de cada subprojeto e atuam de maneira conectada, com a finalidade de promover situações de aprendizagem para os futuros docentes a partir da experimentação prática. A duração de cada subprojeto é de 18 meses, contabilizando a carga horária total de 414 horas de atividades, distribuídas em 3 módulos de seis meses, com carga horária de 138 horas cada um deles.

No edital 24/2022, da CAPES, a UFRSA aprovou o seu projeto institucional, e teve os seguintes subprojetos contemplados com bolsas: curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Licenciatura em Letras-Inglês, Licenciatura em Letras-Libras, Licenciatura em Letras-Português, Licenciatura em Computação e Informática e Licenciatura em Educação do Campo. A distribuição estratégica reflete o compromisso da instituição em promover uma formação docente de excelência, alinhada às diretrizes nacionais e às necessidades das escolas públicas do Rio Grande do Norte. Nesse edital, a universidade foi contemplada com 150 bolsas para residentes (alunos de graduação – licenciaturas), 9 bolsas para docentes orientadores (docente universitários) e 30 bolsas para preceptores (professores da educação básica).

Ensino produtivo de escrita

Tomo aqui por base uma concepção interacionista de linguagem. Essa concepção supõe que os sujeitos, por meio da linguagem, conseguem não somente expressar suas intenções, seus pensamentos, mas sim realizar ações, isto é, agir sobre o mundo e sobre os outros com quem interagem. A linguagem é, pois, pensada como o lugar de interação e de constituição dos sujeitos (Koch; Elias, 2008), que nela assumem lugares e ocupam papéis sociais evidenciados por meio dos textos pelos quais realizam a língua, admitida não só como mero código, mas sim como produto sociocultural que se constitui nas e/ou pelas relações sociais estabelecidas pelos sujeitos, permitindo a comunicação. Assim, a língua se “atualiza na comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos” (Antunes, 2003, p. 42). De fato, a língua sempre se realiza por meio de textos, isto é, de eventos de comunicação (Cavalcante *et al.*, 2022) que ocorrem de maneira singular toda vez que acontecem sob a forma de um gênero do discurso. A propósito, Bakhtin (2002, p. 123) já observara que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Dessa perspectiva a escola e, por extensão, a sala de aula são percebidas como um espaço de mediação, em que os sujeitos envolvidos interagem e negociam crenças, valores, representações e, assim, (re)constroem o conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. O processo de aprendizagem é sempre situado, isto é, ocorre em função de fatores socioculturais, o que implica levar em conta as condições do ambiente escolar e

as estratégias didático-pedagógicas desenvolvidas para a apropriação dos saberes. Se o professor aparece como figura fundamental nesse processo, pois é ele que, constringido pelos dispositivos que regulam o funcionamento da educação, seleciona os conteúdos e traça as estratégias de trabalho, o estudante é também sujeito ativo nesse processo, e não meros receptor de informações; ele é sujeito de sua própria aprendizagem.

Nesse contorno, há lugar privilegiado para uma concepção de ensino produtivo de língua materna. Esse tipo de ensino assume o objetivo de ensinar novas habilidades linguísticas para os estudantes, isto é, fazê-los entender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente (Travaglia, 2009). Ainda conforme esse autor, o ensino produtivo de língua não quer “alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, pra uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas diversas situações em que tem necessidade delas” (Halliday; McIntosh; Strevens, 1974, p. 276 *apud* Travaglia, 2009, p. 40). Ora, se o ensino de Língua Portuguesa assume como objetivo primeiro o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2018), o ensino produtivo é o mais adequado a ser adotado nas escolas.

PRP da Licenciatura em Letras-Português: reflexões sobre relatos de experiência

Atendendo à regulamentação da CAPES relativa ao funcionamento do PRP, o subprojeto do curso de Licenciatura em Letras-Português propôs uma imersão orientada do discente da licenciatura em Letras-Português nos múltiplos processos e nas relações constituintes da escola e em particular da sala de aula de português. A incursão realizada no universo escolar considerou os seguintes objetivos:

- a) implementar estratégias de formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa na região, entre IES, redes de ensino e escolas, considerando as especificidades e demandas locais de ensino/aprendizagem;
- b) realizar um diagnóstico da realidade educacional de Caraúbas (RN) e região circunvizinha no que diz respeito ao acesso a tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e práticas de letramento por elas possibilitadas;
- c) contribuir com a melhoria dos índices de qualidade da educação de Caraúbas (RN) e região e com a diminuição dos índices de retenção e de evasão escolar entre o público atendido pelo projeto;
- d) possibilitar o desenvolvimento de multiletramentos no contexto escolar, considerando as práticas sociais emergentes da comunidade escolar e as múltiplas linguagens que circulam nas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC);
- e) promover novas formas de ensinar e aprender, utilizando como princípios o papel das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como recursos pedagógicos, a trans/multi/interdisciplinaridade e o uso das metodologias ativas e valorizando as trajetórias particulares de letramentos dos professores da educação básica e dos educandos;
- f) fomentar a produção acadêmica qualificada acerca dos processos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de recursos didáticos aplicados à realidade local, contribuindo com os processos de letramento acadêmico e laboral do professor.

O alcance desse conjunto de objetivos foi possível a partir de uma metodologia previamente delineada, que considerou a participação de todos os agentes envolvidos no subprojeto. O desenho metodológico do subprojeto encontra-se apresentado no quadro a seguir:

Quadro 01. Metodologia de implementação do subprojeto de Licenciatura em Letras-Português

Atividade	Participantes envolvidos	Metodologia de implementação
Estudo do contexto educacional	Docentes orientadores Preceptores Residentes Equipes pedagógicas das escolas	Esta atividade prevê a implementação de instrumentos de sondagem e diagnóstico da realidade educacional das escolas e das comunidades onde o subprojeto está inserido. Os dados gerados a partir desses instrumentos serão referenciais para o desenvolvimento das etapas seguintes.
Seminário de avaliação/ socialização	Docentes orientadores Preceptores Residentes Equipes pedagógicas das escolas Alunos e professores do curso de Letras/ Português	Como método de culminância de cada módulo, desenvolveremos um seminário de avaliação e socialização que pode contar com configurações diversas: além de permitir a troca de experiência entre os membros do núcleo, o seminário pode envolver contribuições para as equipes pedagógicas das escolas e para os alunos do curso de Letras/Português ou mesmo de outras licenciaturas.
Encontros formativos	Docentes orientadores Preceptores Residentes	Os encontros formativos não são momentos pontuais, mas se configuram uma ação contínua do grupo, ocorrendo quinzenalmente, debatendo temas de interesse do grupo.
Construção do plano de ação	Docentes orientadores Preceptores Residentes	A construção do plano de ação dar-se-á como planejamento das atividades de regência, que envolverá a atuação direta dos residentes na sala de aula, junto ao preceptor e à comunidade escolar.
Elaboração dos documentos de registro	Preceptores Residentes	Ao longo do subprojeto, no sentido de documentar as ações desenvolvidas e o processo vivenciado, será necessária a elaboração de documentos como relatórios e relatos de experiência, ou de outros recursos com a mesma função.
Encontros de ambientação/ discussão do subprojeto	Docentes orientadores Preceptores Residentes	Ao início de cada módulo de atividades, o núcleo deve se reunir para alinhamento e discussão dos objetivos do módulo, bem como dos fundamentos teórico-metodológicos da atuação na respectiva etapa. Isso inclui o encontro inicial do subprojeto, que deve ter como intuito discutir a proposta inicial e sua implementação.
Regência	Preceptores Residentes	A regência compreende os momentos em que efetivamente o residente estará em sala de aula, na execução do plano de ação.

Fonte: Subprojeto do curso de Licenciatura em Letras-Português (UFERSA, 2024).

O subprojeto foi desenvolvido em 3 escolas do Ensino Fundamental, distribuídas em 4 municípios do Rio Grande Norte, nomeadamente Caraúbas – município onde se situa o *campus* da UFERSA que oferece o curso de Letras-Português –, Apodi e Olho d'Água do Borges. Nesse campo, no âmbito do programa, atuaram 14 residentes, 3 preceptores e 1 docente orientador, no período de fevereiro de 2023 a abril de 2024. Entre as atividades desenvolvidas, cabe destaque ao planejamento didático e à regência escolar desenvolvida pelos residentes e acompanhada pelos preceptores. Nesse sentido, reflito a seguir, com base no relatório dos preceptores e residentes, a respeito dessas duas etapas cruciais à execução do PRP, dando lugar às tarefas voltadas para o ensino de escrita, desenvolvidas a partir de uma perspectiva de educação para a cidadania.

Desde o início do programa, o planejamento das atividades foi foco de atenção, por se considerar essa ação como indispensável para a execução das atividades escolares e para a prática de regência. De fato, o alcance de êxito na regência docente depende substancialmente do planejamento das atividades. Assim, de início, o planejamento teve um caráter mais organizacional, voltando para o reconhecimento dos membros do PRP, suas preferências e potencialidades, e a identificação das turmas escolares para trabalho. Os residentes ficaram organizados em duplas e foram distribuídos em turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano em cada uma das escolas envolvidas. Após essa organização, passou-se ao planejamento de atividades diagnósticas e interventivas, a fim de mapear as dificuldades existentes nos alunos de cada turma e visando o aperfeiçoamento de habilidades já dominadas pelos estudantes dessas classes.

De modo geral, o planejamento didático acontecia de duas formas: coletiva e individual. O planejamento coletivo acontecia quinzenalmente e envolvia residentes, preceptores e docente orientador. Nele, tratava-se sobre aspectos importantes para todas as turmas (responsabilidade dos residentes, eventos da escola, dificuldades das turmas contempladas pelo PRP, desenvolvimento dos alunos e sugestões de atividades). Além disso, nesses momentos realizava-se o estudo do currículo, de referenciais teóricos de base e eram realizadas partilha de experiências, tornando possível, assim, uma atuação fruto desses momentos colaborativos. Os planejamentos individuais se concretizavam a partir de reuniões com cada dupla de residentes, quinzenalmente, e com o preceptor responsável pela turma. A intenção era colaborar com propostas para as intervenções, com sugestões metodológicas e também refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem, reconhecendo os bons resultados e avaliando possíveis equívocos para que se pudessem buscar ferramentas para refletir sobre a prática, mas, principalmente, entendendo o fazer pedagógico como um processo construtivo.

Foi também esse o direcionamento dado às atividades de regência. Com base no estudo de currículo e no planejamento das atividades didáticas, os residentes realizaram diversas atividades de ensino de leitura, produção textual (escrita e oralidade) e análise linguístico/semiótica. A esse respeito, o estudo do currículo da escola (Projeto Político Pedagógico), do Referencial Curricular do Rio Grande do Norte e da BNCC foi crucial para que se delimitassem os conteúdos a serem trabalhados. Relativamente ao ensino de escrita, foram desenvolvidas atividades com diversos gêneros do discurso, como carta, *e-mail*, poema de cordel, notícia, reportagem, conto, crônica, *post*, charge, tirinha, redação escolar, artigo de opinião etc. A escolha por esses e outros

gêneros do discurso considerou o grau de escolaridade de cada turma e o que postulava o currículo.

De modo geral, as atividades de escrita não eram voltadas apenas para aspectos linguísticos e gramaticais, mas buscaram levar em conta a funcionalidade dos textos, os propósitos a que serviam. Além disso, buscou-se arquitetar situações de produção que replicassem reais usos da escrita, tornando a experiência de ensino o mais próximo possível da realidade. Foi assim o trabalho desenvolvido com o gênero carta aberta no 9º ano do Ensino Fundamental. A motivação para esse trabalho levou em conta uma situação enfrentada por uma das escolas envolvidas no programa: próximo a essa escola encontrava-se um aterro sanitário clandestino, cujos danos ambientais comprometiam já o funcionamento da escola. Frente a essa realidade, desenvolveu-se um trabalho com o gênero carta aberta com o objetivo de que os alunos fizessem reivindicações destinadas à secretaria municipal de meio-ambiente e à prefeitura para que providências pudessem ser tomadas.

O trabalho com a carta aberta teve início com uma primeira apresentação de modelos de textos pertencentes a esse gênero. Primeiro, os alunos puderam perceber a funcionalidade a partir dos exemplos apresentados, bem como atentaram para aspectos como estilo e composição. Em seguida, foi estabelecida uma parceria com o professor de ciências, considerando a importância de um trabalho pedagógico interdisciplinar, para que os alunos pudessem conhecer os problemas causados pela manutenção de um aterro sanitário clandestino, de maneira que conseguissem se aprofundar a respeito do problema, para que, assim, tivessem condições de argumentar a respeito do tema, já que a carta aberta é um gênero que supõe a capacidade de argumentação. A intenção era que os alunos reconhecessem seus lugares de cidadãos e pudessem reivindicar seus direitos por vias efetivas.

Depois disso, foi feita uma primeira escrita coletiva a partir de uma ferramenta tecnológica, o *Google Drive*. Os alunos, em casa, puderam colaborar com a escrita da carta, de modo síncrono, após serem orientados em sala. A experiência foi fundamental, pois eles conseguiram atuar como autores e revisores do texto simultaneamente durante a produção. Depois disso, o texto foi apresentado em sala de aula, quando os residentes e preceptor discutiram sobre vários aspectos atinentes a sua produção. Identificados os problemas remanescentes, os alunos realizaram a reescrita do texto usando a mesma ferramenta. Ao final, o texto da carta passou por mais uma revisão pelos residentes e foi compartilhado nas redes sociais da escola, contando com a assinatura de todos, para ser direcionado aos destinatários. O pleito dos estudantes foi atendido e o aterro desfeito.

Esse exercício de escrita demonstrou como o ensino do texto pode adotar uma abordagem produtiva, isto é, voltada para a ampliação da competência comunicativa dos estudantes, levando em conta situações e problemas reais por eles enfrentados. A escrita de textos torna-se muito mais significativa, quando é assim concebida. Além disso, uma prática pedagógica nesses moldes alia-se fortemente a uma abordagem de educação para a cidadania, no sentido de que trabalha com a conscientização ambiental dos estudantes, bem como da necessidade de que o papel de cidadão seja assumido e ocupado por eles. Diversos outros empreendimentos pedagógicos tiveram também essa orientação no PRP de Letras-Português.

Considerações finais

Ao final desse texto, é possível avaliar as contribuições do programa assim desenhado para a Educação Básica, notadamente para as escolas envolvidas. Portanto, como resultados do PRP de Letras-Português, destacamos que foi possível:

implementar estratégias de formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa na região, considerando as especificidades e demandas locais de ensino/aprendizagem;

contribuir com a melhoria dos índices de qualidade da educação da região e com a diminuição dos índices de retenção e de evasão escolar entre o público atendido pelo projeto;

promover novas formas de ensinar e aprender, utilizando como princípios a construção de uma sociedade sustentável, a interdisciplinaridade e o uso das metodologias ativas, valorizando as trajetórias particulares de letramentos dos professores da educação básica e dos educandos;

fomentar a produção acadêmica qualificada acerca dos processos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de recursos didáticos aplicados à realidade local, contribuindo com os processos de letramento acadêmico e laboral do professor.

Referências

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1996.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, M. M. et al. *Linguística Textual: conceitos e aplicações*. Campinas: Pontes, 2022.

COELHO, F. A.; PALOMANES, R. *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016.

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Trad. Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

KOCH, I.V. e ELIAS, M.V. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo, Editora Contexto, 2008.

RIO GRANDE DO NORTE. *Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar*. Natal: Secretaria de Educação e Cultura, 2021.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus*. São Paulo: Cortez, 2009.

A qualificação do corpo docente para o desenvolvimento sustentável no Instituto Politécnico de Lisboa

Fernando Melício

fmelicio@sp.ipl.pt

José Coelho

jcoelho@sp.ipl.pt

José Rodrigues

jrodrigues@sp.ipl.pt

Maria Escudeiro

mjescudeiro@sp.ipl.pt

Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

1. Introdução

Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são um conjunto de metas globais adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 2015, como parte da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável [1]. Os ODS reconhecem que erradicar a pobreza exige melhorar a saúde e a educação, reduzir a desigualdade e estimular o crescimento económico, enquanto se combate as mudanças climáticas e se preservam os ecossistemas. As instituições de ensino superior têm uma responsabilidade significativa e uma oportunidade única de liderar o caminho para um futuro sustentável, sendo a educação um poderoso impulsionador de transformação que deve estimular mudanças positivas em várias áreas dos ODS.

A qualificação do corpo docente do IPL, permitiu o desenvolvimento de atividades na área da Sustentabilidade desde 2019, que viabilizam a criação de projetos conjuntos que permitem a partilha de boas práticas, assim como a disseminação dos resultados obtidos. Educar sobre questões ambientais e sustentabilidade aumenta a consciencialização dos cidadãos, promovendo comportamentos e posturas que são primordiais para a proteção do planeta.

2. Qualificação do Corpo docente

A qualificação do corpo docente é basilar para o desenvolvimento sustentável, uma vez que os professores desempenham um papel decisivo na formação de atitudes, valores e saberes necessários para enfrentar os desafios ambientais, sociais e económicos contemporâneos.

Assim, a qualificação do corpo docente pode contribuir para o desenvolvimento sustentável, através da implementação dos subseqüentes pontos.

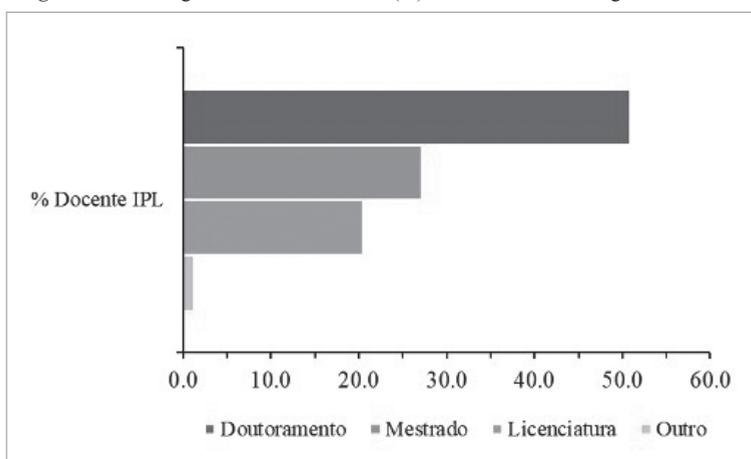
2.1. *Qualificação e Formação Contínua*

Os programas de formação de professores devem abranger conteúdos relacionados com o desenvolvimento sustentável, incorporando disciplinas como as ciências ambientais, a ética, a economia sustentável, e as políticas públicas.

Simultaneamente, a formação ao longo da vida deve oferecer cursos de atualização e formação contínua para professores. O *upskilling* tem o foco de ensinar novas competências a um trabalhador para que ele melhore o seu desempenho no cargo que desempenha. Estes cursos abordam as últimas pesquisas e práticas na área da sustentabilidade, sendo essenciais para garantir que o corpo docente está atualizado e preparado para ensinar esses conceitos de maneira eficaz [2].

O IPL num universo de 1199 docentes de diferentes categorias, apresenta valores de formação dos seus docentes muito significativos como se mostra na Figura 1, onde mais de 50 % dos docentes possuem doutoramento.

Figura 1. Percentagem de docentes no IPL (%) de acordo com o seu grau académico.



2.2. *Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS)*

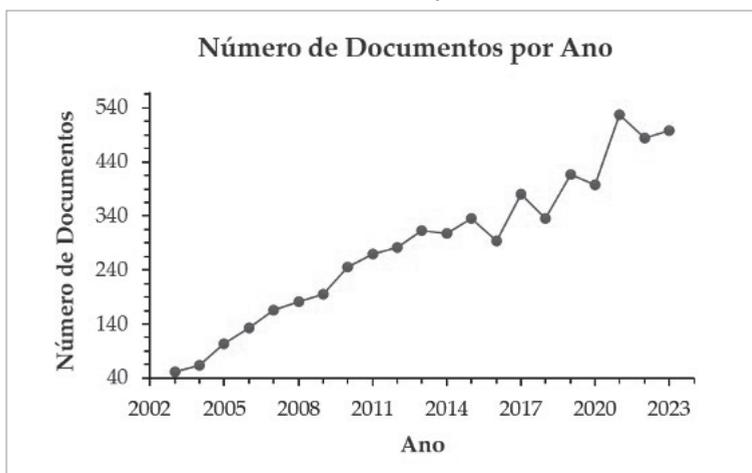
Docentes bem qualificados podem aumentar a consciencialização sobre questões ambientais e sociais entre os estudantes, promovendo uma cultura de sustentabilidade precocemente.

A mudança de comportamentos, através de uma educação eficaz, permite aos docentes influenciarem alterações de conduta nos alunos, estimulando práticas sustentáveis no quotidiano.

Simultaneamente, a responsabilização dos estudantes para uma educação para o desenvolvimento sustentável promovendo a autonomia nos alunos, dando-lhes as ferramentas e o conhecimento necessários para proceder de forma sustentável nas suas vidas pessoais e profissionais [3].

O IPL tem apostado na qualificação dos docentes, nomeadamente através da produção científica com uma evolução positiva e sustentada com um incremento médio anual de 13 % de documentos na base de dados da Scopus, como se mostra na Figura 2.

Figura 2. Incremento de documentos publicados na base de dados da Scopus, por ano.
Consulta efetuada em 2 de junho de 2024.



3. Métodos de ensino e integração curricular

3.1. Métodos de Ensino Inovadores

Deve-se estimular uma aprendizagem ativa, através de incentivos e de métodos de ensino-aprendizagem inovadores que promovam a participação ativa dos alunos, como projetos de campo, estudos de caso, e atividades práticas que relacionem a teoria com a prática.

Neste âmbito, deve-se utilizar tecnologias educacionais para ensinar sobre sustentabilidade tornando o ensino mais atraente e acessível de acordo com as exigências do panorama mundial. Plataformas digitais, simuladores e recursos online podem ser usados para enriquecer a experiência educacional.

3.2. Integração Curricular

A sustentabilidade deve ser integrada sempre que possível em diversas unidades curriculares e não tratada como um tema isolado. A colaboração entre Professores de diferentes áreas para oferecer uma educação holística que aborda os múltiplos aspetos da sustentabilidade, é fundamental para um desenvolvimento de capacidades, focadas no desenvolvimento de competências-chave como pensamento crítico, resolução de problemas, e tomada de decisões informadas sendo crucial para preparar os alunos para os desafios do desenvolvimento sustentável.

Simultaneamente, deve-se desenvolver e incentivar projetos comunitários, sendo que os professores podem envolver os alunos em projetos que promovam a sustentabilidade local, como hortas comunitárias, reciclagem e programas de conservação de energia e poupança de água.

O estabelecer de parcerias com organizações não-governamentais, empresas e instituições governamentais pode proporcionar aos alunos uma visão prática de como a sustentabilidade é aplicada no mundo real.

O IPL tem apostado na política de integração dos princípios da sustentabilidade nas suas atividades diárias, sendo materializada através da adesão a distintas redes na área da sustentabilidade e da implementação dos Programas Eco-Escolas e EcoCampus, com a coordenação do Conselho Eco-Politécnico do Politécnico de Lisboa.

Em 2021, o IPL organizou a 3.^a Conferência Campus Sustentável (CCS2021), um evento promovido pela Rede Campus Sustentável Portugal. Sob o tema “**Campus Sustentável: desafios e oportunidades**”, onde os participantes partilharam ideias e procuraram soluções inteligentes e inovadoras para um futuro mais sustentável.

Mais recentemente, em abril de 2024, o Politécnico de Lisboa acolheu a **1.^a Conferência Internacional FEE EcoCampus, de 26 a 28 de abril**, que teve como objetivo reunir, partilhar e celebrar as realizações das muitas dimensões diferentes do **Programa FEE EcoCampus** de todo o mundo. Foi também uma oportunidade para explorar conhecimentos sobre a construção e gestão de *campus* universitários sustentáveis.

A conferência foi organizada em parceria com a **Foundation for Environmental Education** e o **Politécnico de Lisboa** para os *campi*, destinada a docentes, não docentes e estudantes do Ensino Superior integrantes ou interessados nos Programas Eco-Escolas/ EcoCampus.

