

HORIZONTES
SOCIOLÓGICOS
AFRO-LUSÓFONOS



v. 1, n. 3, jul. 2026

Revista do Curso de
Licenciatura em
Sociologia da UNILAB

Horizontes Sociológicos Afro-Lusófonos é uma revista semestral do Curso de Licenciatura em Sociologia da UNILAB. As opiniões expressas nos artigos são de responsabilidade exclusiva de seus/suas autores/as.

ISSN: 3085-7759

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADE - IH
CURSO DE LICENCIATURA EM SOCIOLOGIA
Coordenadora - Joana Elisa Röwer
Vice-coordenador - Lucas Marcelo Tomaz de Sousa

Editores/as

Gledson Ribeiro de Oliveira (Unilab)
Joana Elisa Röwer (Unilab)

Assistente de editoração- Simão David Ngombo

Conselho Editorial

Nilton Soares de Souza Neto - Guiné-Bissau - Universidade Lusófona da Guiné-Bissau (ULG)
Marcelo Pinheiro Cigales - Ciências Sociais (UNB)
Janaina Campos Lobo - Sociologia (Unilab)
Newton Malveira Freire - Doutorando pela Universidade do Minho (Portugal)
Isaurora Martins - Ciências Sociais (UVA)
Sabino Tobaba Intanque - Guiné-Bissau - Doutorando (Ufpel)
Lucas Marcelo Tomaz de Sousa - Sociologia (Unilab)
Igor Monteiro Silva - Sociologia (Unilab)
Honorata Dias - Guiné-Bissau - Doutora em Psicologia (UFBA)
Joana Elisa Röwer - Sociologia (Unilab)
Mamadu Indajá - Doutorando (Upel)
Gledson Ribeiro de Oliveira - Sociologia (Unilab)
Antonio Marcos de Sousa Silva - Sociologia (Unilab)
Sabino Tobaba Intanque – Doutorando (Ufpel)
Maria Alda de Sousa Alves - Sociologia (Unilab)
Brena Kécia Andrade de Oliveira – Doutoranda Em Educação (UFPR)
Sebastião André Alves de Lima Filho - Sociologia (Unilab)
Bruno Gomes – Guiné-Bissau - Doutorando em Educação (UFPR)
Eduardo Sala – Angola - Doutorando em Educação (UFSC)
Estelany Silveira Soares – Mestre em Docência no Ensino de Sociologia (UFC)
Iadira Antonio Impanta – Guiné-Bissau - Doutoranda em Antropologia Social (UFSC)
Eduardo Gomes Machado - Sociologia (Unilab)
Ivanilson Monteiro – Guiné-Bissau – Mestre em Psicobiologia (UNIFESP)
Ricardino Jacinto Dumas Teixeira - Sociologia (Unilab)
Ricardo Nascimento - Sociologia (Unilab)
José Manuel Mussunda - Angola - Doutorando em Ciência Política (UFRGS)
Mario Henrique Castro Benevides - Sociologia (Unilab)
Ricardo Ossagô de Carvalho - Sociologia (Unilab)
Daniele Ellery Mourão - Sociologia (Unilab)
Maria de Fátima Souza da Silveira - Doutora em Sociologia (USP)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB
Campus da Liberdade.
Avenida da Abolição, 3 – Centro.
CEP: 62.790-000
Redenção – Ceará – Brasil.
E-mail: horizontessociologicos.unilab@gmail.com

Capa: Detalhe da obra de Rubens Amaral, “Chuva”. Óleo sobre Tela.

O NOVO ENSINO MÉDIO E A SOCIOLOGIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DE ENSINO NO INTERIOR DO CEARÁ

Antonia Daniela de Sousa¹

RESUMO

Esta pesquisa é fruto de um caderno metodológico desenvolvido na disciplina de Metodologia de Ensino do Mestrado Profissional de Sociologia (PROFSOCIO - UVA). Trata-se de uma investigação qualitativa de cunho etnográfico que adota a observação participante como técnica principal. O estudo foi realizado na EEMTI Farias Brito, escola de Ensino Médio pertencente à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 5), na Serra da Ibiapaba, localizada em São Benedito, Ceará. O objetivo principal é analisar os desafios e possibilidades impostos pela transição para o Novo Ensino Médio, que prioriza o ensino integral, bem como investigar as práticas de ensino docente da única professora de Sociologia da unidade. Além das observações em sala de aula, foi realizada uma entrevista via Google Formulários, que serviu de norte para esta investigação. O trabalho fundamenta-se teórica e metodologicamente em referenciais como Apple (2007), Young (2011), Durkheim (2012), Paulo Freire (2025) e Rodrigues (2007), além de documentos normativos educacionais.

Palavras-chave: Etnográfico; Novo Ensino Médio; Práticas de ensino; Docente; Sociologia.

THE NEW SECONDARY EDUCATION MODEL AND SOCIOLOGY: CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR TEACHING PRACTICE IN THE INTERIOR OF CEARÁ.

ABSTRACT

This research is the result of a methodological notebook developed within the Teaching Methodology discipline of the Professional Master's Program in Sociology (PROFSOCIO - UVA). It consists of a qualitative investigation of an ethnographic nature that adopts participant observation as its primary technique. The study was conducted at EEMTI Farias Brito, a high school belonging to the Regional Coordination for Educational Development (CREDE 5) in the Serra da Ibiapaba region, located in São Benedito, Ceará. The main objective is to analyze the challenges and possibilities imposed by the transition to the New High School (*Novo Ensino Médio*), which prioritizes full-time education, as well as to investigate the teaching practices of the unit's sole Sociology teacher. In addition to classroom observations, an interview was conducted via Google Forms, which served as a guide for this investigation. The work is theoretically and methodologically grounded in references such as Apple (2007), Young (2011), Durkheim (2012), Paulo Freire (2025), and Rodrigues (2007), alongside educational regulatory documents.

Keywords: Ethnography; New High School; Teaching practices; Teacher; Sociology.

1. INTRODUÇÃO

Esta investigação objetiva refletir sobre a implementação do Novo Ensino Médio, com foco nas práticas pedagógicas de Sociologia em seus processos de criação e reinvenção. Para discutir a dinâmica educacional que circunda essa etapa de ensino, parte-se da realidade da EEMTI Farias Brito, localizada na Serra da Ibiapaba, região noroeste do Ceará. A instituição, vinculada à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 5), em São Benedito, opera em tempo integral e também oferta o ensino noturno.

Sob esse viés, observa-se que a escola é marcada por uma acentuada diversidade socioeconômica e, frequentemente, enfrenta processos de marginalização ao acolher jovens em situação de vulnerabilidade social. Tais contrastes revelam realidades antagônicas que desafiam a padronização de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os quais

¹ Mestranda do Curso Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Possui especialização em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho, pela Universidade Federal do Piauí. Possui especialização em Metodologia do Ensino de História pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: danielasousa0411@gmail.com

tendem a desconsiderar as subjetividades locais. A carência de assistência social dificulta a correspondência da escola aos índices esperados, enquanto o estigma atribuído pela comunidade local, que muitas vezes não a vê como opção de estudo, contribui para sua rotulação. Tais desafios são agravados pela negligência estatal em fornecer o suporte necessário para a resolução dessas questões estruturais.

Diante desse cenário de transição, a educação é atravessada por incertezas e novas demandas cotidianas, com as quais os atores escolares precisam lidar diretamente. A reconfiguração do espaço social pelas mediações tecnológicas e os desdobramentos da pandemia de COVID-19 forjaram novas subjetividades juvenis. Esse fenômeno exige que o corpo docente reavalie sua práxis, buscando estratégias para que o conteúdo disciplinar ressoe de forma significativa na realidade do estudante.

Somado a isso, o regime de ensino integral impôs novos limites à educação, dadas as deficiências de infraestrutura que tornam a permanência prolongada do aluno um desafio; a ausência de espaços de lazer e atrativos torna o turno vespertino exaustivo. Tal panorama suscita constantes interrogações sobre as melhores estratégias pedagógicas para este novo contexto. Os impactos da Reforma do Novo Ensino Médio (NEM) repercutem de forma heterogênea nas instituições, tornando primordial compreender as estruturas sociais locais, visto que o contexto socioeconômico molda diretamente as práticas de ensino. Na região da Serra da Ibiapaba, o processo de transição para o ensino integral evidencia lacunas históricas de infraestrutura, impondo aos docentes o desafio de mediar o conhecimento sob condições de precariedade. A fim de aprofundar essa reflexão, a presente pesquisa estrutura-se em duas seções que analisam as contradições, os desafios e as possibilidades presentes nesse universo.

A primeira seção, intitulada “Entre promessas e fatos: a realidade do cotidiano docente no novo ensino médio”, analisa como o NEM, que surge com o discurso de equalizar a educação tem gerado entraves ao ensino. Isso ocorre, em grande parte, devido à sua associação com correntes pedagógicas neoliberais que, ao priorizarem competências e habilidades voltadas estritamente ao mercado de trabalho, acabam por invisibilizar as carências estruturais das escolas. Nota-se que essa abordagem relega a formação para a cidadania a um plano secundário, resultando em um ensino mecânico que fragmenta o sentido do ato de educar e fragiliza a preparação dos estudantes para o ensino superior.

Ademais, observa-se o fortalecimento do IDEB como métrica central de desempenho, o que submete a educação ao risco de tornar-se refém de resultados externos. Nesse cenário, priorizam-se os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das Ciências Humanas, cuja desvalorização é evidenciada pela própria distribuição da carga horária na reforma: enquanto as primeiras ocupam quatro ou mais tempos de aula, disciplinas como História, Geografia, Sociologia e Filosofia são limitadas a apenas um. Tal configuração revela um paradoxo educacional em que a busca por índices ignora as condições materiais e pedagógicas necessárias para a prática docente, temática que será explorada ao longo desta narrativa.

Na segunda seção, intitulado “Ensino de Sociologia: refletindo sobre as práticas docentes”, apresenta-se o relato da professora de Sociologia acerca das estratégias desenvolvidas durante essa transição educacional. Sob essa perspectiva, busca-se não apenas elencar os entraves, mas também conferir visibilidade às formas de superação adotadas pelos docentes. Tais questões são fundamentais para compreender a percepção daqueles que atuam diretamente no cotidiano escolar, sentindo os impactos imediatos das mudanças. Ao explorar essas possibilidades, torna-se possível analisar como a Sociologia é abordada atualmente e como sua tríade pedagógica se posiciona diante da lógica neoliberal, reafirmando sua importância para a sociedade e para a formação humana.

Somado a isso, o estudo incorpora a experiência da autora enquanto educadora, adotando uma pesquisa de cunho etnográfico por meio da observação participante. Compreende-se que não é possível reportar as vivências de outros docentes sem incluir a própria subjetividade no processo. Mais do que nunca, o docente deve ser protagonista nas pesquisas acadêmicas; é urgente ceder espaço a quem vivencia diretamente os impactos das políticas educacionais. Enquanto o professor não for reconhecido como o principal agente do processo, a educação enfrentará barreiras para avançar. O cenário atual revela uma profunda desvalorização, marcada pela sobrecarga e pela multifuncionalidade, sintomas que alimentam o fenômeno da "sociedade do cansaço".

Dessa forma, esta análise de cunho etnográfico articula relatos de experiência que evidenciam o ensino de Sociologia em escolas de tempo integral, bem como as metodologias adotadas no cotidiano escolar. Investigar o Ensino Médio e os impactos das recentes mudanças curriculares mostra-se fundamental para a construção de alternativas frente aos problemas que lançam o sistema escolar em uma nova crise: a perda de sentido do ato de estudar por parte dos estudantes. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em dados coletados via formulários digitais e em um levantamento bibliográfico que sustenta a análise qualitativa aqui proposta.

2 ENTRE PROMESSAS E FATOS: A REALIDADE DO NOVO ENSINO MÉDIO

As origens do Ensino Médio no Brasil são marcadas por conflitos e divergências, constituindo uma etapa da educação que mobiliza intensos debates. Essa etapa traça hoje dilemas cruciais sobre a formação do indivíduo, construído por identidades próprias em um terreno fértil de questões sociais. Nesse sentido, sua representatividade vai muito além de uma proposta curricular de continuidade do Ensino Fundamental; ela promove o encontro de culturas juvenis e acolhe uma diversidade social que imprime suas próprias marcas. Além disso, possibilita a construção social e a percepção da sociedade em sua relação cidadã e produtiva. Conforme aponta Corti (2019):

O ensino médio, parte final da educação básica, foi o último a ser massificado e popularizado no Brasil, o que aconteceu apenas na década de 1990. Quando finalmente os grupos sociais mais pobres e diversos conseguiram entrar na escola média, esta já havia passado por enormes “crises”, debates nacionais e reformas. Como ocorreu com outras etapas escolares, a massificação do ensino médio se deu basicamente pela ampliação da oferta de vagas em escolas públicas, nesse caso, estaduais. Daí podermos afirmar que a única escola

Tal perspectiva demonstra que o Ensino Médio é produto das necessidades populares e de lutas sociais, e não propriamente de iniciativas governamentais, em promover o avanço educacional das camadas mais vulneráveis. Isso revela um conflito de origens e explica por que, desde suas raízes, essa etapa atravessa embates e crises que se arrastam até a atualidade. O fato de ser o fechamento da educação básica evidencia o papel estratégico que desempenha na sociedade, tornando-se cenário recorrente de intervenções políticas. Basta observar que a maioria das reformas educacionais foca nesse período. Mas, afinal, por que os olhares se voltam para ele? Ao longo desta seção, buscaremos, a partir da análise sociológica, compreender os movimentos por trás dessa indagação, investigando pistas que expliquem essa dinâmica social que afeta toda a comunidade escolar, desde os saberes essenciais até o comportamento social.

Nesse cenário, a escola constitui um contexto social fundamental para compreender a dinâmica da sociedade contemporânea e os papéis atribuídos à juventude. Esse panorama encontra-se alinhado à pedagogia neoliberal e, conseqüentemente, reflete-se nas novas políticas educacionais. É imperativo compreender tal processo para que, enquanto educadores, possamos nos posicionar diante desse paradigma e acompanhar as mudanças em curso. O objetivo é evitar a condição de meros reprodutores ou praticantes da "educação bancária", modelo em que o aluno é reduzido a um receptor passivo de conteúdo, severamente criticado por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*.

A partir dessa compreensão, torna-se possível analisar tais mudanças e seus reflexos na ação pedagógica. Sob essa premissa, o imaginário sociológico permite entender que espaços de interação social apresentam estruturas frequentemente naturalizadas, o que exige que qualquer reforma de ensino seja analisada com acuidade. Como alerta o sociólogo Tossi Rodrigues:

Uma questão central para a sociologia é a de identificar qual o peso que têm sobre as relações sociais da vida cotidiana as estruturas sociais já estabelecidas, consolidadas, já institucionalizadas. isto é, saber em que medida um determinado fenômeno social como, por exemplo, uma reforma (burocrática, política, cultural) do sistema de ensino, é resultante do modo atual pelo qual as instituições sociais já estabelecidas (o estado, as igrejas, o mercado etc.) estão organizadas ou, por outro lado, é resultante das ações inovadoras de sujeitos sociais interessados em modificar o funcionamento dessas instituições (Rodrigues,2007, p.86).

Nessa lógica, é crucial destacar a relevância da escola na construção da dimensão social, o que justifica o fato de ela ser, historicamente, palco de constantes mudanças curriculares. Para Durkheim, “a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações” (2011, p. 41). Isso ocorre porque a escola é o espaço que reúne maior diversidade social, possuindo a capacidade de moldar o indivíduo conforme as necessidades vigentes. Nesse ambiente, os jovens se reinventam a partir das trocas culturais cotidianas e das interações com as quais se identificam. Assim, criam laços de afetividade e novas identidades, reconhecendo-se como partes integrantes de um contexto social e registrando suas marcas identitárias. Logo, a escola exerce um simbolismo central na formação do indivíduo perante o coletivo.

Sem dúvida, a educação sempre atendeu à política de cada época e de seu sistema. Atualmente, vivemos uma educação alinhada às demandas do mercado de trabalho, o que também se fundamenta na Constituição, porém, ela deveria focar igualmente na formação para a cidadania, aspecto que tem sido negligenciado. Nesse cenário, a escola exerce um papel central. Apple (2017, p. 44) aborda esse assunto revelando a função da instituição enquanto detentora do aparato cultural da sociedade, tornando-se um mecanismo que determina o “conhecimento legítimo”. Nesse processo, certos saberes são minimizados e permanecem sem reconhecimento, revelando forças dotadas de significados políticos.

Inicialmente, para esta abordagem, é importante compreendermos a dimensão social ocupada pela escola e como ela se modifica no tempo e no espaço, para somente então partirmos para a análise do Ensino Médio e seus efeitos na práxis. Para tanto, recorreremos às ideias de Brandão:

A educação tem variado infinitamente com o tempo e o meio. Nas cidades gregas e latinas, a educação conduzia o indivíduo a subordinar-se cegamente à coletividade, a torna-se uma coisa da sociedade. Hoje, esforça-se fazer dele personalidade autônoma (Brandão, 2002, p.35).

Sob essa ótica, a educação no sentido de autonomia assumido na atualidade acaba por naturalizar diversas intervenções, evidenciando um cenário delicado que culmina na crise do Novo Ensino Médio (NEM). Nesse viés, o contexto em que esta etapa escolar se encontra é de extrema tensão, uma vez que o processo de mudanças constantes impacta todo o sistema educacional, desde a prática docente até o processo de ensino-aprendizagem.

Embora reformas sejam necessárias, o modelo em implementação carece urgentemente de adaptações, pois o formato atual não condiz com as necessidades reais da educação. Isso é agravado em cidades interioranas, como no caso da escola analisada, onde a reforma, em vez de promover a igualdade, tem acentuado as desigualdades educacionais e levado o setor a um colapso sem precedentes. Prova disso é que, desde sua implementação, a escola tem passado por constantes rearranjos em razão dos efeitos negativos das diretrizes curriculares que não obtiveram sucesso.

As continuidades de um sistema que reduz o espaço crítico e a autonomia docente não deveriam ser lidas meramente como "reforma". Enquanto se discute a revogação ou manutenção do NEM, a aprendizagem torna-se precarizada e os professores veem-se pressionados por sistemas de resultados externos. Tal conjuntura desconstrói o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) garante como finalidade desta etapa, conforme o Artigo 35:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos,

relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 2023).

A reforma do Novo Ensino Médio é fruto de discussões que culminaram na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta o sistema educacional brasileiro e a construção dos currículos. Vale mencionar que o debate sobre o ensino integral não é recente; remonta ao movimento da Escola Nova e ao "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" (1932), que tinha entre seus expoentes nomes como Anísio Teixeira e Cecília Meireles (frequentemente associada à divulgação do movimento na imprensa). A proposta da época já apoiava um ensino integral e interdisciplinar.

Nesse sentido, as reflexões de Foucault (1999), em sua obra *A Ordem do Discurso*, servem como base para pensarmos a atualidade. O autor alerta que toda narrativa, seja oral ou escrita, é imbuída de relações de poder e simbolismos que visam atingir determinados objetivos. Sob essa perspectiva, um documento normativo e as escolhas feitas pelos sujeitos que participam de sua elaboração possuem uma finalidade específica. Assim, quando certas disciplinas são mais valorizadas em detrimento de saberes essenciais, evidencia-se um projeto que busca consolidar determinados interesses.

Portanto, a reforma atual possui raízes históricas que devem ser compreendidas em sua totalidade para que se perceba o real sentido das mudanças que está impactando diretamente o trabalho e o comportamento da comunidade escolar. Segundo o documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p.7).

Diante desse cenário, questiona-se: é possível unificar o ensino em nível nacional? A análise da instituição investigada demonstra que, embora esteja vinculada à CREDE 5 e compartilhe desafios comuns a outras escolas da Serra da Ibiapaba e do estado, ela apresenta uma heterogeneidade e problemáticas marcadamente diversas. A subjetividade inerente a essa unidade escolar dificulta a uniformização do ensino, uma vez que os saberes e as realidades locais possuem particularidades próprias. Ao ignorar tais variáveis, negligencia-se a diversidade escolar e, conseqüentemente, o direito a uma educação que garanta equidade e qualidade. Esses preceitos fundamentam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que, em seu Art. 3º, estabelece que o ensino será ministrado com base nos princípios de "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e "garantia de padrão de qualidade" (Brasil, 2023, p. 9).

Para que a educação exerça seu papel social, ela deve pautar-se em tais princípios constitucionais. À medida que se distancia deles, seu sentido pedagógico esvazia-se. Como afirma Freire (2025), a educação é um ato político e, se não for emancipatória, torna-se, inevitavelmente, opressora. Diante do exposto, a EEMTI Farias Brito apresenta particularidades que, embora singulares,

espelham a realidade de diversas instituições do sistema educacional brasileiro, marcadas por vulnerabilidades socioeconômicas e estigmas institucionais. Esse cenário evidencia o distanciamento entre as promessas de qualidade da reforma educacional e a realidade concreta das unidades escolares.

2.1. Os desdobramentos da educação em tempo integral no cotidiano escolar

A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Farias Brito está localizada no centro de São Benedito, Ceará. A unidade oferta o ensino integral no turno diurno e o ensino regular no noturno, atendendo cerca de 450 estudantes. A instituição abriga um público heterogêneo, composto por discentes oriundos de comunidades rurais e urbanas, inseridos em um contexto de vulnerabilidade social acentuada. Por ser uma instituição historicamente marginalizada na cidade, seus estudantes são frequentemente alvo de estereótipos negativos, o que compromete o sentimento de pertencimento e, muitas vezes, gera o desejo de distanciamento do espaço escolar. Conforme ressalta Goffman (2004), o estigma cria uma identidade que se constitui, não raramente, como uma barreira ao desenvolvimento e ao avanço escolar.

No entanto, a convivência entre alunos da sede e das zonas rurais fomenta a criação de grupos por identificação, estabelecendo laços de afetividade e trocas culturais. Segundo Filho (2020), o Ensino Médio possibilita a formação desses agrupamentos, que representam práticas sociais fundamentais para a negociação de estilos de vida e a construção de códigos de identificação essenciais à visão de mundo do jovem. Assim, para além do papel de transmissão de conhecimento, a escola consolida-se como um palco de intensas trocas culturais.

O contexto de violência e vulnerabilidade no qual os discentes estão inseridos reflete-se diretamente no cotidiano escolar, culminando em uma percepção de esvaziamento de sentido da educação. Notadamente, uma parcela do corpo discente frequenta a instituição motivada, primordialmente, pela manutenção de benefícios socioassistenciais do Governo Federal, como o Pé-de-meia. Diante desse cenário, emerge o seguinte questionamento: como estabelecer uma abordagem didática eficaz quando as preocupações urgentes de sobrevivência e segurança sobrepõem-se ao espaço pedagógico? Tal problemática exige uma reflexão profunda sobre o papel docente frente a essas adversidades estruturais. O desencanto visível em muitos estudantes, que expressam a crença de que "a educação não vale a pena", é o reflexo de um território onde o horizonte de futuro é obscurecido pela violência e por problemas sociais crônicos, dificultando a construção de uma identidade positiva com a instituição.

A implementação da Reforma do Ensino Médio, em sua atual configuração, distancia-se das necessidades educacionais prementes, impondo desafios cotidianos aos atores escolares. Observa-se um processo de uniformização que negligencia a diversidade das instituições; ao analisar a realidade da EEMTI Farias Brito, evidencia-se um paradoxo em que a estrutura curricular proposta não dialoga

com a singularidade territorial.

A Reforma do Ensino Médio, embora justificada pela promessa de fortalecer a equidade e a qualidade educacional, consolidou-se, na prática, como um mecanismo de aprofundamento da estratificação social. O aumento da carga horária, desacompanhado de infraestrutura adequada, não reverteu a precariedade das condições de aprendizagem, mantendo a persistência de um modelo focado no acúmulo acrítico de conteúdos. Embora o currículo tenha sido alterado, influenciando as condutas educacionais, a atenção às questões de vulnerabilidade social foi perdida. Isso descreve um cenário em que a educação pública jamais garantiu a equidade e a qualidade propostas na Constituição de 1988, o que nos leva a questionar: como superaremos todos esses problemas educacionais que atravessam gerações?

Nessa dinâmica, o Novo Ensino Médio apresenta características individualistas, evidenciando uma formação voltada ao mercado de trabalho que, na verdade, limita o alcance de uma universidade, sugerindo o empreendedorismo como única oportunidade de ascensão na vida. Quanto à ideia de protagonismo juvenil, propõem-se projetos nas escolas sem nenhuma estrutura adequada, o que os leva ao fracasso. Um exemplo disso foram as "trilhas de aprofundamento" ofertadas em 2023, que foram posteriormente retiradas da grade curricular, retornando novamente esse ano (2026). A meritocracia, alinhada a toda a base curricular, pressupõe esse protagonismo para o sucesso da juventude, responsabilizando o próprio jovem e cristalizando a imagem de uma juventude ativa e cheia de projetos de vida, o que raramente se concretiza.

A visão filosófica e pedagógica de Saviani sobre a educação contribui para diversas reflexões sobre o processo educacional do país. Ele ajuda a problematizar questões examinadas nesta pesquisa, como a pedagogia do desempenho estabelecida pelas dez competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se encontra alinhada a ideia de meritocracia. Essas competências, que devem ser alcançadas nas etapas da educação, marcam a vinculação da escola com o mercado de trabalho, fundamentadas nos subsídios da aprendizagem. Sobre essas competências, o pedagogo observa:

O empenho em introduzir a —pedagogia das competências— nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência, e nas escolas, procura-se, passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade (Saviani, 2013, p.437).

A construção dessa noção de juventude, moldada por discursos de poder, evidencia um paradoxo em torno do sentido da educação. O sociólogo Pierre Bourdieu (2014), em seus manuscritos sobre educação, nos alerta que as escolas são um campo constituído por estruturas de poder que reproduzem um sistema vigente dotado de violência simbólica. A própria forma como essa reforma impôs mudanças significativas em todo o sistema educacional demonstra essa violência, que ocorre de

maneira nefasta ao responsabilizar docentes e discentes por seu insucesso. Os pesquisadores Gonçalves, Filho e Santo apontam como essa reforma foi engendrada no campo educacional:

A reforma do ensino médio escancarou um discurso que mescla individualismo, utilitarismo, uma noção distorcida de liberdade e uma premissa de meritocracia que vinha ganhando adesão continuamente e repetidos anteriormente na escola por docentes e gestores, pela influência tanto de atores privados na definição de conteúdos e paradigmas quanto pela circulação pública das temáticas de empreendedorismo e protagonismo juvenil (Gonçalves; Filho; Santos, 2024, p.7).