Para além disto, o Politécnico de Lisboa é uma das instituições de Ensino Superior (IES) fundadoras da Rede de Sustentabilidade para o Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, proposta pela Academia FORGES Sustentabilidade no Ensino Superior [4].

Finalmente, numa iniciativa conjunta de 4 unidades orgânicas do Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Comunicação Social (ESCS), Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa (ESTeSL) e Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL), foi desenvolvido o Massive Open Online Course (MOOC), em “Sustentabilidade Ambiental – Mobilizar, Observar e Operacionalizar”, no qual são abordados diferentes temas, relevantes nesta área, como é o caso dos resíduos, água, energia, ar e ruído, tanto pelo o seu impacto no ambiente, assim como na saúde.

4. Avaliação e desafios

4.1. Avaliação e Melhoria Contínua

Implementar sistemas de avaliação para medir a eficácia dos programas de formação docente em sustentabilidade e obter feedback dos professores e alunos para melhorias contínuas, é fundamental sendo que rever e atualizar periodicamente o currículo para refletir as novas descobertas científicas e tendências em desenvolvimento sustentável, permite criar uma motivação para professores e estudantes.

Desde 2022, o Politécnico de Lisboa aposta, na monitorização da sustentabilidade através do UI GreenMetric World University Rankings Network [4].

Em 2022 e 2023 o IPL recebeu as primeiras classificações deste observatório através do ranking internacional e nacional, obtendo os valores de 522^o e 5^o, e de 553^o e 6^o, respetivamente.

Este *ranking* na área da sustentabilidade ambiental, que classifica o desempenho de IES de todo o mundo, segundo 39 indicadores distribuídos por 6 categorias: campus e infraestruturas; energia e alterações climáticas; resíduos; água; transportes; educação e investigação.

4.2. Desafios e Considerações

As instituições enfrentam restrições orçamentais que podem dificultar a implementação de programas de formação contínua e a aquisição de materiais e tecnologias necessários, podendo existir uma resistência por parte de alguns pedagogos a adotar novas metodologias e conteúdos, especialmente aqueles que estão acostumados a métodos tradicionais de ensino.

O sucesso da integração da sustentabilidade na educação depende do apoio institucional, incluindo políticas educacionais claras e incentivos para a formação contínua dos professores.

O IPL tem fomentado com os seus programas de investigação e desenvolvimento com os programas anuais de apoio à investigação e aprovação de projetos financiados como o IDICA, com o reconhecimento de prémios como o Prémio Científico IPL CGD, o Prémio de Reconhecimento de Atividades com relevância na comunidade, para além de outras distinções, tais como as Medalhas de Prata, destinadas a estudantes e diplomados do Politécnico de Lisboa. Finalmente, o Prémio Literário Belas Letras, cujo objetivo é promover, junto dos estudantes, o prazer da escrita e divulgar trabalhos reconhecidos como uma “boa prática” de escrita, são mais valias desenvolvidas no IPL.

5. Conclusões

Em resumo, a qualificação do corpo docente para o desenvolvimento sustentável, construiu-se uma base sólida para a formação de uma sociedade mais consciente e responsável. Investir na formação inicial e contínua dos professores, integrar a sustentabilidade em todas as áreas do currículo, utilizar métodos de ensino-aprendizagem inovadores, e estabelecer parcerias práticas são passos essenciais para alcançar esse objetivo.

Referências

[1] Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>, consultado em 8 de junho de 2024

[2] Estratégia Portugal 2030, <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dB-QAAAB%2bLCAAAAAAABAAzNDC3NAUABiRb0wUAAAA%3d>, acedido em 10 de junho de 2024

[3] Garantia da qualidade no ensino superior, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/garantia-da-qualidade-no-ensino-superior>, acedido em 10 de junho de 2024.

[4] IPL, <https://www.ipl.pt/comunidade/sustentabilidade>, acedido em 4 de junho de 2024.

Português como língua estrangeira (PLE) e a estratégia de internacionalização da UFMT

Caroline Oliveira

caroline.p.oliveira@ufmt.br

Paula Pacheco

paula.pacheco@ufmt.br

Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Introdução

A internacionalização das universidades tem sido uma prioridade nas últimas décadas, promovendo a integração entre instituições de ensino superior de diferentes países e facilitando o intercâmbio de conhecimento, cultura e pesquisa. No cerne desse processo, o ensino de línguas ocupa um papel fundamental, servindo como ponte entre diferentes culturas e facilitando a comunicação global.

Segundo Byram (2008), a aprendizagem de línguas é um meio fundamental para promover a compreensão intercultural e o diálogo entre diferentes culturas. Este conceito reforça a razão pela qual a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT prioriza o ensino do PLE.

A UFMT, por meio da Secretaria de Relações Internacionais (SECRI), adotou o ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) como uma de suas principais estratégias para alcançar esse objetivo. Além de facilitar a mobilidade acadêmica de estudantes estrangeiros que vêm à UFMT, o PLE tem sido uma via de mão dupla, através de parcerias bilaterais. Estudantes e docentes estrangeiros aprendem português, e, em troca, a UFMT recebe cursos de idiomas oferecidos pelos países parceiros, como espanhol e mandarim. Essa estratégia não apenas promove o aprendizado linguístico, mas também fortalece laços acadêmicos, culturais e de pesquisa.

PLE e Internacionalização

Uma característica que torna os cursos de PLE da UFMT únicos é a troca linguística proporcionada com as instituições parceiras. Nesse sentido, a UFMT não apenas oferece cursos de português aos seus parceiros, mas também recebe cursos de idiomas estrangeiros, como o espanhol e o mandarim, que são ministrados tanto para a comunidade acadêmica quanto para o público externo. Esse intercâmbio de idiomas visa reduzir barreiras linguísticas e culturais, facilitando a comunicação entre as comunidades acadêmicas brasileira e internacional, promovendo a integração e o fortalecimento das redes de pesquisa.

Segundo Altbach e Knight (2007), a internacionalização envolve um conjunto de atividades, como a mobilidade estudantil, a cooperação acadêmica internacional e o inter-

câmbio de ideias e culturas. Nessa perspectiva, o ensino de PLE na UFMT atende a esses requisitos ao criar um ambiente de aprendizado que integra alunos brasileiros e estrangeiros, promovendo a troca de conhecimento e experiências. Além disso, conforme apontado por Almeida Filho (2013), o PLE desempenha um papel fundamental no processo de internacionalização ao permitir a comunicação intercultural e a participação ativa em contextos acadêmicos globais.

Formação de Professores e Monitoria

Um diferencial importante dos cursos de PLE na UFMT é a preocupação com a formação dos futuros profissionais da área de Letras. A universidade busca capacitar seus estudantes, oferecendo a eles oportunidades de atuar como responsáveis por turmas ou como monitores nos cursos de PLE. Esta prática tem um duplo benefício: (i) proporciona aos estudantes de Letras uma formação prática em ensino de português como língua estrangeira e (ii) os prepara para um mercado de trabalho em crescimento, especialmente diante da demanda global por professores de português em contextos internacionais. Essa estratégia atende tanto à necessidade de internacionalização da UFMT quanto ao preparo de futuros professores.

A formação de professores no contexto de PLE é frequentemente discutida por especialistas como Tato (2015), que afirma que a prática docente é um componente crítico na formação de profissionais capacitados para o ensino de línguas estrangeiras. O envolvimento dos alunos de Letras como monitores nos cursos de PLE pode ser visto como uma prática eficaz para desenvolver a habilidade de ensinar uma língua de forma prática e adaptativa.

O treinamento desses alunos na prática docente amplia suas competências profissionais, fortalecendo a formação de professores qualificados para atuar em um mercado de trabalho que valoriza cada vez mais a habilidade de ensinar o português a falantes de outras línguas. O envolvimento desses graduandos como monitores ou responsáveis por turmas é uma oportunidade de aprendizado valiosa, que complementa a formação teórica recebida nos cursos de Letras, garantindo uma experiência prática essencial para o futuro.

Cooperação Bilateral e Troca de Idiomas

Além da capacitação docente, o ensino de PLE é parte de acordos bilaterais de cooperação acadêmica. Instituições parceiras de diversos países, como México, Colômbia, Bolívia e China, enviam seus estudantes para aprender português na UFMT e, em contrapartida, oferecem cursos de seus próprios idiomas, como espanhol e mandarim. Essa troca de idiomas promove uma rica interação intercultural e favorece o desenvolvimento linguístico de estudantes brasileiros, ao mesmo tempo que integra os estrangeiros no ambiente acadêmico da UFMT.

A importância das parcerias bilaterais na promoção do aprendizado linguístico é destacada por Canale e Swain (1980), que afirmam que “a competência comunicativa é essencial para o sucesso na interação intercultural”. No contexto da UFMT, essa troca de idiomas entre estudantes brasileiros e estrangeiros estimula um ambiente de aprendizado dinâmico e reforça a relevância do PLE.

A colaboração com a China resultou, inclusive, na criação do Centro Chinês da UFMT, sediado no Instituto de Linguagens. Este centro não apenas oferece aulas de mandarim, mas também promove intercâmbios culturais e acadêmicos entre as duas nações, fortalecendo as relações educacionais e culturais entre Brasil e China.

Resultados

O programa de PLE da UFMT alcançou resultados significativos tanto do ponto de vista acadêmico quanto cultural. A presença de estudantes estrangeiros em sala de aula enriqueceu o ambiente universitário e incentivou uma maior compreensão intercultural entre os alunos brasileiros e estrangeiros. Além disso, o intercâmbio linguístico e cultural promovido pelos acordos bilaterais resultou em colaborações internacionais, fortalecendo redes de pesquisa e projetos acadêmicos.

Sobre os resultados positivos do intercâmbio cultural e linguístico, podemos nos apoiar nas observações de Kramsch (1993), que sugere que o aprendizado de uma língua não ocorre apenas em ambientes formais, mas é profundamente influenciado pelo contexto cultural e social do aluno. Assim, a presença de estudantes estrangeiros na UFMT contribui para uma troca rica que certamente amplifica a experiência educacional de todos os envolvidos.

A experiência dos estudantes de Letras que atuaram como monitores e professores nos cursos de PLE destacou-se como uma valiosa formação complementar. Esse envolvimento direto com o ensino de línguas para estrangeiros proporcionou a esses alunos uma preparação sólida para o mercado de trabalho e fomentou uma maior consciência intercultural, qualificando-os para atuarem como professores em diferentes contextos.

Conclusão

O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) na UFMT desempenha um papel central na estratégia de internacionalização da universidade. Além de promover a integração de estudantes estrangeiros ao ambiente acadêmico brasileiro, o PLE também serve como uma plataforma de capacitação para estudantes de Letras, preparando-os para um mercado de trabalho global em expansão. A UFMT, ao integrar a oferta de PLE em sua política de internacionalização, não apenas contribui para a difusão da língua portuguesa no contexto global, mas também fortalece seus laços com instituições estrangeiras por meio da reciprocidade na oferta de idiomas.

A análise da UFMT e seu programa de PLE reflete, de acordo com Blake (2013), que a globalização da educação superior exige que as instituições de ensino superior inovem em sua abordagem pedagógica e expandam suas fronteiras de ensino e aprendizagem. A UFMT, através do PLE, não apenas responde a essas demandas globais, mas também se posiciona como um polo de internacionalização e formação de professores qualificados para o ensino do português no exterior.

A criação do Centro Chinês e a parceria com países de língua espanhola exemplificam o sucesso dessa estratégia. Dessa forma, o PLE na UFMT não é apenas uma ferramenta educacional, mas um motor para o fortalecimento da cooperação internacional e da formação de uma nova geração de professores de português, capacitados para atuar em um contexto global.

Referências

- BLAKE, R. J. (2013). *New Technology, New Challenges: Social Networking and Language Learning*. In D. Smith & R. Blake (Eds.), *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. Routledge.
- BYRAM, M. (2008). *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Multilingual Matters.
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- TATO, T. (2015). *Formação de Professores de Línguas: Implicações na Prática Educativa*. Revista de Linguística Aplicada.

O papel da Lusófona da Guiné-Bissau no desafio de contribuir para o desenvolvimento sustentável e produção de conhecimento

João Magalhães

joao.magalhaes@ensinus.pt

Teresa Damásio

trdamasio@ensinus.pt

Instituto Superior de Gestão, Portugal

1. O Ensino Superior na Guiné-Bissau – realidade versus objetivos

No documento Compromisso Nacional de Transformar a Educação emitido pela República da Guiné-Bissau vem descrito a importância que a educação tem para este país “O nível de desenvolvimento das forças produtivas de uma sociedade indica o estado em que se encontra o nível da sua Educação, isto é, da sua capacidade em promover o seu desenvolvimento sustentável. Portanto, a Educação é um instrumento de emancipação do Homem, um instrumento que lhe permite interferir de forma consciente na mudança da sua condição e da sua existência” (República da Guiné-Bissau, 2022).

Com a introdução da Lei De Base (LBSE) houve uma maior aposta no sistema educativo do país. No Ensino Superior entende-se que existem duas tipologias: (1) um ensino universitário que culmina com a obtenção de um diploma académico; e (2) um ensino superior técnico que atribui um diploma profissional (art.º 25 da LBSE). Ambas as tipologias são de extrema importância para o desenvolvimento do país, conforme está previsto na Subsecção V, artº 25 da LBSE “na edificação do ensino superior e no acesso ao mesmo, devem ser tomadas em consideração a qualidade do ensino, as necessidades do país em quadros e a melhoria do nível cultural e científico da população”.

Foi desenvolvido um Plano Estratégico para o Ensino Superior e Investigação Científica (PEESIC) que visa aumentar as competências do corpo docente através do desenvolvimento de formação avançada. Para que isso aconteça será necessário que as universidades locais consigam dar resposta às necessidades que vão sendo constatadas e erradiquem falhas que estão a ser preconizadas na educação superior. Existe ainda a possibilidade de oferecer bolsas para fazer formação no estrangeiro, apenas para áreas cujas universidades do país não estejam devidamente capacitadas para o fazer. Estão ainda previstos o estabelecimento de parcerias no estrangeiro de forma a melhorar a oferta formativa do país, através de um regime de co-tutoria de diferentes cursos (Cardoso et. al, 2022).

Segundo o Plano Sectorial de Educação (PSE) para o ano de 2017-2025 pretende-se que o Ensino Superior (1) aumente o número de estudantes matriculados com uma previsão até aos 15000 em 2025; (2) investimento em construções, reabilitações e equipamentos face às necessidades do setor; (3) abertura de novos estabelecimentos com ofertas

formativas que vão encontro do potencial económico das regiões do país; (4) abertura progressiva de novos estabelecimentos que possibilitem ministrar o ensino à distância e em regime de co-tutoria com outras universidades; (5) definição e implementação de reformas institucionais; e (6) revisão e implementação das normas do Ensino Superior de acordo com o que está estabelecido pela LBSE subsecção V (Cardoso et al., 2022).

Segundo a informação disponibilizada pelo Diagnóstico sobre a Educação Superior e a Investigação Científica a GB apresenta uma oferta pública e privada com um total de 31 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo a região de Bissau a que apresenta maior número de IES, um total de 11. O ensino privado apresenta uma elevada importância para o país, fazendo um reaproveitamento das infraestruturas já existentes e complementando a oferta pública e tendo uma maior expressão no panorama nacional com um total de 19 IES, representando assim 62% da oferta. O ensino público tem uma representatividade de 38% com um total de 12 IES. Contacta-se ainda que a maioria das IES apresentam uma oferta predominantemente na área das licenciaturas, sendo a rede privada (18 IES) a que confere maioritariamente este grau.

De acordo com o mesmo relatório nos anos letivos de 2020-2021 e 2021-2022 houve um crescimento do número de alunos matriculados no Ensino Superior existindo uma tendência de crescimento através de dados que corroboram esta afirmação. A taxa de crescimento nos anos letivos em análise foi de 31%, o que demonstra o potencial desenvolvimento do setor e o aumento da procura por parte dos jovens. Verifica-se ainda um desequilíbrio quanto à composição sexual dos estudantes nas IES, existindo mais elementos do sexo masculino, quando comparados com o sexo feminino, tendo mesmo o número de alunos do sexo masculino aumentado no período em análise. O sexo masculino tem representatividade de 59,4% de alunos no ano letivo de 2021-2022, no Ensino Superior, enquanto o sexo feminino tem apenas um total de 40,6% de representatividade.

1.1. Problemas Estruturais – Uma Política Brain Drain

O Ensino Superior na GB apresenta alguns problemas estruturais, nomeadamente no âmbito das licenciaturas. Apresenta uma distribuição geográfica assimétrica, o que dificultando o acesso da população que vive em áreas rurais e favorece a população que se encontra nos principais centros urbanos. Este fator poderá levar a um problema estrutural no país, a política de *Brain Drain*, ou seja, existe uma fuga dos alunos e docentes mais qualificados para estas zonas geográficas mais privilegiadas por existirem mais oportunidades. Outro dos problemas deve-se à oferta formativa a que é providenciada pela maioria das IES que se encontra desajustada do mercado de trabalho, o que dificulta a retenção de talento dos recursos humanos contribuindo também para esta política de *Brain Drain*, acabando por levar muitos licenciados a procurar oportunidades na sua área de formação fora do país devido à dificuldade que sentem de integração no mercado de trabalho. Assim, a mão de obra qualificada acaba por não ter um impacto direto na economia guineense, por não conseguir ser integrada em setores públicos e contribuir para a inovação e modernização dos setores. Assistimos a uma “fuga de cérebros” dos recém-diplomados para organizações internacionais e não-governamentais (Lundy, 2018).

É ainda necessário oferecer outros níveis de qualificações nas áreas dos mestrados e doutoramentos. Desenvolver o Ensino Superior Técnico e ajustar a formação de profes-

sores. Deve ainda alargar-se a oferta de cursos nas IES e permitir uma distribuição mais equitativa no país de forma a reduzir os impactos das assimetrias regionais. Outro dos problemas constatados é a dificuldade de muitas famílias em aceder ao Ensino Superior por constrangimentos económicos devendo o Estado desenvolver-se políticas públicas que promovam facilidade no seu acesso e aumentando as participações para este nível de ensino, como por exemplo através da conceção de uma rede de bolsas e apoios sociais aos estudantes mais carenciados.

1.2. Uma Oferta Formativa Ajustada à Realidade

A GB apresenta recursos naturais únicos como resultado da sua localização privilegiada, sendo a principal atividade económica do país a agricultura com a plantação de caju, arroz e da castanha. No entanto, esta atividade tem efeitos nocivos para o ambiente devido aos métodos arcaicos ainda usados, bem como na subsistência da população. Existem apenas 11% de cursos científicos e tecnológicos na área do ensino superior e um curso ligado à área agrícola, pescas e à indústria extrativa comprovando que a oferta curricular não se encontra ajustada às necessidades do país (Lundy, 2018).

A nível dos serviços existem apenas 3 cursos na área da hotelaria e do turismo apresentando o país um forte potencial neste segmento devido à sua extensa costa com potencial de exploração nesta área. No âmbito do ambiente e da biodiversidade existe apenas um curso nesta área, o que acontece igualmente na área da saúde, que é um setor em desenvolvimento ainda no país, tendo as universidades um papel fulcral nesta fase.

É perentório mão de obra mais qualificada que só é possível alcançar através do aumento da oferta formativa por parte das IES em setores-chave para a economia guineense. A criação de um enquadramento legal propício à continuação dos estudos por parte dos alunos no Ensino Superior é fundamental através da frequência obrigatória até ao 12.º ano. Esse crescimento deve “dotar todas as regiões do país de escolas superiores técnicas especialmente vocacionadas para oferecer formação superior ajustada às riquezas naturais de cada região” (Cardoso et.al., 2022, p. 33).

O Ensino Superior técnico tem uma grande importância para o país uma vez que tem uma ligação direta à prática e ao mercado de trabalho sendo crucial apostar nesta tipologia, uma vez que existe “um forte desajustamento entre a oferta de ensino e as necessidades do mercado, levando a uma situação contraditória: excesso de oferta em algumas áreas científicas e défice, ou inexistência, de oferta, noutras” (Cardoso et al., 2022, p.33). Segundo Diagnóstico sobre o Ensino Superior e Investigação Científica verifica-se uma necessidade de as empresas formarem muitas vezes os alunos trabalhadores recém-licenciados, pois torna-se fundamental adaptar a formação em função do contexto empresarial. As universidades devem estar mais próximas das empresas para colmatar estas lacunas estruturais. Deveria ser criado um Plano de Estudo Nacional que ajudasse a desenvolver cursos com base nas necessidades e prioridades dos setores nacionais. Existem áreas que são prioritárias no país, como é o caso da pesca, em que recentemente foi firmado um acordo multilateral pesqueiro entre o país e a União Europeia que visa apoiar o setor e a economia azul, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento do setor e comprovando o seu potencial.

1.3. Produção de Conhecimento através de redes colaborativas de investigação:

No Ensino Superior devem desenvolver-se redes equilibradas, recíprocas e colaborativas que colmatem as incertezas políticas, económicas e sociais do país. Essas parcerias e acordos podem assumir diferentes tipologias no âmbito da investigação com entidades locais, regionais nacionais e internacionais, bem com ONG's, organismos privados e públicos. Devem sobretudo promover uma melhoria na qualidade do Ensino Superior. É assim necessário (1) desenvolver bolsas de apoio à investigação; (2) promover junto dos docentes e alunos incentivos à investigação; (3) desenvolver redes de parcerias com outras IES na produção de investigação; e (4) ligar as empresas às IES para desenvolver produção de conhecimento com base em estudos reais (Cardoso et al.,2022).

Deve ser criado um projeto universal que englobe professores, empresas, estudantes e universidades que promovam a partilha de metodologias e ferramentas que vão ao encontro dos objetivos das Nações Unidas para contribuir para a erradicação da pobreza e promova a sustentabilidade com recurso a um conjunto de métodos académicos que passam pelo desenvolvimento de licenciaturas em áreas, por exemplo, ambientais. Promover a investigação em colaboração é crucial e pode ser feita com recurso a (1) partilha de boas práticas de metodologias de ensino e de investigação qualitativa e quantitativa; (2) realização de *workshops* e seminários de partilha de boas práticas entre universidades; (3) desenvolvimento de cursos em colaboração em áreas como a da ecologia, estudos ambientais, com enfoque na agricultura e ambiente; (4) promoção de redes de colaboração no ensino superior público-privadas envolvendo vários atores institucionais de forma a criar programas de estudo que estejam relacionados com as áreas ambientais e que promovam o contacto dos estudantes com novas tecnologias e abordagens que façam uma exploração sustentável dos recursos naturais; e (5) criação de projetos conjuntos que atraiam investigadores internacionais em áreas de interesse para o país de forma a criar condições para uma transferência de competências para formadores e alunos (Lundy, 2018).

2. O Caso da Universidade Lusófona da Guiné-Bissau

A ULGB foi fundada em Bissau a 14 de novembro de 2008 pelo Professor Doutor Manuel de Almeida Damásio, Professor Doutor Joãozinho Vieira Có e pelo Professor Doutor Tchernó Tchalo. Neste país a universidade assume uma elevada importância devido à sua oferta curricular que tem como fim proporcionar a dinamização local e apostar na qualificação de Recursos Humanos através da transmissão de uma série de competências técnicas que possam, posteriormente, ser colocadas em prática pelos estudantes nas diferentes áreas de ensino que oferece. A universidade assume uma “vocação empreendedora, com responsabilidade social e empresarial. Proporciona à comunidade de Bissau a oportunidade de construir as competências e habilidades que o dinamismo do mundo e do trabalho exige” (website ULGB, 2024).

No website oficial da ULGB encontram-se os principais objetivos pedagógicos que passam por (1) ministrar cursos de graduação e pós-graduação que atendem às demandas sociais e do mercado de trabalho e da região; (2) criar um ambiente que proporcione a educação à distância para oferta de cursos de graduação e Pós-Graduação; (3) oferta de cursos sequenciais nas mais diversas áreas; (4) desenvolver e apostar na investiga-

ção e produção de conhecimento com vista à resolução de problemas e de demandas do país e da comunidade, de forma a incentivar o crescimento económico e a promoção da qualidade de vida; (5) desenvolver atividades de pesquisa promovendo a investigação dentro da instituição; (6) manter o corpo docente e técnico com competências atualizadas e capacitados para o exercício das suas funções; (7) estrutura organizacional descentralizada de forma a promover sinergias e consolidação dos cursos; (8) alcançar uma maior relevância social como resultado do seu trabalho ao longo dos últimos anos e através de um ensino diferenciador; e (9) garantir a autossustentabilidade financeira (website ULGB, 2024).