Nesse contexto, percebe-se que a formação escolar contemporânea atua sob uma lógica de controle, visando adequar a juventude às demandas do mercado de trabalho. Essa abordagem explicita o abismo entre privilégios e desigualdades, reafirmando o papel da escola como um espaço atravessado por clivagens sociais. Sob essa ótica, a instituição escolar molda o indivíduo a partir de relações sociais que refletem a estrutura da sociedade. Para Émile Durkheim (2012), a educação exerce uma função social fundamental, atuando como um mecanismo de coesão e formação de comportamentos normatizados.

Essa dimensão torna-se ainda mais relevante ao observarmos o regime de tempo integral: a permanência prolongada dos estudantes no ambiente escolar intensifica a teia de relações sociais que materializam a formação do sujeito. É notável, portanto, que a gestão privada tenha compreendido, com precisão estratégica, que a escola não é apenas um lugar de instrução cognitiva, mas um laboratório de subjetividades, onde o comportamento e a disciplina são moldados para atender às necessidades do sistema produtivo.

Soma-se a isso a resistência discente ao modelo de ensino integral. Enquanto o turno matutino apresenta maior engajamento, o período vespertino é marcado pelo esgotamento; alunos exaustos tornam o processo de ensino-aprendizagem um desafio constante, recaindo sobre os docentes a inteira responsabilidade pelos resultados, muitas vezes sem o suporte institucional necessário.

Nesse sentido, as contribuições de Byung-Chul Han (2015) revelam-se fundamentais. O autor caracteriza a contemporaneidade como a "Sociedade do Cansaço", marcada pela transição da sociedade disciplinar para uma "sociedade do desempenho", na qual o indivíduo é interpelado como o único responsável por seu êxito ou insucesso. A educação insere-se nessa lógica: a Reforma do Ensino Médio ignora as realidades locais e a precariedade das condições de trabalho, priorizando a métrica técnica em detrimento da dimensão pedagógica.

Sobre essa instrumentalização do fazer educativo, Michael Young (2007) corrobora a análise ao destacar o esvaziamento do sentido pedagógico em favor de uma lógica de mercado:

As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos (Young, 2007, p. 1291).

A sobrecarga docente atinge níveis alarmantes; exige-se que o professor atue simultaneamente como mediador de conhecimento, acolhedor de demandas psicossociais e gestor de vulnerabilidades

externas, tudo isso em um cenário onde a perspectiva de futuro dos estudantes é frequentemente obscurecida. Essa conjuntura é catalisadora de frustrações contínuas e do definhamento do entusiasmo profissional. Desamparados pelo Estado, docentes e discentes enfrentam uma crise que transcende a esfera pedagógica e afeta diretamente a saúde mental, materializando-se no crescimento expressivo de diagnósticos de depressão e Síndrome de *Burnout*².

Em suma, as mudanças introduzidas pela reforma consolidam uma dualidade perversa: de um lado, um sistema "perfeito" no papel, que discursa sobre integração, diversidade e transversalidade; de outro, uma realidade de promessas não cumpridas, infraestrutura precária e um ensino integral de fachada, que exige inovação constante de docentes a quem não são fornecidas as condições mínimas de trabalho.

Nesse percurso, a Sociologia torna-se ainda mais atacada, colocando o professor sociólogo em uma condição desafiadora. Infelizmente, mesmo sendo reconhecida como uma ciência que traz contribuições fundamentais para a compreensão das relações e comportamentos sociais, a disciplina é recorrentemente desvalorizada nessas reformas, sendo relegada a uma condição secundária. Diante disso, cabe ao professor o papel de fazer com que os estudantes compreendam a importância da disciplina, enquanto resiste às pressões do sistema educacional. Como aponta Florestan Fernandes:

Professor não pode estar alheio a esta dimensão. Se ele quer mudança, tem de realizá-la nos dois níveis – dentro da escola e fora dela. Tem de fundir seu papel de educador ao seu papel de cidadão – e se for levado, por situação de interesses e por valores, a ser um conservador, um reformista ou um revolucionário, ele sempre estará fundindo os dois papéis (Fernandes, 2020, p.75).

Tais reflexões permitem compreender o universo complexo do "chão da escola", que anualmente atravessa mudanças e exige adaptações constantes dos docentes. O grande problema do Ensino Médio contemporâneo reside na falta de infraestrutura e na carência de um olhar mais aprofundado dos órgãos públicos quanto à realidade de cada comunidade escolar e, principalmente, quanto ao suporte dado aos professores, que se encontram esgotados pela excessiva burocracia. A Sociologia no Ensino Médio surge como forma de refletir sobre esses problemas e as demais questões presentes nas comunidades dos alunos. Para além dos desafios, é fundamental investigar as possibilidades das práticas pedagógicas; a partir da realidade das professoras de Sociologia das escolas aqui tratadas, revelam-se dinâmicas de aula que apontam caminhos ainda a serem percorridos, os quais serão abordados na próxima seção.

3 ENSINO DE SOCIOLOGIA: REFLETINDO AS PRÁTICAS DOCENTES

² A Síndrome de Burnout, ou Síndrome do Esgotamento Profissional, é um distúrbio emocional resultante de condições de trabalho desgastantes, caracterizado pelo estresse crônico e exaustão física e mental. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), trata-se de um fenômeno ocupacional que pode desencadear quadros de depressão, ansiedade e outros transtornos psicológicos decorrentes da sobrecarga laboral. A obra “A sociedade do cansaço” do pesquisador Byung-Chul Han, apresenta uma narrativa importante sobre essa temática.

Nesta seção, discutiremos o ensino de Sociologia e a prática docente a partir de uma análise do campo escolar no qual a autora está inserida. É imperativo destacar que tal ensino enfrenta desafios constantes devido às suas origens, marcadas por cenários controversos quanto à sua obrigatoriedade e à definição de sua abordagem curricular como ciência. A limitação da carga horária (apenas uma hora-aula por turma) é um reflexo desses conflitos históricos, que ora fortalecem, ora fragilizam sua presença no currículo. Esse cenário compromete a práxis sociológica e alimenta estereótipos entre os estudantes, que frequentemente confundem a disciplina com a História. Sobre essa construção histórica, Lima (2017) observa:

O fato de que a formação da Sociologia no Brasil primeiramente constituiu-se em um esboço de campo disciplinar, e só posteriormente teve a emergência da figura do profissional sociólogo de carreira acadêmica, possivelmente determina contornos específicos do discurso sociológico no Brasil que ainda precisam ser melhor desvelados. Isso inclusive pode estar relacionado com a ideia de que o país prescinde de sociólogos, mas necessita de uma população que pense sociologicamente (seja para adaptar-se, obedecer, ou exercer cidadania). Os efeitos, em longo prazo, dessa ideia, encaminham a uma desclassificação do discurso sociológico como legítimo para pensar e entender os problemas sociais mais complexos, espaço que pode ser preenchido pelo discurso religioso, técnico-administrativo, econômico ou até mesmo retomado pelo jurídico. Por isso, ressalta-se o caráter intelectual docente do qual a própria Sociologia como campo científico depende (Lima, 2017, p.39).

Portanto, ao longo da história, a Sociologia, enquanto ciência, suscitou intensos debates sobre sua relevância no ensino básico. Dado que seu objeto de estudo é a própria sociedade, sua natureza crítica gerou preocupações entre as elites frente às transformações sociais e políticas. Atualmente, os embates sobre sua permanência nas escolas impactam diretamente a abordagem em sala de aula, onde as disciplinas de Ciências Humanas são frequentemente subjugadas devido ao incentivo ao questionamento. No caso da Sociologia, sua presença é vital na realidade dos alunos, pois analisa o cotidiano e a estrutura social. Isso exige pensar o currículo para além da teoria, compreendendo que a estrutura das disciplinas, as inovações pedagógicas, os livros didáticos, os planos e programas, partindo de uma perspectiva cotidiana, tornam-se elementos que são mediados pelas práticas e saberes dos sujeitos que aí se encontram, no caso professor e estudante. (Rockwell, 1995, p. 9).

No Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), a Sociologia é reconhecida como parte integrante e fundamental na produção do conhecimento para a educação integral do estudante. Nesse sentido, os saberes ministrados compõem o aparato cognitivo do indivíduo, garantindo o processo de ensino-aprendizagem desta ciência essencial ao desenvolvimento do ser humano. Tais questões suscitam a compreensão de que, embora a Sociologia figure nos documentos educacionais desde a década de 1930 como área estratégica para o entendimento da sociedade, a persistência de debates sobre sua permanência revela um simbolismo que torna o processo educacional e profissional árduo.

Vejamos como a disciplina é apresentada no documento estadual, que é adaptado e orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Afirmar a Sociologia como conhecimento necessário a formação do aluno significa amplificar os referenciais epistemológicos capazes de promover mudanças na forma de pensar e agir da/o aluna/o, tornando-o agente questionador e transformador de sua realidade social. Segundo (Morais, 2004, p. 101) “isso revela a competência permanente da Filosofia e da Sociologia, quer para formular as questões que interessam, quer para apresentar as respostas pertinentes. Estão aí duas razões pelas quais não pode estar ausente do Ensino Médio” (p. 101)”. Neste sentido, o ensino de Sociologia permite ao educando a oportunidade de descobrir novos olhares sobre a realidade social com que este se defronta a partir dos saberes das Ciências Sociais quando esses conhecimentos possibilitam diálogos com as juventudes que se encontram na escola de ensino médio no Brasil (Ceará, 2021).

Para compreendermos a abordagem sociológica adotada em sala de aula, realizamos observações e aplicamos um formulário em formato de entrevista oral à professora temporária que leciona na EEMTI Farias Brito para a coleta de dados. O objetivo foi refletir sobre a prática docente no ensino de Sociologia, analisando seus desafios e possibilidades. Com o intuito de preservar a identidade da colaboradora, utilizaremos o pseudônimo Rosa.

Nesse processo, notamos como a sensibilidade permeia seus relatos sobre a prática docente, sendo fundamental para compreendermos que a práxis ultrapassa a mera exposição de conteúdos. Segundo Pesavento (2007):

As sensibilidades são uma forma de apreensão e de conhecimento do mundo para além do conhecimento científico, que não brota do racional ou das construções mentais mais elaboradas. Na verdade, poderia-se dizer que a esfera das sensibilidades se situa em um espaço anterior à reflexão, na animalidade da experiência humanas, britada do corpo, como uma resposta ou reação em face da realidade. como forma de ser e estar no mundo, a sensibilidade se traduz em sensações e emoções, na reação quase imediata dos sentidos afetados pro fenômenos físicos ou psíquicos, uma vez em contato com a realidade.(Pensavento, 2007, p.10).

Ao coletar informações com a profissional formada na área e que atua neste momento de transição da abordagem curricular, foi possível investigar a perspectiva de quem sente diretamente as mudanças no cotidiano escolar. Oferecer espaço para que os agentes das escolas tragam seus pontos de vista, é fundamental para identificar como a educação é vivenciada por esta camada profissional e como as transformações curriculares têm ocasionado mudanças nas interações sociais e nas abordagens pedagógicas. Entender a prática docente fornece um parâmetro de como a educação apresenta seus contornos reais dentro dos muros escolares:

Escolas e outros cenários educacionais também são parte do aparato cultural da sociedade de outras formas, além da construção de identidades (positivas ou negativas). Elas são mecanismos fundamentais na determinação do que tem valor socialmente como um “conhecimento legítimo” e o que é visto meramente como “popular”. Em seu papel de definir, em grande parte, o que considerado conhecimento legítimo, elas também participam do processo em que alguns grupos ganham status e outros se mantêm sem reconhecimento e minimizados (Apple, 2017, p.44).

Com base nisso, apresentamos alguns relatos da conversa realizada com a Professora Rosa, cujas falas serão problematizadas à luz de estudos da área. Em seu relato, a docente descreve a relevância da Sociologia para a vida dos estudantes, alinhando-se ao pensamento de Nisbet (2000, p. 111) ao afirmar que “a Sociologia, como toda ciência, é também uma forma de arte”. Todavia, para que essa abordagem didática alcance os alunos, o ensino enfrenta desafios severos; a professora

destaca, por exemplo, a dificuldade em realizar o planejamento adequado devido à restrição da carga horária.

Além disso, um ponto enfatizado em sua fala como prejudicial ao ensino é o material didático. A docente o classifica como “pobre” por se apresentar de forma integrada às outras disciplinas, o que dilui as particularidades e especificidades da Sociologia. Esse modelo torna o objeto de estudo vago e carente de informações densas, gerando uma expectativa pelo retorno ao modelo de livro por componente curricular. No material atual, os conceitos sociológicos tornam-se confusos, pois a priorização da integração de saberes acaba por sacrificar a essência da disciplina.

Dessa forma, o conhecimento especializado da área perde seu valor, sendo que este é essencial para a formação científica. Young (2011) considera o conhecimento especializado como “poderoso” e fundamental para o desenvolvimento intelectual, frisando que: “O desenvolvimento intelectual é um processo baseado em conceitos, e não em conteúdo ou habilidades. Isso significa que o currículo deve ser baseado em conceitos”. (Young, 2011, p. 614).

Diante dessa lacuna no material oficial, a professora recorre a outras ferramentas para que o aluno compreenda o que a Sociologia representa enquanto ciência, evitando que ela seja confundida com outros componentes. Sobre as limitações do material adotado e as estratégias de adaptação, a Professora Rosa destaca:

O material didático do Farias Brito não é bom, pois é muito repetido, enrola muito para dizer uma informação, pois é muito denso, muito confuso, a gente acaba tendo que resumir o conteúdo, pois o tempo de aula é 50 minutos, não dá para a gente dar o essencial do conteúdo. O conteúdo é cheio de informações desnecessárias e aí não é direto ao ponto, por isso utilizamos outros recursos, recurso mais objetivo, pois acredito que o conteúdo que utilizamos nesse dois anos é mais cobrado nas avaliações externas, do que o conteúdo que a escola adotou como material didático para nossos alunos. Eu sei que quando não temos material adequado dificulta a aprendizagem, assim a realidade do aluno vai interferir na prática do professor e como o aluno encara a disciplina, acham a disciplina até cansativa quando informações tem sem ser breve e direto, pois não tem objetividade, isso é como encaro e vejo o livro que foi adotado em nossa escola, agora a gente busca otimizar o tempo, para que eu tenha tempo em sala e ganhe mais tempo para explicar o conteúdo. (Rosa, 03 jun, 2025)

Para romper com as deficiências do material didático sem prejudicar a compreensão dos discentes, faz-se necessário inovar no ensino. Assim, as metodologias devem ser adaptadas de acordo com as especificidades dos alunos e as particularidades da escola. Vivemos em uma era tecnológica e da informação na qual o ensino tradicional pautado apenas na transcrição de conteúdos do quadro não é suficiente, especialmente diante da dispersão frequente dos estudantes. Conforme abordado anteriormente, os alunos desta instituição enfrentam diversos desafios sociais; nesse contexto, uma das estratégias para atrair a atenção para o conhecimento sociológico é o uso de mapas mentais, conforme ressalta a docente Rosa:

Em uma aula de Sociologia temos que utilizar a realidade dos alunos, os teóricos, temos que ser bem criativo nessas horas, costumo utilizar como metodologia para alcançar os alunos, os mapas mentais, pois chega a ser um recurso e metodologia, onde construo mapa mental, as vezes imprimo ou construo no quadro, e também faço eles produzirem, é uma das formas mais eficaz que já vi até hoje dentro da Sociologia, fazer que o aluno extraia, aquilo que é

necessário, quando ele faz mapa mental, uma das principais metodologia que utilizo, eu percebo aquilo que aprendeu ou que precisa melhorar, a estratégia metodológica que mais utilizam são essas, fazendo com o aluno aprenda, que escreva o que ele aprendeu e reveja o que não conseguiu aprender, identificando e reforçando. (Rosa, 03 jun, 2025)

A conexão entre a experiência do aluno e o objeto de estudo é utilizada como estratégia central na abordagem da docente. Com isso, percebe-se que integrar as vivências das juventudes nos espaços em que estão inseridas, bem como as trocas culturais realizadas na escola, é fundamental para que a Sociologia seja vista como uma ciência presente em suas realidades, e não como algo distante.

Dessa maneira, as estratégias metodológicas são frequentemente embasadas na realidade imediata, visando a uma transposição didática mais eficaz. Busca-se associar os conteúdos programáticos a temas locais, como as dinâmicas de trabalho no município, o subemprego, a escassez de indústrias e a consequente migração juvenil para as metrópoles após a conclusão do Ensino Médio. A prática docente, portanto, molda-se pela realidade comunitária. Paulo Freire (2025) já defendia a importância de reconhecer os saberes de experiência trazidos pelos estudantes para conferir sentido ao processo de ensino-aprendizagem:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (Freire, 2025, p.32)

Outra prática considerada relevante pela docente é a utilização do "estranhamento" da realidade, que constitui um pilar central de sua atuação. Lecionar Sociologia é fomentar uma perspectiva crítica nos discentes que exige um exercício constante de questionamento sobre o mundo, especialmente acerca dos contextos em que os estudantes estão inseridos. Conforme pontuam Schrijnemackers e Pimenta

O estranhamento surge como uma estratégia didática [que] permite, a nosso ver, mostrar aos alunos que existem diferentes formas de conhecimento e que é a maneira específica como o sociólogo analisa a sociedade que lhe possibilita construir um conhecimento científico a seu respeito. (Schrijnemackers; Mattos, 2011, p. 411).

O ensino de Sociologia não deve ser pensado de forma isolada, uma vez que a disciplina estabelece um diálogo constante com as demais áreas das Ciências Humanas. Contudo, é fundamental diferenciar a Sociologia dos outros componentes, dado que cada um exerce um recorte de estudo distinto. Uma das deficiências na compreensão da importância da Sociologia decorre do fato de que os estudantes da rede pública costumam ter contato com a disciplina apenas no Ensino Médio, com uma carga horária frequentemente restrita a uma hora-aula semanal. Tal limitação subestima a riqueza de suas pesquisas, uma escolha que parece evidente e intencional no currículo.

Com isso, o primeiro passo do docente em sala de aula é promover uma desconstrução da base curricular para que o aluno não confunda os componentes, conforme mencionado pela docente entrevistada:

Quando a gente vai trabalhar Sociologia, no primeiro ano muitos alunos confundem até Sociologia com a disciplina de Formação Cidadã, como por exemplo, a religião, algo que não seja a História e Geografia. Quando a gente repassa para os nossos alunos, a origem, quando surgiu, qual a importância, quais os conteúdos que trabalho, a importância para nossa vida, e quando trago para a realidade deles, eles percebem que não é algo distante da realidade deles, até dizem, ou professora vi isso na história, parece história, vi isso na Geografia ou Filosofia,

então essas disciplinas conversam muito e se complementam, por isso disse no início falando que as disciplinas das Ciências Humanas se ajuda demais, eu preciso conhecer a História, eu preciso conhecer um pouco de Filosofia, eu preciso conhecer um pouco Geografia para conseguir dar aula de Sociologia, porque é uma disciplina que necessita de todos os outros componentes para que a gente consiga que os alunos entendam. O interessante é que a abordagem é o que muda, por exemplo, quando trabalhamos o mundo do trabalho, quando trabalhamos os modos de produção a forma como abordamos diferencia o conhecimento, os alunos relatam “oh professora eu já vi isso na disciplina na Geografia”. Mas, a forma que você aborda é diferente, pois na Sociologia há uma análise mais crítica. Inclusive os outros componentes como NTPPS, é importante, pois abrange todas as outras disciplinas, no entanto é mais ampla do que a Sociologia, eu acredito que NTPPS integra todas as outras, porém a a Sociologia conversa com todas os componentes de Ciências humanas e até com outras. (Rosa, 03 jun, 2025)

Em suma, lecionar Sociologia é um desafio diário, especialmente nas turmas de 1º ano, pois os alunos chegam ao Ensino Médio sem conhecimentos prévios específicos sobre esta ciência; suas referências iniciais costumam estar ligadas à História e à Geografia, estudadas desde o Ensino Fundamental. Cabe ao professor evidenciar que, embora as disciplinas sejam complementares, a Sociologia possui um objeto de estudo próprio. Dessa forma, utiliza-se o conhecimento prévio do aluno a favor do ensino, demonstrando que a disciplina não é um "bicho de sete cabeças", mas uma ferramenta para desenvolver o senso crítico e novas visões sobre a sociedade.

Sob essa perspectiva, a Sociologia é compreendida como uma dinâmica do conhecimento que estabelece uma relação intrínseca com a realidade do estudante. A proposta pedagógica adotada pela docente demonstra que o ensino dessa disciplina ultrapassa os conteúdos programáticos, sendo vital para promover uma educação equitativa e de qualidade. O cenário exposto convida a uma reflexão sobre a necessidade de maior valorização desta ciência, dado seu papel formativo na constituição do indivíduo. Tal relevância alinha-se ao objetivo central das diretrizes gerais da educação: garantir o desenvolvimento de práticas sociais conscientes, algo que só se efetiva plenamente quando a Sociologia é devidamente valorizada no currículo.

Entretanto, observa-se um paradoxo: enquanto os documentos oficiais exaltam a importância da disciplina, a realidade escolar impõe uma carga horária reduzida e incertezas quanto à sua obrigatoriedade. Há um distanciamento nítido entre o currículo prescrito e a prática cotidiana. Diante desse cenário, a prática docente torna-se o pilar fundamental para superar os desafios e construir novas possibilidades frente aos problemas educacionais persistentes.

A *práxis* sociológica revela-se, portanto, como um instrumento essencial para a compreensão do "conhecimento poderoso" de cada disciplina. Por fim, reforça-se a relevância de pesquisas que centralizem a percepção de quem está diretamente no "chão da escola", pois o professor é um dos principais sujeitos afetados pelas mudanças curriculares e o mediador fundamental da transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, observou-se que o Ensino Médio apresenta novas dimensões que reestruturam o sistema de ensino. Os efeitos e as mudanças têm sido variados, coexistindo com as permanências de um modelo desigual que, ao não se romper, permanece como um entrave educacional. As práticas de ensino, por sua vez, têm sido inovadas e reorientadas para garantir a continuidade da aprendizagem. Nesse movimento, buscou-se compreender os elementos que circundam o ambiente escolar, tratando-os como dados fundamentais para a análise do cenário atual. Ao adotar essa postura, alinhamo-nos à perspectiva de Durkheim, que privilegia o olhar sobre o que é tangível na realidade social: "Ora, no momento em que a pesquisa está apenas começando, enquanto os fatos ainda não foram submetidos a nenhuma elaboração, suas únicas características que podem ser apreendidas são aquelas exteriores o bastante para serem imediatamente visíveis" (Durkheim, 2012, p.57). Dessa forma, os desafios e possibilidades do ensino de Sociologia foram interpretados a partir dessas manifestações concretas da prática docente.

Por conseguinte, é imperativo reforçar que o ensino de Sociologia implica lidar diariamente com inúmeros obstáculos, tanto no âmbito da sala de aula quanto fora dele. Como profissional da área de Ciências Humanas, torna-se perceptível o déficit de reconhecimento adequado da disciplina, muitas vezes subestimada pelos próprios estudantes e por docentes de outras áreas. Não é exagero afirmar que ensinar Sociologia é um desafio cotidiano marcado pela escassez de materiais didáticos específicos, pela carência de formações continuadas e pela falta de suporte institucional por parte de órgãos gestores, como a Secretaria de Educação do Ceará e as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs). No entanto, tais entraves são encarados como percalços a serem superados por aqueles que buscam formar cidadãos críticos. Ver o estudante desenvolver posicionamentos próprios e opiniões fundamentadas é o êxito maior de quem luta pelo reconhecimento da área.

Em síntese, a análise aqui apresentada permitiu repensar as próprias práticas pedagógicas. Atuar na educação contemporânea, especificamente na área de Ciências Humanas, configura-se como um desafio de resistência constante. É fundamental que os profissionais compartilhem essas experiências para fortalecer a luta pela permanência da Sociologia no currículo, compreendendo que esta não deve ser uma batalha isolada de um docente, mas um compromisso coletivo de todos os componentes da área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução de Lilia Loman. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Tradução de Reynaldo Bairrão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Diretrizes para o ano letivo 2026**. Fortaleza: SEDUC, 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Ensino Médio**. Fortaleza: SEDUC, 2021.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Walter Solon. São Paulo: Edipro, 2012.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

FILHO, Irapuan Peixoto Lima. Culturas juvenis no ensino médio: bens culturais e trocas simbólicas em agrupamentos identitários. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin; FILHO, Irapuan Peixoto Lima (org.). **Escola e universidade: encontros entre sociologia e educação**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52734/1/2020_liv_dngoncalves.pdf . Acesso em: 8 de agost.2025.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 90. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Mathias Lambert. [S. l.: s. n.], 2004. (Edição Online).

GONÇALVES, Danyelle Nilin; FILHO, Irapuan Peixoto Lima; SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. Escola pública e discurso meritocrático: propostas da reforma do ensino médio e expectativas dos estudantes. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 50, p. e273348, 2024. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/224108>. Acesso em: 7 jan. 2026.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LEITE, Maria Cristina Stello. **“Faz sentido?” – Práticas docentes no ensino médio na disciplina Sociologia: um estudo na rede pública do estado de São Paulo**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LIMA, Alexandre Jeronimo Correia. Sentidos da sociologia na escola: modalidades de práticas pedagógicas. **Revista Espaço Acadêmico**, [s. l.], n. 190, p. 27-40, mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/35729>. Acesso em: 20 nov. 2025.

NISBET, Robert. A sociologia como uma forma de arte. **Plural: Revista de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 7, p. 111-130, 1º sem. 2000. Disponível em: <http://revistas.usp.br/plural/article/view/75487>. Acesso em: 13 mar. 2012.