A ULGB é a maior universidade do país ministrando um total de 9 áreas de ensino e disponibilizando 12 cursos. Existem uma série de cursos que detém e que são de extrema relevância para diferentes setores económicos do país, nomeadamente na área das Ciências do Mar e do Ambiente (CMA), na área da Enfermagem Superior e dos Serviços Sociais. Todos estes cursos são ministrados numa ótica de sustentabilidade com o objetivo de proteger a biodiversidade existente e tendo em conta os ODS que tem vindo a ganhar cada vez mais importância na área empresarial e no mundo global.

2.1. Projetos de Cooperação e Dinamização Local

O Projeto de criação da ULGB visa contribuir para criação de melhores condições de vida para a população e para o seu desenvolvimento socioeconómico. Segundo o Senhor Presidente do Grupo Lusófona, Professor Doutor Manuel de Almeida Damásio, para que o Grupo Lusófona em Bissau possa prosseguir e atingir os seus objetivos é necessário que hajam esforços de todos os envolvidos no processo de educação (1) investimentos, (2) desenvolvimento institucional, (3) consolidação de políticas públicas,

(4) estabilidade governativa; e (5) sustentabilidade económica e bancária para que os alunos e as famílias possam recorrer a créditos bancárias a fim de financiar os seus estudos, dando-lhes, conseqüentemente, melhor qualidade vida e mais oportunidades. Só assim será possível assistir a “sinais positivos em como os quadros que nós formamos vão poder desempenhar esse papel fundamental no desenvolvimento do país. Isso é o que nós desejamos que aconteça” (Nhaga, 2018).

Através dos diferentes acordos que dispõe tem desenvolvido projetos que têm vindo a permitir contribuir para o melhoramento de diferentes áreas e solidificado as suas formações tornando-as distintas e mais enriquecedoras para toda a comunidade. No âmbito do Curso de Ciências do Mar e Ambiente, um dos cursos de maior importância para o país, em 2016 em parceria com a Universidade de Laval participou num projeto sobre Construções e Materiais Sustentáveis. O projeto, financiado por fundos canadenses, consistiu na vinda de 12 alunos de um Mestrado Internacional dessa mesma universidade que, em programa de intercâmbio, desenvolveram projetos de construções escolares com materiais sustentáveis. No ano de 2021 e 2022 participou no âmbito do mesmo curso num projeto, financiado pela União Europeia, designado por STINT, tendo como entidade promotora a Faculdade de Arquitetura de Estocolmo (Suécia). Neste programa os alunos do Mestrado Internacional de Arquitetura desenvolveram um estudo urbanístico sobre alguns bairros da Guiné-Bissau envolvendo 8 alunos do Curso de CMA, ramo Ambiente. O trabalho final foi apresentado na ULGB e no Bairro de Pilum, em Bissau, com debate das comu-

nidades dos bairros em estudo, levando à promoção do pensamento crítico e contribuição de novos *insights* que podem contribuir para o reaproveitamento dos espaços.

No ano de 2022 e que ainda se encontra em execução no âmbito do mesmo curso de CMA firmou-se um protocolo de parceria com a Organização para a Defesa e Desenvolvimento das Zonas Húmidas com o objetivo de desenvolver um estudo no âmbito das condições ambientais locais para o bom desenvolvimento do ecossistema do mangal¹, na região de Cacheu, na GB. O país é o segundo da África Ocidental com maior extensão de mangais, “onde os mesmos representam um importante recurso à subsistência das populações e um valioso património de biodiversidade” (Cardoso, 2017, p.9). Mais um projeto financiado pela União Europeia que veio permitir a aquisição de equipamentos para o Laboratório do Ministério da Agricultura da GB. Estão ainda a ser desenvolvidos uma série de acordos que visam a utilização destes equipamentos por parte dos alunos que sigam a área de investigação na universidade. No ano de 2023 e como consequência deste projeto foi desenvolvido um outro Projeto de Inovação na área ambiental com enfoque na proteção dos mangais, tendo como parceiros seis universidades do Senegal, da Guiné-Conacri e da GB, permitindo o envolvimento de diferentes países para este tema de extrema importância para estas regiões.

Conclusão

A educação assume para um país um papel fulcral no desenvolvimento socioeconómico. É através educação que podemos capacitar uma comunidade a tornar-se mais competitiva e desenvolvida. O caso da GB apresenta um forte potencial de expansão como consequência das características do país, nomeadamente devido aos recursos naturais que possui, como o ecossistema dos mangais e pelo facto de ter uma área muito rica em pescado. A educação superior constitui-se como uma fonte de dinamização e uma oportunidade de melhorar a qualidade de vida da população e de erradicar a pobreza. No entanto, as ofertas formativas das IES continuam a apresentar assimetrias regionais e são desfasadas da realidade local, o que dificulta a retenção de talento e o desenvolvimento da economia. É perentório desenvolver estudos que avaliem para cada uma das regiões quais as áreas estratégicas mais relevantes para a economia, evitando questões como o *Brain Drain*.

As universidades no país assumem grande relevância, como é o caso da ULGB que possui cursos e ofertas curriculares únicas que vão ao encontro das necessidades da população e do país, como é o caso do Curso de Ciências do Mar e do Ambiente, que é um dos que detém mais acordos com diferentes entidades e que tem contribuído para a realização de estudos preponderante para o país, como o do ecossistemas dos mangais, sendo a GB o país que apresenta um dos maiores ecossistemas de mangais e constituindo-se como uma fonte de dinamização da economia local. A faculdade tem ao longo dos últimos anos promido uma série de acordos e projetos com diferentes entidades (1) locais e europeias; (2) empresas; e (3) organizações no âmbito do intercâmbio cultural, científico, técnico e pedagógico, resultando em possibilidades de transferências de conhecimentos e com-

1. Os mangais são um ecossistema de enorme importância para a proteção costeira, a segurança alimentar e para a conservação e refúgio da biodiversidade. Prestam ainda inúmeros serviços de manutenção e regulação, sobretudo por ser um importante sumidouro de carbono e ainda de aprovisionamento para as populações humanas costeiras (Cardoso, 2017).

petências teóricas e técnicas para alunos e professores, bem como no desenvolvimento de estudos pioneiros em áreas ainda a serem exploradas. A produção de conhecimento é também uma área primordial, como resultado dos diferentes projetos de investigação em que a universidade está envolvida.

Em suma, projetos como os da ULGB são dinamizadores e contribuem para o crescimento económico do país, bem como para a produção de conhecimento e investigação através de diferentes acordos de cooperação multilateral, fornecendo aos alunos competências em áreas que são consideradas relevantes, evitando os problemas estruturais a que assistimos atualmente. No enato, para que o Ensino Superior na GB continue a crescer é necessário (1) apostar num quadro de desenvolvimento científico suportado em investigação colaborativa com as empresas internacionais; (2) aprovação de modelos de formação; e (3) organização da formação contínua de professores, indo ao encontro de modelos de outras universidades internacionais.

Referências

CABRITO, B., CARDOSO C., RÉFEGA, S., BRANCO, J. & PINTO, C. (Coord.). (2022, junho). Estudo Diagnóstico do Ensino Superior e Investigação Científica: oportunidades e recomendações. FEC – Fundação Fé e Cooperação.

CARDOSO, P. (2017). Os Mangais da Guiné-Bissau: Análise a 40 anos de evolução da sua extensão. [Trabalho Final de Mestrado, Faculdade de Ciências departamento de biologia animal]. de Lisboa.

Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 85.º, n.º 1, República da Guiné-Bissau, Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos. <https://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/66ed11bae55d3ab337a6c6d2f0b8a69be4fe5638.pdf>

LUNDY, B. (2018). Rubuilding Tertiary Education in Guinea-Bissau: Can it be done? Forum for International Research in Education. Vol (4), Iss. 3, pp. 169-190. [file:///C:/Users/fn1341/Downloads/tldadmin,+FIRE_Vol4_Iss3_Pgs169-190_Lundy_2018%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/fn1341/Downloads/tldadmin,+FIRE_Vol4_Iss3_Pgs169-190_Lundy_2018%20(2).pdf)

MORENO, L. (2022). A Educação como chave para o desenvolvimento: O caso da FEC na Guiné-Bissau. [Trabalho Final de Mestrado, Lisbon School of Economics & Management]. Repositório Aberto da de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/27115/1/DM-VLCM-2022.pdf>

ONU, n.d. Centro Regional de Informação das Nações Unidas. Consultado a 5 de junho de 2024. Disponível em <https://unric.org/pt/objetivo-4-educacao-de-qualidade-2/>

NHAGA, A. (2018, 24 de outubro). Presidente do Grupo Lusófona: “Espero ver um salto qualitativo da Guiné-Bissau com a contribuição do estudantes da ULG”. O Democrata. Disponível em <https://www.odemocratagb.com/?p=18531>

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. (2022, agosto). Compromisso Nacional: “Transformar a Educação”. Presidência da República. https://knowledgehub.sdg4education2030.org/system/files/2022-10/Guinea-Bissau_National%20Statement%20of%20Commitment_compressed.pdf

SANI, Q. & OLIVEIRA, M. (2014). Educação Superior e desenvolvimento na Guiné-Bissau. Contribuições, limites e desafios. Revista Pedagógica, Chapecó. 16(33), 127- 152.

SEBASTIÃO, S. (2024, maio 19). *Guiné-Bissau e União Europeia firmam acordo pesqueiro de 100 milhões de euros*. Forbes África Lusófona. Consultado a 22 de maio de 2024. Disponível em <https://www.forbesafricalusofona.com/guine-bissau-e-uniao-europeia-firmam-acordo-pesqueiro-de-100-milhoes-de-euros/>

LUSÓFONA DA GUINÉ-BISSAU. (2024). Consultado a 12 de junho de 2024. Disponível em <https://ulusofona.gw/>

Desafios na educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). Universidade Lusófona da Guiné-Bissau (ULGB): um plano de ação para a educação 5.0

Luís Miranda Colaço

luis.colaco@ulusofona.pt

Universidade Lusófona da Guiné-Bissau, Guiné-Bissau

Os países-membros das Nações Unidas (2015) aprovaram por unanimidade o documento “Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o desenvolvimento Sustentável”, baseado em cinco eixos de atuação: Paz, Pessoas, Planeta, Prosperidade e Parcerias. Numa era marcada por rápidos avanços tecnológicos e crescentes desafios ambientais, a integração da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) nos currículos universitários surge como uma necessidade crítica. O conceito de EDS, quando cuidadosamente incorporado no ensino superior, promete não só promover a sustentabilidade ambiental, mas também cultivar uma geração de indivíduos socialmente responsáveis e globalmente conscientes. A educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) deve contribuir para mudar a maneira pela qual as pessoas pensam e agem para alcançarmos um futuro sustentável e uma melhor qualidade de vida e de bem-estar e isto representa uma nova visão da Educação.

Assumindo que o ensino superior, doravante, deva ser considerado como um “*global public good*” (bem público global) (Yjana Sharma, 2011)¹ devido ao seu desempenho fundamental no desenvolvimento económico, social e pessoal, beneficiando toda a gente (Djaló, 2012). Autores como Pundy Pillay consideram que existe uma forte evidência de que o ensino superior, tecnologia e desenvolvimento se articulam numa relação direta e positiva. Por outro lado partir de um estudo do CHET (*Center for Higher Education Transformation de Cap Town*) em oito universidades africanas (Gana, Maurícias, Botswana, Uganda, Tanzânia, África do Sul, e Moçambique) o Prof. Peter Maassen², constata de que ainda, na maior parte das universidades o atual formato da cooperação para o desenvolvimento com os países da África Subsariana compromete muito o reforço da capacitação do núcleo académico nas universidades.

Com estas percepções e à medida que examinamos as transformações educativas que estão a ocorrer em África e na Guiné-Bissau, torna-se evidente que a EDS pode e deve funcionar como uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento sustentável e a mudança social e o “bem-estar das populações”.

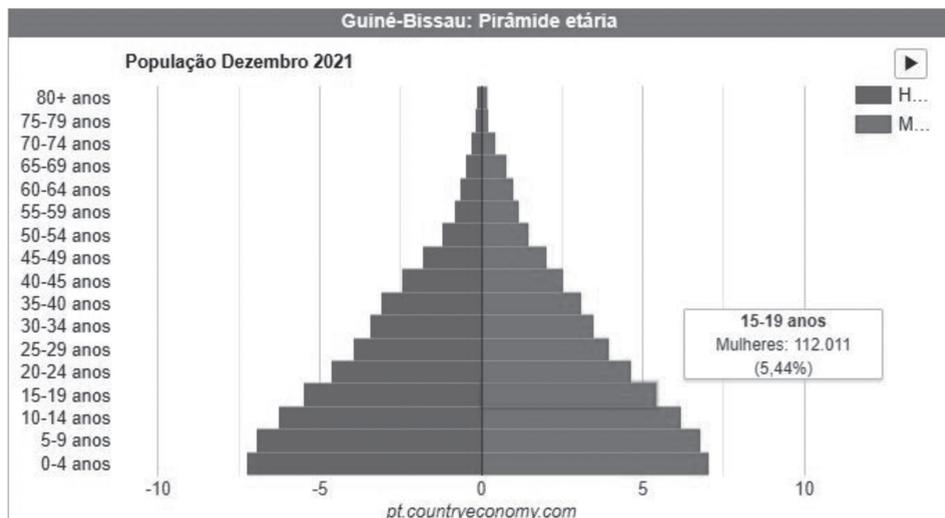
1. Numa reunião dos Ministros da Educação da Austrália, Áustria, Canadá, Alemanha, China, Índia, Indonésia, Coreia, Inglaterra, e EUA efetuada em Hong Kong em julho de 2011

2. Extraordinary **Professor**, CREST/SciSTIP, Stellenbosch University, South Africa; Fellow, Steinhardt Institute for Higher Education Policy

Além disso, com advento dos “screenagers” – um termo que engloba a juventude hoje obcecada e viciada pelo digital – que necessita de uma adaptação nas metodologias de ensino para permanecerem relevantes e eficazes. Ao aproveitar as características destes “nativos” digitais, os paradigmas da Educação 4.0 e 5.0 podem ser habilmente implementados em ambientes de Ensino Superior para melhorar os resultados de aprendizagem e o envolvimento com as comunidades. Assim, este artigo visa refletir de como o aproveitamento conjunto da EDS e propensão para a inovação digital dos jovens “screenagers” podem revolucionar as estruturas, clássicas e ainda prevalecentes, no Ensino Superior.

No livro “Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation” Don Tapscott (1997), afirma que um estudante hoje, ao chegar aos 20 anos, terá já tido contato com cerca de 30.000 horas de informação digital. Na realidade basta olharmos para os jovens atuais ou mesmo das gerações Z e Alpha, dos que nasceram a partir de 2.000, e observar em quaisquer que sejam os locais públicos ou privados e seguramente iremos perceber a empatia ou mesmo o “vício” dos jovens “screenagers” com o digital em especial no uso dos telemóveis ou *tablets*.

Num olhar rápido na pirâmide etária da população da Guiné-Bissau fácil é reconhecer uma base enorme de jovens que representam, enquanto “screenagers”, com idades compreendidas entre os 10 anos e 29 anos, cerca de 41% do total da população.



Ao enquadrar a Guiné-Bissau no contexto regional devemos analisar alguns índices e indicadores de desenvolvimento, dos diferentes países apresentados, onde se podem observar algumas variações nesses indicadores e por não serem nítidas concluo que a Guiné-Bissau está compaginada com restantes países da região.

	Escalaão etário (% do total)			IDH	Taxa crescimento da população	Esperança de vida em anos	Taxa de literacia	Taxa de mortalidade infantil	Taxa de fertilidade
	0-14 anos	15-64 anos	>=65 anos						
BENIN	42,2	54,5	3,3	0,55	2,808	61,5	42,4	59	4,84
BURKINA FASO	44,7	52,9	2,4	0,45	2,912	61,2	41,2	–	–
COSTA DO MARFIM	55,4	41,7	2,9	0,54	2,600	57,4	47,2	58,6	4,65
GUINÉ-BISSAU	42,2	55,0	2,9	0,48	2,204	58,0	45,6	52,3	4,48
MALI	47,3	50,2	2,5	0,43	3,006	58,9	35,5	60,2	5,88
NÍGER	49,8	47,6	2,6	0,39	3,817	62,0	35,0	46,7	6,91
SENEGAL	42,8	54,1	3,1	0,51	2,788	67,7	51,9	32,7	4,63
TOGO	41,0	56,1	2,9	0,52	2,474	60,8	63,7	45,8	4,32

Fonte: Foreign, Commonwealth & Development Office – FCDO Economics and Evaluation Directorate, usando dados de IMF World Economic Outlook, World Bank WDI Database, NATO, BP Statistical Review of World Energy, UNCTAD statistics, ONS UK Balance of Payments and UN International Human Development Indicators.

	Ajuda líquida per capita (USD)	Índice de desigualdade distribuição de rendimento (0 = igualdade total; 100 = desigualdade total)	Despesas públicas em educação (% do PIB)	Despesas correntes em saúde (% do PIB)
BENIN	51,0	47,8	2,0	2,5
BURKINA FASO	56,5	35,3	5,4	5,6
COSTA DO MARFIM	46,7	41,5	3,3	4,2
GUINÉ-BISSAU	62,7	50,7*	2,95**	7,0
MALI	94,8	–	3,8	3,9
NÍGER	63,9	34,3	3,5	7,3
SENEGAL	88,6	–	4,8	4,0
TOGO	50,9	43,1	5,4	6,2

Fonte: Foreign, Commonwealth & Development Office – FCDO Economics and Evaluation Directorate, usando dados de IMF World Economic Outlook, World Bank WDI Database, NATO, BP Statistical Review of World Energy, UNCTAD statistics, ONS UK Balance of Payments and UN International Human Development Indicators.

* Banco Mundial, 2010, <https://dados.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GIN?locations=GW>

** Banco Mundial, em 2019, https://pt.theglobaleconomy.com/Guinea-Bissau/Education_spending/

Desta forma podemos caracterizar a Guiné-Bissau com sendo um país de gente jovem. Fato que tem potencializado muito as entradas de alunos, tipo primeiro ano primeira vez, nas Instituições de Ensino Superior que no sector Público tem 13 instituições das quais 7 de bacharelato e 5 de licenciaturas enquanto as IES privadas contam com 19 instituições sendo 13 de licenciatura e 6 de bacharelato. O número de alunos na totalidade destas instituições em 2021 foi de 17.025³.

Sendo a Universidade Lusófona da Guiné-Bissau (ULGB) caracterizada por um projeto educativo, desde 2008 na Guiné-Bissau, com 12 cursos de licenciatura, este artigo pretende ponderar de como será possível no ensino Universitário ter, coabitando, sinais

3. Estudo Diagnóstico do Ensino Superior e Investigação Científica: oportunidades e recomendações, FEC, Bissau, 2022

da Educação tipo 2.0, 3.0 ou 4.0, devido á heterogeneidade de cursos e das muitas disciplinas envolvidas e da impreparação no digital de muitos professores, e começar a perspetivar a Educação 5.0.

Convém aqui lembrar em síntese o que se entende por Educação do 1.0 à 5.0.

A Educação inicial tida como sendo do Mestre ao aprendiz vai-se transformar com a revolução 1ª revolução industrial. As escolas passaram a ensinar os saberes necessários ao mercado de trabalho nas indústrias proliferantes. Estas transformações levam o ensino e a educação para uma industrialização. As práticas do “aprender fazendo”, em casa com os pais, progressivamente foram abandonadas.

Educação 1.0

A Educação 1.0 resumia a aprendizagem mecânica e as metodologias centradas no professor, onde a informação era predominantemente disseminada através de instruções baseadas em palestras e técnicas de memorização. O professor era a fonte do conhecimento. Era o tempo da WEB 1.0, primeira WEB estática, e de texto.

Educação 2.0

Contemporânea da WEB 2.0 permite o florescer das redes sociais, os alunos participam mas em comunidades exteriores à escola. Quando inseridas nas atividades pedagógicas elas propiciam trabalhos de grupos cada vez mais participativos. Os blogs e os WIKIs fazem o seu aparecimento. O professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a ser um orientador na aprendizagem dos saberes. E o aluno passa a ser um receptor e emissor simultaneamente.

Educação 3.0

Neste estágio os alunos começam a ser criadores do seu próprio conhecimento através do uso profuso das redes sociais

Este modelo começou a evoluir com a introdução de ferramentas digitais nas fases da Educação 2.0 e 3.0, onde as plataformas de *E-learning* e os meios interativos começaram a desempenhar um papel decisivo na melhoria das experiências de aprendizagem (Pendy, 2023)

A cultura *maker* traduz a ideia de que qualquer ser humano pode fabricar, construir, reparar ou alterar utensílios, peças ou instrumentos com suas próprias mãos por meio de participação colaborativa e transmissão de informações entre grupos e pessoas (Marini, 2019).

O professor Paulo Blikstein⁴ criou em 2009 o *FabLab@school*, programa mundial com objetivo de levar laboratórios-fábrica às escolas. Desta cultura *maker* fazem parte *do-it-yourself* (DIY, ou faça você mesmo) e o *hands on* (vulgo, mão na massa).

Educação 4.0

A educação 4.0 tem como conceito central *learning by doing*, ou seja, é aprender fazendo.

4. Paulo Blikstein é professor-doutor das escolas de Educação e de Engenharia da universidade americana de Stanford.

No entanto, foi a transição para a Educação 4.0 e, em última análise, servirá de base para a Educação 5.0 que marcou a mudança de paradigma mais substancial. Aqui, a inteligência artificial e a análise de *big data*, *cloud computing*, impressão 3D, realidade aumentada, internet das coisas (IoT) facilitam caminhos de aprendizagem personalizados

Esta abordagem multifacetada não só promove o sucesso acadêmico, mas também cultiva competências essenciais para a vida, como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a inteligência emocional – características essenciais para prosperar no mundo complexo de hoje (Pendy, 2023).

Através destes desenvolvimentos, a educação moderna visa não apenas a proficiência acadêmica, mas também o cultivo de competências essenciais para a vida, como o pensamento crítico e a inteligência emocional, marcando assim um afastamento substancial dos seus antecedentes tradicionais em direção a uma experiência educativa mais abrangente.

Educação 5.0.

Por outro lado, o advento da **Educação 5.0** anuncia uma mudança revolucionária em direção a ambientes de aprendizagem personalizados e centrados no aluno, alimentados por inteligência artificial, aprendizagem automática e outras tecnologias de ponta como o *machine learning*.

Esta progressão marca não apenas uma mudança nas ferramentas ou técnicas, mas também significa uma profunda transformação no próprio *ethos* educativo, abraçando a criatividade, o pensamento crítico e a adaptabilidade e as “*soft Skills*” como valores fundamentais.

Esta mudança sublinha uma transição da memorização mecânica e dos paradigmas centrados no professor para ambientes de aprendizagem personalizados, orientados pela tecnologia e centrados no aluno, que dão prioridade à criatividade, ao pensamento crítico e à adaptabilidade.

Embora reconheçamos que estes avanços não estão isentos de desafios – como garantir o acesso equitativo à tecnologia – é claro que a Educação 5.0 visa cultivar experiências de aprendizagem mais inclusivas e eficazes para todos os alunos. Em última análise, esta evolução contínua serve como um testemunho da capacidade duradoura da educação para a inovação e do seu papel fundamental na preparação dos alunos para navegarem num cenário global cada vez mais complexo com confiança e competência.

Com base neste quadro contextual, a mudança da Educação 1.0 para a Educação 5.0 significa uma transformação radical nas práticas pedagógicas e nos objetivos educativos, impulsionada pelos avanços tecnológicos e por uma compreensão mais profunda das necessidades individuais dos alunos. Como observa Pendy (2023), a educação tradicional era predominantemente caracterizada pela transferência unidirecional de conhecimento, onde os professores atuavam como fonte primária de informação e os alunos eram receptores passivos.

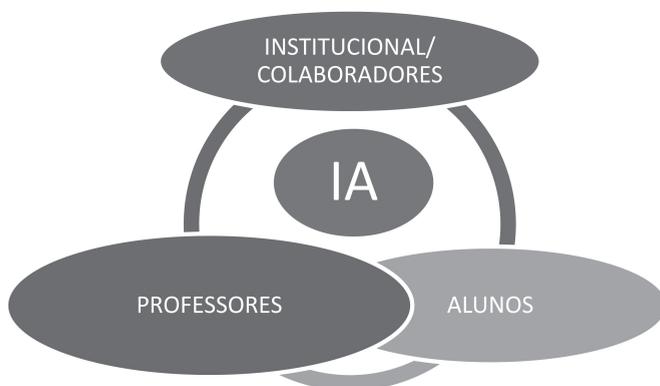
Neste contexto, o artigo, abordará algumas iniciativas constantes de um Plano de Ação, a 4 anos, cujo objetivo é implementar a base que caracterizam a Educação 5.0 na ULGB.

Plano de ação na Universidade Lusófona da Guiné-Bissau

Como ficou perceptível a realidade da ULGB não poderá ser caracterizada por estar indexada num determinado e único patamar. Na realidade na Universidade coabitam vários patamares da Educação quer entre os diversos cursos quer dentro dos próprios cursos. Mesmo assim algumas disciplinas já usam métodos e recursos tecnológicos da Educação 3.0 caso da Enfermagem Superior usando Laboratórios virtuais para o ensino da anatomia e fundamentos de enfermagem. Tudo isto na mesma Universidade que despontou este ano de 23/24 para a Inteligência Artificial (IA) nas cadeiras de pesquisa e nos trabalhos finais de curso, nas monografias e artigos científicos com as vantagens bem reconhecidas mas também com alguns riscos inerentes às primeiras utilizações da IA.

Neste contexto foi adotado um Plano de Ação (PA), de 4 anos, visando alcançar a Educação 5.0.

Em resumo o plano comporta intervenções nas seguintes áreas: Institucional/Colaboradores, Professores e Alunos.



Foi previsto com uma duração de quatro anos e contempla duas fases com a duração de dois anos letivos, cada uma.

Este PA constitui uma “*Task-force*” adicional no sentido de capacitar professores com novos modelos pedagógicos e didáticos e mais ferramentas digitais como o IA que tendencialmente farão emergir o professor como orientador, tutor e mentor.

Nos alunos irá promover o novo paradigma do “*movement maker*” através do “*learning by doing*”, “aprenda fazendo” que inverosivelmente foi abandonada na Educação 1.0 quando da primeira revolução industrial. As aulas de *E-learning*, a realidade virtual e os “*DigiLab*” começaram a ser uma didática de fácil apropriação pelos alunos “*screenagers*”.

Na área Institucional/colaboradores a Universidade necessitará de reforçar os sistemas integrados de gestão académica e administrativa. Rever e aumentar a capacidade das bases de dados e das plataformas comunicacionais e implementar de um sistema de gestão documental

Este Plano de Ação repartirá as tarefas pelas duas fases como mostra a tabela seguinte:

Tabela do faseamento do Plano de Ação

	FASE 1	FASE 2
Pedagógica/ Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de novos cursos • Reformular os objetivos pedagógicos • Aquisição de quadros interativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão de cursos e dos planos curriculares • Reformular os objetivos pedagógicos
Pedagógica / Professor	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação para criar Planos de aula • Capacitação para a criação de fascículos (sebentas) • Capacitação para o uso de plataformas de ensino interativas com os alunos. • Orientações de TCC+IA 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão de conteúdos programáticos. Reforço no uso de plataformas de ensino interativas com os alunos • Criação de conteúdos para as plataformas E-Learning • Criação de materiais didáticos
Institucional/ colaborador	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação do programa de gestão académica e administrativa • Criação de uma Net PA/WEB • Consolidação do Laboratório de Robótica existente • Reforço na aquisição de impressoras 3D 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação dos acessos internet PA para alunos do campus • Aquisição de mais meios tecnológicos • Criação de um Centro de IA e “<i>Machine Learning</i>” • Aquisição de máquinas CNC e <i>drones</i> aéreos e subaquáticos.
Aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Cursos-livres visando o uso de ferramentas IA, na pesquisa e elaboração de trabalhos escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de um programa com incentivos para aquisição de <i>tablets</i> e computadores portáteis • Uso de jogos interativos

Em termos de metodologia o Plano de Ação prevê a Formação de Formadores, durante um ano, nas áreas das tecnologias digitais e inteligência artificial, em especial no *ChatBot* e no *Coding*, onde o saber fazer perguntas e os algoritmos são essenciais. São estes novos formadores que vão apoiar os cursos-livres para docentes, alunos e colaboradores no âmbito deste Plano de ação.

Estamos convictos que o professor sempre terá um papel central, passando de “dono do conhecimento” para uma moderna atitude de tutor, facilitador ou companheiro-mentor dos alunos que, assim, com o auxílio da Inteligência artificial e das novas tecnologias, seguirão os caminhos por eles escolhidos em prol do Desenvolvimento Sustentável.

Referências:

- ANTUNES, J.A Educação 4.0 já é realidade:Tecnologia educacional, [S. 1.], 20 17.
- BACICH, L.Ensino híbrido:muito mais do que unir aulas presenciais e remotas. Inovação na educação, [S. 1.], 6 jun, 2020. <https://lilianbacich.com/2020/06/06/ensino-hibrido-muito-mais-do-que-unir-aulas-presenciais-e-remotas>.
- DEDE, CJ (1992). A educação no século XXI. Os Anais da Academia Americana de Ciências Políticas e Sociais, 522, 104-115.
- DO BEM CÓNEGO, L. R. (2021). Uma abordagem pedagógica da Educação 4.0 para apresentar a manufatura inteligente a alunos do 5º ano.

GUEYE, ML, & EXPOSITO, E. (2022, novembro). Educação 4.0: Proposta de modelo de gestão autônoma de processos de aprendizagem. Na Conferência Internacional sobre Computação Orientada a Serviços (pp. 106-117). Cham: Springer Nature Suíça.

KANVARIA, VK e YADAV, A. (2024). Integrando e Inovando: O Papel das TIC na Evolução da Educação – Uma Análise Aprofundada das Tecnologias Emergentes, Tendências Atuais, Desafios e Direções Futuras na Era Digital. Revista Internacional para Perspectivas de Pesquisa Multidimensional, 2, 33-48.

PENDY, B. (2023). Do tradicional ao tecnológico: a evolução da educação. BALA: Jurnal Multidisiplin Ilmu, 2(3), 767-777.

SILVA, R., & MADEIRA, F. (2021). Rumo a um modelo de ensino baseado na Educação 4.0 para o ensino superior. Revista da UI_IPSantarém, 9, 69-80.

EXTRAORDINARY **PROFESSOR**, CREST/SciSTIP, Stellenbosch University, South Africa; Fellow, Steinhardt Institute for Higher Education Policy

Política cultural de 1997: uma reflexão sobre o seu contributo para a sociedade moçambicana

Abudo Machude¹

a97mac@gamil.com

Luísa Chicamisse Mutisse²

luisa.mutisse@gmail.com

Lurdes Vidigal Rodrigues da Silva³

luro_rodrigues@yahoo.com.br

Samuel Quive⁴

squive2002@yahoo.com.br

Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

1. Introdução

Moçambique tornou-se independente politicamente do domínio colonial português em 1975. A partir daí, iniciou o processo de construção do Estado-nação que implicou a formação do governo e a reestruturação administrativa, económica, cultural e social. Uma das decisões tomadas pelo Governo para promover a unidade nacional foi a de promover a Língua Portuguesa como a língua oficial a ser utilizada na escola e nos restantes órgãos públicos. Não se permitia o uso das línguas moçambicanas nestes lugares baseando-se no princípio propalado na época de que para formar o HOMEM NOVO e garantir a construção do ESTADO-NAÇÃO era necessário “MATAR A TRIBO”. Assim, mesmo sendo o principal veículo de comunicação da maioria dos moçambicanos, a utilização das línguas moçambicanas foi relegada ao segundo plano, com todas as implicações socio-culturais que, de certa forma, inviabilizaram um provável desenvolvimento sustentável. Só em 1997, através da Resolução n.º 12/97, de 10 de Junho, com a introdução da Política

1. Doutorando em Linguística na UEM, Mestre em Formação de Adultos e Desenvolvimento Local pela Universidade de Reims Champagne-Ardenne; Licenciado em Linguística pela UEM; docente da FLCS da UEM; E-mail: a97mac@gamil.com

2. Doutoranda em Desenvolvimento e Sociedade na FLCS da UEM; Mestre em Sociologia Rural e Gestão de Desenvolvimento pela UEM; docente e pesquisadora da FLCS da UEM; E-mail: luisa.mutisse@gmail.com

3. Doutora em Línguas e Culturas Africanas pela *Ghent University*; Mestre em Gestão e Liderança Educativa pela *The University of Sydney*; Licenciada em Linguística pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM); docente e pesquisadora da Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS) da UEM e Universidade Politécnica; E-mail: luro_rodrigues@yahoo.com.br

4. Doutor pela *Frei Universität Berlin*, Mestrado em Sociologia na Universidade de Leipzig; Professor Associado em Sociologia de Desenvolvimento e Política Social; Docente e Pesquisador no Departamento de Sociologia da FLCS-UEM; E-mail: squive2002@yahoo.com.br

Cultural e Estratégia da sua Implementação, se reconhece a necessidade de se reforçar a valorização das línguas moçambicanas (Boletim da República, 1ª Série – Número 23, 3º Suplemento).

Desde a sua aprovação, em 1997, e passados 27 anos, qual terá sido o seu impacto na sociedade moçambicana, concretamente em relação às línguas moçambicanas?

O presente artigo tem por objectivo reflectir sobre a Política Cultural de 1997 e o seu contributo para a sociedade moçambicana, cujos resultados podem estar reflectidos nos vários domínios da sociedade, nomeadamente: promoção e valorização das línguas moçambicanas e a introdução do ensino bilingue.

2. Metodologia

Para o presente texto privilegiou-se a análise documental, que consiste na selecção, no tratamento e na interpretação da informação existente em documentos visando produzir algum sentido. Assim, foram tidos em consideração os seguintes documentos: “Política Cultural de 1997 e Estratégias da sua Implementação”, “Constituição da República de Moçambique de 1990” e “Política Cultural logo a seguir à Independência”. Foram igualmente consultados outros textos, por trazerem alguns dados relevantes para análise e interpretação do tema, nomeadamente: Firmino (2006); Ngunga (2000) e Ernesto (2005).

3. Fundamentação da Política Cultural

Como se sabe, desde a sua implantação em Moçambique, logo a seguir à Conferência de Berlim (1884/5), que decidiu a ocupação efectiva de África, a Administração Colonial Portuguesa optou por uma política centrada na subalternização ou quase total eliminação das culturas dos povos autóctones de Moçambique, tendo colocado a língua e a cultura portuguesas (que inclui também a propaganda da expansão da fé cristã) no topo das prioridades ao serviço da colonização.

Moçambique, ao alcançar a sua Independência Política em 1975, como consequência das suas alianças ideológicas, no topo das quais o marxismo-leninismo e da euforia da revolução, abraçou o projecto da construção de uma Sociedade Nova (ESTADO-NACÇÃO) a ser “habitada” pelo Homem-novo, despido de todo o tipo de preconceitos, vícios e práticas, muitas delas culturais, obscurantistas, consideradas obstáculos ao progresso do país. Como resultado, a política cultural no período logo a seguir à Independência, mais não fez senão dar continuidade à política colonial de desvalorização das línguas e culturas moçambicanas. A Constituição da República de 1990, no seu artigo 5, destaca o papel da língua portuguesa, como Língua Oficial, sendo que as línguas moçambicanas se lhes reconhece apenas o seu valor cultural para as populações (Constituição da República de 1990).

Então, por que razão esta Política foi implementada vinte e dois anos depois da independência do País?

A Política Cultural de 1997 é a plataforma que confere poder às línguas e culturas Bantu no país. Dentro desta Política as línguas Bantu foram promovidas para serem utilizadas no ensino primário e nos média.

A Política Cultural de 1997 foi introduzida para solucionar vários problemas da sociedade moçambicana, em geral, e do sistema educacional, em particular.

Moçambique é uma sociedade multicultural. Em 1997 o país tinha 23 milhões de habitantes (INE, 1997) e cerca de 21 línguas autóctones (Firmino, 2000). Apenas 6.5 % da população tinha o Português como língua materna enquanto 93.5% tinha uma língua bantu como sua língua materna. Além disso, somente 39% dos habitantes do país falava o Português. Estes dados significavam que a maioria dos cidadãos moçambicanos falava uma língua Bantu. Portanto, a língua Portuguesa revelou-se como língua de exclusão e muitos moçambicanos não podiam participar activamente nas questões económicas e sociais do País. Por exemplo, os principais documentos e a mídia do País usavam a língua portuguesa enquanto a maioria dos moçambicanos não falava esta língua. A língua Portuguesa ajudou, e muito, a excluir os moçambicanos a terem voz activa na sociedade. Pelo facto de muitos moçambicanos não falarem a língua Portuguesa e mesmo assim ela ser a principal língua de ensino, crianças que não falavam esta língua mostravam um baixo desempenho escolar porque elas tinham que começar a aprender, desde a primeira classe, numa língua estranha, numa língua que elas nunca antes haviam utilizado. Por exemplo, com frequência, as crianças das zonas rurais levavam, em média, dois a três anos a transitar de uma classe para a outra. Consequentemente, as mesmas terminavam o ensino primário com 16/17 anos quando a média era de 11 anos (Ngunga 2000). Simultaneamente, a taxa de abandono escolar estava aumentando por causa dos problemas linguísticos. Este cenário estava ameaçando os direitos humanos fundamentais de muitos moçambicanos não só porque eles não podiam participar activamente nos assuntos públicos, mas também porque o ensino primário não poderia ser ministrado nas suas respectivas línguas maternas. Educação primária ministrada na primeira língua da criança é, segundo a Declaração da UNESCO de 1953, um direito humano básico. Na linha do que atrás se referiu, Jones (2005) argumenta que na base da Declaração da UNESCO de 1948, o papel da educação no mundo é o de consolidar os direitos humanos e eliminar a discriminação.

Neste contexto, sob a nova Política, as línguas Bantu passaram a ser consideradas como os principais veículos através dos quais os moçambicanos poderiam participar nas questões sociais, económicas e políticas do País.

4. Princípios, objectivos e prioridades da Política Cultural

4.1. Princípios da Política Cultural de 1997

- a) O desenvolvimento económico e social deve ter a cultura como ponto de partida e de referência obrigatória e permanente. O desenvolvimento só será sustentável se tiver o homem e a mulher como seu primeiro e último beneficiário;
- b) A cultura é um instrumento privilegiado de afirmação e valorização de identidade (Política Cultural de 1997).

4.2. Objectivos da Política Cultural

- a) Promover o desenvolvimento da cultura e personalidade moçambicanas e garantir a livre expressão dos valores nacionais, em estreita colaboração com as forças vivas da sociedade;

- b) Promover a difusão da cultura moçambicana, no plano nacional e internacional e desenvolver acções com vista a fazer beneficiar o povo moçambicano das conquistas culturais de outros povos;
- c) Promover o respeito, a valorização e a aceitação das manifestações culturais de cada comunidade;
- d) Promover a identificação, preservação e valorização do património cultural e artístico;
- g) Promover a avaliação de impacto sociocultural dos projectos de desenvolvimento e a inclusão da componente cultural nos mesmos;
- h) Contribuir para a educação das comunidades e de todas as forças vivas da sociedade na cultura da paz, tolerância, harmonia social e respeito pelos direitos humanos (2.2) (Política Cultural de 1997).

4.3. Prioridades para o desenvolvimento da Política Cultural

As prioridades do Governo na Política Cultural de 1997 incidem sobre os seguintes domínios:

- a pesquisa sociocultural;
- a preservação e divulgação do património cultural;
- a criação e interpretação artísticas;
- as associações de interesse cultural;
- a formação artística e profissional;
- a participação da comunidade;
- o desenvolvimento de redes de instituições culturais;
- a cooperação e intercâmbio internacionais (3) (Política Cultural de 1997).

A Pesquisa Sociocultural, o primeiro domínio da Política cultural, tem a seguinte prioridade:

“promover uma investigação científica nas seguintes áreas: história e a tradição oral; a organização social e familiar; as formas de produção e de organização económica; as autoridades tradicionais; ritos de iniciação e de passagem; cerimónias de propiciação; as crenças e práticas mágico-religiosas; as línguas nacionais; as artes cénicas e visuais; o impacto do encontro de civilizações no país; a cultura da paz e o desenvolvimento das instituições democráticas; os conflitos e formas de reconciliação e reestruturação social” (Política Cultural de 1997).

5. Contributo da Política Cultural alinhado com os seus objectivos e princípios

Desde a sua aprovação, em 1997, várias têm sido as iniciativas levadas a cabo pelo Governo e por outras instituições visando contribuir para o resgate das muitas práticas culturais que haviam sido relegadas para o segundo plano, contribuindo, igualmente, para o desenvolvimento cultural no país, com destaque para:

- Protecção e promoção das culturas, línguas e tradições moçambicanas. Exemplos: introdução de Festivais Culturais, bem como introdução de cursos superiores e não

só de ensino em línguas bantu. A Faculdade de Letras e Ciências Sociais e o Centro de Línguas da UEM são disso exemplo;

- Introdução do ensino bilingue, a ser implementado um pouco por todo o país;
- Atribuição, em diferentes níveis, de novas funções social, política e económica às LM. Por exemplo, o uso de LM nos espaços públicos; e
- Contemplação de objectivos sociais e educacionais que estavam excluídos na primeira política monolíngue de Moçambique pós-independência.

Como se pode depreender, muitas dessas iniciativas, ainda que continuem a ter reservas por parte de alguns seguimentos da sociedade, que continuam a privilegiar práticas assimilacionistas, simbolizam a força de uma política cultural mais plural, diferente da anterior ideologicamente marcada por um tempo e por um contexto histórico próprios: anos logo a seguir à independência e uma orientação ideológica marxista-leninista centralizadora (até das práticas culturais).

6. Considerações Finais

A Política Cultural em análise revelou-se um instrumento útil e eficaz para os moçambicanos, pois ela resgata e promove as línguas e culturas locais, como se pode notar com a introdução do Ensino Bilingue no sector da Educação e o uso das línguas locais na Comunicação Social, com destaque para o seu uso na televisão visto que antes o seu uso estava restrito às Emissoras Provinciais da Rádio Moçambique.

Contudo, apesar da sua aprovação pelo Governo, ela deve ser vista como resultante das dinâmicas próprias de um país e dos seus povos que induzem as transformações sociais, económicas e políticas ao longo do tempo e do espaço.

Referências

ERNESTO, N. (2005). Literacia e Alfabetização em Moçambique. *Revista Digital Didáctica de Português Língua Não Materna*, 2, 1-10.

FIRMINO, G. (2006). *A Questão Linguística na África Pós-colonial: O caso do Português e das línguas autóctenes em Moçambique*. Maputo: Texto Editores.

FIRMINO. (2000). Situação Linguística de Moçambique. Dados do II Recenseamento da População e Habitação de 1997. Maputo: INE

INE. (1997). *Projeções de População*. Maputo: INE.

JONES, P. (2005). Education, Multilateralism and the UN. In P. Jones, *The United Nations and Education, Multilateralism, Development and Globalization* (pp. 24-43). London and New York: Routledge Falmer.

MOÇAMBIQUE. [Constituição da República de 1990]. Maputo: Boletim da República.

MOÇAMBIQUE. [Política Cultural de 1997 e Estratégias para a sua Implementação]. Maputo: Boletim da República

NGUNGA, A. (2000). Línguas Nacionais no Ensino Oficial. In *Moçambique: Relatório Nacional de Desenvolvimento de 2000*. Maputo: PNUD.

Educação para a sustentabilidade no placebrand e marca IES de língua portuguesa

Denise Henriques

denise_henriques@iscte-iul.pt

Universidade Nova de Lisboa e ISCTE-IUL, Portugal

“A Educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo”

Nelson Mandela

A Educação é a principal estrutura transversal que permite mudar mentalidades, e melhorar as condições de vida, de todos os povos. A Agenda Global da Educação 2030 da UNESCO, agência da ONU para a educação, lidera o movimento global que pretende erradicar a pobreza através de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

As evidências científicas do aquecimento global, e das alterações climáticas, que resultam em catástrofes naturais, escassez alimentar e pandemias, agravadas pela poluição, agudizam a pobreza e as desigualdades socioeconómicas, sobretudo nos lugares mais vulneráveis, como alguns países de língua portuguesa. Paradoxalmente, é nesses países que residem as maiores fontes de riqueza energética, alimentar, mineral, oceânica e de recursos humanos, visto que têm o rejuvenescimento demográfico que falta ao antigo Ocidente. A sobrevivência do Planeta depende pois destes países, e do seu desenvolvimento sustentável holístico: ambiental, económico, social e cultural (no sentido de se preservar, e de se rentabilizar economicamente, as culturas locais).

O Placebrand, ou Marca Lugar, é uma metodologia para o desenvolvimento socioeconómico dos Lugares – Cidades, Regiões e Países – como Marcas, isto é, com base no que os distingue, e no que de melhor têm para proporcionar ao mundo, visando a captação de Investimento Direto Estrangeiro, Talento (profissionais e estudantes), Turismo (incluindo residencial e nómadas digitais), Exportações e outras formas de Internacionalização e progresso. No Placebrand, um lugar é tanto mais atrativo para visitar, viver, estudar, trabalhar ou investir quanto mais for um Good Place (Lugar Bom), ou seja, quanto mais contribuir para o bem e progresso do mundo ao nível ambiental, da paz e segurança, justiça e igualdade de oportunidades. Em suma, os países mais desenvolvidos são tão mais atrativos quanto mais ajudarem os menos desenvolvidos. A Educação é a melhor ferramenta para operacionalizar esta colaboração.

Este artigo reflete sobre a centralidade das Instituições de Ensino Superior (IES) lusófonas neste contexto e sugere ações de formação, capacitação e cooperação enquadradas no espaço propício a essa dinâmica de diálogo e mobilização, o XXXIII Encontro Anual da AULP, propondo uma ideia de Marca IES de Língua Portuguesa.

Desigualdades...e Reequilíbrios

Os países mais desenvolvidos usam seis vezes mais recursos, e geram dez vezes mais impactos climáticos, do que os menos desenvolvidos. Muitas das riquezas mundiais, que são exploradas pelos países mais prósperos, estão alojadas nos países mais pobres, desde a qualidade dos solos e das águas para a produção de alimentos, passando pela extração de minérios e pelas reservas de novas fontes de energia. Porém, o baixo Produto Interno Bruto (PIB) per capita destes países permanece inalterado desde 1995. Também ao contrário dos países ricos, cada vez mais envelhecidos, os países subdesenvolvidos têm uma demografia jovem, embora este potencial latente fique comprometido pela falta de acesso à saúde e à educação.

Procurando reequilibrar esta situação, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou, a 25 de setembro de 2015, os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que, até 2030, pretendem acabar com a pobreza, proteger o ambiente e promover a prosperidade e o bem-estar de toda a população mundial, através de um modelo global de governança, que envolve governos e cidadãos.

Figura 1. Os 17 objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)



Ainda que os 17 ODS pareçam utópicos de alcançar, sobretudo até 2030, representam um passo significativo num caminho que só se pode trilhar com uma bússola: a educação. O ensino, nos seus mais variados graus, é o principal meio que permite consciencializar, mudar mentalidades e impulsionar ações. Por esse motivo, a Agenda Global da Educação 2030 da UNESCO lidera o movimento global dos ODS.