PENSAVENTO, Sandra Jatahy. **Sensibilidades: escrita e leitura da alma** In: Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais / Sandra Jatahy Pesavento e Frédérique Langue (Orgs)- Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2007.

ROSA, docente da Escola de Ensino Médio e Tempo Integral Farias Brito, São Benedito, Ceará. Entrevista concedida à autora, 03 de jun, 2025.

ROCKWELL, Elsie. **La escuela cotidiana**. 2. ed. México: Fondo de Cultura Econômica, 1995.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHRIJNEMAEEKERS, Stella Christina; LTA, Melissa de Mattos. Sociologia no Ensino Médio: escrevendo cadernos para o projeto São Paulo faz escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 405-423, set./dez. 2011.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 set. 2025.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 609-623, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 23 out. 2023.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA TECNOLOGIA EDUCACIONAL NO MEIO RURAL EM MOÇAMBIQUE

Geraldo Dalena João Macunganha¹
Benevelita Isabel Simão Mamite²

Resumo

Este texto tem como objetivo examinar os desafios e perspectivas da tecnologia educacional no meio rural em Moçambique, destacando seu potencial para fomentar a inclusão social e a modernização do ensino. Embora, persistem entraves estruturais significativos, como precariedade de infraestruturas básicas, eletricidade, internet e recursos digitais em áreas rurais. Tais fatores dificultam o progresso tecnológico escolar e a implementação de políticas públicas sólidas que assegurem conectividade a custos acessíveis e capacitação de professores em larga escala. Portanto, a tecnologia não é imparcial e é influenciada por dinâmicas do novo capitalismo. O estudo emprega uma abordagem qualitativa e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e entrevista com professores, para entender como a digitalização impacta o sistema educacional do país. Evidente que a inovação só será eficaz se assegurar o acesso universal e respeitar os saberes tradicionais locais. Conclui-se que a incorporação da tecnologia na sociedade atual é fundamental para revitalizar o sistema educacional, promovendo a inclusão digital e o aprimoramento de competências essenciais para o século XXI.

Palavras-chaves: Educação rural; Inclusão digital; Tecnologia educacional.

CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN RURAL MOZAMBIQUE

Abstract

This text aims to examine the challenges and perspectives of educational technology in rural areas in Mozambique, highlighting its potential to foster social inclusion and the modernization of education. However, significant structural barriers persist, such as precarious basic infrastructure, electricity, internet and digital resources in rural areas. Such factors hinder school technological progress and the implementation of sound public policies that ensure affordable connectivity and large-scale teacher training. Therefore, technology is not impartial and is influenced by dynamics of the new capitalism. The study employs a qualitative and descriptive approach, based on a literature review and interviews with teachers, to understand how digitalization impacts the country's educational system. Of course, innovation will only be effective if it ensures universal access and respects traditional local knowledge. It is concluded that the incorporation of technology in today's society is fundamental to revitalize the educational system, promoting digital inclusion and the improvement of essential skills for the twenty-first century.

Keywords: Rural education; Digital inclusion; Educational technology.

1. INTRODUÇÃO

A educação constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social e a tecnologia configura-se como um vetor estratégico para a inclusão educacional. A falta de recursos digitais e de tecnologias assistivas, especialmente em áreas rurais, agrava a desigualdade no acesso ao conhecimento moderno. A efetividade das ferramentas tecnológicas na melhoria de qualidade de ensino depende da consolidação de infraestruturas, da formulação de políticas públicas integradas e do comprometimento real do corpo docente, condições essenciais para uma educação democrática e universal (Freire, 1978).

¹ Bacharel em Humanidade e Licenciatura em Sociologia pela Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB, Redenção-CE, BRASIL. Email.geraldodalena@gmail.com

² Licenciatura em Física pela Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira- UNILAB, Redenção-CE, BRASIL. Email.benevelitaisabel@gmail.com

É importante destacar que “a modernidade trouxe consigo um novo paradigma educacional, centrado em princípios de racionalidade, eficiência e competitividade” (Munguambe, 2025. p. 8). As políticas públicas de educação se adaptem à era digital, incentivando a capacitação de educadores e discentes no uso crítico das tecnologias para a construção de uma sociedade socialista, em que o corpo docente deve desempenhar o papel de um agente crítico, apoiado em firmes alicerces políticos, ideológicos, científicos e pedagógicos. Desconstruir as ideologias subjacentes às ferramentas digitais torna-se crucial para entender plenamente o papel da tecnologia no processo educativo (Selwyn, 2014).

As políticas de Ciências e Tecnologia devem fomentar a transferência tecnológica e a inovação voltadas às soluções acessíveis e de excelência, beneficiando tanto o sistema educacional quanto as comunidades, de modo a garantir a democratização de ensino. O texto visa examinar os desafios e perspectivas da tecnologia educacional no meio rural em Moçambique. Contudo, a tecnologia se baseia no conhecimento científico e funciona como um agente de transformação social que, ao buscar eficiência e progresso, consegue provocar mudanças estruturais significativas na sociedade (Peixoto, 2012).

A tecnologia digital não goza de neutralidade, pelo contrário, a sua criação e uso são intrinsecamente moldados por ideologias predominantes, como o neoliberalismo e o novo capitalismo. Esse processo evidencia a força dos valores e das crenças que sustentam a estrutura social atual (Selwyn, 2014). No entanto, “o computador é visto como um recurso educacional que enriquece o processo de ensino e aprendizado, onde o estudante desenvolve seu conhecimento e o educador atua como um facilitador entre o aluno, o computador e o conteúdo” (Peixoto, 2012, p. 257). A inovação pedagógica apoiada por tecnologias digitais é fundamental para a personalização do ensino. No entanto, as disparidades estruturais, processos de descentralização ineficientes e a falta de recursos em instituições públicas, especialmente em zonas rurais, comprometem esse progresso.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e descritiva com o propósito de compreender a integração tecnológica no sistema educacional de Moçambique, com ênfase nos aspectos sociais e éticos (Gil, 2002). O trajeto metodológico foi estruturado em duas estratégias: bibliografia e documental, nas quais se realizou uma coleta sistemática em bases de dados acadêmicas (google acadêmico). Na fase Inicial, 34 documentos foram selecionados. Após a aplicação de critérios de inclusão e exclusão fundamentados na relevância temática, 13 foram eliminados e 21 documentos (artigos científicos e livros) que atenderam aos critérios estabelecidos.

Para alcançar o objetivo estabelecido, realizamos entrevistas narrativas com dois docentes do Instituto de Formação dos Professores do Futuro – ADPP-N`saúca - Niassa, por via de questionário no *Google form* a fim de entender como as tecnologias estão sendo utilizadas na instituição de ensino. Esse instrumento possibilitou a coleta das experiências subjetivas e das perspectivas críticas dos profissionais

engajados na inovação educacional cotidiana em Moçambique. A técnica utilizada para o tratamento dos dados, que foi a análise de conteúdos, organizada em três fases: pró-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferência e interpretação. Todo o processo foi conduzido de acordo com princípios éticos, garantindo a integridade das fontes e o respeito aos direitos autorais, em alinhamento com a integridade acadêmica.

2. DESVENDANDO O MUNDO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

A educação é a alicerce para o progresso de uma nação, enquanto a tecnologia é um instrumento estratégico de modernização e estimula à criatividade. A difusão da internet e de dispositivos móveis potencializa ferramentas digitais que ampliam o acesso ao conhecimento, fortalecem a comunicação na comunidade educacional e ratificam a educação como um direito humano fundamental para o exercício pleno da cidadania (Mascarenhas *et al.*, 2013).

Este processo vai além da sala de aula, abrangendo as interações sociais e a difusão cultural. Dessa forma, a educação tem um papel vital na preservação e no desenvolvimento de saberes coletivos. No entanto, a “educação estruturada e formalizada pode, paradoxalmente, sufocar a criatividade e a liberdade de aprender. Essa rigidez pode ser usada para direcionar indivíduos e populações com os objetivos pré-determinados, restringindo sua autonomia e potencial de desenvolvimento” (Carvalho, 2024, p. 159).

Segundo a perspectiva durkheimiana, a educação funciona como um vínculo entre gerações, transmitindo valores e conhecimentos essenciais para a integração dos jovens na sociedade. Essa teoria enfatiza que o sistema educacional deve adotar valores que espelhem as ideias coletivas, garantindo a coesão social e o desenvolvimento do sujeito. A responsabilidade do sistema educacional é escolher valores que representem os ideais da sociedade (Santos, 2013).

Por outro lado, Freire (1978, p. 34) alerta que “a escola, não importa o seu nível, se transforma em mercado de saber; o professor, num especialista sofisticado, que vende e distribui um conhecimento empacotado; o aluno, no cliente que compra e come este conhecimento”. A educação deve ser entendida como um processo ativo de construção de conhecimentos, caracterizando-se como uma expressão orgânica em vez de um sistema puramente impositivo. Além disso, Freire defende que a educação faz parte da superestrutura social, sendo afetada pela infraestrutura econômica. A conexão entre ambas é dialética, com influências recíprocas que ajudam na mudança social e processo educativo deve atuar como uma ferramenta de conscientização contra as desigualdades, capacitando os indivíduos para a construção de uma sociedade mais justa (Tavares, 2015).

Na concepção de Durkheim, Weber e Marx, a educação capacita o indivíduo para viver em sociedade ao transmitir habilidades fundamentais para sua integração e participação ativa. Weber aponta que a educação, surgida a partir do capitalismo e do Estado burocrático, que sua função axiológica e se transforma em uma ferramenta de instrumentalização para o trabalho, o que contribui para a perpetuação das desigualdades sociais (Mascarenhas *et al.*, 2013). A revolução tecnológica transformou o dia a dia e as formas de aprendizado, estabelecendo as Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) como componentes fundamentais (Cabral *et al.*, 2025).

Em Moçambique, a falta de políticas sólidas para a era digital leva em lacunas na integração tecnológica. As salas de aula são impactadas por dispositivos e softwares que buscam personalizar a educação, promovendo experiências pedagógicas mais eficientes (Pelages *et al.*, 2023). Segundo Pessuro (2022, p. 5), aponta que “a carência de professores e a má gestão do sistema educacional criam uma disparidade entre o direito à educação e a realidade, evidenciando que essa promessa não se traduz em oportunidades iguais para todos”. Em suma, fica claro que a tecnologia só atinge eficiência quando utilizada de maneira estratégica e integrada a uma metodologia de ensino que promova a autonomia dos estudantes.

2.1. A DIGITALIZAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

O processo de digitalização em Moçambique teve início em 1993, com a implementação da internet na Universidade Eduardo Mondlane (UEM). A consolidação das políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação ocorreu em 2000, com a criação do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, seguida pela reforma do marco legal do Ensino Superior em 2003. O progresso tecnológico do país ainda se depara com barreiras transversais, motivadas pela limitação de recursos financeiros e infraestruturas, que impactam o crescimento para além do âmbito acadêmico (Pessuro, 2022).

As Políticas de Ciência e Tecnologia (PCT) exigem a adoção de estratégias eficazes de inovação que impulsiona o progresso da região, por meio de soluções acessíveis e de alta qualidade, beneficiando tanto o setor produtivo quanto as comunidades. Assim, compreende-se que “os recursos tecnológicos podem transformar a formação de professores qualificados, que vai possibilitar e desenvolver as habilidades essenciais para o uso eficaz das ferramentas digitais em suas práticas docentes” (Narciso *et al.*, 2024, p. 15).

A criação do Ministério da Ciência e Tecnologia tem como objetivo estabelecer políticas setoriais e desenvolver mecanismos para promover o progresso científico e tecnológico na educação. Essa iniciativa reafirma o compromisso de integrar as TICs para modernizar e melhorar o ensino (Moran, 2011). Segundo Lagarto (2018, p. 24) afirma que a “tecnologia é favorável a esta forma de inovação que

muitos países se posicionam em patamares tecnológicos de ponta sem passar pelos anteriores”. A incorporação da tecnologia na formação de professores requer a superação de obstáculos, os professores podem otimizar a utilização de recursos digitais como plataformas *online* e *softwares* que melhoram a interação, simplificam o acesso ao conteúdo e tornam o aprendizado mais envolvente.

O principal objetivo das tecnologias digitais na educação é tomar o acesso à informação mais democrático e diversificar as metodologias de ensino-aprendizagem. Entre as ferramentas mais relevantes, estão os Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como Moodle e Google Classroom; plataformas de videoconferência, como Zoom, Meet, Microsoft Teams e WhatsApp; além de recursos multimídia, como vídeos do YouTube e *podcasts*. Esses aparatos são fundamentais para a formação docente, uma vez que promovem métodos pedagógicos inovadores e melhoram a práxis educativa (Narciso *et al.*, 2024).

A integração de tecnologia emergentes, especialmente a inteligência artificial (IA), tem contribuído para o planejamento das aulas e otimizando o tempo e a organização de conteúdo. No entanto, essa tendência recebe críticas que ligam o planejamento excessivo à burocracia característica do sistema capitalista. Apesar de a racionalização buscar aprimorar a transmissão dos conhecimentos, é imperativo que a revolução tecnológica do século XXI, não ofusque a educação popular nem os conhecimentos tradicionais. Nesse contexto, Oliveira et al. (2018) afirmam que, a educação popular se baseia em três dimensões fundamentais: i) a valorização do conhecimento prévio dos sujeitos; ii) o reconhecimento dos saberes sociais em articulação com o acesso ao conhecimento científico-técnicos; e iii) a promoção de diálogos interdimensionais para a criação de novos saberes.

Segundo Silva et al. (2017, p. 17), “a educação é um elemento fundamental, pois toda a educação escolar deveria ser construída de forma colaborativa, priorizando, nas ações pedagógicas concretas em vez de meras regras”. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador, contrastando com a visão tradicional de Comênio, que acreditava que o sucesso escolar dependia da estrita observância das normas.

De acordo com Freires (2024), o aprendizado em ambiente digitais promove uma construção ativa do conhecimento e a colaboração entre os alunos. Diante desse panorama, a formação inicial precisa atualizar os currículos, uma vez que a “tecnologia não só proporciona novas formas de ensinar e aprender, mas também permite que os futuros professores desenvolvam uma relação com a inovação e a adaptação curricular” (Narciso *et al.*, 2024, p.17). Além disso, Munguambe (2025, p.8) enfatiza que “o futuro da ética educacional em Moçambique depende da capacidade do sistema educacional de integrar de forma equilibrada os valores tradicionais e modernos”. A integração da ética tradicional com

novos métodos globalizantes permite o desenvolvimento de uma educação inclusiva, crítica e transformadora.

A falta de energia e o acesso limitado à internet dificultam esse processo, mostrando que as políticas públicas no setor de telecomunicações ainda não são adequadas. É imperativo priorizar a expansão do acesso a preços acessíveis nos pacotes móveis das operadoras (Vodacom, Movitel e Tmcel). Em regiões rurais, a escassez de água tratada precariedades de serviços básicos relativiza a importância do celular, uma vez que as necessidades de subsistência imediata se sobrepõem à dimensão digital. No entanto, é fundamental desenvolver habilidades de alfabetização para aproveitar a rede, uma vez que “o domínio do ambiente digital é um pilar indispensável para o desenvolvimento sustentável de um país” (Lagarto, 2018. p. 7).

A educação e a formação profissional são fundamentais para o desenvolvimento sustentável e a justiça social. Em Moçambique, a tecnologia tem um grande potencial para inclusão, no entanto, muitas escolas rurais sofrem com um déficit severo de recursos didáticos digitais e ferramentas de acessibilidade. Conforme Matias *et al.* (2024. p. 52) afirma que “o uso de tecnologias digitais, como tablet, telefone e aplicativos educacionais, pode ajudar a melhorar a comunicação, a interação social e a autonomia dos estudantes com deficiência intelectual”.

Para diminuir a exclusão digital são necessárias políticas públicas que incentivem a integração sustentável da tecnologia. Isso permite o uso de metodologias ativas que aumentem o interesse dos alunos e tornem o aprendizado realmente relevante, por meio de capacitação de professores e de programas que assegurem acesso universal a dispositivos e conectividade (Lima, 2021). É vital que os educadores adotem métodos pedagógicos inovadores que envolvam os estudantes, mudando as interações de forma robusta (Ferreira, 2014).

2.2. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA) NA EDUCAÇÃO

Os programas de capacitação tecnológico não devem apenas reforçar a confiança entre professores, mas também melhorar a qualidade do ensino. Isso permite a adoção de métodos mais eficazes e personalizados, reformulando a prática docente e oferecendo aos educadores maior flexibilidade para entender as demandas dos alunos. Por exemplo disso é a Inteligência Artificial (IA). Esse recurso funciona como “um assistente virtual pode ajudar os alunos a resolver problemas matemáticos, explicar conceitos complexos ou oferecer dicas sobre como melhorar suas habilidades de escrita” (Freires *et al.*, 2024. p.6).

Esse suporte tem se mostrado extremamente eficiente ao incentivar a inovação e as possibilidades na educação. No campo da acessibilidade, a IA contribui ao facilitar o atendimento

humano por meio de *softwares* de leitura para pessoas com deficiência visual, permitindo que os educadores se concentrem em atividades pedagógicas sofisticadas. Vale ressaltar que “a tecnologia está permitindo a criação de novos modelos de ensino, a personalização do aprendizado e a ampliação do acesso ao conhecimento” (Fernando *et al*, 2023, p. 314).

Apesar de a IA trazer benefícios e oferecer insights valiosos como a criação de planos de aulas, apresentações e resumos materiais, ela não pode substituir a capacidade humana de aplicar valores com compaixão e criatividade em situações complexas. Ela deve ser considerada uma ferramenta de apoio ao ser humano, e não um substituto do julgamento humano; “seu uso impróprio pode impactar o pensamento e resultar em estudantes apresentem textos que não escreveram como de sua própria autoria, um novo tipo de plágio” (UNESCO, 2024, p. 29).

A partir da década de 1980, a integração entre telecomunicações e informática deu origem às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). O progresso nesse campo, impulsionado pela redução de custos e pela popularização do Wi-fi, mudou consideravelmente o acesso às TICs e transformou profundamente os padrões sociais. Esse avanço tem como objetivo “melhorar o bem-estar, a qualidade de vida, a educação, a saúde e a inclusão social dos cidadãos” (Lagarto, 2018. p. 2).

No século XXI, para que o ensino seja bem sucedido, é necessário que professores e alunos dominem as tecnologias digitais de maneira consciente, crítica, criativa e colaborativa, a fim de otimizar o processo de ensino-aprendizagem. Seu engajamento exige uma integração inteligente dessas ferramentas nas práticas pedagógicas (UNESCO, 2024). De acordo com Jesus *et al.*, (2020. p.28) “a inovação na educação transforma alunos de meros receptores em criadores de conhecimento, colocando-os no centro de ambientes de aprendizagem dinâmicos, que integram tecnologias tradicionais e modernas”. Os autores ressaltam que a inovação na educação abrange quatro espectro: i) valorização positiva; ii) a mudança por meio da reforma; iii) a alteração da proposta curricular e iv) a transformação das práticas habituais. A tecnologia educacional não é uma solução mágica, mas um recurso voltado para “melhorar a prática educativas e os resultados da educação, não em simplesmente substituir métodos tradicional” (Oliveira, 1980. p.68).

Tabela 1

A tabela a seguir ilustra as vantagens e os possíveis riscos no uso da IA

CO- PROJETAR O USO IA NA EDUCAÇÃO			
Resultados esperados	Requisitos para Usuários	Possíveis riscos	Métodos pedagógicos humanos necessários
Desenvolvimento e resposta a perguntas de pesquisa, sugerindo metodologias apropriadas. Usar a linguagem natural para identificar as necessidades de estudantes que têm problemas psicológicos, sociais ou emocionais ou dificuldades de aprendizagem, a fim de fornecer a eles suporte ou instrução adequados.	O professor deve ter um domínio do(s) tópico(s). Ele deve ser responsável na verificação de informações e ser capaz de detectar citações no texto acadêmicos que não existem.	IA inventa informações e o usuários só copia e cola o texto gerado por IA, o que pode reduzir as oportunidades de aprendizado por meio de tentativas e erros para pesquisadores em início de carreira.	Ao usar plataformas de IA em geral, os professores podem orientar os estudantes a interagirem com as ferramentas de IA e solicitarem feedback para aprimoramento, correção da pronúncia ou exemplos de escrita.
Coleta automática de informações, exploração de uma ampla gama de dados, elaboração de rascunhos de revisões de literatura e automação de partes da interpretação de dados	Os pesquisadores devem ter um conhecimento sólido de metodologias e técnicas para a análise de dados	É preciso desconfiar das informações fabricadas pela IA, do tratamento impróprio de dados, de possíveis violações de privacidade, perfilação não autorizadas e vieses de gênero. É preciso estar atento à propagação de normas dominantes e à ameaça às normas alternativas e opiniões plurais.	Os criadores humanos de currículos precisam verificar os conhecimentos factuais e avaliar a adequação dos conjuntos de cursos sugeridos. Exige que os professores compreendam claramente os problemas, monitorem a conversa e ajudem os estudantes a verificar respostas duvidosas fornecidas IA
Auxiliar no processo de elaboração do currículo e das aulas, incluindo a elaboração ou expansão de pontos de vista sobre as principais áreas do tema em questão e a definição da estrutura do currículo. Também pode ajudar os professores a preparar provas e exames, oferecendo exemplos de perguntas e critérios para avaliação	Os professores precisam compreender e especificar cuidadosamente o que desejam que o currículo, os cursos, as aulas ou as avaliações abranjam e alcancem, se desejam abordar conhecimentos procedimentais ou conceituais e qual teoria de ensino desejam aplicar	O risco de a IA impor normas e métodos pedagógicos dominantes é elevado. Ela pode inadvertidamente perpetuar práticas excludentes em favor dos grupos que já são ricos em dados e reforçar desigualdades no acesso a oportunidades educacionais relevantes e de alta qualidade, prejudicando grupos com pobreza de dados.	Ideias básicas para a definição de problemas de pesquisa (por exemplo, público-alvo, temas, contexto), bem como metodologias, resultados esperados e formatos. Definições progressivas dos problemas; alcance dos dados e fontes bibliográficas; metodologias utilizadas para a exploração dos dados e revisões da literatura; e resultados esperados e seus formatos
Fornecer suporte individualizado, responder perguntas e identificar recursos. Apoiar a aprendizagem autodirigida de conhecimentos e habilidades básicas de codificação, identificar erros no código dos estudantes e fornecer feedback imediato, e adaptar respostas a perguntas. Envolver os estudantes em um diálogo remanescente do questionamento Socrático do conhecimento prévio, levando à descoberta de novos conhecimentos ou à uma compreensão mais profunda.	Ele oferece suporte aos professores, mas direciona-se diretamente aos estudantes, o que exige que eles tenham conhecimentos prévios, capacidades e habilidades metacognitivas suficientes para verificar os resultados da IA e perceber caso haja desinformações. Portanto, pode ser mais apropriado para os estudantes de ensino superior.	Com base nas capacidades atuais dos modelos de IA, as instituições educacionais precisam garantir a supervisão humana das respostas fornecidas pelas ferramentas, estando atentas ao risco de desinformação. Isso também pode limitar o acesso dos estudantes à orientação e ao apoio humanos, prejudicando o desenvolvimento de uma estreita relação entre professor e estudante, o que é especialmente preocupante no caso das crianças.	Perguntas à IA sobre sugestões de estrutura e exemplos de conhecimento factual sobre temas, sugestões de métodos e processos de ensino para temas ou problemas, ou criação de conjuntos de cursos ou planos de aula com base em temas e formatos. Os criadores humanos de currículos precisam verificar os conhecimentos factuais e avaliar a adequação dos conjuntos de cursos sugeridos.
Engajar os estudantes na prática de conversação para ajudá-los a aprimorar as habilidades para ouvir, falar e escrever, oferecendo feedback, correções e modelos da língua materna ou de línguas estrangeiras. Auxiliar os estudantes a melhorarem suas habilidades de escritas. Usar a linguagem natural para identificar as necessidades de estudantes que têm problemas psicológicos, sociais ou emocionais ou dificuldades de aprendizagem, a fim de fornecer a eles suporte ou instrução adequados.	Pode ser estabelecida uma idade limite para as conversas independentes, considerando a possibilidade de os sistemas de IA gerarem resultados culturalmente insensíveis ou inadequados para a idade. O estudante deve ter uma motivação intrínseca inicial para iniciar uma conversa com um sistema de IA. O estudante deve ser capaz de adotar uma abordagem crítica às sugestões da IA e de verificar sua precisão.	É preciso estar atento à linguagem culturalmente insensível ou contextualmente imprecisa, bem como à inadvertida perpetuação de estereótipos ou preconceitos culturais. Sem estratégias pedagógicas adequadas que simulem as motivações intrínsecas dos estudantes, a criatividade e a originalidade das crianças podem acabar sendo limitadas, levando a uma escrita formulista. Isso também pode limitar as oportunidades de interações na vida real, as opiniões e expressões plurais e o pensamento crítico.	Professores e orientadores humanos devem ensinar conhecimentos e habilidades básicas, além de inspirar os estudantes a aplicar o pensamento computacional e a programação para resolver problemas, inclusive por meio de codificação colaborativa. Professores ou facilitadores precisam criar ambientes confortáveis para envolver o estudante em uma conversa, a fim de diagnosticar problemas psicológicos, sociais, emocionais ou dificuldades de aprendizado.
Fornecer sugestões de técnicas de arte (por exemplo, dicas sobre perspectiva e cor) ou de composição musical (por exemplo, melodia e progressão de acordes). Atender às necessidades de acesso dos estudantes e apoiar a aquisição de conhecimentos específicos das disciplinas, fornecendo legendas ou interpretação em linguagem de sinais por IA para conteúdo de áudio ou vídeo e descrições de áudio para textos ou outros materiais visuais.	Os estudantes devem ter objetivos iniciais para criar uma arte ou música, uma compreensão fundamental dos elementos-chave do domínio da arte ou da música e habilidades básicas para analisar as obras de arte ou composições musicais. Os estudantes devem ter conhecimento ou opiniões substanciais sobre o tema da conversa ou estudo colaborativo. Eles precisam ser capazes de fazer contribuições responsáveis e não discriminatórias, evitando discursos de ódio	ode expor as crianças a conteúdos inadequados ou ofensivos, o que pode violar seu direito à proteção e ao bem-estar. As ferramentas de IA aumentam o risco de impedir que os estudantes desenvolvam sua imaginação e criatividade. Pode diagnosticar inadvertidamente de maneira incorreta as dificuldades específicas do estudante, levando ao fornecimento de suporte inadequado.	É necessário testar a acessibilidade de plataformas ou ferramentas para identificar e corrigir problemas de acessibilidade antes de utilizá-las. As ferramentas de IA podem apenas proporcionar acesso ao conteúdo, então educadores e facilitadores devem focar em aprimorar a qualidade da aprendizagem e o bem-estar social. É preciso que ensinem aos estudantes sobre como criar comandos de voz ou texto de acordo com as suas habilidades.

Apoiar a aprendizagem autodirigida de conhecimentos e habilidades básicas de codificação, identificar erros no código dos estudantes e fornecer feedback imediato, e adaptar respostas a perguntas. Envolver os estudantes em um diálogo reminiscência do questionamento Socrático do conhecimento prévio, levando à descoberta de novos conhecimentos ou à uma compreensão mais profunda.	Os educadores ou facilitadores devem ajudar os estudantes a acessar e aprender a operar as ferramentas de IA. Eles também precisam garantir que os resultados das ferramentas realmente apoiem esses estudantes e não reforcem os desafios e preconceitos que eles enfrentam.	É preciso identificar e corrigir os erros nas traduções e parafrasear feitos por IA que possam causar mal-entendidos interculturais. Este uso pode proporcionar oportunidades para que os estudantes marginalizados ampliem suas vozes, mas não afetará a causa raiz da pobreza de dados e, portanto, não será capaz de descolonizar as ferramentas de IA.	É necessário testar a acessibilidade de plataformas ou ferramentas para identificar e corrigir problemas de acessibilidade antes de utilizá-las. As ferramentas de IA podem apenas proporcionar acesso ao conteúdo, então educadores e facilitadores devem focar em aprimorar a qualidade da aprendizagem e o bem-estar social. É preciso que ensinem aos estudantes sobre como criar comandos de voz ou texto de acordo com as suas habilidades.
--	---	--	---

Fonte: UNESCO, 2024. Adaptado pelo autor

A UNESCO (2024) destaca que o uso da Inteligência Artificial (IA) na educação pode gravar as disparidades no acesso à tecnologia e aos recursos pedagógicos, além de limitar a interação social. Ao imitar o contato humano, a IA gera preocupações quanto aos possíveis efeitos psicológicos negativos a longo prazo, impactando o desenvolvimento cognitivo e o bem-estar emocional dos estudantes.

A dependência de conteúdos gerados por algoritmos pode diminuir o engajamento com materiais tradicionais que passam por revisão de especialista humanos. O uso estratégico de ferramentas digitais é fundamental para o sucesso, aproveitando ao máximo seu potencial para promover um aprendizado profundo que envolva os alunos e possibilite o feedback imediato (Narciso *et al.*, 2024). A integração tecnológica na formação continuada é fundamental para o crescimento profissional dos docentes, capacitando-os a utilizar metodologias inovadoras que “possibilitam a produção e compartilhar conhecimento, visando à aprendizagem colaborativa conecta pessoas, reduzindo distâncias e facilitando a troca de experiências, enriquecendo o processo educativo” (Gebran, 2009.p.14).

3. IMPACTO DAS TECNOLOGIAS E DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Com base na revisão sistemática de literatura e na análise de conteúdo, identificamos vários resultados relevantes sobre o impacto das tecnologias e da inovação educacional em Moçambique, destaca-se que as tecnologias digitais revolucionam a educação ao facilitar o acesso rápido à informação e permitir a personalização do aprendizado. Segundo Matias (2024), essa dinâmica promove uma formação integral e acessível, impulsionando a construção e a disseminação do conhecimento.

As tecnologias exercem forte influência na percepção social, pois, como afirmam Oliveira *et al.* (2024, p.2), “as mídias são grandes vetores na produção, disseminação e manutenção de discursos, saberes e verdades sobre a tecnologia e a inovação”. Embora o avanço tecnológico crie cenários promissores para a democratização da aprendizagem, especialmente para populações marginalizadas. Afinal, “o uso recorrente da tecnologia nos diferentes espaços sociais faz com aquela e a inovação sejam consideradas partes necessárias e indispensáveis ao funcionamento social” (Oliveira *et al.*, 2024.p.2).

Em relação aos dados empíricos, os docentes entrevistados afirmam que as tecnologias têm sido empregadas para modernizar o ensino, embora enfatizem que essa inovação digital e a equidade entre áreas rurais e urbanas ainda são desafio a ser superado. No dia-a-dia escolar, a tecnologia se apresenta por meio de aulas online como recurso que tornam os alunos mais interativos. Ademais, o suporte tecnológico é utilizado tanto na gestão pedagógica — como na elaboração de provas, lançamento de notas e análise de desempenho — e no uso de recursos audiovisual slides em sala de aula, conferindo maior dinamismo e envolvimento ao processo de ensino-aprendizagem.

Embora a inovação tecnológica tenha um grande potencial na educação, a inclusão digital e a qualidade do acesso em regiões rurais são comprometidas pela ausência de dispositivos e a falta de infraestrutura e eletricidade. Mesmo em zonas urbanas, há problemas relacionados às condições precárias das instalações escolares. Nesse contexto, torna-se imperativo expandir o acesso a computadores e à conexão de internet, ações que trariam benefícios tanto para comunidade quanto para as instituições (Agostinho, 2026).

O entrevistado Agostinho (2026) enfatiza que o uso de Plataformas possibilita a criação de um ambiente mais dinâmico e engajador. No entanto, o uso excessivo ou inadequado dessas ferramentas, particularmente no que diz respeito à propagação de notícias falsas (*fake news*) pode gerar feitos negativos, como a incentivo ao ódio, separatismo e de conflito social.

O uso abusivo das tecnologias resulta em distrações constantes no ambiente escolar, principalmente com redes sociais como Tik Tok, Instagram e Facebook, que prejudica a concentração nas atividades pedagógicas. Esse comportamento se estende à esfera familiar, onde a comunicação se torna menos eficiente, os jovens tendem a priorizar as interações digitais em vez do diálogo com os responsáveis. As tecnologias devem empregadas de forma criteriosa para promover a colaboração entre os atores do sistema educacional, pois seu uso inadequado pode comprometer o desenvolvimento social (Casseremo, 2026).

Segundo o entrevistado Casseremo (2026) afirma que, para assegurar a incorporação sustentável da tecnologia na educação, são necessárias políticas públicas sólidas e investimentos constantes. Isso a capacitação para professores e acesso equitativo, promovendo a inovação educacional. Além disso, é responsabilidade do governo estabelecer diretrizes que promovam melhorias nas escolas, disponibilizando recursos tecnológicos e capacitando educadores para garantir o acesso universal. Nesse contexto, um sistema de financiamento sustentável é crucial para a inclusão digital a longo prazo.

O Estado deve promover a formação massiva de novos professores especializados no uso de tecnologias educacionais. Essas tecnologias desafiam as instituições a superar o modelo convencional, em que o professor é o centro da aprendizagem. A utilização de ferramentas digitais permite a manutenção de conexões individuais e coletivas, mesmo em ambientes virtuais (Agostinho, 2026).

Os principais benefícios e entraves da integração de tecnologias na educação em Moçambique estão relacionados aos aspetos pedagógicos e estruturais que tem como objetivo não só elevar a qualidade de ensino, mas também fomentar a inclusão social entre os estudantes.

A integração das TICs na educação exige: capacitação dos docentes, financiamento acessível e acesso equitativo a equipamento. A tecnologia pode agilizar a compreensão de conteúdos em diversas disciplinas, graças ao acesso facilitado às pesquisas, como acontece com o uso de chatbot IA. Embora ferramentas como Inteligência Artificial ofereça, oportunidades de melhoria entre professor e aluno, além de flexibilidade e personalização do ensino, muitas escolas ainda enfrentam desafios tecnológicos que limitam o alcance dessas vantagens (Casseremo, 2026).

Casseremo e Agostinho (2026) enfatizam a importância de capacitar os professores no uso de tecnologia, uma vez que a falta de conhecimento nesse campo impede a transição do ensino tradicional (focado no professor) para modelos mais dinâmicos. A tecnologia possibilita a manutenção de relações pessoais e efetivas a distância, desafiando o formato presencial convencional. A influência da tecnologia na vida moderna tornou-se fundamental, moldando nossa cultura, relações e educação no dia a dia. Sua essência reside na aplicação prática da ciência para resolver problemas e suprir necessidades humanas, transformando a forma como vivemos, interagimos e aprendemos.

As tecnologias geram novas formas de produzir e compartilhar conhecimento que aproximam pessoas, reduzem esforços, promovem a troca de experiências e enriquecem o processo de aprendizagem. Conforme aponta Greban (2009, p. 15) “para aprender é preciso agir intelectualmente sobre a informação, dá ao educador uma nova concepção na construção de seu conhecimento” Nesse sentido, a educação coloca o aluno como um construtor ativo de seu conhecimento, desenvolvendo seu entendimento por meio da interação com o ambiente de aprendizagem.

A tecnologia e a inovação são essenciais na formação da sociedade moderna, afetando o trabalho e as relações interpessoais, além de influenciar a gestão social e gerar consequências psicossociais. Como afirma Oliveira *et al.* (2024, p.3), “o desenvolvimento da área tecnológica configura um jogo que envolve conflitos de interesses que vão desde a esfera econômica, passando pela social, ambiental, relacional e política”. A tecnologia educacional é um empreendimento positivo, unindo pessoas com o objetivo comum de aprimorar e revolucionar o ensino. Seu propósito é promover um engajamento significativo e adaptado às realidades atuais (Greban, 2009; Jesus *et al.*, 2020).

Para maximizar esses proveitos, é fundamental investir em infraestruturas incluindo internet, computadores, tablets nas escolas e na criação de praças digitais que possibilitem o acesso às tecnologias pela sociedade. Além disso, é vital incentivar a capacitação docente e fomentar a criatividade. A adaptação a esse modelo de ensino, que integra a tecnologia à prática pedagógica de forma eficiente, é essencial para alcançar uma educação inclusiva e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo enfatiza que, embora a tecnologia de inovação educacional seja um vetor estratégico para a inclusão e a democratização do ensino em Moçambique, sua eficácia plena depende da superação de desafios estruturais e de uma abordagem pedagógica crítica. Para garantir uma integração tecnologia sustentável, é imprescindível a criação de políticas públicas sólidas que deem prioridade ao investimento em infraestruturas básicas, sobretudo em zonas rurais. Nesse cenário, a tecnologia não deve ser considerada uma substituta do ensino tradicional, mas sim como um recurso complementar que possibilita a personalização do aprendizado e o envolvimento ativo do estudante. Em que o papel do professor se transforma de transmissor para mediador entre o aluno, a ferramenta digital e o conteúdo.

A integração de ferramenta avançadas, como AI, traz benefícios evidentes na otimização do tempo e no fornecimento de suporte personalizado, porém requer supervisão humana para evitar riscos como o plágio, a desinformação e a perda da criatividade. Da mesma forma, o uso inadequado da IA pode prejudicar o desenvolvimento cognitivo e o bem-estar emocional dos estudantes, tornando-os suscetíveis à manipulação e reduzindo seu engajamento com matérias educacionais tradicionais. No entanto, para ter o sucesso na educação no século XXI, é necessário que tanto os alunos quanto os professores dominem essas tecnologias de maneira consciente, crítica e colaborativa, a fim de transformar o ensino e a aprendizagem em processos mais inclusivos e acessíveis.

A pesar de as tecnologias digitais oferecem oportunidades valiosas para personalizar o ensino e melhorar o acesso à informação, ainda existem há desafios consideráveis. A formação deficiente de professores e a ausência de políticas públicas efetivas restringem esse potencial transformador. Ademais, o uso das redes sociais, embora traga benefícios, pode aumentar de desigualdades e limitar a interação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, Alexandre Filordi. **Foucault e a crítica à institucionalização da Educação**: implicações para as artes de governo. **Pro-Posições**, Campinas. v. 25, n. 2 (74), p. 103-120, maio/ago. 2014.
- CABRAL, A. A. Queiroz; CRUZ, C. Souza. O impacto da tecnologia na sociedade. **Ciências Humanas**, Rio de Janeiro. v. 29, n. 148, jul. 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/o-impacto-da-tecnologia-na-sociedade/#>. Acesso em: 21 fev. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência. 1978. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- FERNANDO, M.; GONÇALVES, F. Análise do impacto da transformação digital no setor da educação: um olhar sobre instituições de ensino superior em Moçambique. **NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 302–316, 2023. Disponível em: <https://revistas.unilab.edu.br/njingaesape/article/view/1279>. Acesso em: 11 jun. 2026.

FREIRES, K. C. Paulino; SILVA, M. A. M. Pereira; SALES, F. Odécio; LIMA, F. F. R. RODRIGUES; Santos, J. Santana; SANTIAGO, E. C. Boaratti; SILVA, W. Costa; Martins, P. A. Lima; DAMASCENO, Freires, K. C. P., Silva, M. A. M. P. da, Sales, F. O., Lima, F. F. R. R., Santos, J. S. dos, Santiago, E. C. B., Silva, W. C. da, Martins, P. A. L., Vale, A. F. A. do, Damasceno, M. V. da S., & Soares, A. G. da S. (2024). O impacto do uso da inteligência artificial nos processos de ensino e aprendizagem. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**. v. 17, n. 8, 2024.

GEBRAN, Mauricio Pessoa. **Tecnologias Educacionais**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, José Ferreira. **A tecnologia na sala de aula**. Novas tecnologias e educação. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014.

JESUS, Pedro & AZEVEDO, Joaquim. Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como?. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**. n. 20, p. 21–55, 2021.

LAGARTO, José. O papel das TIC no desenvolvimento comunitário em Moçambique. In: NHAMPOSSE, Alice: CORREIA, Hermenegilda; LAITA, Martins dos Santos Vilanculos *et al.* **Desafios da comunicação no século XXI**. Nampula: Década das Palavras, 2018.

LIMA, José Maria Maciel. **Plataforma Moodle: A educação por mediação tecnológica**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 01, Vol. 07, pp. 17-37. Janeiro de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/plataforma-moodle>.

MATIAS, Achegar Tiodósio; CASTRO, Cantífula de; GONÇALVES, Bruno F. Tecnologias digitais na promoção de novas formas de ensino e aprendizagem em Moçambique. **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro. v. 18, n. 1. jan-abr. 2024.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus. 2011

MASCARENHAS, Alexandra Garcia e BONOW, Dirnei. A Educação nas teorias de Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. **Sociologia da Educação: debates clássicos na formação de professores**. Curitiba, Paraná: PUCPRESS, 2018.

MUNGUAMBE, J. A. (2025). Mudanças nos princípios éticos da educação em Moçambique: do tradicional à modernidade. **Research and Science Journal**, v. 1, n. 6. p. 142-151. Disponível em: <https://alba.ac.mz/index.php/alba/issue/view/8>. Acesso em: 15 jun. 2025.

NARCISO, Rodi; ALMEIDA, Evaristo Fernandes; GOMES, Luiz Carlos Melo; PASSOS, Luiz Marcelo; MAFRA, Mackson Azevedo. Inovação Educacional e o Papel das tecnologias digitais na formação de Professores do Século XXI. **Revista Ilustração, [S. l.]**, v. 5, n. 5, p. 11–27, 2024.

OLIVEIRA, J. B. A. e. Tecnologia educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 33, p. 61–69, 1980.

OLIVEIRA, E. F. Rezende; OLIVEIRA, L. Gabarra; LOPES, Leandro de Proença. (Org.). **Construindo pontes: Paulo Freire entre saberes, projetos e continentes**. Fortaleza :EdUECE, 2018.

PESSURO, Graciano Pedro. Política educacional em Moçambique diante das Tecnologias de Informação e Comunicação. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional, [S. l.]**, v. 3, n. 1, p. e022008, 2022.

PEIXOTO, Joana; ARAUJO, C. H. Santos. **Tecnologia e educação: Algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo**. **Revisão & Síntese**, Campinas. Educação e Sociedade v. 33, n. 118, Mar 2012

PELAGES, R. G.; MASSINI, A. M. de C.; PONTES, D. M. do N.; MOREIRA, D.; DE AZEVEDO, E. C.; DE OLIVEIRA, E. da C.; ZUCOLOTO, I. C. A.; PORCARI, J. P. C.; ROCHA, L.; ALVES, M. S. de S.; FIM, R. A. M. G.; DE OLIVEIRA, R. F. INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: REDEFININDO CURRÍCULOS E MÉTODOS DE ENSINO. **REVISTA FOCO, [S. l.]**, v. 16, n. 10, p. e3390, 2023. DOI: 10.54751/revistafoco.v16n10-126. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3390>. Acesso em: 11 jun. 2026.

SANTOS, Rita de Cássia Grecco. **Sociologia da Educação: debates clássicos na formação de professores**. Curitiba, Paraná: PUCPRESS, 2018.

SELWYN, Neil. A tecnologia educacional como ideologia. In:_____. **Distrusting Educational Technology**. Londres: Routledge, 2014. (Kindle).

SILVA, R. Santos; ROSA, W. Aparecida. A importância da obra didática magna de comênio para formação do professor. **REVISTA EDUCAÇÃO, SAÚDE E MEIO AMBIENTE**, Manhuaçu, 2017. Disponível em: <https://remas.faculdadedofuturo.edu.br/remas>. Acesso em: 1 maio 2017.

TAVARES, M. T. G. Educação popular e movimentos sociais contemporâneos: algumas notas para reflexão. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 24, n. 43, p. 49–61, 2015. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2015.v24.n43.p49-61. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/1306>. Acesso em: 11 jun. 2026.

UNESCO. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. 2024. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/guia-para-ia-generativa-na-educacao-e-na-pesquisa>. Acesso em: 1 maio 2026.

ENTRE INTERLOCUÇÕES E EXPERIÊNCIAS JUVENIS: NARRATIVAS INTERIORANAS SOBRE O PERÍODO DE PANDEMIA NO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE GUAÍÚBA-CE.

Francisco Gleilton Clemente da Silva¹

Maria Alda de Sousa Alves²

Joana Rower³

RESUMO

Este trabalho busca refletir sobre o processo de pandemia da Covid-19 e como as suas consequências afetaram a vida pessoal e estudantil de jovens interioranos da escola pública de ensino médio José Tristão Filho em Guaiúba- CE. Assim, objetiva-se além do mais, analisar e articular sobre os impactos condicionados aos sujeitos que vivenciaram este intenso período, pontuando sobre os desafios e desdobramentos enfrentados por eles no processo de educação e socialização viabilizados, em grande parte, pelo espaço físico da escola. A metodologia utilizada consiste em um estudo explicativo, os procedimentos técnicos contam com pesquisa de campo de cunho qualitativo, possibilitando, a partir de observações no espaço campo e de uma entrevista semi- estruturada, o uso de narrativas na construção desta pesquisa, há ainda análise bibliográfica, principalmente com as ideias de Dayrell (2007) e Pais (1990). A partir deste estudo foi constatado a condição de disparidade na realidade destes alunos com relação ao ensino e acesso aos mecanismos e ferramentas tecnológicas, bem como a internet de qualidade e a espaços adequados para o estudo. É percebido ainda a delicada condição emocional dos jovens que viveram o isolamento social, tendo as suas experiências juvenis interrompidas, ilustrando o quão desafiador é o processo de reparação das consequências educacionais e pessoais vividas, creditando a educação como incisiva para auxiliar neste período.

Palavras-chave: Jovens; Educação; Pandemia; Escola; Experiências.

RESUMEN

Este trabajo busca reflexionar sobre el proceso de la pandemia de Covid-19 y cómo sus consecuencias afectaron la vida personal y académica de jóvenes de zonas rurales del colegio público José Tristão Filho en Guaiúba-CE. Asimismo, pretende analizar y discutir los impactos en los individuos que vivieron este intenso periodo, resaltando los desafíos y desarrollos que enfrentaron en el proceso de educación y socialización, en gran medida facilitado por el espacio físico del colegio. La metodología empleada consiste en un estudio explicativo; los procedimientos técnicos incluyen investigación de campo cualitativa, que permite, a través de observaciones de campo y una entrevista semiestructurada, el uso de narrativas en la construcción de esta investigación. También se incluye un análisis bibliográfico, basado principalmente en las ideas de Dayrell (2007) y Pais (1990). Este estudio reveló una disparidad en la realidad de estos estudiantes con respecto a la educación y el acceso a mecanismos y herramientas tecnológicas, así como a internet de calidad y espacios adecuados para el estudio. También se evidencia el delicado estado emocional de los jóvenes que experimentaron aislamiento social y vieron interrumpidas sus vivencias juveniles, lo que ilustra la dificultad de reparar las consecuencias educativas y personales, y subraya el papel crucial de la educación para brindar apoyo durante este periodo.

Palabras clave: Juventud; Educación; Pandemia; Escuela; Experiencias.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, parte do tema *Entre interlocuções e experiências juvenis: narrativas interioranas sobre o período de pandemia no ensino médio na cidade de Guaiúba-CE* e busca refletir sobre o processo de pandemia da Covid-19 e como as suas consequências afetaram a vida pessoal e estudantil de jovens interioranos da escola pública de ensino médio José Tristão Filho em Guaiúba-

¹ Graduado em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e bacharel em Humanidades pela mesma instituição. Professor de Sociologia na EEMTI José Tristão Filho: Escola de Ensino Médio em Tempo Integral que oferece ensino regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), cidade de Guaiúba/CE.

² Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB).

³ Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB).

CE.

Assim, objetiva-se analisar sobre os impactos condicionados aos sujeitos que vivenciaram este intenso período, pontuando sobre os desafios e desdobramentos enfrentados por eles no processo de educação e socialização viabilizados, em grande parte, pelo espaço físico da escola. A metodologia utilizada consiste em um estudo explicativo com pesquisa de campo de cunho qualitativo e de uma entrevista semiestruturada.

A partir deste estudo foi constatado a condição de disparidade na realidade destes alunos com relação ao ensino e acesso as ferramentas tecnológicas. É percebido ainda a delicada condição emocional dos jovens que viveram o isolamento social, tendo as suas experiências juvenis interrompidas, ilustrando o quão desafiador foi esse processo, creditando a educação como incisiva para auxiliar neste período.

Este estudo foi desenvolvido por meio do método qualitativo, em especial partindo da análise de narrativas de jovens estudantes da rede pública (Escola José Tristão Filho) do município de Guaiúba-CE, onde suas falas e reflexões foram potencializadas para direcionar e ganhar destaque nesta pesquisa. Quanto as potencialidades da fala, possibilitadas por meio do espaço de partilha e diálogo, Ferreira; Raimundo (2017) evidenciam que “as conversas induzidas pelo pesquisador com os sujeitos de estudo têm sido dispositivos metodológicos privilegiados na pesquisa qualitativa em ciências sociais” (Ferreira; Raimundo, 2017, p. 57), gerando para o estudo uma conexão com as múltiplas realidades e percepções dos sujeitos por meio da oratória.

Assim, este trabalho se caracteriza ainda como uma pesquisa explicativa, buscando, como abordado por Prodanov e Freitas (2013), explicar por intermédio de análises e interpretações acerca das narrativas colhidas dos jovens no espaço escolar, os fenômenos que ocorre/m/ram em suas vidas e as possíveis causas destes fatos. Desse modo, para ter acesso e obter os discursos dos interlocutores, ocorreu a organização de um grupo focal, guiado por um roteiro de entrevista que continham em torno de dezesseis perguntas semi-estruturadas que objetivavam conhecer a trajetória e os desafios enfrentados por estes jovens com relação a escola, educação e a condição de distanciamento social, abordando ainda sobre as suas perspectivas de futuro.

Com relação as ferramentas utilizadas no processo, contou-se com o recurso de gravador de voz de um celular smartphone e o uso de um termo de consentimento livre esclarecido assinados pelos jovens e responsáveis (no caso dos estudantes menores de idade) para assegurar a participação voluntária no processo de entrevista.

As principais discussões teóricas que guiaram esta pesquisa foram sobre como o período de pandemia afetou a vida de jovens estudantes do ensino médio. Desse modo, com a

realização deste estudo, foi proposto percorrer um itinerário bibliográfico em diálogo a relatos reais da vida cotidiana a fim de evidenciar os desafios e desdobramentos que compuseram este processo vivenciado por estes alunos nos anos de 2020 e 2021.

Assim, contou-se com um itinerário narrativo, por meio do diálogo com os próprios jovens da

escola, o desenvolvimento deste trabalho apoiou-se na realização de uma entrevista. Para fundamentar e dialogar com as experiências e processos descritos pelos interlocutores, somou-se como suporte as contribuições de Pais (1990) e (2016), Alves (2017), Dayrell (2007), Silva (2021); Santos (2021); Diniz (2021) e Batista (2021). entre outros autores que fomentam contributos sobre juventudes e pandemia.

2. O INÍCIO DA RUPTURA, O PROCESSO DE (DE)SOCIALIZAÇÃO

Conversando com alguns jovens estudantes do terceiro ano da escola pública de ensino médio José Tristão Filho, é expressado o sentimento vivenciado num momento que marcou o primeiro contato com a pandemia. “Foi um choque grande! Porque... você teve que mudar o seu dia a dia, o seu modo de viver, eu ia dar a benção minha vó e meu vô, eu parei de visitar eles e... com essa pandemia eu perdi três pessoas da minha família, minha vó, meu tio e minha tia...” (Dalva, estudante do ensino médio). Percebe-se a partir deste fragmento descrito por ela, que a forma como as relações pessoais eram tidas, sustentada pelo convívio familiar também foram afetadas, no caso de Dalva, algumas práticas culturais religiosas como o gesto de pedir benção a seus familiares tornou-se uma ação inviável, em decorrência do afastamento físico necessário neste contexto.

Por conseguinte, é possível cogitar que os sujeitos, em especial os jovens estudantes que adentraram no ensino médio a partir do ano de 2020, tenham partilhado de um significativo momento de suas vidas, marcado pelo bloqueio de vivências, que não os atingiram exclusivamente, mas sim interferiram ao mesmo tempo em suas realidades sociais e na vida de outros jovens pelo mundo neste dado período.