Educação para a Sustentabilidade no Placebrand

Sustentável é um termo que define o que tem condições para se sustentar/sustentar. Nos finais do século XX, surgiu o conceito de desenvolvimento sustentável associado à preservação ambiental, perspetivando que a satisfação das nossas atuais necessidades não comprometa a capacidade de satisfação das necessidades das próximas gerações. Porém, no século XXI, começou a perceber-se que a conservação ecológica depende de uma sustentabilidade económica, social e, até, cultural.

Desde logo, a recuperação e a proteção do meio ambiente têm de ser economicamente sustentáveis, isto é, financeiramente viáveis, a curto e médio prazo. Por exemplo, novas tipologias de fornecimento de energia têm de ser acessíveis aos consumidores, o que pode tornar-se num desafio para as empresas que investiram na exploração dessas fontes e não obtêm o retorno instantâneo. Logo, as empresas têm de ter capital para fazer esse investimento e/ou incentivos estatais. Mas, também há ações ambientais que são imediatamente lucrativas como, por exemplo, a poupança do invólucro de plástico nas embalagens, ou a reutilização de materiais, mesmo antes da sua reciclagem. A verdade é que, na economia global, cada vez mais os produtos e serviços têm de ser ecologicamente sustentáveis para serem vendidos, isto é, para terem sustentabilidade económica.

Esta dinâmica é indissociável da sustentabilidade social, que compreende, no seu nível mais básico, um conjunto de medidas que visam melhorar a qualidade de vida das populações, garantindo o acesso a serviços de saúde e educação, entre outros que permitam aumentar a esperança de vida e diminuir desigualdades socioeconómicas. Esta situação é transversal a todos os países, dos mais ricos aos mais pobres, embora nos segundos a questão passe, muitas vezes, pelo acesso a condições mínimas de sobrevivência condigna, como água potável, eletricidade e saneamento.

A sustentabilidade ambiental e socioeconómica passam igualmente por modelos de economia circular, e de economia verde e azul, que estão intimamente ligados à sustentabilidade cultural. Ou seja, no mundo globalizado, o que distingue e valoriza cada lugar, o que leva os turistas a procurá-lo, por exemplo, é a sua cultura e características próprias que, por esse motivo, e para aumentar o emprego e diminuir a pobreza, devem ser rentabilizadas economicamente, de modo ecologicamente viável.

É por isso que atualmente só faz sentido abordar a sustentabilidade de modo holístico: ambiental, social, económico e cultural.

A educação é a fórmula mais bem comprovada de ensinar a sustentabilidade holística e de ajudar a pô-la em prática. Inclusivamente, numerosos estudos demonstram que os países que investem na educação vêm diminuídos os seus níveis de pobreza, assimetrias socioeconómicas, criminalidade e corrupção.

A Costa Rica, por exemplo, apostou na educação, saúde e meio ambiente e conseguiu: 1) ter 100% da sua eletricidade produzida através de fontes de energia renovável; tornar-se no primeiro país da América Latina a reverter a deflorestação, e a conseguir um fundo do Banco Mundial para esse efeito; 2) crescer exponencialmente no turismo, como líder mundial em conservação do planeta; 3) produzir talento que atraiu o investimento de 500 empresas estrangeiras; 4) ocupar o primeiro lugar no Happy Planet Index de 2019, um índice de felicidade baseado na esperança de vida, bem estar e pegada ecológica); 5) tornar-se das 20 marcas país com um crescimento mais rápido em 2022, aumentando 19%, para um valor de 30 biliões de dólares americanos.

Tratou-se, naturalmente, de um trabalho de Placebrand, que mais não é do que uma Política de construção de uma Marca Lugar, que consiste numa política transversal, simbólica e instrumental, que define a identidade e as vantagens competitivas do país, região ou cidade, promovendo uma imagem consensual, e distintiva face a concorrentes no mercado global, visando captar mais valias geradoras de progresso socioeconómico – como

aumento de exportações e outras formas de internacionalização; captação de investimento estrangeiro (capitais, indústria e serviços); atração de imigração qualificada (talento: profissionais e estudantes); crescimento do turismo (qualificado e sustentável, incluindo residencial e nómadas digitais); melhoria da imagem nos média internacionais e nas redes sociais; alargamento do respeito, e influência, na diplomacia internacional e em organismos supranacionais – funcionando simultaneamente, no plano interno, como mecanismo de identificação, e agregação, dos interesses que os diversos stakeholders têm em comum, reforçando também a auto estima e promovendo a mobilização coletiva (Quintela, Denise Henriques, 2020).

Neste contexto, Anholt, o maior consultor de governos nesta área, chegou à conclusão, em 2007, que cada país, região ou cidade, independentemente do seu tamanho, grau de desenvolvimento e localização, tem características únicas que lhe permitem ser competitivo em nichos de mercado aos quais pode proporcionar benefícios exclusivos, podendo assim entrar no diálogo global e obter ganhos – económicos, diplomáticos, políticos, entre outros – através da diferenciação que lhe permite criar uma Identidade Competitiva.

Em 2020, Anholt lançou o conceito de Good Country (Bom País ou, simplesmente, Bom Lugar), também derivado da sua vasta experiência. Segundo o autor, um lugar é tanto mais atrativo para investidores, turistas, residentes, estudantes, profissionais talentosos, e respeitado na diplomacia internacional, quanto mais for confiável – com valores democráticos; transparência governativa e administrativa; justiça, segurança e paz – e quanto mais contribuir para a sustentabilidade holística do mundo. Sem o propósito da sustentabilidade holística, não há marcas lugar nem empresariais. E, nesta interdependência que caracteriza o mundo global, digital e carente de uma sustentabilidade holística, só sobrevive, e prospera, quem concilia a Identidade Competitiva, com a qual se diferencia, com uma Cooperação Sinérgica com os seus pares.

E é precisamente isso que ensinamos na Universidade Nova de Lisboa, através de cursos, de publicações e do I Prémio de Placebrand, entre outras iniciativas nascidas nesta universidade pública portuguesa, sediada em Lisboa, como as Conferências Iberoamericanas de Place Branding, que já vão na IV edição bianual e, desta vez, numa organização conjunta com uma universidade brasileira forte nesta área científico-empírica, a Escola Superior de Propaganda e Marketing.

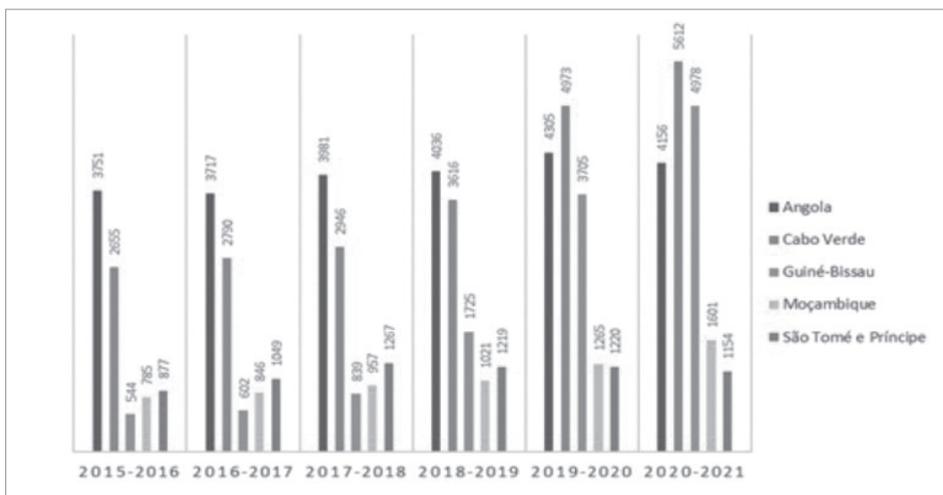
É também isto que ensinamos noutra universidade pública portuguesa, igualmente estabelecida na capital, o ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, onde se leciona a Applied Online | Pós-graduação Placebrand e Placemarketing (iscte-iul.pt), uma pós graduação em b-learning do ISCTE Executive Education, dirigida pelo respetivo Presidente e por Denise Henriques, cuja primeira edição decorreu em 2024 e trouxe à academia lições dadas pelos CEOs de empresas internacionais e multinacionais como Bial, Bosh, Delta, PROEF, Vinci, entre outras, e contou com o apoio da Associação Empresarial de Portugal, do Conselho da Diáspora Portuguesa e da AICEP-Agência para o Investimento e Comércio Externo de Portugal.

Em ambas IES há imensa vontade de criar mais ações e programas específicos com outras IES de língua portuguesa para o universo de falantes de português, pelo que importa conhecer melhor estes públicos.

Migrações de estudantes PALOP para IES portuguesas

Em 2023, havia 19 mil estudantes brasileiros a frequentar IES em Portugal, sendo este o maior grupo de alunos estrangeiros neste país e representativo de 25% do total de estudantes do ensino superior lusitano. Segundo um estudo do mesmo ano (Carvalho, et.al., 2023), a mobilidade de estudantes dos PALOP para Portugal aumentou bastante de 2015 para 2021, sendo que a Guiné-Bissau cresceu 900%.

Figura 2. Evolução do n.º de estudantes PALOP nas IES portuguesas (Carvalho, et.al., 2023: 12)



O mesmo relatório refere que os estudantes de Angola e Moçambique têm preferido o ensino universitário, enquanto os de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné Bissau têm optado mais pelo politécnico, o que se pode dever à existência de protocolos específicos e a propinas mais baixas. Os guineenses foram os mais representados nos cursos técnico-profissionais, enquanto nas licenciaturas foram os cabo verdianos e, na formação pós-graduada, os angolanos. Em relação à igualdade de género, houve um equilíbrio nos PALOP, sobretudo nos são tomenses, mas, na Guiné Bissau, houve mais homens e, em Cabo Verde, mais mulheres, a frequentar IES, em todos os ciclos.

O Instituto Politécnico de Bragança foi a IES que mais estudantes PALOP recebeu, principalmente de Cabo Verde (5361, de 2015 a 2021). De um modo geral, as IES do interior de Portugal têm desenvolvido mais estratégias específicas para a captação destes alunos do que as IES do litoral de Portugal. As IES privadas Universidade Autónoma de Lisboa e Universidade Lusófona têm promovido, com êxito, desde 1990, medidas de captação, e de integração, destes alunos, sobretudo vindos de Angola.

Verificou-se, também, uma diferença expressiva tanto em relação à preparação com que ingressaram nas IES como no seu posterior desempenho académico, com os estudantes de Angola, Cabo Verde e Moçambique a destacarem-se face aos da Guiné Bissau e de São Tomé e Príncipe, que têm menos recursos financeiros.

Quanto à área científica, a favorita de todos os estudantes dos PALOP foi Ciências Empresariais e Administração, o que indicia vontade de promover a modernização das

instituições públicas e de participar na economia empresarial. Todavia, dificilmente se conhecem os percursos posteriores dos estudantes dos Países de Língua Oficial Portuguesa (PLOP), quer em Portugal, quer no seu país de origem ou noutra, não se rentabilizando o Poder Brando e a cooperação sinérgica que esta rede pode gerar.

O conceito de Poder Brando, muito utilizado nas Marcas Lugar (Placebrand), foi introduzido por Joseph Nye, em 1990, e surgiu por oposição ao de Poder Duro (Militar, bélico, da força coerciva). O Poder Brando consiste na capacidade (dos Estados) de influenciar, na arena internacional, através da persuasão, as preferências e os comportamentos de governos, empresas, organizações não governamentais e indivíduos. Exemplos de Poder Brando são programas educativos sobre cultura lusófona e intercâmbios culturais e científicos. Ambos geram respeito, tolerância e confiança mútua, favorecendo o comércio, o investimento e as migrações qualificadas.

Cada vez mais, o Poder Brando é exercido por associações, empresas, organizações não governamentais e, até, por grupos de cidadãos. Complementarmente, é crescente o número de instituições e associações que, tal como as empresas e os lugares, procuram distinguir-se como Marcas, com o Propósito que as caracteriza e que consiste no contributo que levam ao mundo.

Marca IES de língua portuguesa

O XXXIII Encontro Anual da AULP é, pela excelência da missão da Associação e dos seus associados, e pela temática do evento deste ano, o fórum acertado para lançar uma ideia de Marca IES de Língua Portuguesa que, à semelhança das Marcas Lugar e das Marcas Empresariais (de serviços e produtos), tem os dois ingredientes sem os quais nenhum lugar, empresa ou organismo vence no atual mundo global, digital e necessariamente sustentável: tem a Identidade Competitiva, e o Propósito, que permitem afirmá-la como Marca, e tem a Cooperação Sinérgica, que lhe permite crescer.

Neste enquadramento, e à parte da melhor maturação do conceito e do marketing dessa Marca, que utilizaria o Ensino e a Investigação promovidas nas IES de língua portuguesa – englobando cursos superiores e profissionalizantes; eventos e publicações científicas; ações de capacitação, de empreendedorismo e de ligação às empresas, às instituições e à sociedade civil; investigação e projetos; cooperação e desenvolvimento; entre outras – como mecanismos de concretização dos ODS, propõem-se 11 medidas a desenvolver pela citada Marca. Designadamente:

- 1) Partilha de boas práticas de atração, integração e acompanhamento de estudantes PLOP, nos diversos ciclos de estudos;
- 2) Mobilidade estudantil, incluindo também estágios em organismos (internacionais), instituições públicas e empresas que se pautam pelos ODS, visando o reforço do diálogo, a troca de experiências e o trabalho em rede para a implementação de programas de educação, formação, cultura, associativismo, voluntariado, desporto, direitos humanos, preservação ambiental e desenvolvimento sustentável;
- 3) Investigação, envolvendo alunos PLOP, para suporte às tomadas de decisão político-institucional nesses países, e para fundamentação de candidaturas a fundos

comunitários e internacionais. Por exemplo, a construção de indicadores que permitam monitorizar a implementação dos ODS, e a recolha de dados qualitativos e estatísticos atualizados, credíveis e comparáveis;

- 4) Clube Alumni PLOP, promovendo ações de Poder Brando captadoras investimento para estes países, por exemplo, em setores como turismo e novas energias, visando uma transição energética justa e inclusiva;
- 5) Realização de Missões de curta duração em IES para grupos PLOP, com participantes de organismos públicos e privados, que se desloquem para visitas, workshops e ações de capacitação focadas nos ODS;
- 6) Deslocação de equipas de docentes e investigadores de IES a PLOP para lecionar breves cursos de sensibilização ambiental junto da população, e de literacia de negócios e digital, sobretudo junto de camadas mais jovens, incentivando um empreendedorismo que rentabilize a economia local, quer em produtos típicos, quer em sabores tradicionais ou em saberes artesanais, que é o que atrai o turismo com maior poder de compra;
- 7) Promoção de ações de literacia em economia circular, economia verde e economia azul;
- 8) Realização de formação em empreendedorismo (jovem), ajudando a elaborar planos de negócio que viabilizem a criação de emprego digno e projetos de vida pautados por referenciais universais e humanistas;
- 9) Criação de cursos conjuntos incidentes nos ODS. Por exemplo, cursos com dupla titulação ou Erasmus Mundus Joint Masters, que envolvem três IES de diferentes países e são financiados pela União Europeia;
- 10) Prémios para trabalhos académicos incidentes nos ODS;
- 11) Reafirmação da colaboração com organizações como a CPLP, o Instituto Camões e a UCCLA, entre outras entidades que ajudem a afirmar a lusofonia.

Nota conclusiva

“A força está na nossa união”, como se lê no site da AULP, no 35.º aniversário da Associação. “Mais do que pessoas, mobilizamos conhecimento”, acrescenta. Na verdade, como se procurou explicar ao longo desta reflexão, as IES de língua portuguesa formam um poderoso *cluster* que, constituindo-se como Marca, exponencia a sua capacidade de promover o crescimento de cada uma e de todas as IES dos PLOP. Mais do que isso: através da Educação, no sentido englobante que foi apresentado neste artigo, a Marca IES PLOP tem o poder de gerar uma mudança, nos PLOP e no mundo, que é decisiva para combater as desigualdades da globalização, e a consequente pobreza, falta de justiça e de paz, permitindo contribuir para alcançar o desenvolvimento sustentável ambiental, social e económico preconizado pelos ODS.

Referências

ANHOLT, Simon (2007), *Competitive Identity: The New Brand Management for Nations, Cities and Regions*, London, Palgrave Macmillan.

ANHOLT, Simon (2020), *The Good Country Equation: How We Can Repair the World in One Generation*, London.

ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA. <https://aulp.org/>. Consultado em 22.05.2024.

CARVALHO, Clara, et. Al. (2023), *Perfil do estudante dos PALOP nas Instituições de Ensino Superior em Portugal: caraterização, expetativas, constrangimentos*, Lisboa, Centro de Estudos Internacionais (CEI-IUL).

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (CPLP). <https://cplp.org/>. Consultado em 22.05.2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). <https://www.unesco.org/en>. Consultado em 22.05.2024.

Público/Lusa (04.10.2023), “*Brasileiros são 19 mil no ensino superior português*” e “*há mais espaço, diz ministra*”. www.publico.pt. Consultado em 22.05.2024.

QUINTELA, Denise Henriques (2020), *Marca Portugal: Políticas e Atores*, Lisboa, Mundos Sociais/ CIES-Instituto Universitário de Lisboa e IAPMEI-Agência para a Competitividade e Inovação.

QUINTELA, Denise Henriques (2023), “Country & city brand towards foreign students attraction: a comparative case study between Portugal/Lisbon and Spain/Madrid”, em Ana Margarida Barreto, João Freire e Nuno Correia de Brito, *Placebrand*, Lisboa, FCSH/Universidade Nova de Lisboa.

QUINTELA, Denise Henriques (2024), “Benefícios da Economia Azul na Marca País e o Contributo das Universidades”, em *Atas do XXXII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP)* em São Tomé e Príncipe, Lisboa, AULP.

UNIÃO DAS CIDADES CAPITAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA (UCCLA). <https://www.uccla.pt>. Consultado em 22.05.2024.

Dos pluralismos ontológico e ecológico. Naturezas e culturas em relação

Isabel Babo

isabel.babo@ulusofona.pt

Universidade Lusófona, CICANT, Portugal

“A relação dos Modernos com a Natureza é, desde Descartes, de uma estranheza antropológica. Esta concepção de uma Natureza separada do Homem, da matéria separada do espírito, do objeto separado do sujeito, é tão particular no mundo que mereceria mais ser exibida num museu do que os objetos rituais africanos!” (Bruno Latour, 2012)

Introdução

Os conceitos que me proponho abordar, que podem contribuir como base para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, são os conceitos de interação, rede e experiência. Estes conceitos articulam-se bem com a ideia da vida como um sistema de relações, um ecossistema, assim como com as ideias de biodiversidade, pluralidade dos modos de existência e culturas humanas que se interligam entre si. Por sua vez, também ajudam a compreender propostas como a de Bruno Latour et Nikolaj Schulz (2022) de uma ecologia política e de como criar “uma classe ecológica consciente e orgulhosa de si própria”.

É assim que, antecedendo essa abordagem, interessa-me convocar as viragens epistemológica e ontológica que rejeitam os dualismos e as dicotomias que estruturaram a tradição filosófico-antropológica ocidental, de modo a pensar o homem, os seres vivos, as coisas e o ambiente como entidades interactuantes. Isso permite escapar ao antropocentrismo e pensar os humanos e os não-humanos como mutuamente relacionais, ou os diversos modos de humanos e não-humanos, seres vivos e artefactos se relacionarem.¹ Contra as dicotomias tradicionais, pode pensar-se natureza e cultura, matéria e espírito, objeto e sujeito de modo relacional.

Esta viragem epistemológica, a partir da rejeição das oposições entre cultura e natureza, humano e animal, matéria e espírito, e em que o modelo normativo da racionalidade hegemónica eurocêntrica moderna é abandonado, ajuda também a pensar a diversidade

1. Como observa Descolas (2013, p. 10), a noção de “não humano”, que é “um termo “por falta”, “permite inserir, num conjunto, coisas que antes tivemos uma tendência demasiadamente grande a diferenciar: plantas, animais, qualidades, divindades, teoremas, conceitos filosóficos, etc.”

das culturas já não relacionadas com a matriz de uma natureza universal.² É por isso que a viragem ontológica remete para um pluralismo ontológico que deixa emergir realidades múltiplas e ecologias relacionais.

Neste contexto, o ponto de vista a que pretendo apelar é o de que uma reflexão sobre os diferentes modos de relação entre natureza e cultura e entre humanos e não-humanos é central para a educação para a sustentabilidade. Nessa medida, esta educação deve começar por discutir fundamentos e, desde logo, os conceitos de homem, humanismo, natureza, entre outros, e ainda os direitos de humanos e não-humanos, para aí alicerçar as diferentes ecologias e ontologias, e a proteção da biodiversidade.³

A defesa do planeta e da vida

Nesse espírito da educação para a sustentabilidade, a defesa do planeta e da vida pode assentar nessa perspetiva epistémica em que as relações entre humanos e não-humanos, natureza e cultura, ambiente e homem, individual e coletivo, local e global, são entre termos em interconexão e não entre polos separados e em oposição. Contra a ordem dual dicotómica que vigorou na filosofia ocidental clássica, John Dewey e os pragmatistas norte-americanos, desde logo William James, e igualmente George-Herbert Mead, já nos finais do século XIX e início do século XX, insurgiram-se contra essas oposições, tais como entre indivíduo e meio, sujeito e objeto, cultura e natureza, interior e exterior. De um ponto de vista pragmatista, e respondendo a uma perspetiva eminentemente prática do mundo uno, Dewey (1929) encarou a mente e o homem integrados na natureza e no meio ambiente. Por isso, Dewey (1929; ver especificamente capítulo V, *Nature, Communication and as Meaning*) criticou o isolamento em que a filosofia clássica colocou o indivíduo em relação ao meio ambiente – que é natural, social, cultural e histórico – e condenou a separação por ela instituída entre sujeito e objeto, indivíduo e meio, assim como entre conhecimento e acção, factos e valores, entendimento e sensibilidade, defendendo a noção de interacção ou transacção⁴.

Também autores que, mais recentemente, reflectiram e reflectem sobre ecologias e ecossistemas, humanos e não humanos, como Bruno Latour, Donna Haraway, Emanuele Coccia, Erich Hörl, Nicolas Grimaldi, Peter Singer, Phillipe Descolas, Viveiros de Castro, rejeitam o pensamento dicotómico seja para pensar a natureza, a cultura, a técnica, as plantas, os animais, os humanos, os objetos ou o planeta.

Podemos, assim, considerar que há conceitos que melhor se adequam a este pensamento e que nos são mais úteis, tais como os conceitos de interacção, experiência e rede.

2. Cf. Revue TSANTSA, n. 20, 2016. <https://www.librairie-gallimard.com/livre/9783037770207-tsantsa-n-20-l-anthropologie-et-le-tournant-ontologique-collectif/>

3. Esta base educacional poderá sustentar a compreensão e o empenho das gerações do presente e futuras na concretização dos ODS – 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, fixados na cimeira da ONU, em Nova Iorque, em 2015.

4. A noção de transacção é introduzida por Dewey em 1949, na obra escrita em conjunto com A. F. Bentley, *Knowing and the Known*. Pela transacção entre um organismo e o seu meio, que é natural, social e cultural, eles transformam-se mutuamente. Ou seja, os constituintes das entidades interactuantes são eles próprios susceptíveis de serem alterados.

Interacção e Experiência

“Toda a experiência é o resultado da interacção entre um ser vivo e um aspecto qualquer do mundo no qual ele vive” (Dewey, p. 94).

“Cada experiência é constituída pela interacção entre “sujeito” e “objeto”, entre um si (eu próprio) e o seu mundo, ela não é em si mesma nem simplesmente física nem simplesmente mental.” (Dewey, 2010, p. 403).

“Uma experiência é sempre aquilo que é em função da transacção que acontece entre um indivíduo e aquilo que, naquele momento, constitui a sua situação” (Dewey, 1997, p. 43)

Para dar conta dessa rejeição do pensamento dicotómico, posso começar por enunciar que todo o indivíduo (humano, animal, planta, etc.⁵) se constitui e individualiza num mundo comum. A individualização é uma operação que decorre da interacção indivíduo-ambiente e é duplamente relativa: é relativa a um acto de configuração e é relativa ao ambiente, a contextos e condições de existência. Portanto, não há uma individualidade intrínseca ou absoluta, na medida em que a individualização é resultado de uma operação em que, como explica Dewey (1997, 2010), o ser vivo e o seu meio formam um sistema em interacção, uma unidade em que os elementos se ajustam uns aos outros. O ambiente é compreendido através da interacção entre as coisas e a criatura viva. Mas a noção de interacção também se estende às relações entre os seres humanos, os animais e os artefactos e outras formas de vida.