Agora a gente vai chegar no ensino médio, vai chegar aonde a gente sempre quis estar, aquele pensamento de ah, vamos conhecer pessoas novas, vamos ter um círculo de amizade maior, vai ter conteúdo diferente, e do nada tudo para, então foi meio que impactante esse começo, foi muito difícil, é, porque você vem, querendo ou não você vem com um planejamento meio que pronto de como você vai prosseguir, aquela questão, não, vou focar mais, vou decidir o quê que eu quero da minha vida e tal e do nada tudo se fecha, você perde esse contato social, que pra mim, sempre foi muito importante, eu sempre gostei muito de, de tá com as pessoas, de conversar com as pessoas, de, de tá ali naquele momento da aula, mas tipo assim, chegar na pessoa dizer, ah como é que você tá? Tá tudo bem? Como é que tá na sua casa, como é que tá a sua família... Eu sempre fui essa pessoa de ter esse contato com essas pessoas, além do estudo e perder tudo isso de maneira súbita assim, pra mim foi impactante demais. (William, estudante do ensino médio)

Trazendo o ingresso no ensino médio enquanto um significativo momento da vida, muitos jovens enxergam essa transição do ensino fundamental para o ensino médio como o princípio de uma fase da vida juvenil marcado por possibilidades e novidades de um futuro que virou presente, conforme apresentado na fala de William, que se encontrava com um planejamento de vida preparado para o ano que se iniciara, sustentado pelo entusiasmo de viver novas experiências educativas e nas suas relações interpessoais e afetivas, entretanto, suas expectativas acompanharam-se do sentimento de frustração pelas interrupções ocorridas. Tal colocação nos aguça a pensar que as relações criadas e amadurecidas entre os jovens, a partir de suas interações uns com os outros, possuem bastante influência da realidade social em que eles estão inseridos, os espaços que mediam e permitem essas

experiências contribuem para a condição de juventude que cada indivíduo possui. Nesse sentido, as vivências e trocas tidas nesses espaços (que não sejam necessariamente os familiares e os institucionais) são incisivas para os desdobramentos de suas vidas no presente e futuro. Quanto a isso, Dayrell (2007) nos diz que algumas dimensões da juventude, influenciadas pelo espaço,

[...] passa a ter sentidos próprios, transformando-se em lugar, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva. Os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados (Dayrell, 2007, p.1112).

Com o surto do vírus da covid-19 e as medidas restritivas de segurança, algumas expansões nas relações sociais entre os jovens sofreram alterações e implicações. As possibilidades e anseios, antes presentes no imaginário juvenil, ficaram ausentes na realidade em que se enfrentara, o universo que se consolidava era o do distanciamento, logo, as chances de construção juvenil e exploração mundo a fora não pareciam mais possíveis.

Você não sabia quando você ia sair da pandemia e retornar ali praquela convivência social que você tava acostumado. Eu sempre fui uma pessoa muito social, sociável, eu já jogava com todo mundo aí veio a pandemia e esses diálogos foram sempre pelo celular sempre, sempre, sempre e tinha momentos que você enjoava daquilo, até das aulas que eram cansativas. (Daniel, estudante do ensino médio).

Nesse sentido, assistimos a ruptura de partilhas e aprendizados significativos para a construção juvenil. Em algumas situações as redes de entrosamento vivenciadas, agora pelo universo virtual, não supriam a experiência do real como descrito na fala de Daniel, que por creditar a uma de suas características jovial a sociabilidade com outros espaços e sujeitos sofreu com esse processo de adaptação da distância, restringindo-se ao cansaço por sustentar os diálogos e até mesmo os seus estudos, através de uma tela limitada, reduzida da realidade.

Em contraposição a este fato, não podemos deixar de mencionar que outros jovens partilham de relações sociais mediadas pela tecnologia e o mundo virtual, as chamadas relações online. Conforme Fialho; Sousa (2019), fica evidente a intercessão da tecnologia, em especial das redes de comunicação, nas relações e formação dos jovens na atualidade, estando elas de alguma forma ligada aos seus comportamentos, formas de linguagem e pensamento, dando novos sentidos e significados as situações e experiências vivenciadas por eles.

Começou a pandemia e a gente ficou dois anos em casa e aí foi meio difícil porque, porque eu tava decidido em quê, chegar na escola, esse ano ensino médio novo, eu ia começar a focar muito nos estudos, só que aconteceu isso e a gente ficou praticamente um ano em casa, no começo, demorou muito pra gente começar a ter aula online e quando a gente começou a ter aula online, mesmo assim não é a mesma coisa de presencial, de você tá ali na frente do professor, tá com seus colegas, conversar com seus colegas, conversar sobre atividade, procurar saber mais, de tirar suas dúvidas pro professor pessoalmente, é diferente de você tá em casa entendeu? Então isso estudar em casa foi meio difícil. (Alexia, estudante do ensino médio).

Fazendo menção as dificuldades tidas, principalmente no que diz respeito a condição educativa sustentada pelo sistema remoto de ensino, vemos o desafio, entre tantos outros, da ausência física do espaço institucional, não somente pela construção concreta em si, mas pelos sujeitos que ali transitam e constituem as vivências, marcadas pela figura de um professor e dos colegas de turma, como expressado na fala de Alexia. Sobre a relação entre professor e aluno, Corti (2014) pontua que “A relação professor-aluno passa a ser racionalizada e mediada pelos conteúdos escolares. As bases da relação precisam ser construídas, exigem um investimento do professor na construção do seu espaço de importância na formação desses jovens.” (Corti, 2014, p. 315).

Quanto as conexões estabelecidas entre os próprios estudantes, podemos reforçar ainda a importância dessas relações sociais, criadas e amadurecidas, para o desenvolvimento dos jovens que constituem este lugar. Corti (2014) apresenta que “Os jovens que chegam às salas de aula trazem uma história construída, relacionada à convivência familiar e cultural ao longo da infância, às experiências escolares anteriores [...]” (Corti, 2014, p. 316). Assim, eles traçam relações de compartilhamento e identificação a partir de suas vivências e seus interesses, não resumindo suas interações somente aos assuntos escolares, consolidando vínculos que possam se estender aos coleguismos.

Assim, as relações de comunicação, identidade, afeto e entre outras relações construtivas, ganharam uma nova roupagem, a interação por meio do mundo virtual. Essa forma (já existente) de se manter conectado a outras pessoas, mesmo com suas limitações, foi altamente utilizada para sustentar as relações de proximidades e diálogos que durante os anos de 2020 e 2021 foram quebradas, podendo até ser visto esse contato em grandes proporções com o virtual, em paralelo a ideia de Pais (2001), como uma fuga do mundo real, no caso, de um contexto comprometido pelos perigos de um vírus e suas drásticas consequências. Contudo, o que não pode ser ignorado é o fato de que para muitos jovens, essa imersão no mundo tecnológico para suprir as carências das vivências presenciais, era algo extremamente complexo.

A baixa condição econômica para muitos adolescentes da rede pública se intensificou no contexto de pandemia, fazendo com que tais acessos a esses meios de interação e contato com a escola fossem limitados ou até inexistentes. Em alguns casos, decorrentes de problemas de conexão com internet, por não disporem de equipamentos tecnológicos ou de uso limitados.

Teve um período de, no meio da pandemia que eu me colocava no risco de vim a escola pra pegar atividade porque eu não tinha celular, eu tinha celular, o meu celular queimou, aí eu meio que descobri que tinha essa maneira de vir pegar as atividades na escola. Aí eu vinha toda... Toda sexta-feira, é, eu pegava as atividades da semana eu fazia por... Tipo às vezes eu pesquisava, sobre o conteúdo pra poder fazer porque eu não tinha base porque eu não vi as aulas. Foi um momento que eu fiquei 3 meses assim eu acho que foi três meses que eu não aprendi nada porque... Você não consegue aprender por si só sem ter uma base, um professor, conteúdo certo para estudar, sem ter internet pra poder pesquisar. (Daniel, estudante do ensino médio)

As articulações realizadas para a superação das contrariedades do ensino remoto se fizeram muitas vezes presentes na educação nesse período, muitos jovens presenciaram situações em que as

adversidades os separavam do ensino, mas por vias múltiplas se reinventavam na procura por mecanismos que amenizassem as problemáticas encaradas, como no caso de Daniel, que mesmo sem um recurso tecnológico que o desse acesso ao ensino procurou outros artifícios para acompanhar as aulas, se pondo, como ele próprio diz, em risco, ao se deslocar até o espaço físico da escola para receber as atividades. É pontuado ainda por ele, a complexidade de estudar sem a presença de um professor ou internet, servindo de base para suas aulas. Em contraposição, faz-se imprescindível destacar que haviam jovens, que, em circunstâncias distintas não partilharam de tantos contratempos, como no caso de Marcos:

Bem no começo da pandemia tava com certa apatia sobre como seria essas mudanças, porque eu tinha que ter certeza que eu tinha que saber me adaptar, porém eu tinha uma facilidade, eu tinha computador, tinha celular, tinha fácil acesso à internet, eu já era um aluno exemplar de certa forma e consegui acompanhar os conteúdos de forma... fácil para poder é, me adaptar ao estilo novo que seria Ead e nesse período não vou negar que é verdade que em certos momentos dava preguiça, tinha distrações para complicar de prestar atenção, mas mesmo com isso dava pra resolver, pra se achar e encontrar um momento pra você ver o quê que você tirou de proveito daquela... aquele conteúdo que tava sendo passado. (Marcos, estudante do ensino médio).

Vemos que em condições mais favoráveis ao ensino remoto, Marcos gozava de uma estrutura que facilitava a sua educação, denominando-se como um aluno exemplar, não sofria com problemas ao acesso em si, mas sim com distrações cotidianas do ambiente familiar, outro grande fator que serviu de empecilho nesse período, assim, vemos a partir das narrativas descritas situações de disparidades nas possibilidades de ensino, uma em que um jovem, sem acesso a aparatos tecnológicos, enfrentou privações quanto ao acesso as aulas e explicações de conteúdos escolares, e outra em que um jovem era mais instruído tecnicamente quanto a recursos que facilitassem a sua aprendizagem, retratando assim a forte desigualdade social de acesso à educação entre as populações juvenis. Assim como ilustrado por Silva (2021); Santos (2021); Diniz (2021) e Batista (2021).

Que percebemos com bastante clareza, a partir dessa discussão no que se refere ao uso de tecnologias no período da pandemia, é o fato de que esta pandemia tem evidenciado a desigualdade que marca nossa sociedade, pois, enquanto alguns estudantes têm acesso à tecnologias de ponta, possuem acesso ilimitado à internet e recebem em casa o apoio dos pais/responsáveis, tantas outras ficam à margem deste processo, seja pela falta de equipamento tecnológico adequado em casa [...] (Silva; Santos; Diniz e Batista, 2021, p. 9-10).

Tal condição abre espaço para uma interpretação de interdependência existente entre os jovens, seus familiares e recursos tecnológicos, o que condicionava em grande parte no seguimento dos seus estudos escolares, afetando a sua permanência na escola e nas objeções ao acompanharem o modelo de ensino. Com a incorporação do estudo a distância o que deveria aproximar os jovens estudantes do ensino muitas vezes agia como um oponente na eficácia da educação para o processo de ensino-aprendizagem, impossibilitando a sustentação das redes educativas. As distrações cotidianas, provocadas na maioria dos casos pela falta de estruturação de casa, em espaços inadequados para o

ensino serviam como um agente gerador da dispersão dos alunos e de seu foco.

Essa questão da Ead foi difícil pra mim exatamente por causa do foco e também porque eu sou uma pessoa muito, digamos assim... Eu me distraio com muita facilidade eu tô aqui estudando, tranquila, e aí do nada, absolutamente do nada eu penso em coisa que eu tinha assistido ou feito antes eu tinha que fazer tarará, a ansiedade atacando e também problema, eu tenho muito problema em prestar atenção até aqui na escola, imagina em casa?! (Alexia, estudante do ensino médio).

Como expressado no depoimento de Alexia, ficar concentrado nas aulas virtuais se tornou uma ação difícil, seus pensamentos aleatórios do cotidiano a desconcentrava e dificultava na absorção dos conteúdos ensinados, juntando-se as suas questões de ansiedade o foco na aprendizagem muitas vezes se esvaecia em decorrência da complexidade da autonomia estudantil em se responsabilizar por seus momentos de estudo. Os desafios eram diversos.

La onde eu moro a internet é meio ruim, porque fica muito distante daqui, aí as vezes faltava internet no meio da aula, aí eu tinha que ir pra casa da minha tia correndo e fica tipo, 200m lá de casa, tinha que correr, pra poder chegar lá. Uma corrida pela educação. (Geovana, estudante do ensino médio).

A partir do relato de Geovana vemos a agitação no decorrer dos encontros virtuais causada pela instabilidade de recursos tecnológicos, descrito por ela como uma corrida pela educação, assim como ela, tantos outros adolescentes lidavam com questões similares, ficando inclusive, por um longo período sem poder acompanhar as matérias escolares e demais atividades, permanecendo inativos em maior parte do processo educacional. No caso de Geovana, que recorria a casa de sua tia, situada cerca de 200m de sua residência, ela se deslocava até lá para continuar participando de suas aulas, um esforço a mais que não era permitido a todos igualmente, sobretudo para aqueles jovens que possuíam residência mais afastada das demais, ou reclusas em zonas rurais.

Vemos então que a educação deveria partir de uma condição beneficiada a todos, o que na prática não ocorre em sua completude. Apesar de ser considerada como uma das prioridades estatais ela não contemplava o suficiente para controlar e equilibrar a situação de desigualdade, o frágil acesso não somente ao ensino, mas as modernas tecnologias, as boas condições de saúde e segurança condicionou para a crítica situação de disparidade e exclusão que temos hoje, para Dias e Pinto (2020) “Quando as escolas reabrirem, [...] a emergente recessão econômica, certamente, aumentará as desigualdades e poderá reverter o progresso obtido por alguns países na expansão do acesso educacional e na melhoria da aprendizagem.” (Dias; Pinto, 2020, p. 545).

3. DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS DE FUTURO... *EU GOSTO DE PENSAR EM MIM COMO ALGUÉM QUE VAI DAR UM BOM EXEMPLO E QUE VÁ PODER AJUDAR AS PESSOAS.*

A priori, pensar no futuro não nos parece uma iniciativa tão elementar à medida em que envolve as nossas perspectivas de uma vida desconhecida em relação ao nosso presente e, que reflete sobre o lugar ocupado por nós no mundo juntamente as condições das quais vivemos. Em um primeiro instante a ideia de futuro, por si só, pode parecer uma concepção ampla em nossos universos fictícios. Há de nos depararmos como destaca Pais (2001) com “horizontes de futuro” de uma vida cheia de possibilidades, mas também de incertezas, do que se pode ou não, se busca ou não alcançar, pautados muitas vezes no contexto social em que estamos inseridos. Tais horizontes nos fazem percorrer (em idealizações) os mais diversos caminhos, sem nos mexermos fisicamente, de maneiras singulares e diversificadas, nas veredas do imprevisível, em meio a dualidade entre o escuro e o iluminado, indo além do que esperamos, sobre uma dose ilusória que nos provoca a buscar aquilo que acreditamos merecer.

Para muitos jovens, a ação de pensar no que se espera do amanhã é uma realidade um pouco distante do habitual, existem sonhos que os são tirados e não permitidos de se fazerem presentes em seus imaginários, pensar sobre o que fazer após a formatura do ensino médio ou se ao menos esperam concluir o que se chamava de segundo grau, se pretendem cursar alguma faculdade ou com o que se pretende trabalhar, entre outras perspectivas e projeções para o futuro. Para muitos, escolher não é uma opção, pois a vida conduz-se sobre as necessidades do agora, e as horizontalidades antes consideradas passam a estreitar-se sobre poucos caminhos, “realistas” e menos “ilusórios”.

Eu vejo muitos alunos desfocados e sem perspectiva alguma, tipo não ver nada que futuramente possa melhorar pra eles, tipo eles tão lá na sala eles só vão, só vem pra escola porque eles querem terminar ensino médio por que é obrigatório, entre aspas, pra poder ingressar no mercado de trabalho, eu vejo muito disso em muitos alunos daqui da escola, você consegue enxergar que ele é uma pessoa, que pode até ser uma pessoa que tem potencial, que tem uma perspectiva grande, mas só que ela não se permite buscar, ir além, de querer mais, fica só no seu mundinho. (Daniel, estudante do ensino médio).

Com isso refletimos sobre o comprometimento da esperança na vida de muitos adolescentes em decorrência das consequências – físicas e emocionais – devastadoras da pandemia e do processo de desigualdade socioeconômica que intensificaram a sua educação. Como descrito na fala de Daniel, a escola hoje é, em alguns casos, composta por jovens cujo as suas potencialidades foram esquecidas e adormeceram no seguimento da doença da Covid-19. Com isso alguns estudantes se debruçam na comodidade do estudo apenas para a entrada no mundo do trabalho, sem a consideração de exploração das possibilidades de futuro.

Perdemos nosso potencial, perdemos muito tempo, perdemos muitas oportunidades pra

aprender, experiências, perdemos muitas coisas e eu tiro pra mim que se a gente tivesse oportunidade de refazer o ensino médio da maneira como a gente quer, da maneira como a gente gostaria de ter feito, com certeza estaria bem mais fácil pra nós hoje, tanto pra pensar como a gente pode ter nosso futuro de maneira mais garantida, a gente teria um pouquinho mais de tempo, teria mais chances, teria mais oportunidade de estudar, mais tempo ainda para poder se achar e isso foi meio que tirado da gente. A gente perdeu isso e infelizmente não vai dar pra voltar atrás e pra correr atrás disso vai demorar um pouco, talvez alguns nem consiga. (Marcos, estudante do ensino médio).

Entre narrativas e lamentos, vemos a drástica consequência emocional-educacional que o período de pandemia causou em alguns jovens. Ao refletir sobre o depoimento de Marcos nos deparamos com a injustiça vivenciada por tantos sujeitos que gostariam de voltar no tempo para transformar a realidade que experimentam hoje em suas vidas e restaurar um cenário repleto de infortúnios, de perdas de tempo, de oportunidades, experiências e aprendizados, correr atrás de tudo e de tanto pode custar um tempo que já não os é mais dado, talvez pelo período que passou e a vida futura que se aproxima celeremente, todavia, ainda persistem conduzindo-se em direção a um futuro não esquecido.

Com relação a isto, quando discurremos os sonhos juvenis ou projeções e perspectivas de futuro muitas vezes nos deparamos com interrogações internas (enfrentadas pelos jovens) sobre os percursos a serem seguidos e quais meios os levam a concretização de seus desejos, há para além, a existência de bloqueios frente aos desafios e as desigualdades sociais que suprimem as suas vidas, podendo os levar a desistências de propósitos e viver a vida sem rumo, como ilustrado no documentário Nunca me sonharam (2017), “a partir do momento que o sonho foi tirado de mim, eu desisti dele também” este fragmento, retirado da narrativa de um dos interlocutores do documentário nos permite perceber a interferência que as experiências sociais, por vezes externas ao sujeito contribuem no resultado de suas decisões, de certo modo, ocorrem alguns encurtamentos de sonhos junto a incertezas de escolhas nos mais diversos campos da vida, há um medo de correr riscos.

Há, entretanto, aqueles sujeitos que não precisam saltar por tantos obstáculos e diante das facilidades, mas também dos desafios da vida juvenil nesse período de Covid-19, persistem e não se rendem ao abandono de suas perspectivas de futuro e das nuances de seus sonhos.

Uma pessoa que não tem expectativa, não tem nenhum tipo de ambição, nenhum tipo de desejo, não é uma pessoa que cresce, é uma pessoa que é acostumada aquilo que vai, que vai ser dado a ela, mesmo se for algo ruim ela vai ter que ficar com aquilo, suportar. (Marcos, estudante do ensino médio).

A colocação de Marcos nos provoca a visualizar que embora muitas vezes cansados, mas também enérgicos e com anseios por mudanças e melhorias estes jovens estudantes seguem seus caminhos buscando traçar suas trajetórias para obterem alguma espécie de sucesso, seja na construção de uma base familiar, um emprego estável ou uma vida acadêmica de prestígio, novamente, como colocado no documentário Nunca me sonharam (2017) nos encontramos diante de juventudes que buscam, pois almejam um poder e transformação de suas vidas e do mundo ao seu redor. Baseando-se

nos escritos de Alves (2017), acontece por muitos jovens a realização de um “projeto” para o futuro, que podem ser transitórios ou processos permanentes, validando as suas existências enquanto jovens capacitados de construir seus próprios itinerários, permitidos além de tudo, mudarem de projetos, quando necessário. Acrescenta-se que:

Os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de projetos distintos e até mesmo contraditórios, sendo sua pertinência e relevância definidos contextualmente. Tomando-se projetos juvenis, tal constatação pode acontecer de forma mais dramática na medida em que os projetos individuais podem envolver uma ruptura de valores apreendidos por meio de referentes de socialização como a família (Velho, 1994, apud Alves, 2017, p.88).

Desse modo, apesar do comprometimento que a pandemia da Covid-19 teve na vida destes jovens estudantes da escola pública, essa delicada situação não condicionou seus futuros. É permitido afirmar que seus anseios e perspectivas de uma vida que se estenda ao presente, principalmente no que diz respeito ao período após a conclusão do ensino médio, por mais que afetados pelas consequências da pandemia não cessaram e suas projeções continuam firmes.

É difícil falar sobre perspectiva porque a gente quer pensar muito, quer pensar bem alto, eu gosto de pensar em mim como alguém que vai dar um bom exemplo e que vá poder ajudar as pessoas com isso, eu quero poder passar no concurso técnico, conseguir me formar, aí começar a trabalhar, começar a fazer umas coisas pra mim. (Marcos, estudante do ensino médio).

Permitir-se sonhar é abrir margem para caminhos de possibilidades junto a chama que torna emocionante a chegada a um objetivo, não se pretende romantizar o sofrimento e a condição de se manter firme a qualquer custo sob todos os desafios de uma vida contingente, mas a posição de perseverança junto a busca por uma reestruturação em suas vidas é significativo para estes jovens interlocutores. Assim, como colocado na fala de Marcos, o anseio para a concretização dos planos futuros ainda existe no imaginário juvenil destes sujeitos, pensar em alguém capaz de ajudar as pessoas é pensar em si enquanto um agente transformador, na medida em que utiliza de seus conhecimentos não apenas para transformar a sua realidade, mas sim voltados a partilha e mudança na vida de tantos outros em sociedade.

Como pontua Silva (2021); Santos (2021); Diniz (2021) e Batista (2021) a condução de vida jovial, no que diz respeito aos anseios e projetos de futuro de uma vida adulta, é influenciada pela prática de incentivo, por meio de vias públicas e socioeducativas, que possibilitem o desejo em obter algo. Na estrutura social, essa mediação deveria ocorrer através e políticas públicas e sociais geradoras de caminhos aos quais os jovens pudessem trilhar suas vidas.

Eu tenho um plano bem definido, eu creio que nesse período que eu passei eu tenho definido muitos planos, pretendo me formar, pretendo trabalhar na minha área de formação que a gestão de pessoas, e eu estou constituindo mas pretendo firmar minha família, ter minha própria casa pra ficar com a minha esposa. (William, estudante do ensino médio).

No caso de William, vemos as projeções não apenas voltadas a formação escolar e ao mundo do trabalho, mas também na construção afetiva e pessoal de sua vida sustentada pelo desejo de formar uma família, questão abordada por Pais (2016) quando destaca que entre muitos jovens há ainda a presença nas suas perspectivas de futuro o desejo da constituição de uma família como uma das formas (não exclusiva) de validação que marca a entrada para o mundo adulto. Tal pretensão também se assemelha a de Geovana. “Eu quero fazer faculdade, se não der certo eu vou lá trabalhar, pra não ficar em casa parada, quero ter minha casa, quero ter minha moto, porque eu gosto muito de motos e eu quero me casar também.” (Geovana, estudante do ensino médio).

A razão da estruturação e construção familiar, para além das questões gerais e por vezes (in)comum da juventude, retrata questões pessoais de um passado delicado vivido pelo sujeito e na vontade de poder vivenciar e proporcionar a outros o que não teve em sua vida, como aborda o jovem entrevistado Daniel.

Eu pretendo entrar numa faculdade esse ano ou no próximo, conseguir arrumar um emprego e meio que essas coisas se combinarem, faculdade e emprego pra poder dar certinho, quero sair da casa da minha mãe, quero ter a minha liberdade, eu quero mais pensar além, ir além do que eu pensava que eu ia, eu 34 quero ir além de tudo, quero me formar, quero ter essas paradas, pra que no futuro eu seja uma pessoa bem, que eu posso dar aos meus filhos, que provavelmente eu queira ter filhos, é, o que eu não tive na infância, que é meio que um pai, essas paradas e eu espero que não tenha pandemia. (Daniel, estudante do ensino médio).

O interlocutor expressa em sua fala, além do objetivo acadêmico de conseguir cursar uma faculdade e profissional, o desejo em poder atuar na figura de um pai, suprimindo talvez o que lhe tenha faltado na infância, funcionando como uma forma de expectativa pessoal e emocional. Há também a vontade de conquistar a casa própria, para sair da casa de sua mãe e conseguir, como ele mesmo coloca, a sua liberdade, junto a esperança de não enfrentar futuramente outra situação de pandemia. Há ainda sonhos acompanhados de realizações que se fundiram no processo vivido até aqui por estes jovens. Veremos que a concretização de alguns de seus objetivos não anula a possibilidade de permitir-se a desejar novamente, como no caso de Dalva:

As minhas metas eu sempre coloquei no caderno e a minha casa era a última, como eu consegui, ela e o mercadinho, quero fazer uma faculdade de farmácia que eu me identifiquei muito, aí tirar minha carteira e viajar pelo mundo como meu pai que era caminhoneiro ou então ser caminhoneira também. (Dalva, estudante do ensino médio).

A fala ilustra que embora tenha conseguido um de seus objetivos de futuro, a jovem segue trilhando no caminho dos sonhos em busca de concretizações, agora com sua casa própria conquistada, objetivo esse almejado por grande parte dos jovens, Dalva segue em busca de sua formação acadêmica no curso de Farmácia junto ao sonho de viajar pelo mundo, em parte, inspirada em seu pai que foi caminhoneiro, nos permitindo refletir que a capacidade de sonhar – e executar tais planos – podem nos acompanhar durante todo o processo de vida. Quando um desejo se cumpre, outro nasce, não como se houvesse um vazio a ser preenchido em um ciclo inacabado, mas como um mecanismo de reascender a

chama da vida através de um propósito.

O que é interessante evidenciar além do mais, é que as idealizações e perspectivas de futuro movem o presente, falar de futuro significa também pensar no lugar que os jovens ocupam e se encontram no agora, e na importância das suas construções no espaço vigente, refletir sobre isto, como colocado por Silva (2021); Santos (2021); Diniz (2021) e Batista (2021) auxilia para partirmos em busca da desmistificação da juventude apenas como uma fase de transição, que marca apenas isso, um ritual de passagem de uma fase a outra, devamos então considerar todo o processo a que se dão tais vivências juvenis neste espaço de tempo entre a fase da criança e a vida adulta.

Assim nos deparamos com uma diversidade de perspectivas e possibilidades acesas no imaginário juvenil de tantos sujeitos, em especial aos jovens interlocutores da escola José Tristão Filho, indo desde o desejo em poder ajudar as pessoas, cursar uma faculdade de farmácia e conseguir um emprego, até a busca de construir uma família e de poder exercer o papel de um pai, os sonhos são diversos e por vezes infinitos, eles se assemelham ao tempo em que se diferem em alguns pontos entre si. Portanto é indispensável legitimar as experiências de vida adquiridas pelos jovens e validar a suas existências enquanto sujeitos sociais contribuintes para a nossa sociedade e ainda reconhecer as suas potencialidades e especificidades, onde cada sujeito vive e aprende valores diferentes conforme suas condições sociais, culturais, econômicas, do contexto e realidades a que estão inseridos. É necessário reconhecer que partem de locais diversos e traçarão trajetórias distintas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo pretendeu refletir, a partir da interlocução entre as experiências juvenis de estudantes interioranos da escola pública de ensino médio José Tristão Filho, em Guaiúba- CE, sobre o processo de pandemia da Covid-19 e como a condição de isolamento social afetou suas vidas pessoais e estudantis, principalmente no que diz respeito ao aspecto educacional. Assim, partiu-se do ensejo de analisar e articular sobre os impactos que inquietou a juventude e a condicionou a um modelo de vida socioeducativo limitado, sobretudo na sua formação e socialização, viabilizadas pelo espaço físico da escola, mas sem ignorar as experiências de fora deste espaço, visualizando a dimensão da situação que ainda recorre em suas realidades.

A contribuição dessa pesquisa ocorreu para a reflexão sobre a seriedade dos processos juvenis, de sujeitos inseridos em diferentes contextos sociais e realidades desiguais/iguais, e ainda a fim de possibilitar o pensamento em relação ao papel da educação brasileira nas redes públicas. É conveniente ainda apontar sobre o que é necessário para o futuro desenvolvimento desta pesquisa. É pertinente trabalhar de maneira mais complexa a questão emocional dos jovens, mostrando as outras faces, não necessariamente negativas, da pandemia em suas vidas. Houve nesse processo, aprendizados e mudanças significativas em suas trajetórias, assim trazer essa perspectiva possivelmente demarcará mais a fundo suas visões sobre o que se pôde ter tirado proveito desse período.

Perfizemos uma trajetória que nos permite pensar a respeito dos futuros desafios que virão no

âmbito educativo. Entendemos ainda que as situações enfrentadas até aqui nos possibilitarão lidar futuramente com obstáculos semelhantes, tendo servido isso, de certo modo, como um preparo para responder aos comandos desconcordantes do processo educativo juvenil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Maria Alda de Souza. **Juventudes e ensino médio**: transições, trajetórias e projetos de futuro. Curitiba: CRV, 2017.
- CORTI, Ana Paula. Ser aluno: um olhar sobre a construção social desse ofício. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 1 maio 2026.
- DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a COVID-19. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul-set. 2020.
- FERREIRA, Vitor Sérgio. **Pesquisar Jovens**: caminhos e desafios metodológicos. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2017.
- FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. Juventudes e redes sociais: interações e orientações educacionais. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 1, p. 202 - 231, jan-mar, 2019.
- NUNCA me sonharam**. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Estela Renner, Marcos Nistie Luana Lobo. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2017.
- PAIS, José Machado. Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v.36, n. 1/2, 2005, p. 134-137.
- PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude — alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa. vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), p. 139-165. 1990.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: Universidade Feevale, 2013.
- SILVA, Maria das Graças Pereira; DOS SANTOS, Evelyn Monique; DINIZ, Cláudia Lustosa Campos; BATISTA, Geandro Richard da Silva Gomes. Juventudes e educação: O uso das tecnologias como ferramenta de aprendizagem em tempos de pandemia da covid-19. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre. v.34, n.1. jan-jun. 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao>. Acesso em: 1 maio 2026.

INOVANDO A PRÁTICA DOCENTE: AS UNIDADES CURRICULARES ELETIVAS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Newton Freire¹
Mayara Tâmea²
Fernanda Rocha³
Josenira Ribeiro⁴

Resumo

Este artigo discute o papel das Unidades Curriculares Eletivas (UCEs) como estratégia pedagógica para o fortalecimento do ensino de Sociologia no Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará, com foco na região do Maciço de Baturité. A pesquisa adota abordagem qualitativa e caráter exploratório, combinando revisão bibliográfica, análise documental de matrizes curriculares e entrevistas semiestruturadas com docentes. Os resultados evidenciam que, embora apenas duas eletivas apresentem nomenclatura explicitamente sociológica, mais de uma centena de componentes abordam conteúdos ligados à disciplina, revelando a potencialidade das UCEs para ampliar o tempo pedagógico, diversificar práticas e aproximar os estudantes de debates críticos sobre sociedade, identidade e cidadania. Identificou-se, contudo, fragilidades institucionais, como a burocratização na elaboração das ementas e a tendência à adesão a propostas externas, que podem limitar a autonomia docente. Conclui-se que as UCEs contribuem para uma formação mais crítica, interdisciplinar e personalizada, favorecendo o protagonismo estudantil e a inovação da prática docente, ao mesmo tempo em que apontam desafios estruturais e políticos para sua consolidação no currículo escolar.

Palavras-chave: Ensino Médio; Unidades Curriculares Eletivas; Ensino de Sociologia; Prática Docente; Inovação Pedagógica.

Abstract

This article discusses the role of Elective Curricular Units (ECUs) as a pedagogical strategy to strengthen the teaching of Sociology in Full-Time High Schools in Ceará, focusing on the Maciço de Baturité region. The research adopts a qualitative and exploratory approach, combining a literature review, documentary analysis of curricular matrices, and semi-structured interviews with teachers. The results indicate that, although only two electives have explicitly sociological titles, more than a hundred components address content related to the discipline, revealing the potential of ECUs to extend pedagogical time, diversify teaching practices, and engage students in critical debates about society, identity, and citizenship. However, institutional weaknesses were identified, such as bureaucratization in the preparation of syllabi and a tendency to adhere to external proposals, which may limit teacher autonomy. It is concluded that ECUs contribute to a more critical, interdisciplinary, and personalized education, fostering student protagonism and innovation in teaching practices, while also highlighting structural and political challenges to their consolidation within the school curriculum.

Keywords: High School; Elective Courses Units; Sociology Teaching; Teaching Practice; Pedagogical Innovation.

¹ Professor de Sociologia da rede pública de ensino do Estado do Ceará, Mestre pelo Curso de Sociologia, ProfSocio da Filiada Universidade Federal do Ceará - UFC, Doutorando do Curso de Sociologia da Universidade do Minho – UMinho (PT).

² Professora de Sociologia da rede pública de ensino do Estado do Ceará, Mestra pelo Curso de Sociologia, ProfSocio da Filiada Universidade Federal do Ceará - UFC.

³ Professora de Sociologia da rede pública de ensino do Estado do Ceará, Mestra pelo Curso de Sociologia, ProfSocio da Filiada Universidade Federal do Ceará - UFC.

⁴ Professora de Sociologia da rede pública de ensino do Estado do Ceará, Mestra pelo Curso de Sociologia, ProfSocio da Filiada Universidade Federal do Ceará - UFC.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido seguindo os princípios da pesquisa científica indicados por Gohn (2008), Lopes e Bulgarelli (2021), os quais enfatizam a importância do rigor metodológico e do compromisso ético com a produção de conhecimento sólido e crítico. A construção do estudo foi igualmente orientada pela prática da escrita sociológica, conforme proposta por Colombo (2016), que enfatiza a reflexão teórica aprofundada sobre a realidade social e a clareza argumentativa como elementos fundamentais na comunicação acadêmica. Para além dessas referências, o texto resulta de um esforço colaborativo envolvendo sujeitos provenientes de diferentes campos profissionais, como pesquisa, assessoria técnica, ensino e gestão educacional, e atuantes em diferentes contextos institucionais incluindo universidade, escola e secretaria da educação. Este mosaico de experiências e perspectivas, que reúne vozes e olhares de estudantes, técnicos educacionais, gestores escolares e professores-pesquisadores, enriquece a análise apresentada, conferindo ao texto uma perspectiva mais ampla e diversificada sobre a realidade educacional essencial para a compreensão das complexas relações sociais que permeiam o cotidiano escolar.

Na seção Metodologia, delineamos um percurso investigativo que conjuga abordagem qualitativa e exploratória, permitindo-nos captar a complexidade do fenômeno estudado em suas múltiplas dimensões. O estudo estruturou-se em etapas sucessivas e interdependentes: (1) a revisão sistemática da literatura, que não apenas fundamentou teoricamente a pesquisa, mas também identificou lacunas a serem exploradas; (2) a análise documental minuciosa de materiais normativos educacionais e registros curriculares, seguindo protocolos de categorização e interpretação crítica; e (3) a realização de entrevistas virtuais semi estruturadas, cujo roteiro foi cuidadosamente elaborado para captar nuances das práticas docentes.

No que se refere ao referencial teórico, graças à sinergia fecunda, combinação de múltiplos olhares, leituras transversais críticas e perspectivas epistemológicas diversas, logramos tecer um diálogo profícuo e intertextual com autores cujas produções incidem sobre o panorama da Sociologia no âmbito da educação básica, bem como com aqueles cujas investigações se debruçam sobre as políticas educacionais contemporâneas, sem perder de vista as especificidades do contexto cearense, em especial a realidade das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs) na região do Maciço de Baturité.

Na sequência do texto, destacamos a eficácia dessas eletivas como espaços pedagógicos, capazes de auxiliar e modificar os paradigmas expositivos tradicionais, com potencial também fomentar uma aprendizagem crítica, interdisciplinar e situada, alinhada às demandas cognitivas e sociais da geração digital. Fazemos menção de como as Unidades Curriculares Eletivas (UCEs), não apenas ampliam o tempo de contato dos estudantes com temas sociológicos, mas também contribuem para uma ação

protagonista, permitindo que construam trajetórias formativas personalizadas, ancoradas em interesses pessoais, contextos culturais e projetos de vida.

Por último, cumpre ressaltar que este artigo é fruto de um esforço colaborativo que reúne saberes provenientes de distintas trajetórias profissionais e contextos institucionais, tendo sido escrito com rigor científico, sem, contudo, abdicar de uma linguagem clara e acessível, que visa permitir sua apreensão por leitores de distintas formações e áreas do conhecimento. Longe de pretender esgotar a complexidade do tema, esta pesquisa busca, antes, semear reflexões e fomentar diálogos reconhecendo a complexidade e a multidimensionalidade das questões envolvidas no ensino de Sociologia mediado pelas Unidades Curriculares Eletivas (UCEs). Espera-se que seus achados não fiquem restritos aos debates intra muros acadêmicos, mas que ele possa circular em diferentes espaços de reflexão e prática educativa, alcançando um número ampliado de leitores interessados. É de nosso interesse que essas páginas aqui apresentadas sirvam de subsídio para futuras investigações, inspirem novas perguntas e despertem a curiosidade para aprofundamentos futuros acerca da temática.

Convidamos, à leitura atenta deste estudo, na expectativa de que possam encontrar não apenas respostas, mas também estímulos para novas indagações e descobertas no campo do ensino e da pesquisa em Sociologia.

2. METODOLOGIA

A construção deste estudo seguiu um percurso metodológico cuidadosamente estruturado, composto por etapas distintas e interligadas, cada qual voltada a finalidades específicas relacionadas ao alcance dos objetivos propostos. A pesquisa teve início no segundo semestre do ano letivo de 2024, período em que se realizou a revisão bibliográfica e a consolidação do referencial teórico, fundamentais para situar a investigação no campo científico. Na sequência, desenvolveu-se a etapa de planejamento e definição dos instrumentos de coleta de dados, orientada pela busca de estratégias adequadas ao contexto investigado. Posteriormente, procedeu-se à coleta das informações empíricas, conduzida de forma sistemática ao longo de vários meses, a fim de assegurar a confiabilidade, a validade e a riqueza dos registros obtidos. O processo final foi concluído em meados de junho de 2025, quando se iniciou a fase de organização, categorização e análise dos dados, momento em que se buscaram interpretações críticas fundamentadas no material coletado. Tal organização temporal e metodológica, em consonância com as orientações de Gil (2019), sublinham a importância da clareza e do encadeamento das etapas de pesquisa. Minayo (2017), reforça o valor da coerência entre objetivos, técnicas e análise no campo das Ciências Sociais. Já Flick (2009), mostra a relevância de uma abordagem ordenada e reflexiva no processo de produção de conhecimento.

Além disso, a pesquisa possui caráter exploratório, o que significa que se iniciou em um estágio preliminar de investigação, no qual se buscou delimitar de forma mais precisa o problema estudado,

identificar temáticas relevantes e reunir informações capazes de sustentar análises posteriores. Essa natureza exploratória mostrou-se particularmente pertinente para o tema em questão, tendo em vista a diversidade de fatores envolvidos, tais como o trabalho docente e as metodologias de ensino, que exigem uma compreensão crítica e contextualizada. De acordo com Gil (2019), a pesquisa exploratória é indicada quando o fenômeno em análise carece de estudos prévios suficientes, possibilitando ao pesquisador adquirir maior familiaridade com o objeto. Vergara (2016) complementa ao afirmar que esse tipo de investigação permite o levantamento de hipóteses iniciais relevantes que orientam etapas subsequentes. No mesmo sentido, Creswell (2021) releva que os estudos exploratórios cumprem um papel fundamental ao fornecer bases conceituais e empíricas para investigações descritivas ou explicativas mais robustas, funcionando como um ponto de partida para o desenvolvimento do conhecimento científico. Assim, a adoção dessa abordagem metodológica contribuiu para conferir solidez ao presente estudo, oferecendo uma base consistente para análises futuras e para a construção de interpretações críticas fundamentadas.

A opção pela adoção da abordagem qualitativa neste estudo fundamenta-se nas proposições teórico-metodológicas de Lösch *et al.* (2023), que evidenciam o caráter adaptativo e reflexivo desse paradigma investigativo. Conforme salientam os autores, a flexibilidade que lhe é inerente transcende uma simples dimensão operacional, constituindo-se em um recurso epistemológico que possibilita reformulações sucessivas no desenho da investigação, à medida que emergem novos sentidos e interpretações ao longo do percurso analítico. Tal característica se mostra particularmente fecunda quando se pretende explorar realidades sociais e organizacionais em constante transformação, ou ainda em campos nos quais persistem lacunas substantivas no conhecimento consolidado. Essa concepção encontra ressonância em Denzin e Lincoln (2010), para quem a investigação qualitativa se configura como um processo de interpretação situado, voltado a decifrar a complexidade dos fenômenos sociais sem reduzi-los a esquemas rígidos ou meramente estatísticos.

Como ponto de partida para a construção do conhecimento que fundamenta este estudo, a pesquisa bibliográfica constituiu-se como eixo estruturante de praticamente toda a nossa investigação. Ela não apenas alicerçou o arcabouço teórico, mas também orientou o percurso metodológico, desde a delimitação do problema até a análise e interpretação dos resultados. Conforme assinala Cristóvão da Cruz (2023), trata-se de uma abordagem amplamente difundida, cujo desenvolvimento exige do pesquisador rigor analítico, leitura crítica e capacidade de sistematização do saber acumulado. Nessa mesma direção, Lakatos e Marconi (2021) ressaltam que a pesquisa bibliográfica desempenha papel essencial no mapeamento do estado da arte, permitindo identificar lacunas, tensionar consensos e subsidiar a formulação de novas questões científicas. Assim, mais do que um procedimento preliminar, ela se configura como um exercício reflexivo indispensável para a consolidação de um referencial adequado para o avanço da produção acadêmica.

Em vista disso, esclarecemos que as publicações científicas que fundamentaram a escrita deste trabalho foram localizadas na base de dados da plataforma *Education Resources Information Center* (ERIC) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A opção por esses dois repositórios, ambos de livre acesso acadêmico, foi motivada pela significativa quantidade de literatura existente sobre pesquisas no campo da educação e em áreas correlatas. O recorte temporal adotado para a busca compreendeu o período de 2015, ano anterior à implementação da política de escolas de tempo integral no estado do Ceará, até 2024. Após criteriosa seleção das produções consideradas relevantes para subsidiar o presente estudo, evidenciou-se uma notável escassez de investigações voltadas às eletivas no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em contraste com a expressiva quantidade de trabalhos identificados nas áreas de Ciências Exatas e Matemática, especialmente em países como China e Alemanha (Wang, 2019; Gellert *et al.*, 2019). Embora se reconheça que se trata de uma temática relativamente recente, a carência de estudos diretamente relacionados ao tema sinaliza a urgência de compreender os avanços já alcançados e os desafios que ainda persistem no contexto brasileiro. Essa lacuna é particularmente relevante diante da inserção das disciplinas eletivas no currículo da educação integral, que se consolidam como prática emergente e de crescente importância no cenário educacional nacional.

A segunda fase do processo investigativo deu-se por meio da pesquisa documental, que complementou os dados obtidos na etapa bibliográfica e ampliou a compreensão do tema. Alves *et al.* (2021) destacam que a escolha dos documentos não é aleatória e deve ser guiada por propósitos e hipóteses específicas, que oportunizem o pesquisador condições para assumir um papel ativo ao selecionar, analisar e interpretar o material, dando condições para que ele consiga executar uma boa categorização, leitura reiterada e reconstrução crítica. Atentos às essas recomendações, foram analisados documentos oficiais produzidos pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), tais como: o catálogo das unidades curriculares eletivas do ano 2025, relatórios institucionais, notas técnicas e a portaria de lotação mais recente. No Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), consultamos as matrizes curriculares e o mapa de eletivas das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) situadas no Maciço de Baturité (CE), sob coordenação e supervisão da Coordenadoria Regional de Educação e Desenvolvimento da Educação (CREDE 8).

A região do Maciço de Baturité foi selecionada como território da pesquisa por apresentar características geográficas, socioeconômicas e culturais que a configuram como espaço significativo para estudos educacionais. Composta por 13 municípios (Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Guaramiranga, Itapiúna, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia e Redenção), esta macrorregião, segundo dados obtidos no Sistema de Informações Geo Socioeconômicas do Ceará – IPECEDATA, ocupa cerca de 2,49% da área do Estado do Ceará e responde por aproximadamente 2% do PIB estadual. A escolha por este território permite observar as interseções entre políticas educacionais

estaduais e as realidades locais de escolas remotas ou de menor provisão de recursos, possibilitando compreender como práticas curriculares e eletivas se implementam em cenários mais heterogêneos.

Outro fator que impulsionou nosso olhar sensível para a região, deu-se especialmente pela presença de uma instituição de ensino superior federal, pública e internacional, no caso específico estamos fazendo menção a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e o papel estratégico que desde a sua fundação, vem exercendo na interiorização do ensino superior e no fortalecimento das dinâmicas socioeducacionais do Maciço de Baturité, sendo percebida tanto como agente de promoção do acesso quanto de estímulo ao desenvolvimento local.

Estudos sobre a interiorização universitária, como os de Té (2021) e Machado *et al.* (2023), por exemplo, ratificam que a presença de uma universidade pública em cidades do interior tende a produzir efeitos diversificados: requalificação do mercado de trabalho local, dinamização de iniciativas de extensão e pesquisa com impacto comunitário, e estímulo à circulação de saberes. Dessa forma, a UNILAB configura-se como promotora de iniciativas de extensão universitária, cooperação internacional e projetos de inovação que tendem a impactar diretamente para desenvolver potencialidades no Maciço de Baturité.

No que concerne aos indicadores regionais, os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) pertinentes à CREDE 08, traduzem avanços consistentes na aprendizagem dos estudantes. De acordo com o Boletim SPAECE 2023, publicado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) em parceria com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, a média de proficiência da CREDE 08 em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental situou-se na faixa considerada “desejável”, com pontuação aproximada de 159,3 pontos, ligeiramente acima da média estadual. Em Matemática, os indicadores também se mantiveram em patamar de destaque, revelando a efetividade das políticas de alfabetização implementadas na região. Esses resultados, quando comparados ao desempenho global do Ceará, confirmam a importância da articulação entre o modelo das EEMTI e a ampliação das Unidades Curriculares Eletivas, que podem ainda mais contribuir para elevar a proficiência e reduzir desigualdades de aprendizagem no território.

A partir dos dados coletados no SIGE, procedeu-se à identificação e ao mapeamento das UCEs voltadas especificamente à Sociologia, bem como de outras disciplinas eletivas que, embora pertencentes a áreas afins, apresentam conteúdos passíveis de abordagem interdisciplinar com a Sociologia. Para essa análise, foram considerados alguns pontos que incluem: a nomenclatura oficial das unidades curriculares; os componentes ofertados por escola e por série; a recorrência de temas sociológicos, mesmo quando abordados sob diferentes denominações. Além disso, esse mapeamento permitiu identificar lacunas e oportunidades no desenho curricular das EEMTI, oferecendo subsídios

para reflexões sobre a integração de práticas interdisciplinares e o fortalecimento da Sociologia no contexto do Ensino Médio cearense, conforme tabela abaixo.

Tabela 1. Informações sobre as Unidades Curriculares Eletivas (UCE) disponíveis nas Escolas Estaduais de Ensino Médio Integrado (EEMTI) da Coordenadoria Regional de Educação 8 (CREDE 8) no ano letivo 2025.

NOME DA UCE NO CATÁLOGO OFICIAL PRODUZIDO PELA SEDUC CE	QUANTIDADE DE UCES PRESENTES NA CREDE 8	QUANTIDADE DE EEMTI QUE OFERTAM A UCE NA MATRIZ CURRICULAR
ATUALIDADES PARA O ENEM	1	1
CLUBE DA CULTURA CEARENSE	2	2
CLUBE JOGOS DE HISTÓRIA	2	2
CULTURA DAS REGIÕES BRASILEIRAS	2	2
FILOSOFIA PARA O ENEM	2	2
HISTÓRIA PARA O ENEM	1	1
LEITURA CONTEMPORÂNEA NO MUNDO VIRTUAL	1	1
O CONSUMO CONSCIENTE	1	1
BIODIVERSIDADE NA CAATINGA	3	2
CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENEM	8	2
CIÊNCIAS HUMANAS PARA OLIMPÍADAS	4	1
HISTÓRIA ATRAVÉS DO CINEMA	2	1
HUMANAS EM QUADRINHO	5	3
MEMÓRIA E CULTURA AFRO BRASILEIRA E INDÍGENA	3	2
COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA	1	1
GEOGRAFIA ECONÔMICA	1	1
GEOPOLÍTICA	1	1
GRANDES GUERRAS MUNDIAIS	4	4
HISTÓRIA DO CEARÁ	2	2
MÚSICA E GEOGRAFIA	1	1
O VALOR DO AMANHÃ	1	1
CIDADANIA E CONTROLE SOCIAL	3	2
GEOGRAFIA DO CEARÁ	4	3
MEMÓRIA, VERDADE E JUSTIÇA I	3	2
MUDANÇAS AMBIENTAIS GLOBAIS	3	3

CONSTR. E FORMATAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	2	2
CANTANDO À FILOSOFIA	1	1
GÊNERO E DIVERSIDADE	2	2
HISTÓRIA DA ÁFRICA	1	1
HISTÓRIA DO REGIME MILITAR NO BRASIL	2	2
INICIAÇÃO A FILOSOFIA	1	1
PENSAMENTO FILOSÓFICO E SOCIOLÓGICO DA CIÊNCIA	1	1
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	1	1
CAFÉ FILOSÓFICO: DESPERTANDO O FILOSOFAR	1	1
DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA	3	2
FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO	4	2
OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL ODS	1	1
ESTATÍSTICA BÁSICA PARA CIÊNCIAS SOCIAIS	1	1
IDENTIDADE CULTURAL AFRO INDÍGENA	2	2
PROFISSÃO E CARREIRA	1	1
TRADIÇÕES JUNINAS	1	1
GEOGRAFIA PARA O ENEM	1	1
PAPO FILOSÓFICO	1	1
PREVENÇÃO ÀS VIOLÊNCIAS NA ADOLESCÊNCIA	1	1
ATUALIDADES PARA O ENEM	1	1
CLUBE DE ESTUDOS COOPERATIVOS	1	1
CLUBE DE GÊNERO E DIVERSIDADE	1	1
CLUBE DE PRÁTICAS DE DIREITO	1	1
EDUCAÇÃO HISTÓRICA	1	1
EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA ESCOLA	1	1
HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE	1	1
MEIO AMBIENTE URBANO	1	1
GEOGRAFIA DO CEARÁ	1	1
HISTÓRIA DOS IMPÉRIOS	1	1
IMPACTOS AMBIENTAIS LOCAIS	1	1

MERCADO DE TRABALHO E EMPREGABILIDADE	1	1
MITOLOGIAS GERAIS	1	1
TERRITÓRIOS TRADICIONAIS DO CEARÁ	1	1

Fonte: Elaborada pelos próprios autores.