É neste quadro que se deve entender o conceito de “experiência”, pois este supõe a interacção entre indivíduo e meio ambiente, conhecimento e acção, físico e racional, sensibilidade e intelecto, actual e ideal. Segundo Dewey (1997, 2010), a experiência é uma interacção transformadora entre o organismo e o meio ambiente, em que o organismo é afectado pelas condições do meio e por aquilo que, do meio exterior, entra em interacção com ele, havendo uma transformação correlativa dos dois. Logo, toda a experiência transforma as condições objectivas do meio no qual outras experiências terão lugar.

Esta interacção entre o organismo e o meio ambiente ou entre o indivíduo e a sociedade é da ordem de uma “transacção”, como Dewey (1949) virá a designar, a um duplo título de adaptação ou ajustamento e de transformação do meio natural, social, cultural. Ou seja, a experiência é da ordem de transacção subjectivante e objectivante entre um organismo e o seu meio ambiente. Na transacção, os constituintes das entidades interaguentes são eles próprios susceptíveis de sofrerem alteração.

Ao mesmo tempo, a experiência humana é experimentação, suscita investigações (*inquiry*; Dewey, 1938) e apresenta características activas e objectivas de exploração, na qual se combinam a investigação, a mediação dos objectos e das condições do meio ambiente, a actividade e a passividade.

Ora, como igualmente Dewey entendia, os conceitos de experiência e de investigação podem aplicar-se à ciência, à vida corrente, à participação nas democracias. A experiência é constituída por contextos históricos, sociais e políticos e definida por situações e episódios que, nas palavras de Dewey (2010), qualificamos de “experiências reais” e que possuem uma organização dinâmica (porque é preciso tempo para conduzir a experiência, i.e.

5. A noção de “individualização” aplica-se tanto às pessoas como aos animais, objetos, acontecimentos, etc.

crescimento, desenvolvimento e realização).⁶ Inspirando-nos também em Bruno Latour, podemos afirmar que as condições da experiência no mundo se reportam à técnica, à economia, à política, ao psicológico, à ficção, ao que se chama natureza, ou seja, a tudo que faz a vida dos seres na Terra e não apenas à vida social. É neste quadro que o conceito de experiência pode estar na base de uma educação para a sustentabilidade.

A noção de rede

“O termo à medida que se enriquecia por extensão e deslizamento de registos metafóricos sobrepostos, desligou-se progressivamente dos objetos concretos que primitivamente servia para nomear, para finalmente designar um certo número de propriedades gerais intimamente emaranhadas: o entrelaçamento, mas também o controlo e a coesão, a circulação, o conhecimento e a representação topológica” (Mercklé, 2011, p.7).

O uso do termo rede estendeu-se da rede usada pelos pescadores ou pelas mulheres para segurar os cabelos, no séc. XVII, para usos fisiológicos (a rede sanguínea, a rede nervosa) no séc. XVIII e, a partir do séc. XIX, ao conjunto dos caminhos, estradas e vias-férreas, ligando-se a uma geometrização do espaço e a uma concepção gráfica do real. Como Pierre Mercklé (2011) assinala, a noção de rede passou dos objectos concretos que nomeava, para designar o entrelaçamento, a circulação, as relações topológicas.

Michel Serres (1968) analisou o modelo tabular. Gilles Deleuze e Félix Guattari, em *Mille plateaux* (1980), através da noção de “rizoma” encetaram um outro entendimento da rede como fluxo, disseminação, arranjo e multiplicidade: “o rizoma liga qualquer ponto a qualquer outro ponto”. Para Manuel Castells (1999), que propôs o conceito de “sociedade em rede”, “uma rede é um conjunto de nós interligados”. No final do século XX, e com as tecnologias electrónicas, a noção de rede tornou-se o quadro de leitura do social e, como afirmou Castells, a internet é “a rede das redes”.

Na tecnologia digital, a rede combina fluxos, mobilidade, multiplicação das ligações, imediatez e imaterialidade. A rede electrónica, a partir de conjuntos complexos de vias virtuais interligadas, instaura uma circulação de fluxos (Castells, 1999), desmaterializada, a-espacializada e desterritorializada. Massimo Di Felice (2012) refere a “sincronia” e a “atopia”, e considera até que, com o uso generalizado das novas tecnologias e das redes digitais, o próprio espaço físico urbano se encontra tomado pelas mediações tecnológicas que o incorporam, criando-se um “habitar atópico” que “envolve ecossistemas comunicativos e informativos” (Di Felice, 2012, p.43).

Dito isto, pode afirmar-se que a primeira rede é a dos vivos que liga as espécies entre si, e ainda novas formas de “conexão” entre humanos e não-humanos. Para Timothy Morton (2010), a crise ecológica «faz-nos tomar consciência da interdependência de todas as coisas». Nicolas Grimaldi (2020) também observa que “a relação não é um acidente, é a própria definição do eu e da vida. A vida não é mais do que um sistema de relações.” Os seres humanos coexistem com outras espécies de modo interligado, relacional e em rede.

6. “A experiência nesse sentido vital é definida por aquelas situações e episódios que qualificamos espontaneamente de ‘experiências reais’; aquelas coisas das quais dizemos lembrando-as, ‘aquilo, era uma experiência’.” (Dewey, 2010, p. 81).

Esta visão (mudança) ontológica reorientou os investigadores para uma investigação dos modos de existência dos humanos e dos não-humanos, na esteira de autores como Philippe Descola e Eduardo Viveiros de Castro.

Diferentes “modos de existência”

“Uma abordagem ontológica abandona a oposição entre natureza e cultura, constatando que se trata apenas de um contraste entre outros, específico das sociedades modernas. Pode chegar a um verdadeiro “ponto de viragem”, invertendo a perspectiva, quando afirma que a cultura é o referente em torno do qual se desenvolve uma pluralidade de naturezas (Viveiros de Castro 2009).” (Keck, Regehr & Walentowitz, 2015, p.5)

Como disse antes, na tradição epistemológica ocidental eurocêntrica existe uma Natureza e existem múltiplas perspectivas culturais sobre essa Natureza (Mercier, 2019, p. 4). Esta atitude moderna, dita científica, explica as noções de “universo” e de “universalidade” (um só mundo) e a ideia de que a verdade sobre o universo possa também ser unívoca.⁷ Latour (2013, p. 299), reportando-se a Philippe Descola, e à “atitude moderna”, fala em “mononaturalismo” e “multiculturalismo”.

Ora, com as novas ontologias a noção de natureza altera-se. A viragem ontológica abandona a oposição entre natureza e cultura da modernidade, e pode até vir a defender que “a cultura é o referente em torno do qual se desenvolve uma pluralidade de naturezas” (Viveiros de Castro, 2009, apud Keck, Regehr & Walentowitz, 2015, p.5). Como Latour enuncia, “já não se trata de comparar as culturas sobre um fundo de Natureza, mas de contrastar cada vez mais nitidamente as ontologias das quais apenas uma, a nossa, utiliza o esquema do mononaturalismo e do multiculturalismo.” (Latour, 2013, apud Mercier, 2019, p. 5).

Portanto, um aspecto da viragem ontológica é o reconhecimento do pluralismo ontológico (Latour). Como Descola (2011) observa, “a viragem ontológica permite, então, estudar ‘a ecologia dos outros’, ou seja, as formas como outras sociedades enfrentam os mesmos desafios ambientais com recursos técnicos e perceptivos diferentes.” (apud Keck, Regehr & Walentowitz, 2015, p.5). Os diferentes “modos de existência”, como entende Latour, abrangem humanos, não humanos, seres materiais e imaginários: como sujeitos, coisas, corpos, almas, árvores, bactérias, fios elétricos, redes virtuais, dispositivos de conexão, etc.

Latour e Schultz (2023, p.55) também referem como a natureza, para os modernos, se conjugava com a noção de exterioridade e com a ideia de recurso. Ora, “a viragem ontológica”, no contexto dos estudos antropológicos, mais particularmente teorizada por Arturo Escobar, como explica Mercier (2019, p. 3), dá conta de mundos que ultrapassam o âmbito restrito das humanidades europeias. Ou seja, trata-se de ter em conta as humanidades não ocidentais, não europeias, em particular saberes e práticas indígenas, mas também outras que não as humanidades, como agentes humanos e não humanos, objectos, mundos animais, ou aquilo a que a antropóloga peruana Marisol de la Cadena chama “seres da terra”.

7. Como a propósito observa Mercier (2019, p. 5), “Universality as an epistemological framework and colonial imperialism go hand in hand.”

Nota final

Encerro com a nota de que há uma “especificidade do mundo humano” e da cultura, que coexiste com o imperativo de reconhecer “a diversidade e heterogeneidade dos seres”. Há “múltiplas composições dos mundos comuns” e problemas que podem ser comuns, mas estes também podem ser entendidos de acordo com quadros interpretativos, culturais, históricos, práticos e técnicos diversos. A esta diversidade ligue-se a concepção de distintas ecologias e de uma diversidade de ecologias relacionais (entre seres vivos e artefactos), alteridades e realidades múltiplas.

Referências

- BABO, I. (2017). Redes e Ativismo, in Massimo Di Felice, Eliete Pereira, Erick Roza (org.) *Net-ativismo. Redes digitais e novas práticas de participação*. Editora Papirus, pp. 77-88.
- CASTELLS, M. (1999). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura – A Sociedade em Rede*, Paz e Terra.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1980). *Mille plateaux*. Ed. Minuit.
- DESCOLAS, P. (2011). *L'écologie des autres*, Ed. Quæ.
- DESCOLAS, P. (2013). *Problemas de antropologia da natureza*. <https://doi.org/10.1590/2237-101X014027013>
- DEWEY, J. (1929). *Experience and Nature* [Versão electrónica], Chicago & London.
- DEWEY, J. (1997 [1938]). *Experience and Education* [Versão electrónica], Touchstone edition and Kappa Delta Pi.
- DEWEY (1938). *Logic, The Theory Of Inquiry* [Versão Electrónica]. Henry Holt and Company.
- DEWEY, J. (2001). *Democracy And Education* [Versão Electrónica]. The Pennsylvania State University.
- DEWEY, J. (2010 [1934]). *L'art comme Expérience*, Gallimard.
- DI FELICE, M. (2012). Netativismo: novos aspectos da opinião pública em contextos digitais, *Revista Famecos*, v.19, n.1, pp.27-45.
- GRIMALDI, N. (2020). *Toute joie est partagée*. Philosophie Magazine. <https://www.philomag.com/articles/nicolas-grimaldi-toute-joie-est-partagee>
- KECK, F.; REGEHR, U. & WALENTOWITZ, S. (2015). Anthropologie: le tournant ontologique en action, *Seismo Tsantsa* 20, 4-11.
- LATOUR, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des Modernes*. La Découverte.
- LATOUR, B. (2013). *Biography of an Inquiry: On a Book about Modes of Existence*. In. *Social Studies of Science*, Vol. 43, No. 2, pp. 287–301.
- LATOUR, B. & SCHULTZ, N. (2022). *Mémo sur la nouvelle classe écologique*. La Découverte.
- LATOUR, B. & SCHULTZ, N. (2023). *Memorando sobre a nova classe ecológica*. Editora Vozes.
- MEAD, G. H. (1963). *L'Esprit, le Soi et la Société*. PUF.
- MERCIER, T. C. (2019). Uses of ‘the Pluriverse’: Cosmos, Interrupted – or the Others of Humanities. In *Ostium*, Vol. 15, No. 2 <http://ostium.sk/language/sk/uses-of-the-pluriverse-cosmos-interrupted-or-the-others-of-humanities>
- MERCKLÉ, P. (2011). *Sociologie Des Réseaux Sociaux*. La Découverte.
- MORTON, T. (2010). *The Ecological Thought*. Harvard University Press.
- SERRES, M. (2012 [1968]). *Hermès ou la Communication*, Ed. De Minuit, pp. 11-20, In *Les réseaux*. CNRS Éd. Hermès, pp. 85-90.

Políticas nacionais para a formação doutoral

Daniele Simões Borges¹

daniele.uab@gmail.com

Gionara Tauchen²

giotauchen@gmail.com

Renata Belmudes Schneider³

schneiderrenata10@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande, Brasil

Considerações iniciais

Estudos sobre a educação doutoral como objeto de pesquisa e discussão acadêmica são relativamente recentes (Jones, 2013). No entanto, a atribuição do título de doutor remonta ao período medieval, quando ainda não era considerado um grau de formação, mas uma *licentia docendi*, ou seja, uma licença para ensinar concedida por membros do alto clero da Igreja Católica (Reichmann e Vasconcelos, 2009). Somente no século XIX, com as reformas universitárias, especialmente a iniciada por Wilhelm von Humboldt, na Alemanha, o doutorado passou a ser considerado um grau para representar cientistas e pesquisadores (Gomes e De Almeida, 2020).

Atualmente, a obtenção do título de doutor está condicionada ao cumprimento de um conjunto pré-requisitos que pode variar de acordo com o modelo de formação doutoral. Não há, portanto, um modo único de se fazer pesquisa e de se formar pesquisadores. O modelo britânico, por exemplo, não exige componentes formais além do desenvolvimento supervisionado da pesquisa e da defesa de uma tese ou dissertação final. Em contrapartida, o modelo americano inclui, além da elaboração e defesa de um trabalho supervisionado de tese, a acumulação de créditos em cursos/disciplinas e a aprovação em exames (Verhine, 2008).

Embora cada modelo de formação possua suas próprias normas, diretrizes, valores e exigências acadêmicas, configurando a experiência formativa dos estudantes, todos caracterizam o doutorado como um estudo longitudinal, que culmina na produção de uma pesquisa original e relevante para o conhecimento existente em uma área específica (Winter, Griffiths e Green, 2000; Gardner, 2008). Nesse contexto, Lovitts (2008) destaca que o principal objetivo da formação doutoral é preparar os indivíduos para uma vida dedicada à investigação intelectual e marca a transição do papel de estudante e consumidor do conhecimento para o papel de pesquisador independente e criador de conhecimento.

1. Doutora em Educação em Ciências (FURG). Docente da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Rio Grande, Brasil.

2. Doutora em Educação (PUC/RS). Docente da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Rio Grande, Brasil.

3. Doutoranda do Programa de Pós-graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Rio Grande, Brasil.

No continente africano, em particular, a oferta de cursos de doutorado ocorreu, principalmente, a partir de 2010 e foi impulsionada pela necessidade de melhorar a qualificação dos profissionais que já atuavam nas Instituições de Ensino Superior, visando a formação de uma comunidade de investigação ativa, capaz de desempenhar papel fundamental na abordagem dos desafios sociais, na transformação econômica e na oferta de um ensino local de qualidade (Tamrat e Fetene, 2022). Neste âmbito, a formação de quadros pós-graduados, último grau de titulação, está relacionada ao desenvolvimento científico, econômico, social, cultural e tecnológico das sociedades e, no caso dos países africanos, é de suma importância a formação e a política científica “realizada por agentes nacionais sem ‘intervenção externa’, na valorização dos seus especialistas, professores e estudantes, e no estímulo a uma pesquisa operada por africanos e, sobretudo, embora não apenas, para africanos” (Curimemha, 2023, p. 3). Reforçando essa perspectiva, Silva e Nambua (2022) destacam que as universidades africanas carecem de investimentos para a investigação científica e sofrem com a fuga de cérebros para o exterior. “[...] é consensual entre os autores sobre como foi incorporado às políticas neoliberais no continente, como sendo um dos elementos que causa constante fuga dos quadros, estudantes, professores e pesquisadores” (p. 136).

A partir dessas considerações, que processos formativos vêm sendo propostos pelas políticas educacionais para a formação de doutores nos países africanos lusófonos após a independência? Neste estudo, objetivamos analisar, por meio de estudo documental, as políticas educacionais voltadas à formação de doutores em Angola, Cabo Verde e Moçambique.

Abordagem metodológica

A pesquisa é de natureza qualitativa e documental (Denzin; Lincoln, 2006). Primeiramente, localizamos os decretos e as leis disponibilizadas nos domínios públicos de Angola, Cabo Verde e Moçambique, referentes à organização do sistema ou subsistema de Ensino Superior, bem como as normas curriculares para a oferta de cursos de pós-graduação. A seguir, no Quadro 1, os documentos selecionados para análise estão agrupados por país.

Quadro 1. País e documentos selecionados para análise.

País	Documentos
Angola	Decreto Presidencial n. 193/18 – Normas Curriculares Gerais do Subsistema de Ensino Superior. Decreto Executivo n. 337/22 – Regulamento para a Criação e Licenciamento de Instituições de Ensino Superior e de Cursos de Graduação e de Pós-graduação. Decreto Executivo n. 450/22 – Normas Curriculares Gerais para os cursos de Pós-graduação do Subsistema de Ensino Superior.
Cabo Verde	Decreto-lei n. 22/2012 – Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior. Decreto-legislativo n. 13/2018 – alteração ao Decreto-Legislativo n.º 2/2010, de 7 de maio, que define as Bases do Sistema Educativo.
Moçambique	Decreto n. 29/2010 – Regulamento do Conselho Nacional do Ensino Superior. Lei n.º 1/2023 – Regime jurídico do Subsistema do Ensino Superior.

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Após a localização, os documentos foram salvos na base de dados da pesquisa e codificados para posterior Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), conforme as seguintes etapas: pré-análise – leitura dos planejamentos estratégicos dos programas; exploração do material – seleção de segmentos de conteúdo para codificação e definição das unidades de registro e de significação; tratamento dos resultados, inferência e interpretação – categorização, discussão e sistematização dos achados da investigação.

A formação doutoral no âmbito dos países lusófonos

A organização dos sistemas de Ensino Superior nos países africanos de língua portuguesa ocorreu após os processos de independência, a partir de 1960, incorporando a tipologia pública e privada (Tauchen, Semedo e Devechi, 2017; Buza, Leher e Cango, 2022), bem como “o sistema dual de ensino superior – ensino universitário e politécnico [...]” (Rego *et al.*, 2015, p. 26). Neste contexto, voltaram-se, inicialmente, à formação de quadros superiores qualificados e à produção do conhecimento realizada, majoritariamente, no exterior (Buza, Leher e Cango, 2022).

Curimena (2023, p. 10), ao analisar as demandas do ensino superior em Angola, destaca “a urgência na formação e valorização de pesquisadores nacionais e de produção científica [...], possibilitando a produção, criação, melhoria, aplicação e difusão de novos conhecimentos e/ou de novas tecnologias sobre a natureza e sociedade [...]”. Neste sentido, Angola, Cabo Verde e Moçambique, vem promovendo políticas para a formação de pesquisadores em instituições estrangeiras e, em paralelo, regulamentando a oferta de formação pós-graduada em âmbito nacional.

O Quadro 2 apresenta uma caracterização geral dos cursos de doutorado ofertados em Angola, Cabo Verde e Moçambique.

Quadro 2. Caracterização dos cursos de doutorado

Angola	
Conceituação	“O curso de doutoramento é um processo de formação e de investigação, que visa proporcionar uma capacidade científica, técnica e humana dos candidatos diplomados em cursos de licenciatura ou de mestrado, culminando com uma tese, cujo conteúdo é inovador e original para o progresso da ciência, da técnica e da tecnologia e relevante contributo para o desenvolvimento da humanidade” (Angola, 2022, Art. 46, p. 6657).
Ciclo de estudos	Ministrado em dois regimes: i) curricular ou colaborativo (contempla ciclo específico de formação curricular obrigatória); e ii) tutorial (desenvolvido sob supervisão de um orientador podendo ou não frequentar módulos de formação) (Angola, 2022, Art. 47, p. 6657). Organização do plano curricular (Angola, 2022, Art. 48 e Art 51, p. 6658): a) no máximo 240 Unidades de Crédito, sendo que cada uma equivale a 15h de atividades acadêmicas; b) unidades curriculares obrigatórias, ministradas em regime semestral, durante o primeiro ano do curso; e c) unidades curriculares opcionais e atividades destinadas à investigação científica, no segundo ano do curso.
Tempo de formação	i) tempo integral, de 4 a 5 anos, podendo ser prorrogado por mais um ano; e ii) tempo parcial, de 6 a 8 anos (Angola, 2022, Art. 49, p. 6658).

Cabo Verde	
Conceituação	<p>“O grau de doutor comprova a realização de uma contribuição inovadora e original para o progresso do conhecimento, um alto nível cultural numa determinada área do conhecimento e aptidão para a realização de trabalho científico independente” (Cabo Verde, 2018, Art 40 p. 1946).</p> <p>“O grau de doutoramento é conferido num ramo do conhecimento ou numa sua especialidade” (Cabo Verde, 2012, Art. 33, p. 964).</p>
Ciclo de estudos	<p>O ciclo de estudos que conduz ao grau de doutor integra: a) produção de tese adequada à natureza do ramo de conhecimento; e b) realização de unidades curriculares dirigidas à formação para a investigação (Art 36) (Cabo Verde, 2012, p. 964).</p> <p>Um ano letivo de trabalho corresponde a 60 créditos (Cabo Verde, 2012, Art., p. 967).</p>
Tempo de formação	<p>Compete ao órgão legal de cada estabelecimento de Ensino Superior determinar as normas regulamentares dos cursos de doutorado, entre elas o plano curricular e o prazo máximo para produção e defesa da tese (Cabo Verde, 2012, Art. 42, p. 965).</p>
Moçambique	
Conceituação	<p>“Grau de doutor é a qualificação com carácter predominantemente académico que se obtém numa Universidade ou Academia, no final do 3.º ciclo de formação” (Moçambique, 2023, p. 613).</p>
Ciclo de estudos	<p>O grau de doutor corresponde ao 3º ciclo de formação superior e é concedido mediante a produção e a defesa de tese (Moçambique, Art. 25, 2010, p. 16).</p>
Tempo de formação	<p>Duração mínima de 3 anos ou o número mínimo de créditos académicos correspondentes a 150 ou 180 (Moçambique, 2010, Art. 23, p. 16).</p>

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

Observa-se a variação no tempo de formação, mas o consenso de que a concessão do grau decorre da produção e aprovação de uma tese. Também se destaca o percurso curricular por meio de créditos académicos.

Aproximamos essa configuração formativa com a reforma universitária brasileira, de 1960, que incorporou o modelo norte-americano de universidade moderna (Silveira, 2020). Hunter (2020) explica que a adoção do sistema de créditos foi uma contraposição ao regime seriado vigente. Por meio do sistema de créditos, o estudante pode escolher, entre vários caminhos, o que mais lhe convém, ou seja, “uma vez na Universidade, o aluno que escolher determinada carreira poderá a tempo modificar sua escolha, fazendo uso dos créditos obtidos, sem muita perda de tempo” (Hunter, 2020, p. 166). Os créditos também são utilizados para avaliar a transferência do estudante de um curso para outro ou de instituição, bem como para atribuição de carga de ensino e salário do professor. “Para obtenção de grau académico, há que exigir certo número de créditos, dentro de um tempo estabelecido” (Hunter, 2020, p. 168). Ou seja, o crédito é a “moeda universitária”, a unidade de cálculo com a qual o estudante compra conhecimentos, os quais variam conforme o peso atribuído a cada disciplina e, em última instância, sua formatura (peso global do

título). “A norma para determinar o número de créditos de uma disciplina é geralmente o seu número de horas de aula por semana. Porém, esta ‘norma’ é modificada de acordo com o conteúdo da matéria” (Hunter, 2020, p. 358).

Seguindo, ainda, a orientação norte-americana, os cursos de pós-graduação que conferem grau acadêmico devem estruturar-se em cursos regulares, com aulas, seminários, conferências etc., verificação do aproveitamento dos estudantes e defesa de tese fundamentada em pesquisa original no final do curso. Esses elementos desempenham um papel crucial na preparação dos estudantes para a atuação profissional e na construção de suas identidades como pesquisadores.

As normas curriculares gerais para os cursos de doutorado em Angola contemplam a formação da identidade profissional através de um elemento chamado “perfil”, definido como o “conjunto de capacidades ou qualidades que os indivíduos devem possuir no início e no final de um processo de formação” (Angola, 2022, Art. 4, p. 6651). O conceito de perfil também é mencionado no Decreto Legislativo n. 2/2010 da República de Cabo Verde, reforçando a importância dos cursos de doutorado estabelecerem o perfil de entrada e o perfil de saída dos estudantes. Esses perfis, por sua vez, definem os saberes e as competências necessárias para o exercício bem sucedido da atividade profissional.

A construção da identidade profissional, por sua vez, está diretamente relacionada ao processo de socialização, o qual envolve a imersão na cultura profissional e a adaptação do indivíduo a uma nova concepção de si e do mundo (Gardner, 2008). No caso da formação doutoral, essa identidade profissional se desenvolve gradualmente, começando com o ingresso do estudante no curso e se estendendo ao longo de toda sua jornada acadêmica. O movimento de “torna-se um pesquisador” não se limita apenas à aquisição de conhecimentos técnicos e habilidades de pesquisa, mas engloba também aspectos socioemocionais, como as interações sociais, os valores e as normas do grupo. Por este motivo, é fundamental contemplar as dimensões cognitivas e afetivas da socialização profissional nos modelos de formação doutoral (Weidman, Twale e Stein, 2001).

Ao analisar o perfil profissional que os cursos de doutorado em Angola, Cabo Verde e Moçambique almejam formar, observa-se uma ênfase na autonomia dos estudantes e na promoção da investigação científica. O Decreto Executivo n. 450/22 da República de Angola, por exemplo, descreve a formação doutoral como uma atividade de aprendizagem caracterizada pelo elevado grau de independência do estudante, resultando na produção de uma tese, que consiste em “um trabalho científico que tem por objetivo atestar competências científicas avançadas [...] com contribuição inédita para o conhecimento [...]” (Angola, 2022, Art. 4, p. 6652). De maneira semelhante, o Decreto Legislativo n. 13/2018 da República do Cabo Verde, em seu Art. 40, define o grau de doutor como sendo “a realização de uma contribuição inovadora e original para o progresso do conhecimento [...] e aptidão para a realização de trabalho científico independente” (Cabo Verde, 2018, p. 1946). Somente o Decreto n. 29/2010 da República de Moçambique destaca, explicitamente, que além de pesquisadores de alto nível, os cursos de doutorado também visam a formação de docentes para atuarem no Ensino Superior (Moçambique, 2010, Art. 24, p. 16).

De acordo com Gomes e De Almeida (2020), a formação doutoral voltada à pesquisa teve início no século XIX, com a inauguração da universidade moderna de pesquisa na

Alemanha, quando a obtenção do título de doutor em Filosofia passou a exigir a realização de um trabalho de investigação original, orientada por um mentor e seguida pela defesa perante uma banca de especialistas. Esse modelo rapidamente se disseminou, assumindo diferentes configurações. No entanto, apesar da ênfase na pesquisa, sabe-se que o doutorado permanece sendo um pré-requisito para que o estudante possa assumir a função docente em Instituições de Ensino Superior. Dessa forma, a formação doutoral deve contemplar também a socialização para a docência.

Nas últimas décadas têm sido desenvolvidas políticas em diversos países que estabelecem atividades curriculares destinadas à preparação para o ingresso na carreira docente no Ensino Superior, entre elas os estágios de docência (Costa *et al.* (2022). Nos documentos analisados, é possível encontrar menções à realização de estágios, no entanto, sem especificar se estão relacionados diretamente à prática docente. O Decreto O Decreto Executivo n. 450/22 da República de Angola, por exemplo, prevê a realização de estágio na parte final do curso como uma forma de proporcionar aos estudantes o “domínio adequando das competências inerentes ao exercício da futura atividade profissional no domínio específico do curso” (Angola, 2022, Art. 3, p. 6651).

Outro aspecto que merece destaque é a possibilidade do estudante obter o grau de doutor a partir da produção e defesa da tese sob supervisão de um orientador, sem, necessariamente, cursar disciplinas ou módulos de formação. Esse é o caso do regime tutorial previsto no Decreto Executivo n. 450/22 da República de Angola (Angola, Art. 47, p. 6657). Nesse caso, torna-se relevante refletirmos em que medida essa modalidade de formação doutoral afeta a socialização profissional. Weidman, Twale e Stein (2001) propuseram uma estrutura composta por quatro estágios, denominados antecipatório, formal, informal e pessoal, que discutem a importância das interações sociais para o processo de integração dos estudantes à comunidade acadêmica.

Considerações Finais

As políticas nacionais para a formação de doutores, em instituições africanas lusófonas são recentes e expressam as necessidades de inter-relação ciência-tecnologia-sociedade, decorrentes da economia do conhecimento e da inserção no sistema global de ciência. Para tanto, os Estados vêm ampliando os sistemas de Ensino Superior e demandando a formação pós-graduada para assegurar quadros qualificados para tal empreendimento, bem como desenvolver a cultura científica que caracteriza as instituições deste nível de ensino.

Por meio do estudo realizado, percebe-se a incorporação do modelo de formação curricular norte-americano, contabilizado em créditos acadêmicos em paralelo com a elaboração da tese, que expressa a autonomia de pesquisa do estudante. De modo geral, os documentos analisados enfatizam a formação de perfil para a investigação, secundarizando a formação para a docência universitária, *locus* principal de atuação profissional dos doutores.

O estudo, ainda em fase inicial, nos leva a cogitar possibilidades de investigação e de adensamento das discussões abordando as experiências de formação doutoral no país e no exterior e suas consequências para o processo de socialização profissional, os modelos de supervisão de tese, os métodos de avaliação dos cursos de pós-graduação, a ampliação e os impactos da produção científica, entre outros.

Referências

- ANGOLA. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. Decreto Executivo n. 337/22 de 10 de agosto. Regulamento para criação e licenciamento de instituições de Ensino Superior e de cursos de graduação e de pós-graduação. Diário da República, Série I, n. 151. p. 4957-4972, 2022.
- ANGOLA. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. Decreto Executivo n. 450/22 de 30 de setembro. Normas curriculares gerais para os cursos de pós-graduação do subsistema de Ensino Superior. Diário da República, Série I, n. 186. p. 6649-6660, 2022.
- ANGOLA. Decreto Presidencial n. 193/18 de 10 de agosto. Normas Curriculares Gerais do Subsistema de Ensino Superior. Diário da República, Série I, n. 119. p. 4135- 4145, 2018.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BUZA, A. G.; LEHER, R.; CANGA, J. L. O público e o privado diante da mercantilização da educação em Angola. *Trabalho Necessário*, v. 20, n. 42, p. 1-29, 2022.
- CABO VERDE. Conselho de Ministros. Decreto-legislativo n. 22/2012 de 7 de agosto. Série I, n. 46, B.O. Da República de Cabo Verde. p. 958-973, 2012.
- CABO VERDE. Conselho de Ministros. Decreto-legislativo n. 13/2018 de 7 de dezembro. Série I, n. 80, B.O. Da República de Cabo Verde. p. 1934-1953, 2018.
- COSTA, S. K. H. T. *et al.* A importância do estágio de docência na pós-graduação para a constituição do professor de Ensino Superior: alguns apontamentos. *Humanidades & Inovação*, v. 9, n. 15, p. 64-77, 2022.
- CURIMENHA, M. M. Investigação científica em Angola: desafios e estratégias para a autonomia nacional. *Educação e Pesquisa*, v. 49, e252847, p. 1-20, 2023.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- FURTADO, C. A. O continente africano e a produção africana do conhecimento. *RELEA*, v. 1, n.1, p. 118-137, 2016.
- GARDNER, S. K. What's too much and what's too little? The process of becoming an independent researcher in doctoral education. *The Journal of Higher Education*, v. 79, n. 3, p. 326-350, 2008.
- GOMES, A. S. A.; DE ALMEIDA, A. C. P. C. Peculiaridades históricas, panorama atual e desafios na formação de professores doutores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 15, n. 2, p. 578-596, 2020.
- GREEN, B.; LEE, A. Theorising postgraduate pedagogy. *The Australian Universities Review*, v. 38, n. 2, p. 40-45, 1995.
- HUNTER, J. M. Moeda universitária: o “crédito”. In: SILVEIRA, Z. S. Relatório da Equipe de Assessoria do Planejamento do Ensino Superior (EAPES) – ACORDO MEC-USAID. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, v. 7, n. 14, p. 633-639, 2020.
- JONES, M. Issues in Doctoral Studies – Forty Years of Journal Discussion: Where have we been and where are we going?. *International Journal of Doctoral Studies*, v. 8, n. 6, p. 83-104, 2013.
- LOVITTS, B. E. The Transition to Independent Research: Who Makes It, Who Doesn't, and Why. *The Journal of Higher Education*, v. 79, n. 3, p. 296-325, 2008.
- MOÇAMBIQUE. Lei n.º 1/2023 de 17 de março. Boletim da República, Série I, n. 53, p. 603-614, 2023.
- MOÇAMBIQUE. Decreto n. 29/2010 de 13 de agosto. Regulamento do Conselho Nacional do Ensino Superior. Boletim da República, Série I, n. 32, p. 11-18, 2010.
- MORTIMER, J. T.; SIMMONS, R. Adult socialization. *Annual Review of Sociology*, v. 4, n. 1, p. 421-454, 1978.

REGO, C. *et al.* Ensino superior nos países de língua portuguesa: contributos para o diagnóstico no início do século XXI. *Revista FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*. v. 2, n. 1, p. 11-35, 2015.

REICHMANN, T.; VASCONCELOS, B. “Seu dotô”/Herr Doktor: aspectos históricos e linguísticos do tratamento de Doutor e as consequências para a tradução. *Pandaemonium Germanicum*, n. 13, p. 146-170, 2009.

SILVA, J. M. M.; M. NAMBUA. Epistemologia Africana: Reflexão sobre pesquisa e produção científica na África. *ABE África – Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos*, v. 7, n. 7, p. 126-139, 2022.

SILVEIRA, Z. S. Relatório da Equipe de Assessoria do Planejamento do Ensino Superior (EAPES) – ACORDO MEC-USAID. *Movimento-Revista de Educação*, v. 7, n. 14, p. 1-642, 2020.

TAMBE, T. A. F.; GOUVÊA, F. C. F.; TASMERÃO, A. S. Educação Superior em Moçambique: entre o estado e a astúcia do capital. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 13, n.1, p. 1-22, 2019.

TAUCHEN, G.; SEMEDO, J. F. F.; DEVECHI, C. P. Avaliação externa das instituições de educação superior: um estudo comparado entre Brasil e Cabo Verde. *Roteiro*, v. 42, n. 1, p. 85-106, 2017.

VERHINE, R. E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, 2008.

WEIDMAN, J. C.; STEIN, E. L. Socialization of doctoral students to academic norms. *Research in Higher Education*, v. 44, n. 6, p. 641-656, 2003

WEIDMAN, J. C.; TWALE, D. J.; STEIN, E. L. Socialization of graduate and professional students in higher school: a perilous passage?. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, v. 28, n. 3, p. 2-137, 2001.

WINTER, R.; GRIFFITHS, M.; GREEN, K. The “academic” qualities of practice: What are the criteria for a practiced-based PhD? *Studies in Higher Education*, v. 25, n. 1, p. 25-37, 2000.

Desafios das migrações (em África)

Donato Mbianga

dmbianga@yahoo.com.br

Universidade de Luanda, Angola

I. Introdução

A comunidade internacional, como espaço geográfico que alberga o rebanho humano, não se confina apenas à coexistência de sociedades politicamente organizadas – os Estados, pelo contrário, comporta uma pluralidade de actores sub-estatais, estatais, transnacionais e supranacionais. As migrações começaram nos períodos antes e depois de Cristo, de modo que a comunidade universal é formada por homens, os quais, antes da constituição de sociedades politicamente organizadas, já desfrutavam do direito de se deslocar de uns lugares para outros, de se fixar e permanecer em determinados espaços geográficos e de estabelecer entre si relações de cooperação e de reciprocidade com vista a satisfazer os seus anseios e aspirações. Nesta perspectiva, os homens são pré-existentes aos Estados, detendo e conservando direitos e prerrogativas fundamentais, que nenhum poder político instituído, nem mesmo aquele a que estão sujeitos, lhes pode retirar. Desta forma, as várias visões e abordagens sobre as migrações, comportam um denominador comum que é a deslocação do homem (que também pode ser de animais) de um espaço para outro, sendo por isso um fenómeno normal, “ou seja”, um fenómeno sociológico, antropológico e cultural dos povos.

II. Génese das migrações

O homem tem, na sua vida social, uma tendência natural para migrar de um lugar para outro. Esta característica, peculiar do comportamento humano, não se limita apenas naquele ser. Estende-se igualmente, aos animais que, tal como o primeiro, procuram garantir a sua sobrevivência através de deslocações constantes de um lugar para outro à procura de subsistência e segurança.

A história dos homens em sociedade é, naturalmente, uma história de grandes migrações, fenómeno tão antigo quanto a existência da própria humanidade. As migrações sempre acompanharam a evolução dos homens em sociedade, assim como lhes possibilitaram a descoberta de novas formas de sobreviver e de enfrentar os desafios impostos pelo meio natural.

Nesta ordem, vários são os autores que se propuseram reflectir sobre os movimentos migratórios que tiveram lugar nos vários períodos da história bíblica e da história universal. Moisés Kamabaya (2013:18), investigador angolano, ao defender a teoria monogénica, lembra que “(...) há quarenta mil (40.000) anos atrás o primeiro homem negro saído da África chegou à Europa passando pelo Estreito de Gibraltar”.

Num outro ângulo, o padre **Raúl Ruiz de Asúa Altuna** (2006:19), ao falar da migração Bantu, sublinhou o seguinte: “(...) há quem diga que, há 5000 mil anos, os Bantu invadiram a Somália e, um milênio depois, foram expulsos por outro grupo (...) e temos indícios certos de que os povos Bantu provêm de uma extraordinária explosão demográfica”. Ao defender tal ideia, o autor explica que as deslocamentos daquele povo “(...) começaram há 2000 mil ou 2.5000 anos e, em seguida, dispersaram-se, empreendendo assim, a maior migração verificada em África”.

Esta prática migratória não se limitou somente a África, desenvolvendo-se também noutras partes do mundo e em circunstâncias muito particulares. Pascal Boniface (2008:107), ao retratar o movimento migratório dos judeus, sublinhou que “o povo judeu começou a dispersar-se desde o séc. IX antes de Cristo (...) tornando-se comerciantes e (...) o seu espaço era sobretudo urbano.

Entretanto, a migração deste povo não se limitou no tempo e manteve-se ao longo dos séculos, uma vez que, sobretudo no século XX, conhecer-se-ia a maior tragédia histórica, perpetrada contra este povo pelo regime nazi, comandado pelo Adolf Hitler, cujas consequências se tornariam evidentes com a sua migração forçada da Alemanha para outras partes do mundo.

Outro acontecimento histórico, mais antigo, que preparou vagas sucessivas de migrantes e que ligaria continentes e povos, foi a expansão marítima europeia do século XV que durou entre os séculos XV e XVII, cuja relação do domínio ocidental com a África, Joseph Ki-Zerbo (1999:279), ao apresentar previsões numéricas sobre a saída forçada de africanos, assegurou o seguinte: “(...) se considerarmos que cada preto arrancado à África lhe custa, pelo menos, cinco outros indivíduos mortos nas batalhas, nas longas marchas, ou no desespero, reconhecer-se-á com justa indignação que a cupidez da Europa roubou a África, pelo menos 60 milhões de habitantes”.

Também por outro lado, e no que concerne as migrações bíblicas, sabe-se que, desde Gênesis 1 até Apocalipse conseguimos ver história após história de migração humana. As vezes a migração na Bíblia ocorre porque Deus instrui o povo a migrar ou porque eles estão em busca da bênção ou providência de Deus (Gênesis 12, 47 e Hebreus 11).

Em outros lugares da Bíblia as pessoas são forçadas a migrar devido à guerra, a fome, à perseguição, a serem vendidas como escravas, ou como resultado de sua infidelidade à Deus (Gênesis 3, 7, 8, 12, 19, e Êxodo).

A migração é uma questão-chave da fé cristã, na medida em que os seus ancestrais da fé eram pessoas em movimento e precisavam de protecção e refúgio enquanto estavam em movimento ou na diáspora.

Pouco depois do nascimento de Jesus, a família fugiu de Belém para o Egito devido à perseguição do Rei Herodes contra Jesus. Após a morte do Rei Herodes, Jesus, Maria e José deixaram o Egito e se mudaram para Nazaré. Mateus 1:13 a 23

III. Tipos de Migrações

Vários são os autores que se dedicaram a estabelecer uma tipologia para os movimentos migratórios. Porém, atendendo o interesse de tais iniciativas, vamos, para a presente comunicação nos concentrar em duas tipologias: a primeira tem que ver com a mobili-

dade migratória na perspectiva dos grupos sociais que a materializam e que pode ser visto como:

1. **Migrações a nível estatal** – nestes movimentos migratórios incluem-se as deslocações de diversas entidades governamentais (presidentes, Ministros, diplomatas etc) para outros países, cimeiras ou outros eventos internacionais, com fins diversos e que podem ser de natureza política, económica, sócio-cultural e outros;
2. **Migrações a nível empresarial** – Nesta categoria enquadram-se os grupos empresariais de um determinado Estado com capacidade real para expandir os seus negócios além fronteiras;
3. **Migrações a nível religioso** – Que se dedicam à expansão da fé além fronteiras dos seus Estados de origem (tais como o cristianismo, o judaísmo, o islamismo, o budismo, entre outras confissões religiosas);
4. **Migrações a nível individual** – Esta classificação atende, naturalmente, o conjunto de pessoas cuja deslocação não visa fins políticos;
5. **Migrações a nível desportivo** – Que podem ser internas e internacionais.

IV. Causas genéricas e motivações das migrações

Segundo Simão Milagres e Lutuina Santos (2013:27), “as motivações que definem as migrações internas ou externas estão, entretanto, relacionadas com as dinâmicas sociológicas desenvolvidas em cada realidade em concreto. Ou seja, quanto maior forem os níveis de estabilidade social política e, sobretudo, económica, de um determinado Estado, maior tendência terão os seus cidadãos em permanecer no território nacional, ao invés de optarem pela emigração”, embora este pressuposto, por si só, não deve ser visto como factor determinante para condicionar o processo de emigração, sobretudo se atendermos às diversas tipologias de emigração que ocorre, por exemplo a nível empresarial e desportivo.

Em África, há um registo assinalável de pessoas que procuram deslocar-se para a Europa, Estados Unidos da América do Norte e para outras regiões do mundo em busca de estabilidade e de melhores condições socioeconómicas de vida. Para além de existirem outras razões que se associam às vagas migratórias que se relacionam ao Velho Continente, estão as crises políticas e sociais que se vivem em vários Estados africanos, as quais criam as condições para o surgimento de movimentos emigratórios em massa.

Portanto, se considerarmos que na caracterização das causas, factores e motivações das migrações temos os factores políticos positivos (representações diplomáticas, reforço das relações políticas e cooperação); factores socioeconómicos positivos (integração no mercado mundial, oportunidades de negócios, reforço de parcerias, pesquisas, unificação familiar, férias e turismo); factores políticos negativos (guerras, crises políticas, opressões, perseguições, ditaduras); factores socioeconómicos negativos (pobreza, desemprego e nível de vida baixo) e, por fim, os factores naturais (vulcões, sismos, furacões e maremotos) entendemos que os factores políticos e socioeconómicos negativos estão na base da génese dos movimentos migratórios em África.

Com base na realidade acima apontada sobretudo quando olhamos para os factores políticos e económicos negativos, surge a seguinte pergunta: porque África, quando a

história diz que a África é o Continente berço e um dos mais ricos do mundo em termos de recursos naturais? Será que a condição de subdesenvolvimento deste Continente em quase todos os sectores da vida dos países pode continuar a ser entendido e explicado apenas com o conhecimento científico? É bem verdade que esse conhecimento (o científico) diz que as sociedades são governadas por leis objectivas, mas é interessante que o conhecimento teológico, quando faz menção da criação dos céus e da terra e de tudo o que neles há, a Bíblia Sagrada em Génesis capítulo 1:1-3 diz o seguinte: “No princípio criou Deus os céus e a terra. A terra, porém, estava sem forma e vazia; havia trevas sobre a face do abismo, e o Espírito de Deus pairava por sobre as águas. Disse Deus Haja luz; e houve luz (...).

Na visão ou no conhecimento teológico o quadro acima prova que este mundo físico ou material é antecedido por um mundo invisível, o que leva a afirmar que, se por um lado as sociedades são governadas por leis objectivas, por outro lado, elas também são governadas por leis invisíveis (espirituais).

V. Algumas das causas das migrações e de humilhação do povo judeu

Segundo a Bíblia Sagrada, um dos momentos em que o povo de Israel, o povo do Deus vivo e até mesmo anjos enfrentaram crises e humilhação, foi quando transgredissem algum mandamento da Lei do seu Deus, ou seja, Deus sempre considerou a transgressão como acto de rebelião (Êxodo 20:1-6) e o acto de rebelião como o pecado de feitiçaria (1 Samuel 15:23-24).

Num primeiro momento, esse cenário, por um lado, da desobediência e consequentemente da transgressão e, por outro lado, da ira de Deus face à desobediência, aconteceu no Céu aquando da desobediência de Lúcifer, antigo anjo da luz, que era um dos principais anjos (querubim) da Guarda de Deus (Apocalipse 12:3-18; Ezequiel 28:11-19)), cenário que culminou com um fenómeno de emigração forçada de Satanás das regiões celestiais para a Terra. É claro que este não foi o primeiro acto ou fenómeno migratório porque porquanto se sabe, Deus é Trindade, ou seja, Deus é Pai, Filho e Espírito Santo, logo, o primeiro acto ou fenómeno migratório ocorre com Ele próprio ao emigrar do Céu para a Terra por intermédio do Espírito Santo (Génesis 1: 1-2).

Dois ilustrações mostram claramente sobre a evidência do acima exposto:

A primeira tem a ver com saída do povo de Israel do Egipto em direcção à Terra prometida depois de quatrocentos e trinta (430) anos de escravidão, num percurso que deveria durar alguns ou poucos dias, mas por causa da transgressão da Lei do seu Deus, o povo acabou ficando (em gesto de ira e punição de Deus) quarenta (40) anos no deserto (Êxodo 16:35; Números 14:2; Salmos 106:25 e 1Coríntios 10:10);

A segunda ilustração tem a ver com o acto de rebeldia levado a cabo pelos israelitas quando antes da morte do Senhor Jesus Cristo, Pilatos disse ao povo que ele não via algo de mal da parte de Jesus Cristo, tentando assim apelar o povo para que Ele fosse solto da prisão, mas o povo em pleno acto de rebeldia pediu a soltura de Barrabás (que era um assassínio) e a condenação e crucificação de Jesus Cristo. E Pilatos descartando se desta responsabilidade pediu uma bacia com água para lavar as mãos, acto que simbolizava a sua inocência, tendo o povo dito o seguinte: “ caia sobre nós e sobre os nossos filhos o sangue d’Ele” (Mateus 27:24-25).As consequências deste acto (de rebelião) vieram,

segundo entendimento teológico, a se manifestar durante a Segunda Guerra Mundial quando Adolf Hitler dizimou milhões de judeus e criou-se uma grande vaga de emigração da Alemanha para vários outros países europeus e americanos.

A ira de Deus não se manifesta apenas no sector migratório, mas sim, pode se manifestar em qualquer sector da vida desde que haja uma transgressão ou até que o povo se arrependa e se concerta com Deus. É neste contexto que para se responder a pergunta lá atrás formulada sobre, porque de tantos movimentos migratórios em África, tendo em conta que:

1. O continente africano tem a bênção espiritual se considerarmos a trajectória do Senhor Jesus Cristo na Terra;
2. O continente africano é considerado o continente berço da humanidade e a primeira civilização humana;
3. O continente africano é um dos continentes mais ricos do planeta.