O passo subsequente em nossa investigação procedeu com a identificação dos(as) docentes lotados(as) nas EEMTI responsáveis por ministrar eletivas na área de Sociologia, ou por aquelas que, embora designadas por denominações diversas, ainda que classificadas sob outras rubricas curriculares, foram consideradas elegíveis e exibem interfaces temáticas ou metodológicas com o domínio direto ou indireto com o campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para Gil (2019) a definição precisa da população-alvo é um passo indispensável em qualquer investigação, pois dela depende a validade interna dos resultados. Com base nesse parâmetro de afinidade conceitual, foram realizadas entrevistas virtuais com seis professoras(es), selecionadas(os) segundo critérios de representatividade curricular e diversidade metodológica. As(os) profissionais foram categorizadas(os) com base nas eletivas que lecionam, dentre elas, podemos indicar: Pensamento Filosófico e Sociológico da Ciência (1), Estatística Básica para Ciências Sociais (1), Produções Científicas (1) e Ciências Humanas para o ENEM (3). As entrevistas foram semiestruturadas, com duração aproximada de 1h30 cada, realizadas ao longo do primeiro semestre letivo do ano 2025, visando captar percepções acerca dos conteúdos, metodologias, desafios e contribuições dessas eletivas no âmbito da formação dos estudantes. Esse recorte metodológico consente aprofundar a compreensão sobre como tais eletivas, pouco estudadas na literatura nacional, articulam saberes sociológicos e humanísticos, oferecendo subsídios para reflexões sobre ensino, currículo e aprendizagem.

Tabela 2. Eletivas vinculadas às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas identificadas nas EEMTI

Eletiva	Número de docentes entrevistados	Área de interface predominante	Principais enfoques temáticos/metodológicos
Pensamento Filosófico e Sociológico da Ciência	1	Filosofia e Sociologia	Aborda as bases epistemológicas, históricas e críticas da produção científica, com ênfase nas contribuições da Filosofia e da Sociologia da Ciência para a compreensão do conhecimento como construção social.
Estatística Básica para Ciências Sociais	1	Sociologia e Matemática Aplicada	Introduz métodos quantitativos aplicados à análise de fenômenos sociais, promovendo a alfabetização estatística como ferramenta de leitura crítica da realidade (ex.: desigualdades, indicadores sociais).
Produção Científica	1	Metodologia Científica e Ciências Humanas	Fomenta práticas de leitura, desenvolvendo habilidades de pesquisa; a elaboração de projetos, estímulo à autonomia intelectual escrita e divulgação acadêmica em contextos escolares, articulando

Eletiva	Número de docentes entrevistados	Área de interface predominante	Principais enfoques temáticos/metodológicos
			normas técnicas com reflexões éticas e sociais sobre a ciência e sua função pública.
Ciências Humanas para o ENEM	3	Sociologia, História e Geografia	Sistematiza conteúdos interdisciplinares das áreas de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Atualidades, com foco na formação crítica e na preparação para avaliações externas, sem perder de vista a dimensão cidadã do ensino. Preparação interdisciplinar e aplicação dos conteúdos às problemáticas sociais contemporâneas.

Fonte: Elaborada pelos próprios autores.

Esse momento foi viabilizado por meio da utilização de uma plataforma de comunicação baseada em videoconferência desenvolvida pelo Google. Villarreal e Cid (2022) resguardam que as entrevistas virtuais, embora apresentem limitações, podem tornar-se instrumentos metodológicos viáveis, desde que sejam devidamente adaptadas às condições dos participantes e ao contexto específico da pesquisa. Para esses autores, tal dispositivo de coleta de dados beneficia-se do ambiente tecnológico, uma vez que reduz a distância entre pesquisador e sujeito investigado. De modo semelhante, Archibald *et al.* (2019) declaram que as plataformas de videoconferência, oferecem recursos que ampliam as possibilidades de coleta qualitativa de dados, destacando-se pela facilidade de uso, baixo custo, acessibilidade e segurança nas gravações. Em determinadas situações, a flexibilidade proporcionada pela modalidade virtual, em termos de local, horário, economia de deslocamento, representa uma vantagem metodológica relevante e que vem sendo muito utilizada desde o tempo da Covid 19.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

As concepções de inovação no contexto educacional, no que afirmam Jesus e Azevedo (2021) têm se expandido para além da simples introdução de novas tecnologias, abrangendo também mudanças expressivas nas abordagens pedagógicas, curriculares e avaliativas, com o objetivo de tornar a aprendizagem mais significativa e transformadora. Referente a temática aqui proposta, as Unidades Curriculares Eletivas, por exemplo, quando bem inseridas no currículo representam uma ruptura com o modelo tradicional de ensino ao permitir que os estudantes desfrutem da real possibilidade de escolha dos temas que dialoguem com seus interesses e trajetórias pessoais, promovendo seu protagonismo no processo educativo, defendido por Azeredo e Jung (2023). Nesse sentido, a inovação pode ser estendida também a prática docente, que ao propor eletivas, implica na adoção de novas posturas pedagógicas e metodológicas, envolvendo a implementação de estratégias mais participativas, como projetos interdisciplinares, estudos de caso e metodologias ativas, abrindo espaço para saberes historicamente marginalizados ou ampliando a incorporação de temas contemporâneos, como as questões de gênero, raça, democracia, inclusão, meio ambiente e desigualdade, configurando uma diversificação não só da

sala de aula mas de outros ambientes de aprendizagem, que podem impulsionar, sobretudo, a investigação sociológica.

Nas últimas décadas percebemos um crescente discurso que cobra mudanças nos modelos de ensino como resposta a transformações sociais, culturais e tecnológicas profundas, dentre as quais se destacam a notória presença da tecnologia digital e a popularização das redes sociais, que têm redefinido radicalmente a forma como os jovens aprendem, se comunicam e interagem com o mundo. Desmurget (2023) assevera que a geração que cresceu com *smartphones* nas mãos, vídeos curtos no *TikTok*, plataformas como *YouTube Shorts* e *Instagram Reels*, criaram um ambiente de consumo rápido, onde a atenção é disputada em segundos impactando diretamente a capacidade de concentração dos jovens. Esse cenário digital, marcado pela instantaneidade e pela hiperconexão, segundo Haidt (2024) condicionou o cérebro a processar dados em alta velocidade, privilegiando conteúdos curtos e fragmentados, moldou o perfil cognitivo distinto, com implicações diretas para a aprendizagem e a participação na vida social e em sala de aula. Isso se traduz como um desafio constante para os professores que já atuam a muito tempo no exercício da docência, bem como os recém formados.

A Sociologia, enquanto disciplina que demanda processos cognitivos complexos, como análise crítica, leitura constante, debate fundamentado e participação ativa, tradicionalmente estrutura-se em métodos expositivos-dialógicos para introdução de temáticas, complementados por exercícios avaliativos, leituras complementares e discussões orientadas. Contudo, o perfil de grande parte dos estudantes de hoje, habituados a estímulos fragmentados e narrativas visuais aceleradas, demonstram dificuldades de concentração prolongada e engajamento em dinâmicas tradicionais, manifestando respostas lentas e aparente desconexão. Essa dissonância entre os modelos pedagógicos consolidados e as expectativas da geração digital expõe a urgência de reinventar práticas docentes, transformando o desafio da atenção em oportunidade para inovação pedagógica, seja pela integração de metodologias ativas, seja pela ressignificação dos próprios instrumentos sociológicos à luz das novas linguagens.

Valente *et al.* (2017) investigam as práticas pedagógicas ativas, por exemplo, e destacam o seu potencial para promover o engajamento estudantil. Sua pesquisa revela que, embora o termo "aprendizagem ativa" seja uma redundância, uma vez que a aprendizagem é, por natureza, um processo ativo, as metodologias ativas se configuram como estratégias pedagógicas intencionais para estimular maior participação dos estudantes. Os autores alertam para a superação de visões reducionistas que tratam essas metodologias como soluções universais, desconsiderando a complexidade dos contextos educacionais em que são empregadas.

Visto dessa maneira, Pischetola e Miranda (2019) defendem que a verdadeira inovação pedagógica exige a consideração das complexidades sociais e culturais envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando que o foco exclusivo no indivíduo, seja aluno ou professor, pode reduzir a riqueza das interações educativas e ignorar as dinâmicas coletivas que formam a base do

conhecimento. Assim, os pesquisadores argumentam que uma abordagem pedagógica efetiva deve estar enraizada em uma compreensão mais ampla da educação como prática social e culturalmente situada.

À luz das discussões apresentadas e em consonância com os estudos dos autores anteriormente mencionados, as Unidades Curriculares Eletivas previstas no catálogo de 2025 para as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral da rede estadual cearense, incluindo principalmente as instituições de ensino CREDE 8, lócus sobre o qual centra essa investigação, emergem como um campo inovativo docente, alinhado à necessária contextualização sociocultural da aprendizagem, representando uma oportunidade sugestiva para diversificar os conteúdos e ampliar o tempo pedagógico no ensino de Sociologia. Disciplinas como *Leitura Contemporânea no Mundo Virtual*, *O Consumo Consciente*, *Humanas em Quadrinho* e *O Valor do Amanhã*, integram temas relevantes para a juventude com abordagens interdisciplinares, ampliam as possibilidades de interação e contextualização do conhecimento sociológico, permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica das dinâmicas sociais contemporâneas. Já ofertas como *Estatística Básica para Ciências Sociais e Pensamento Filosófico e Sociológico da Ciência*, fornecem uma base metodológica e epistemológica fundamental para a análise dos fenômenos sociais, reforçando a conexão entre conhecimento teórico e aplicabilidade prática, enquanto *Produções Científicas* incentiva a prática investigativa, aproximando os alunos do universo acadêmico. Por conseguinte, cabe ressaltar que essas eletivas, embora destacadas neste estudo, representam apenas uma parcela do repertório identificado nas matrizes curriculares das EEMTI da região do Maciço de Baturité, cuja diversidade será explorada ao longo do trabalho.

A perspectiva anterior abre espaço para encarar a implementação das disciplinas eletivas como uma possibilidade para nós, professores de Sociologia, ampliarmos nossa carga horária, e também renovarmos o ensino dessa disciplina, tendo em vista que, com apenas cinquenta minutos de aula, resta-nos pouco tempo para aprofundarmos temáticas, ou desenvolvermos quaisquer outras metodologias, pois normalmente focamos no cumprimento do plano de ensino especialmente. Sendo assim, com as eletivas, podemos utilizar as duas aulas semanais para trabalharmos temas com mais tranquilidade e qualidade, como realizar atividades mais subjetivas, diversificar os recursos didáticos, utilizar audiovisuais, propor pesquisa, desenvolver debates, portanto, o professor tem mais tempo com o aluno e esse tem a ocasião de participar mais ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

A propósito, as UCEs foram introduzidas na rede pública estadual do Ceará em 2016, como parte da expansão gradual do Ensino Médio em Tempo Integral. Esse processo foi amparado por uma série de normativas, começando com a Lei Estadual nº 16.025/16, que instituiu o Plano Estadual de Educação (PEE) 2016-2024, prevendo melhorias no desempenho escolar com foco na equidade. Em 2017, a Lei Estadual nº 16.287 estabeleceu a progressiva adequação das escolas para a oferta de ensino em tempo integral, com carga horária de 45 horas semanais. Esse movimento foi consolidado em 2022, com a Lei nº 17.995, que instituiu o Plano de Universalização do Ensino Estadual de Tempo Integral, seguido pelo

Decreto nº 35.499/23, que prevê a expansão dessas escolas até 2026. Em 2025, essa política já havia alcançado 174 municípios, totalizando 384 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

De acordo com informações do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE), a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação contabiliza 15 Escolas Estaduais de Ensino Médio em Tempo Integral. A análise das matrizes curriculares dessas unidades revela a oferta de apenas duas UCEs com nomenclatura explicitamente relacionada à Sociologia: Estatística Básica para Ciências Sociais e Pensamento Filosófico e Sociológico da Ciência. Contudo, uma análise mais aprofundada demonstra que, além dessas, há outras 101 eletivas que abordam conteúdos e temas sociológicos, mesmo que não mencionam diretamente a disciplina em seu título. Essas eletivas exploram questões como cidadania, cultura, identidade e questões sociais contemporâneas, evidenciando a presença significativa da Sociologia no contexto curricular dessas escolas. É importante destacar que esse levantamento não inclui as eletivas da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (ECHSA), que poderiam ampliar ainda mais essa presença, reforçando a centralidade dos conhecimentos sociológicos na formação dos estudantes da rede pública estadual.

Em seu histórico de implementação, as UCEs passaram por diferentes denominações na rede estadual de ensino do Ceará. Inicialmente, eram conhecidas como Tempos Eletivos, depois como Atividades Eletivas, até consolidarem o nome recente. Apesar dessas mudanças terminológicas, os documentos oficiais da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) mantiveram aspectos fundamentais das UCEs inalterados. Entre esses elementos estão seus objetivos pedagógicos, a localização na matriz curricular, a quantidade mínima a ser ofertada em cada escola e os processos para sua elaboração e implementação. Essas características, que conferem identidade e especificidade às UCEs, serão detalhadas nos parágrafos seguintes, oferecendo ao público leitor uma compreensão mais aprofundada sobre o tema aqui em desenvolvimento.

A diversificação curricular instituída pela Lei nº 13.415/2017 consolida-se como uma estratégia pedagógica que potencializa o protagonismo discente ao possibilitar a criação e oferta de componentes eletivos alinhados aos interesses, aptidões, demandas, potencialidades e vocações dos educandos. Tal paradigma enseja uma reconfiguração do currículo tradicional, por meio da articulação interdisciplinar de eixos temáticos e práticas educacionais contemporâneas, tais como projetos investigativos, estudos do meio, aulas de campo, manifestações artístico-culturais e práticas esportivas formativas. Com isso, os componentes curriculares eletivos assumem, assim, um papel fundamental na consolidação da Formação Geral Básica, promovendo o desenvolvimento integral do aluno. Oferecidos no âmbito da rede pública estadual do Ceará, esses componentes compõem os chamados Itinerários Formativos, espaços curriculares nos quais os estudantes têm oportunidade de reconhecer, sistematizar e aplicar competências e habilidades adquiridas ao longo da trajetória escolar no Ensino Médio.

Essas ofertas eletivas estabelecem uma interface orgânica com as macroáreas epistemológicas definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ademais, subdividem-se em três eixos estruturantes:

1. **Eletivos interdisciplinares** – articuladores de saberes transversais;
2. **Eletivos profissionalizantes** – voltados à preparação inicial para o mundo do trabalho e à formação técnica;
3. **Atividades de Clube Estudantil** – cujo foco reside no fortalecimento da autogestão e na promoção do protagonismo juvenil.

Sob tal perspectiva, essa arquitetura curricular com disciplinas de livre escolha, ao harmonizar a flexibilidade e rigor acadêmico, tem a capacidade não apenas de ampliar os horizontes formativos, mas também de ressignificar o papel da escola como espaço de construção identitária e projeto de vida.

Inseridas de forma estratégica na parte diversificada e flexível do itinerário formativo, conforme preconizado pela BNCC e pelas Diretrizes Estaduais, as unidades curriculares eletivas das EEMTI no Ceará são meticulosamente organizadas em um catálogo anual e sua operacionalização ocorre em blocos semestrais de 2 horas-aula geminadas, ministradas por docentes, tutores ou membros da comunidade, com carga horária total de 40 horas por semestre, sendo registradas no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) para fins de acompanhamento pedagógico e documentação acadêmica.

A admissão dessas unidades no currículo cearense obedece a uma lógica de transversalidade e interdisciplinaridade, articulando-se com o Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e com os princípios do protagonismo juvenil, visando à emancipação intelectual e social dos estudantes. O processo de escolha pelos alunos é pautado na autonomia, permitindo-lhes transitar entre diferentes áreas e eixos temáticos ao longo dos três anos do Ensino Médio, o que favorece uma formação integral não fragmentada. Ademais, a oferta é dimensionada proporcionalmente ao número de turmas, assegurando equilíbrio entre aprofundamento acadêmico e diversificação de saberes. Essa estrutura curricular flexível, ancorada em Planos Semestrais detalhados e alinhada ao Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), consolida-se como um mecanismo de personalização da aprendizagem, capaz de responder às heterogeneidades dos contextos juvenis e às demandas de uma sociedade em constante transformação.

O processo de elaboração do Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas é pedagogicamente estruturado no princípio da colaboração, fundamentado na articulação da flexibilidade curricular, nas múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e nas aspirações individuais dos estudantes. Esse instrumento orientador constitui-se como um repositório sistematizado de ementas elaboradas por

professores da rede estadual de ensino, integrando saberes das quatro grandes áreas do conhecimento previstas na BNCC: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além de contemplar percursos formativos vinculados à Formação Profissional e ao Clube Estudantil, apresentando-se como um norte direcional para a oferta dos componentes eletivos nas EEMTI no Ceará.

Figura 1. Capa de apresentação do Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas Ano 2025



Fonte: Captura de tela do documento original disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/coeti/coeti_arquivos/

Inicialmente, os professores da rede estadual de ensino, em consonância com as diretrizes pedagógicas da Coordenadoria de Educação em Tempo Integral (COETI), elaboram ementas as quais devem conter elementos essenciais, tais como: justificativa, objetivos gerais e específicos, objetos do conhecimento, recursos didáticos, critérios avaliativos, sugestão de produto final e referências bibliográficas. Essas propostas são submetidas à análise criteriosa e técnica da equipe responsável pela Coordenação de Educação em Tempo Integral (COETI), vinculada à Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Tal revisão busca garantir a coerência entre os objetivos declarados, a pertinência temática e o alinhamento com os princípios educativos que sustentam a proposta pedagógica das EEMTIs, notadamente aquelas relacionadas ao fortalecimento do protagonismo juvenil, à formação integral e ao desenvolvimento de competências socioemocionais.

Uma vez validadas, essas ementas são incorporadas ao catálogo oficial, documento este que serve de base para a organização semestral das unidades curriculares eletivas a serem ofertadas nas escolas. A atualização anual do catálogo reflete o compromisso com a dinamicidade curricular, permitindo a incorporação de novas temáticas, o refinamento de práticas pedagógicas e a resposta às demandas emergentes do contexto educacional contemporâneo. A partir do momento em que o catálogo está consolidado, para evitar redundâncias ou divergências terminológicas, sua operacionalização ocorre no âmbito do Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE Acadêmico), onde são registradas as informações

necessárias incluindo código, título e descritores pedagógicos, o que assegura transparência e facilita a escolha informada pelos estudantes, para a alocação de professores, a definição de turmas e o acompanhamento da execução das atividades. Cada unidade curricular eletiva deve ser oferecida em carga horária mínima de duas horas-aula semanais, geminadas, e articuladas aos itinerários formativos previstos na matriz curricular da escola.

Figura 2. Modelo de ementa proposta para composição do Catálogo.

 CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS			
CÓDIGO	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	DURAÇÃO	
CH5006	CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENEM	40 H/A	
OBJETIVOS OBJETIVO GERAL Proporcionar aos estudantes conhecer e entender o meio social em que vive e o desenvolvimento de uma consciência das relações sociais. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Abordar conteúdos acerca dos conhecimentos humanos e sociais, discutindo a vida em sociedade em distintos contextos e temporalidades. Estimular os alunos a constituírem uma percepção crítica do mundo em que vivem por meio do conhecimento das ciências humanas. Compreender a importância de um enfoque multidisciplinar em relação ao trabalho com a área de Ciências Humanas como modo de inclusão social.		JUSTIFICATIVA O estudo das Ciências Humanas possui um papel fundamental para a formação de um cidadão consciente, capaz de compreender as interações sociais e o seu papel na sociedade, bem como contribuir para as transformações necessárias para uma sociedade mais justa e que respeite a natureza e as diferentes culturas. Nessa perspectiva, a eletiva é relevante para o entendimento das Ciências Humanas.	
OBJETOS DO CONHECIMENTO Ciências Humanas: um processo interdisciplinar Conhecimentos histórico e geopolítico Espaço e sociedade: a dimensão geográfica A filosofia e as questões existencial-temporalmente Sociologia e a capacidade de refletir sobre sua posição na sociedade, as diferenças culturais entre os povos e o respeito entre as múltiplas culturas do planeta A influência midiática e a indústria cultural e as consequências para as diferentes tradições existentes na sociedade; Cidadania na sociedade contemporânea. Sociedade e as relações com o meio ambiente.		OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM COMPETÊNCIA: Entender o mundo onde vivemos, percebendo suas rupturas e continuidades, compreendendo grupos e comportamentos, observando as mudanças históricas da vida em sociedade e projetando que tipo de sociedade queremos para o futuro. HABILIDADES: Analisar aspectos relevantes acerca dos conhecimentos históricos, geográficos, sociológicos e filosóficos. Relacionar os conteúdos estudados com o tempo presente através da pesquisa e reflexão.	
RECURSOS DIDÁTICOS Laboratório de informática. Recursos audiovisuais. Livros, jornais e revistas, filmes, seriados, documentários, textos. Questões do ENEM de edições anteriores.	AValiação Participação em sala de aula. Atividades em grupo e individuais. Realização de pesquisa. Participação em esquetes teatrais. Apresentação de seminários.	SUGESTÃO PRODUTO FINAL / CULMINÂNCIA Realização de seminário com apresentação dos estudantes dos temas estudados e selecionados por eles para apresentação.	
REFERÊNCIAS Ciências humanas e suas tecnologias : livro do estudante : ensino médio / Coordenação Zuleika de Felice Murrie . . 2. ed. Brasília : MEC : INEP . Guia do estudante. Disponível em: https://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/ciencias-humanas/ Prouniversidade. Disponível em: https://prouniversidade.com.br/aulasonline/blog/?dicas-para-estudar-materias-de-humanas/ Meu estudo produtivo. Disponível em: http://meuestudoprodutivo.com/canais-para-estudar-humanas/			
OBSERVAÇÕES Esta eletiva tem um fascículo pronto. Verifique em: 			

Fonte: Captura de tela do documento original disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/coeti/coeti_arquivos/

A padronização das ementas favorece a transparência e a equidade na seleção dos componentes pelos estudantes, assegurando que todas as unidades escolares disponham de um repertório comum de possibilidades formativas, enquanto respeitam as particularidades locais e as vocações pedagógicas singulares de cada comunidade escolar. A seleção semestral dessas unidades pelos discentes é orientada por seus projetos de vida, permitindo-lhes transitar entre áreas diversas ou aprofundar-se em temáticas específicas, sempre mediadas por professores, tutores ou membros da comunidade. A operacionalização inclui a elaboração de Planos Semestrais pelos docentes, que delineiam atividades, recursos e avaliações, enquanto os Clubes Estudantis, geridos por alunos articuladores, enfatizam o protagonismo juvenil através de autogestão criativa.

Em um cenário ideal, as eletivas acontecem em espaços multifuncionais que dispõem de estrutura climatizada e com kits multimídias, propiciando melhor qualidade para o desenvolvimento de aulas mais

participativas. Entretanto, os desafios são muitos, principalmente considerando as estruturas das escolas heterogêneas, no que concerne a rede estadual do Ceará, com a existência de escolas muito bem estruturadas, e outras que não possuem recursos importantes para tais práticas. Outro desafio parte do professor de Sociologia, que precisa se atualizar e se renovar quanto às tendências contemporâneas, buscar novos métodos e recursos, como o uso de memes, linguagem da mídia que nossos alunos acessam atualmente nessa sociedade imagética, além do uso de mapas e de dados estatísticos, bastantes relevantes para a área das ciências humanas. Esses elementos fortalecem a ciência social à medida que desconstróem pensamentos do senso-comum, ainda mais quando apresentado, por exemplo, numa projeção digital de um gráfico de desigualdades sociais no Brasil dos últimos vinte anos. Essa estratégia possibilita que os alunos verifiquem o impacto das políticas públicas em relação à pobreza e extrema pobreza, de maneira objetiva e lógica, posto que, em sala de aula da base comum, quase não há tempo de acessar a teoria.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conjunto de informações obtidas no transcurso do nosso trabalho investigativo, permitiu constatar que apenas duas das mais de cem eletivas identificadas no catálogo edição 2025 e ofertadas pelas EEMTI do Maciço possuem nomenclatura explícita e diretamente vinculada à Sociologia: Estatística Básica para Ciências Sociais e Pensamento Filosófico e Sociológico da Ciência. Essa escassez aparente pode ser interpretada sob múltiplas perspectivas. Uma primeira hipótese aponta para uma certa invisibilidade ou diluição da Sociologia em propostas interdisciplinares, cujos títulos não mencionam expressamente a disciplina, mas que abordam conteúdos tematicamente relacionados, como desigualdade social, gênero, cultura e juventude. Outra explicação possível reside na própria concepção pedagógica subjacente às UCEs, que prioriza a flexibilidade curricular e a escolha dos estudantes com base em interesses imediatos, muitas vezes dissociados de nomes tecnicamente carregados, como "Sociologia", o que pode levar os professores a optarem por denominações mais atrativas e menos institucionalizadas. Ademais, é plausível que haja uma sub-representação reflexiva da área no catálogo de eletivas em virtude de fatores como a ausência de formação específica entre docentes responsáveis pela elaboração das ementas, a falta de políticas explícitas de incentivo à criação de eletivas de cunho sociológico ou mesmo uma percepção equivocada sobre a aplicabilidade prática dessa ciência social no contexto formativo integral. Tais fatores, ainda que preliminares, indicam a necessidade de aprofundamento investigativo acerca das razões estruturais e epistemológicas que condicionam essa limitada presença, especialmente num momento em que a Sociologia se apresenta como ferramenta indispensável para a compreensão dos desafios sociais contemporâneos enfrentados pelos jovens do ensino médio.

As falas dos colaboradores entrevistados evidenciam uma ausência de estímulos institucionais concretos para a elaboração autônoma de propostas pedagógicas por parte dos docentes, sobretudo na Sociologia. A realidade observada aponta para uma tendência de adesão a eletivas pré-formatadas por institutos ou parceiros externos, que oferecem desde materiais didáticos até formações prontas, perpetuando um ciclo de dependência de pacotes externos. Essa dinâmica, ainda que pragmática, esvazia o cerne criativo e crítico da prática docente, transformando a oferta de UCEs em mera replicação de modelos alheios, em detrimento da criação de espaços efetivos de experimentação pedagógica, diálogo com os interesses discentes, propostas contextualizadas e engajadas com as especificidades locais. Como alertam Pischetola e Miranda (2019), a verdadeira inovação educacional exige a superação de lógicas instrumentalizantes, que privilegiam a eficiência operacional em perda da construção coletiva e reflexiva do conhecimento.