Para além do mais, na tentativa de se inverter o quadro emigratório do continente, os Chefes de Estado africanos têm procurado envidar esforços conjuntos que incluem a realização de Cimeiras que visam trazer de volta os cérebros africanos espalhados na diáspora mas assim o fenómeno perdura.

Paralelamente ao espelhado no parágrafo anterior e no que concerne às questões de desenvolvimento do continente, nos últimos anos surgiu um fenómeno denominado “Cimeiras entre um dado país e África” cujos resultados de tais cimeiras ainda estão longe dos desejados, sendo por isso fenómenos difíceis de se entender e explicar somente na visão científica. Daí que, olhando para a experiência israelita, a partir da qual e segundo a visão teológica em Isaías 1:18-20, aliada aos livros de Êxodo 20:1-10 e Deuterónimo 28, e considerando que o Deus de Israel passou a ser o mesmo Deus dos africanos, depreende-se que a explicação para o caso africano não só no que diz respeito às migrações mas também em outras questões incluindo as que se debruçam sobre o desenvolvimento, se encontra mais na visão teológica, ou seja, se encontra mais nas causas espirituais do que nas causas materiais, se tomarmos como ponto de partida, o facto de que enquanto Israel, em todos os seus actos de desobediência, não se reconciliasse com o seu Deus nada lhe dava certo, ao ponto de nos momentos de enfrentarem os seus inimigos, Israel, quando e sempre que confiasse na força do seu braço ou sempre que contasse com o apoio de algum aliado que não fosse o seu Deus, era derrotado até pelas nações mais fracas porque segundo a Bíblia em Jeremias 17:5 alerta que “Maldito o homem que confia no homem, faz da carne mortal o seu braço e aparta o seu coração do Senhor”.

É por esta razão que, e tal como sublinha o Professor Amaral da Silva Lala (2022:15), “as Migrações Internacionais enquanto fenómeno global, os fluxos migratórios movimentam-se do Hemisfério Sul para os principais pólos de atracção. Essa tendência acaba por condicionar as políticas migratórias dos Estados do Hemisfério Norte” que, na minha visão, o continente africano acaba sendo vítima e em muitas das situações até saindo fragilizado em determinados sectores. Daí, a necessidade de se falar dos desafios dos Estados Africanos face ao fenómeno migratório.

VI. Desafios da África face às migrações

Ainda segundo o Professor Amaral da Silva Lala (2022:15), “a singularidade das migrações africanas é de ser essencialmente intra-continental. Todavia, existem zonas que também são consideradas como pólos de atracção: na África Ocidental, a Côte D’Ivoire destaca-se como principal destino para os povos vizinhos; na África Central, o Congo Democrático, tendo em conta a multiplicidade e a porosidade das suas fronteiras, recebe fluxos migratórios de forma cíclica; na África austral, a África do Sul, a partir de 1994, assim como Angola, a partir de 2002, a Namíbia e Botswana são os principais destinos. Ainda em África, o Magrebe tornou-se numa zona de transição para os africanos que procuram alternativas para à Europa ou ainda à alguns países do Golfo Pérsico. A nível do continente africano, o fenómeno migratório é condicionado pelos factores económicos e sociais, mas é particularmente acentuado pelos conflitos e instabilidades políticas”.

Ainda segundo o Centre d’Études Stratégiques de l’Afrique, citado pelo Professor Amaral Lala “o dinamismo dos fluxos migratórios africanos caracteriza-se pela forma como está associado aos grupos extremistas violentos e criminosos. Os africanos viajam como clandestinos logo, são muito mais vulneráveis. Segundo o mesmo estudo, os migrantes africanos alimentam um negócio bastante lucrativo avaliado em até 765 milhões de dólares por ano (Centre d’Études Stratégiques de l’Afrique, 2020. Fonte: UNHCR, IOM, MMC.). Sem dúvidas todas essas dinâmicas migratórias nos levam a, de entre os vários, citar alguns dos desafios dos Estados Africanos face ao fenómeno em análise, segundo a visão religiosa ou teológica:

1. De tudo que se pensar fazer para o bem do continente, os Estados africanos precisam, em primeiro lugar, fazer com que a África, para além de apostar na Ciência, que aposte também no Deus Vivo e se esforce em respeitar os seus Estatutos (Êxodo 20:1-10; Deutoronómio 30:15-20; 28:1-68; Isaías 1:18-20);
2. Procurar recuperar o tempo, aparentemente perdido, com base numa visão e perspectiva religiosa e teológica, pois para o Senhor (Deus), um dia é como mil anos, e mil anos, como um dia (2 Pedro 3:8);
3. Aproveitando-se das teorias da Transição demográfica, os Estados africanos devem ter como preocupação permanente, munir os conhecimentos necessários as actuais gerações (em todas áreas do saber), e permitirem que esses conhecimentos sejam transformados em inovações tecnológicas, que, por sua vez, se reflitam no desenvolvimento do continente em todos os sentidos da vida política, socioeconómica, cultural, etc;
4. Mesmo o continente não sendo ainda Estados Unidos de África ou um Estado Federal, é imperioso que os governos africanos e no âmbito da União Africana (UA) concebam políticas migratórias e programas de desenvolvimento harmonizados;
5. Os governos africanos devem apoiar as actuais gerações de académicos africanos no sentido destes últimos desenvolverem conceitos, paradigmas e teorias que se encaixam com a realidade cultural africana, e que possam contribuir para o desenvolvimento do continente, a exemplo do que vem acontecendo na América Latina e na Ásia.

Portanto, e com base em tudo o que foi analisado no decurso da elaboração desta comunicação, concluiu-se que as migrações, não obstante terem a sua génese nos períodos antes e depois de Cristo e, acima de tudo, comportarem uma dimensão científica, religiosa e teológica (material e espiritual), hoje por causa dos vários fenómenos engendrados pelas várias dinâmicas sociais, elas (as migrações) se tornaram em um grande desafio para os Estados, e, em particular para os Estados africanos.

Referências

MILAGRES, Simão e Santos, Lutina – Fluxos Migratórios em Angola, a Mayamba Editora, 1.ª ed., Luanda, 2013

ROCHA, David Rodrigues Da – Imigração Ilegal e as Suas Consequências: O caso Angolano com Reflexão para outros Países, Edição David Rodrigues da Rocha, 1.ª ed. Luanda, 2015

Cadernos CEACIS 01 – Marcele Nazaré Coelho, Amaral da Silva Lala, Isaias Tchirica Falau, Sabino Pereira Ferraz, Organizadores – Migrações : Dialogar na Diversidade, Centro de Estudos Africanos do Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais, Edição CEACIS 2022, Luanda, 2022

BÍBLIA SAGRADA: Antigo e Novo Testamento. Traduzida em Português por JOÃO FERREIRA DE ALMEIDA, Revista e Actualizada no Brasil, 2.ª edição, Sociedade Bíblica do Brasil, Barueri, S. Paulo

Os Encontros Associativos da AULP

A relevância do registo e das atas

Cristina Montalvão Sarmiento

Secretária-geral da AULP

Realizou-se em 2024 mais um dos encontros da AULP, o XXXIII, desta vez na *cidade maravilhosa* do Rio de Janeiro. Na grande metrópole brasileira, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no vasto campus da Ilha do Fundão. Dir-se-ia de fácil organização pelas condições materiais existentes, pelo habitual ímpeto colaborativo entre povos familiarizados, mas assim não foi. Fustigada por uma greve sem precedentes do pessoal administrativo do ensino superior do Brasil, com o Palácio *Universitário da Praia Vermelha* parcialmente ocupado, edifício neoclássico de valor histórico inestimável, hoje da responsabilidade da UFRJ, onde em tempos foi criado o Hospício Pedro II, pelo Imperador com o mesmo nome, tornaram este encontro um desafio de organização. Esta foi particularmente complexa para a equipa da sede se coordenar com a equipa de apoio à Reitoria, das Relações Internacionais, cuja convicção inicial não era propícia à realização em condições ótimas do encontro, e em consequência, foi árduo o apoio a mais de 150 reitores, presidentes e outros académicos que estiveram presentes neste evento de três dias.

Estes encontros académicos, neste caso dedicado ao tema das *Migrações, Desigualdades e Desenvolvimento Sustentável*, também se desejam culturais e foi possível persuadir a equipa reitoral do facto essencial das culturas cruzadas em presença e a sua valorização, da qual resultou a presença do *Quinteto Experimental de Sopros da UFRJ* e dos *Violões da UFRJ*, que enriqueceram a sessão inicial e a sessão de encerramento do encontro.

Independente das maiores ou menores dificuldades administrativas ou logísticas, que convém registar, os livros de atas dos Encontros da Associação das Universidades de Língua Portuguesa constituem uma das tarefas associativas, resultado dos encontros anuais da AULP. Fazendo parte das publicações periódicas da associação, tiveram início poucos anos após a sua fundação e continuam a ser procurados.

As atas são e serão, memória viva. Ao memorizar as comunicações dos intervenientes que representam as instituições dos vários países de língua oficial portuguesa e Macau, RAEM, China, a AULP contribui para o registo dos projetos do ensino superior no espaço da língua portuguesa, que variam no tempo e no espaço, mas são sempre um espelho que reflete as preocupações do momento.

As migrações, desigualdades e o desenvolvimento sustentável, foi o tema escolhido para este encontro. São questões associadas e que estão inscritas nas inquietações atuais.

Por um lado, a migração demográfica e económica nos nossos dias está em direta relação com padrões laborais deficientes, o desemprego e a saúde geral da economia de vários países. Mais, está relacionada com a falta de condições de segurança, mormente naqueles Estados que se encontram em guerra. Enquanto muitos indivíduos migram por

opção, muitos outros fazem-no por necessidade. Segundo os dados do Centro Regional de Informação das Nações Unidas (UNRIC) haverá aproximadamente 68 milhões de pessoas que foram forçadas a deslocarem-se, incluindo mais de 25 milhões de refugiados, 3 milhões de requerentes de asilo e mais de 40 milhões de pessoas deslocadas internamente, ou seja, dentro do seu país. Destas migrações resultam desafios sociais e políticos que não deixam ninguém indiferente.

Por outro lado, estas migrações são um dos principais elementos de desigualdade, mas dela também resultam, criando um círculo vicioso de difícil solução.

Sendo certo que, por sua vez a sustentabilidade, essa capacidade de satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas, deve ser entendida na sua vertente social, como a garantia do bem-estar e da qualidade de vida, além da conservação do meio ambiente e dos recursos naturais, o que está naturalmente associado às dificuldades criadas pelas migrações e pelas desigualdades.

Foi possível, durante o encontro, dar relevo, discutir, refletir e sobretudo investigar soluções que sejam respostas aos desafios de cada momento histórico, só assim a Universidade cumpre a sua tarefa, pelo que importa registar e divulgar as atas deste encontro.

**Sessão de entrega
do Prémio
Fernão Mendes Pinto**

Discurso entrega do Prémio Fernão Mendes Pinto 2023

Professor Doutor José Arlindo Barreto.
Presidente da AULP e Reitor da Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde

É para mim uma honra e uma imensa satisfação ter a oportunidade de fazer a entrega do Prémio Fernão Mendes Pinto 2023 ao Professor Doutor Manuel Duarte João Pires pela Dissertação de Doutoramento intitulada: *Português no ensino superior da China: os estudantes chineses de mobilidade de crédito em Portugal e o ensino para a interação cultural*.

Queria felicitar o Laureado solicitando à assistência uma vibrante salva de palmas!

O Professor Doutor Manuel Duarte João Pires é doutor em Portuguesa língua estrangeira pela Universidade de Lisboa. É coordenador de Licenciatura de Português na Universidade Politécnica de Macau, tem cerca de 30 artigos indexados na área do português na China e dos estudos culturais.

Como é do vosso conhecimento ele arrebatou o prémio do primeiro lugar, mas a Associação decidiu premiar também, com menção honrosa, mais 2 trabalhos que tiveram pontuação muito próxima. Trata-se das senhoras Jeanine Emanuela Marques Henriques da Silveira, angolana que apresentou a dissertação intitulada: *Subsídios para o estudo da toponímia angolana: A formação dos adjectivos pátrios e gentílicos*, tendo ficando em 2º lugar. Muito próximo da pontuação atribuída ao 2º lugar, a dissertação intitulada: *Língua portuguesa no ensino em Timor-Leste: representações sociais dos formadores e formandos* da brasileira Renata Tironi de Camargo.

Peço igualmente uma salva de palmas a essas duas senhoras pelo trabalho realizado!

O Prémio Fernão Mendes Pinto é já muito concorrido, o que faz aumentar a dificuldade em obtê-lo! Por isso reitero as minhas felicitações ao laureado desejando-lhe muitos felicitades e que continue nessa senda, inspirando outros investigadores a seguirem o seu exemplo. Pessoalmente, terei muito gosto em ler, com atenção, o seu trabalho!

Discurso do vencedor da edição de 2023 do Prémio Fernão Mendes Pinto

Professor Doutor Manuel Duarte João Pires
manueljp@mpu.edu.mo

Universidade Politécnica de Macau, Macau

Este prémio agracia exclusivamente a tese de doutoramento, mas no íntimo do seu burilador esta distinção salienta a peregrinação na base da composição deste trabalho. No meio do caminho tinha uma tese que passou por meia dezena de mentores, que começou num país e acabou noutro, que em 2020 viu o mundo ficar em suspenso sem hora para acabar. Uma proposição que tinha tudo para se perder, para se descumprir sem sequer chegar a ser. Esta foi uma empresa que não quis renunciar e que um dia, de quebradiça, vulnerável, desvalida, despertou para fazer o seu caminho, caminhando impassível por entre a espuma das noites e das madrugadas. E assim, da constância do dia após dia, brotou uma obra então concreta e definida. No fundo, foi uma tese que não discutiu com o destino. E o destino de um só, de sonho e de pó, às vezes sorri.

Um perene agradecimento à AULP pelo reconhecimento dado a este trabalho e por todo o afincamento, inclusão e cooperação que dedica à língua portuguesa e aos seus buliçosos mundos.

Sessão solene de encerramento

Discurso de encerramento do Presidente Cessante da Associação das Universidades de Língua Portuguesa

Professor Doutor João Nuno Calvão da Silva

Estimados colegas e amigos da AULP,

Dirijo-me a todos pela última vez na qualidade de Presidente desta prestigiada rede lusófona de Ensino Superior.

Começo por felicitar a Universidade anfitriã, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, e a equipa administrativa da AULP pelo sucesso deste Encontro de 2024. Além da excelência organizativa, cumpre destacar o alto nível das apresentações e debates, sempre em língua portuguesa, sobre temáticas cruciais que a Humanidade enfrenta: imigrações, desigualdades e desenvolvimento sustentável.

Trata-se de problemas que colocam em causa os regimes democráticos e uma globalização justa e regulada. O debate sério, profundo e moderado da academia impõe-se e é decisivo para a construção de um mundo menos assimétrico, mais tolerante e inclusivo, sustentável (designadamente em termos ambientais) e com paz entre os povos.

Em tempo de guerras, cabe às Universidades dar o exemplo, promovendo pontes de diálogo onde os decisores políticos erguem muros e não deixando que os populismos e extremismos políticos monopolizem a discussão pública. Ao distinguirmos claramente regimes de povos, cumprimos a nossa responsabilidade social e contribuímos para um mundo melhor.

Neste sentido, o Encontro do Rio de Janeiro, pela qualidade científica e cultural, foi uma verdadeira lição! Assim será também, seguramente, no próximo evento anual na Universidade do Zambeze, evento que promete, conforme resulta da sugestiva apresentação do respetivo Reitor.

Nesse Encontro de 2025, Arlindo Barreto será o Presidente da nossa AULP. Académico de eleição, Reitor de uma das mais prestigiadas Universidades africanas – a Universidade de Cabo Verde, estou certo de que estamos nas mãos certas para assegurar a continuidade do muito que esta ONG tem feito pela língua portuguesa ao fim de quase quatro décadas. Antevejo e desejo um mandato de grande brilho!

Pela nossa parte, é hora da despedida. A inédita presidência da AULP (no triénio de 2021/24) foi uma página de enorme prestígio dos quase 735 anos de História da Universidade de Coimbra e, pessoalmente, uma honra que nunca esquecerei. A (sábia) regra estatutária da irrenovabilidade do mandato não significará, porém, seguramente um menor compromisso da *Alma Mater* das Universidades de língua portuguesa com a AULP.

Resta-me exprimir a mais profunda e sincera gratidão a todos os que há três anos atrás, por unanimidade, confiaram à Universidade de Coimbra a honrosa missão que

agora cessa. Em especial, não esqueço o papel decisivo então desempenhado pelos Presidentes Honorários da AULP, os meus queridos Amigos Orlando da Mata e Rui Martins.

Orgulhamo-nos do trabalho desenvolvido no nosso mandato: entre outras atividades, a intensificação dos programas de intercâmbio académico, as conceituadas publicações em português, os importantes prémios com que distinguimos investigações em domínios diversos da lusofonia, os excelentes Encontros (Coimbra-2022, São Tomé e Príncipe-2023, Rio de Janeiro-2024) e a eleição para os Conselhos de Administração da *International Association of Universities* (IAU) e da União das Cidades Capitais da Língua Portuguesa (UCCLA) mostram como a missão foi cumprida.

Naturalmente, nada disto seria possível sem um Conselho de Administração coeso (agradecimento especial aos Vice-Presidentes, Reitores das Universidades de Cabo Verde, Arlindo Barreto, de Mandume Ya Ndemufayo, Sebastião António, da Federal de Minas Gerais, Sandra Almeida, e Vice-Reitor da Universidade de Macau, Rui Martins) devidamente alinhado com o Conselho Fiscal (agradecimento na pessoa do seu Presidente, Elmano Margato, também Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa).

Concluo com um testemunho, justo e merecido, à equipa da AULP (Rogério Rei, Sandra Moura, Silvina Fernandes, Pandora Guimarães, Pedro Anjos, Tomás Almeida, Duarte Tiago, Ariane Paiva, Maria da Luz), uma equipa de eleição superiormente dirigida pela Secretária Geral, Cristina Montalvão Sarmiento.

A todos, o nosso muito obrigado! Contem sempre conosco.

Viva a língua portuguesa, viva a AULP!

Discurso de encerramento do Presidente da Associação das Universidades de Língua Portuguesa

Professor Doutor José Arlindo Barreto
Reitor da Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde

Agradecimentos

Gostaria, em primeiro lugar, de agradecer a oportunidade que foi dada à Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) de estar presente na AULP, desde a primeira hora, como foi aqui referido pelo Professor Doutor João Nuno Calvão.

Cabo Verde, é sabido nesse nosso meio, é um pequeno país insular e ao mesmo tempo uma nação diaspórica com a presença dos Cabo-verdianos no mundo inteiro! E essa presença, desde muito cedo, dos Cabo-verdianos pelos quatro cantos do mundo permite-lhes estar em contacto com outras culturas, outras línguas, outro modo de pensar, de estar e de se relacionar com os outros. Diria, sem hesitar, que o diálogo intercultural, a procura da compreensão do outro, da colaboração e da cooperação fazem parte do DNA dos Cabo-Verdianos. Estamos nos EUA, na Europa, na América latina (Brasil, Argentina...), na África, na Ásia. Os Cabo-Verdianos que se encontram na diáspora atingem o dobro dos que se encontram no arquipélago. Portanto, essa procura do diálogo com outras culturas, da conexão com os outros torna-se algo de natural.

É meu entendimento que esse espírito move igualmente a AULP. Os temas debatidos nos diferentes encontros dessa associação atestam-no. A questão das migrações, das desigualdades do desenvolvimento sustentável fazem parte das discussões que estão sempre presentes nos debates em Cabo Verde. Assim, quando me foi feita a proposta de apresentação da candidatura da Uni-CV à presidência da AULP aceitei com naturalidade, estando, no entanto, ciente dos desafios que me esperam. Olhando a forma como toda equipa da AULP trabalha, senti-me muito motivado a assumir nesta fase, em nome da Uni-CV, a presidência da AULP.

Gostaria de solicitar à assembleia a aprovação de uma menção honrosa, para o Presidente João Nuno Calvão a quem aproveito para agradecer toda a atenção, dedicação e zelo postos ao serviço da Associação

Agradeço, pois, profundamente a toda a equipa AULP, à Senhora Secretária-Geral bem como todos os outros membros, em especial aos que já tinham manifestado a vontade de partirem para as merecidas reformas, mas que ao meu pedido para ficarem, reponderam prontamente e positivamente, a bem da nossa Associação!

Endereço igualmente os meus profundos agradecimentos ao Magnífico Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Professor Doutor Roberto Medronho pela hospitalidade e por tudo o que fez para que o XXXIII encontro da AULP fosse um sucesso!

Não tenho a destreza e habilidades diplomáticas que caracterizam o Presidente cessante o Professor Doutor João Nuno Calvão, mas lá estarei eu com toda a humildade, vontade e determinação para dar continuidade ao crescimento da nossa AULP!

Um Bem-haja a todos!

Discurso de encerramento do Magnífico Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Professor Doutor Roberto Medronho

Boa tarde,

Excelentíssimo Presidente, Magnífico Reitor da Universidade de Cabo Verde, Professor José Arlindo Barreto. O nosso Presidente, que acabou de passar o bastão para o Presidente, o Professor Doutor João Nuno Calvão da Silva e a excelentíssima Embaixadora de Timor-Leste, com quem já estamos conversando com a universidade e teremos grandes parcerias, assim como diversas outras universidades aqui.

Em primeiro lugar, eu considero essa reunião, um evento histórico para a nossa universidade. A Universidade Federal do Rio de Janeiro, nos últimos anos, esteve sob ataque. Não só a universidade, mas também todas as Universidades, a ciência e tecnologia e felizmente resgatamos a ciência, a tecnologia, combatemos o negacionismo e já há um ano e meio, o Brasil volta ao cenário Mundial.

Por determinação do nosso Presidente Lula, o Brasil tem uma participação fundamental na paz mundial, na cooperação entre os povos e especialmente no diálogo, na cooperação das relações Sul-Sul. Então esse evento aqui, ele vem coroar, essa política que é uma política de Estado e não de um governo, de ampliar os nossos laços com o hemisfério sul, especialmente com o continente africano e mais especialmente ainda com os países da língua portuguesa.

Nós temos grandes contribuições a dar ao mundo, nós temos uma língua, como foi bem-dito aqui pelo nosso doutorando na sua tese, é uma língua de uma riqueza absolutamente fantástica é uma língua que tem uma sonoridade absolutamente muito cativante, e precisamos com a nossa cultura, com as nossas relações mostrar ao mundo que o mundo pode ser diferente. Ele precisa ser diferente, ele precisa ser mais do diálogo e menos do confronto, mais da cooperação e menos da subordinação. Hoje a UFRJ tem muito orgulho de dizer, que junto à AULP, junto à comunidade e países de língua portuguesa, nós temos trabalhado intensamente para levar a nossa mensagem ao mundo que precisa de mudanças urgentes.

Tem um professor meu, quando era aluno que dizia: “Quem estudou, não precisa de sorte”, então eu não vou desejar boa sorte, vou desejar redundantemente sucesso. Pelas credenciais que o professor João Nuno Calvão já disse, eu não tenho a menor dúvida, do êxito e do sucesso que será a vossa presidência junto à AULP. E aproveitando o ensejo, agradecer muito à Prof^a Cristina e Prof. Papa, hoje grandes amigos, e que lutaram muito intensamente para que nós possamos realizar esse evento aqui na UFRJ, então neste momento solene, eu desejo sucesso a todos e todas, que nós possamos levar para os nossos países as mensagens e os debates, e as discussões que tivemos aqui, nesses três temas absolutamente fundamentais para o mundo “*Migrações, desigualdades e desen-*

volvimento sustentável”, acho que essas três palavras resumem, o que foi esse momento e esses dias aqui. Muito obrigado e boa viagem a todos e espero reencontrá-los brevemente seja na AULP seja nas parcerias que iremos ter ao longo do nosso mandato. Muito obrigado.

(Discurso de encerramento, reprodução autorizada de áudio gravado durante a sessão)