A análise dos depoimentos coletados junto aos professores que nos concederam entrevistas revela um conjunto significativo de desafios institucionais e estruturais que impactam diretamente a qualidade, a diversidade e a atualização do catálogo anual de eletivas. Um dos principais entraves apontados refere-se à carência de uma comunicação eficiente e oportuna por parte da coordenação regional educacional no que diz respeito ao processo de elaboração, submissão e validação das ementas. Muitos relataram que as informações sobre os prazos, critérios e orientações para a criação de novas eletivas chegaram às escolas com atraso considerável, restringindo drasticamente o tempo disponível para o planejamento pedagógico e, em alguns casos, inviabilizando totalmente a participação dos professores no processo. Essa deficiência na gestão da informação nos faz questionar sobre a ausência de uma agenda clara e previsível, aliada à falta de canais de comunicação diretos e acessíveis entre a CREDE e os profissionais da escola. Diante do exposto, entendemos que se faz determinante repensar os mecanismos de articulação entre a gestão estadual e regional com as unidades escolares, a fim de impedir que se crie um cenário de frustração e desmotivação entre os docentes, especialmente aqueles que buscam inovar em suas práticas e ampliar a oferta de eletivas tematicamente vinculadas ao campo sociológico.

Embora todos os docentes demonstrem pleno conhecimento dos trâmites institucionais para submissão de propostas de eletivas, nenhum deles afirma ter efetivamente elaborado ou encaminhado alguma iniciativa própria. Esse fenômeno não pode ser atribuído à mera falta de informação, mas sim a uma crítica recorrente ao excesso de intermediários no processo. A estrutura operacional vigente parece reforçar uma lógica verticalizada desde a elaboração até a validação das ementas, o que, segundo os entrevistados, burocratiza e desestimula a criação autoral.

A análise também revelou que algumas disciplinas eletivas apresentam convergências significativas com os conteúdos de Sociologia, ampliando as possibilidades de uma formação interdisciplinar. De forma complementar, foi possível identificar que a estrutura curricular atual oferece

espaços propícios para a integração de debates contemporâneos, tais como questões étnico-raciais, de gênero e de desigualdade social, os quais podem ser abordados de maneira transversal. Essa perspectiva na visão de Corcetti e Trevisol (2018) busca, sobretudo, desnaturalizar preconceitos historicamente construídos e sensibilizar os estudantes para um olhar mais crítico e necessário sobre essas temáticas.

Durante a entrevista, um dos colaboradores destacou que uma das principais dificuldades enfrentadas no ensino da disciplina na base comum é a limitação do tempo, já que as aulas têm duração média de 50 minutos. Situação já identificada e sinalizada por outras(os) pesquisadoras(es) da área, dentre os quais podemos citar Oliveira *et al.* (2018) que ao avaliar os efeitos da com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), reconhecem que a disciplina sofreu uma redução significativa de sua carga horária e alcance educacional. Diante disso, foi ressaltado pelo entrevistado a importância das unidades curriculares eletivas como forma de ampliar esse tempo de contato com os estudantes. Com carga horária aproximada de duas horas por encontro, as eletivas permitem abordar conteúdos de maneira mais aprofundada e dinâmica. Do mesmo modo, o docente reconhece que essas disciplinas oferecem oportunidades valiosas para o desenvolvimento de atividades diversificadas, como pesquisas, seminários temáticos e aulas em diferentes espaços de aprendizagem, contribuindo para uma experiência educativa mais rica e engajadora.

O conjunto das entrevistas reflete de forma significativa que a oferta de disciplinas eletivas no âmbito tem se consolidado como uma estratégia pedagógica potente para a valorização e o fortalecimento do ensino de Sociologia, sobretudo no que se refere à preparação dos(as) estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A análise das falas permite inferir que essas eletivas têm promovido experiências formativas mais participativas, dialógicas e interdisciplinares. Por meio do uso planejado de recursos audiovisuais, da leitura crítica de textos literários, da análise de canções, poesias e outras expressões culturais, os(as) docentes relatam que os(as) discentes se mostram mais engajados(as) e reflexivos(as). Nesse sentido, emerge com clareza a percepção de que tais práticas não apenas ampliam os repertórios socioculturais dos(as) alunos(as), mas também os capacitam a estabelecer conexões entre os conteúdos sociológicos ensinados em sala de aula e as exigências interpretativas e argumentativas que serão úteis também em situações externas a escola, como é o caso do ENEM.

A partir das narrativas docentes, constata-se que eles percebem um impacto pedagógico positivo nas turmas da base comum, particularmente na terceira série, onde se observa uma apropriação mais consistente dos conceitos sociológicos por parte dos(as) estudantes que anteriormente participaram das disciplinas eletivas. A análise das falas docentes permite compreender que esses(as) discentes, ao retomarem autores e teorias debatidos nos anos anteriores, assumem um papel de protagonismo nos debates em sala de aula, o que revela não apenas a retenção do conteúdo, mas também a internalização crítica e a capacidade de transposição didática para distintos contextos. Essa realidade aponta que as eletivas operam como dispositivos curriculares que ampliam os tempos, os espaços e as possibilidades

de aprendizagem, em consonância com o princípio da educação integral. Por conseguinte, observa-se que a articulação entre as eletivas e a base curricular comum contribui diretamente para o desempenho mais qualificado desses(as) estudantes nas avaliações formais de Sociologia, reforçando o argumento de que uma educação ancorada no diálogo, na interdisciplinaridade e na vivência dos saberes promove não apenas o sucesso escolar, mas também a formação crítica e cidadã.

Portanto, é relevante sublinhar que os resultados evidenciam uma percepção majoritariamente positiva por parte dos docentes em relação ao material analisado, com destaque para o reconhecimento da qualidade do catálogo e sua aplicabilidade pedagógica. Essa valorização, no entanto, não se apresenta de forma acrítica: embora a maioria dos entrevistados manifeste satisfação com o conteúdo, também emergem sugestões pontuais que indicam possibilidades de aprimoramento, notadamente no que se refere à ampliação dos espaços destinados ao detalhamento dos objetivos de aprendizagem e à oferta de orientações metodológicas. Ademais, ressalta-se o caráter interdisciplinar identificado pelos entrevistados, o qual não apenas facilita a articulação entre diferentes componentes curriculares, mas também enriquece a abordagem da sociologia, permitindo uma compreensão mais integrada e contextualizada dos conteúdos. Por fim, observa-se que os participantes manifestaram interesse em continuar ministrando disciplinas eletivas no semestre subsequente, mostrando não apenas o comprometimento com a proposta, mas também o êxito das experiências já vivenciadas, numa aposta convicta do potencial formativo das unidades curriculares eletivas.

De forma geral, esse é o panorama das UCEs em relação ao ensino de Sociologia no Maciço de Baturité:

Tabela 3. Panorama geral e leitura analítica da distribuição e organização curricular das eletivas.

Categoria	Informações / Dados Principais	Observações Analíticas
Total de UCEs identificadas (Catálogo 2025)	480	Catálogo das EEMTI do Maciço de Baturité
UCEs com nomenclatura explicitamente sociológica	2	<i>Estatística Básica para Ciências Sociais e Pensamento Filosófico e Sociológico da Ciência</i>
Proporção aproximada de UCEs sociológicas	Cerca de 2%	Demonstra baixa representatividade da Sociologia no conjunto das eletivas
Principais hipóteses explicativas para a escassez de UCEs sociológicas	1. Invisibilidade ou diluição da Sociologia em propostas interdisciplinares; 2. Predomínio de títulos genéricos e atrativos 3. Ausência de formação específica de docentes 4. Falta de políticas de incentivo 5. Percepção limitada sobre aplicabilidade da Sociologia.	Convergência entre causas institucionais e epistemológicas
Temáticas interdisciplinares identificadas	Desigualdade social, gênero, cultura, juventude.	Conteúdos sociológicos abordados de forma indireta
Principais fragilidades institucionais	- Burocratização das ementas- Dependência de modelos externos- Falta de estímulo institucional à autoria docente- Comunicação deficiente entre CREDE e escolas	Reduz autonomia e inovação docente
Causas operacionais da limitação docente	- Atrasos na divulgação de prazos e orientações- Falta de canais diretos de comunicação- Excesso de intermediários na validação das propostas.	Gera desmotivação e inviabiliza submissão de novas eletivas

Efeitos pedagógicos das UCEs sobre o ensino de Sociologia	- Ampliação do tempo pedagógico (2h/aula por encontro). Aprofundamento e dinamismo dos conteúdos- Estímulo a metodologias ativas (seminários, pesquisas, aulas externas).	Melhora no engajamento discente e aprendizagem significativa
Impacto observado na base comum (3ª série)	Estudantes que cursaram eletivas sociológicas retomam conceitos e autores com maior protagonismo.	Indica retenção e transposição crítica de saberes
Relação das UCEs com o ENEM	Contribuem para o desenvolvimento interpretativo e argumentativo exigido nas provas.	Amplia repertórios socioculturais e competência crítica
Percepção docente sobre o catálogo de eletivas	Majoritariamente positiva, destacando qualidade e aplicabilidade.	Sugestões de aprimoramento metodológico e maior detalhamento de objetivos
Interdisciplinaridade nas UCEs	Favorece integração curricular e contextualização dos conteúdos sociológicos.	Contribui para uma compreensão mais ampla da realidade social
Interesse dos docentes em continuar ministrando eletivas	Elevado	Indica êxito e reconhecimento da proposta pedagógica

Fonte: próprios autores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nesse cenário de fortalecimento de uma educação integral que as UCEs se configuram e também favorecem a inovação da prática docente. No campo do Ensino de Sociologia, essas unidades podem proporcionar a construção de percursos formativos interdisciplinares que valorizem o protagonismo estudantil e a articulação entre saberes. Ao romper com a rigidez dos currículos tradicionais, as eletivas abrem espaço para experiências de aprendizagem que conectam os conteúdos sociológicos a outras áreas do conhecimento, como a História, a Filosofia, as Artes e até mesmo a Matemática, promovendo uma abordagem mais contextualizada e significativa do conhecimento (Silva; Moraes, 2021, p. 89). Esse movimento permite que os estudantes compreendam a realidade de forma mais ampla e crítica, a partir da correlação entre fenômenos sociais e outras dimensões do saber. Uma vez que problematiza as estruturas sociais, as desigualdades e os processos de identidade e

pertencimento, a Sociologia amplia o exercício anterior de compreensão da realidade, estimulando o pensamento reflexivo e a leitura crítica do mundo (Charlot, 2000, p. 74).

As UCEs, por conseguinte, fortalecem esse processo ao proporcionarem espaços de escolha e construção de trajetórias individuais, nos quais os alunos podem explorar temas de seu interesse (dentre os ofertados na escola), desenvolver projetos de vida e refletir sobre suas identidades. De acordo com Arroyo (2013, p. 45), a escola deve reconhecer os sujeitos como autores de seus percursos, o que está diretamente ligado à possibilidade de escolha e de construção de sentido para o que se aprende.

Há ainda a se considerar que as eletivas favorecem o exercício da autonomia estudantil, permitindo que os alunos assumam um papel ativo em sua formação. Esse protagonismo, ainda que muito inicial na educação brasileira em geral, é essencial para a consolidação de práticas pedagógicas que valorizem a escuta, o diálogo e a pluralidade de saberes. Ao escolherem as UCEs com base em seus interesses e aspirações, os estudantes passam a construir vínculos mais significativos com o processo educativo, o que contribui para o fortalecimento da identidade estudantil e para a elaboração de projetos de vida mais coerentes com suas realidades e desejos (Mocelin; Ferreira, 2023, p. 102). Em um cenário onde esses processos se conectam de forma coerente, a prática docente se reinventa ao incorporar essas potencialidades, fazendo da Sociologia uma ferramenta de transformação e de formação cidadã no cotidiano escolar.

Alguns materiais de suporte pedagógico já estão sendo entregues pela Secretária de Educação de forma impressa e também virtual, para que as eletivas tenham material de apoio no seu desenvolvimento, como aponta Souza (2007) o uso de recursos didáticos é importante para que o aluno possa assimilar o conteúdo trabalhado, para que construa seu conhecimento por meio da criatividade. Assim, os professores podem reforçar os conteúdos também com textos e resolução de atividades.

A presente investigação constata que as Unidades Curriculares Eletivas (UCEs) têm desempenhado um papel fundamental no processo educativo ao proporcionarem aos alunos a oportunidade de explorar seus interesses individuais, fator que, por sua vez, tende a resultar em um investimento pessoal, quando há consonância entre suas escolhas e seus valores individuais para sua formação. Tal constatação é reforçada pelos relatos docentes, indicando que os estudantes matriculados nessas disciplinas exibem níveis elevados de esforço e persistência uma vez que participam em atividades que ressoam com suas identidades e aspirações. Não obstante, é imperativo reconhecer que nem todos os estudantes encontram representados seus interesses nas ofertas eletivas disponíveis, o que pode limitar a abrangência e o impacto desse modelo curricular. Assim, essa constatação e limitação impõe um desafio para que as instituições promovam uma análise contínua e crítica das propostas eletivas vigentes, buscando sua expansão e diversificação para contemplar as múltiplas demandas e perspectivas dos alunos. Por outro lado, a ausência de resistência por parte dos professores frente à adoção dessas práticas sugere uma predisposição favorável e crescente em acolher estratégias

pedagógicas inovadoras, mesmo diante da familiaridade com métodos tradicionais historicamente dominantes e com os quais estavam habituados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, L. H.; SARAMAGO, G.; VALENTE, L. de F.; SOUSA, A. S. de. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da FUCAMP**, 20, 2021.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- Archibald, MM, Ambagtsheer, RC, Casey, MG, & Lawless, M. (2019). **Using Zoom videoconferencing for qualitative data collection: perceptions and experiences of researchers and participants**. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 18, p. 1-8, 2019. DOI: 10.1177/1609406919874596.
- AZEREDO, I.; JUNG, H. S. O protagonismo no processo de aprendizagem: percepções de estudantes. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências**, [S. l.], p. e023018, 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 20 mai. 2025.
- CAED – CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Boletim SPAECE 2023: resultados da rede estadual do Ceará**. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2023. Disponível em: [https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/ce/colecoes/2023/SPAECE %202023%20-%20Boletim%20da%20Rede%20-%20Web.pdf](https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/ce/colecoes/2023/SPAECE%202023%20-%20Boletim%20da%20Rede%20-%20Web.pdf). Acesso em: 3 out. 2025.
- CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. **Resultados do SPAECE 2023**. Fortaleza: SEDUC, 2023. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 3 out. 2025.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas – 2025**. Fortaleza: SEDUC, 2025. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/175rAU4zA0SOVdmRnDKSCemMV3joVc5wV>>. Acesso em: 05 abr. 2025.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Matrizes Curriculares do Ceará – 2025**. Fortaleza: SEDUC, 2025. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1MO7J-Z-O84O5776isBgs4L4YIx-PFWBX>>. Acesso em: 27. abr. 2025.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, interesses e valores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 71-88, jul. 2000.
- COLOMBO, E. Reflexividade e escrita sociológica. **Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 15–26, 2016.
- CORCETTI, M. L.; TREVISOL, M. T. C. A escola, o currículo e os temas transversais. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 28-46, 2018. DOI: 10.5335/rep.v11i2.8004.
- CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica de Dirceu da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.
- CRISTÓVÃO DA CRUZ, W. Gestão de Pessoas: Um Estudo Acerca do Recrutamento e Seleção de Pessoal. **Revista OWL (OWL Journal)**, [S. l.], v.1, n. 1, p. 14–29, 2023.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2010.
- DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: Os perigos das telas para nossas crianças**. 1. Ed. São Paulo: Vestígio, 2023.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GELLERT, U.; HEFENDEHL-HEBEKER, L.; JAHNKE, H. N.; LEUDERS, T. Pesquisa Educacional em Matemática — Um Breve Panorama de Seu Desenvolvimento em Países de Língua Alemã. In: Jahnke, H., Hefendehl-Hebeker, L. (orgs.) **Tradições na Pesquisa em Educação Matemática em Países de Língua Alemã**. Monografias do ICME, Cham: Springer, 2019. p. 1-18. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-11069-7_1.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A pesquisa na produção do conhecimento: Questões Metodológicas. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 253–274, 2008.

HAIDT, Jonathan. **A Geração Ansiosa: Como a Infância Hiperconectada está Causando uma Epidemia de Transtornos Mentais**. 1º ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

JESUS, P.; AZEVEDO, J. Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como?. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 20, p. 21-55, 22 jan. 2021.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021. (recurso online)

LOPES, L. G. de O.; BULGARELLI, A. F. Aprendendo Com a Construção de um Protocolo de Rigor Metodológico em Pesquisa Qualitativa: Relato de Experiência. **Saberes Plurais Educação na Saúde**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 39–50, 2021. DOI: 10.54909/sp.v5i2.118323.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023.

MACHADO, E. G.; NASCIMENTO, R. C. C.; IMPANTA, I. A.. Um campo universitário-urbano no nordeste brasileiro: o caso da UNILAB. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 28, p. e023010, 2023.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

MOCELIN, Sabrina; FERREIRA, Rodrigo. Juventudes e escolhas no currículo: eletivas e construção de trajetórias escolares. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Aracaju, v. 32, n. 1, p. 96-110, jan./abr. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi; BINSFELD, Willian; TRINDADE, Tayná. A reforma do ensino médio e suas consequências: o que pensam os professores de Sociologia? **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 249-259, maio/ago. 2018.

PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. T. de. Metodologias ativas, uma solução simples para um problema complexo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 30–56, 2019.

SILVA, Cristiane; MORAES, Danilo. Interdisciplinaridade e currículo integrado: reflexões a partir das eletivas no Ensino Médio. **Revista Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 85-100, jan./abr. 2021.

SOUZA, Salete Eduardo. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódicos. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2014-II/listas/Rec%20didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202014-II.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2025.

TÉ, Numna. **A interiorização do ensino superior e as experiências de mudança nos interiores do Brasil: o caso de Acarape e Redenção**. 2021. 112 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Antropologia) – Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Ceará e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira, Redenção, 2021.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr. 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

VILLARREAL-PUGA, J.; CID GARCÍA, M. *La aplicación de entrevistas semiestructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la pandemia*. **Revista Científica Hallazgos21**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 52–60, 2022.

WANG, Tao. Competência para o Futuro dos Estudantes: Mudança Curricular e Reformulação de Políticas na China. **ECNU Review of Education SAGE Open**, v. 2, n. 2, p. 234-245, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/2096531119850905>

REPENSAR A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE A PARTIR DAS TEORIAS AFRICANAS PÓS-COLONIAIS: A PERSPECTIVA DE JULIUS NYERERE (1967)

Siragy Abílio Siteo¹

Resumo

O presente estudo analisa a possibilidade de se repensar a educação em Moçambique, a partir das teorias africanas pós-coloniais proposta pelo Julius Nyerere (1967). A reflexão de estudo parte-se da seguinte pergunta: *Como as teorias africanas pós-coloniais, em particular a proposta de Nyerere, podem ser adaptadas à realidade educacional de Moçambique para promover uma educação contextualizada, emancipatória e culturalmente relevante?* O estudo explora conceitos como contextualização do ensino, valorização da cultura local, integração escola-comunidade e educação para a autossuficiência podem dialogar com a realidade educacional moçambicana. Com base numa abordagem qualitativa, servindo-se de referências teóricas e documental; como Freire (2011), Mondlane (1995) e outros autores clássicos e contemporâneas, identifica-se desafios estruturais, como a persistência do eurocentrismo, a escassez de recursos e a necessidade de formação docente adequada. Simultaneamente, evidencia-se a possibilidade de adaptação crítica de princípios teóricos à prática escolar, incluindo currículos contextualizados, promoção de habilidades práticas, valorização das línguas locais e engajamento comunitário. Conclui-se que a incorporação crítica das ideias de Nyerere pode contribuir para a construção de um sistema educativo mais emancipatório, culturalmente relevante e alinhado ao desenvolvimento social e económico de Moçambique.

Palavras-chave

Educação Pós-Colonial, Julius Nyerere, Moçambique, Contextualização Educativa e Identidade Cultural.

RETHINKING EDUCATION IN MOZAMBIQUE FROM POST-COLONIAL AFRICAN THEORIES: THE PERSPECTIVE OF JULIUS NYERERE (1967).

ABSTRACT

This article examines the potential for rethinking education in Mozambique through post-colonial African theories, with particular reference to Julius Nyerere's (1967) proposal. It asks: *how can such theories be adapted to Mozambique's educational context to foster a contextualised, emancipatory and culturally relevant system?* The discussion addresses concepts such as contextualised pedagogy, the valorisation of local culture, school–community integration, and education for self-reliance, assessing their applicability to Mozambique's realities. Using a qualitative approach and drawing on theoretical and documentary sources, including Freire (2011), Mondlane (1995), and both classical and contemporary authors, the study identifies persistent structural challenges, such as Eurocentrism, resource scarcity, and inadequate teacher training. At the same time, it points to the critical adaptation of theoretical principles into practice, including contextualised curricula, the promotion of practical skills, the recognition of local languages, and stronger community engagement. The article concludes that a critical appropriation of Nyerere's ideas could help shape a more emancipatory and culturally relevant education system, aligned with Mozambique's social and economic development.

Keywords

Post-colonial education; Julius Nyerere; Mozambique; contextualisation; cultural identity.

1. INTRODUÇÃO

A educação em Moçambique, desde a independência em 1975, tem sido marcada por um *modelo que privilegiava a assimilação cultural, a hierarquização dos saberes e a reprodução de estruturas de dominação*. O país enfrentou o desafio de construir um projecto educacional que reflectisse suas aspirações de liberdade, justiça social e desenvolvimento autêntico. No entanto, cinco décadas

¹ Mestrando em Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Pedagógica de Maputo (UPM). Licenciado em Tradução de (Inglês-Português) pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Formado em Psicopedagogia & Metodologia de Ensino pelo Instituto de Psicologia (IP/UP e, também, em Teoria & Prática de Interpretação pelo Centro de Línguas (CL) da UEM. Email: siragysitoe@gmail.com. Maputo- Moçambique.

depois, o sistema educativo ainda luta contra heranças coloniais que se manifestam em currículos desconectados da realidade local e uma pedagogia que, em muitos casos, continua autoritária e excludente.

Esse estudo tem como objectivo analisar a possibilidade de repensar a educação em Moçambique, principalmente as políticas educacionais, a partir das teorias africanas pós-coloniais proposta pelo Julius Nyerere (1967), e parte do pressuposto de que a educação em Moçambique, desde a independência, tem enfrentado um duplo desafio: *superar os resquícios do sistema colonial e responder às exigências de um mundo globalizado*.

Apesar dos avanços em termos de acesso escolar, persistem dilemas relacionados à qualidade do ensino, à pertinência curricular e à construção de uma educação que dialogue com a identidade cultural e histórica do país. Nesse contexto, torna-se relevante revisitar as teorias africanas pós-coloniais, que buscaram repensar a educação como instrumento de emancipação social e fortalecimento da identidade cultural. Entre os pensadores africanos que se destacam nesse debate, Julius Kambarage Nyerere, ocupa lugar central. Sua teoria em *Education For Self-Reliance*² propõe uma educação vinculada ao trabalho, à comunidade e à formação de cidadãos críticos e autônomos. Embora formulada no contexto tanzaniano, essa proposta continua a suscitar reflexões em países como Moçambique, cuja história educacional também foi marcada pela colonização e por políticas externas.

Diante desse cenário, a pergunta de partida deste artigo é: *Como as teorias africanas pós-coloniais, em particular a proposta de Julius Nyerere, podem ser adaptadas à realidade educacional de Moçambique para promover uma educação contextualizada, emancipatória e culturalmente relevante?*

Para operacionalizar este objectivo, vamos propor diretrizes para a adaptação crítica da teoria de Nyerere à realidade educacional moçambicana, promovendo inovação pedagógica e desenvolvimento social. O estudo adopta uma abordagem teórico-crítica, baseada em revisão bibliográfica e análise das políticas educacionais nacionais, visando contribuir para o debate sobre a descolonização da educação e a construção de um sistema educativo mais justo e relevante para Moçambique.

Segundo Mondlane (1995), sobre a educação colonial, sustenta que,

a finalidade do ensino rudimentar, era conduzir gradualmente o indígena duma vida de selvajaria à uma vida civilizada. Essa educação tinha a intenção de doutrinar os filhos dos nativos moçambicanos negros, assegurando assim uma população dócil e leal a Portugal.

² O texto critica os modelos coloniais de ensino, centrados na reprodução de valores europeus e na formação de elites desligadas da realidade local, e propõe um sistema educativo que valorize a cultura, a cooperação e a dignidade humana, em estreita ligação com as necessidades sociais e produtivas das comunidades africanas.

Diante disso, Mondlane assegura como uma das formas de combater o colonialismo e lutar para a nossa liberdade é preciso, em primeiro lugar, treinar quadros em todos os níveis e em todas as disciplinas; em seguida, precisa elevar o nível de educação extremamente baixo da população em geral, combater o analfabetismo e a ignorância. Para tal, deve-se trabalhar com o que existe de conhecimento produzido e desenvolver-se a teoria e o sistema à medida que o trabalho teórico e prático avança.

Essa ideia, mostra que Mondlane tinha uma abertura a recepção de várias experiências trazidas por outras culturas; podia se aprender com outras culturas incluindo a europeia, mas não se podia enxertá-las directamente na nossa. Devia se olhar para a parte positiva que elas tinham e analisar-se o seu acolhimento ou não tendo como base a cultura moçambicana.

Freire (2011), em concordância com o pensamento de Mondlane, afirma que o objectivo da educação colonial era “desafricanizar”. Esse projecto de nacionalização dos africanos tinha a verdadeira intenção de “transformar” os povos destes países em portugueses o que resultaria, consequentemente, que deixavam de ser africanos. Nesse sentido, a educação colonial não tinha objectivo de emancipar o sujeito colonizado, mas sim mantê-lo submisso e dependente do colonizador. Ademais, ela não buscava o desenvolvimento crítico do colonizado, mas sim a sua adaptação a uma ordem imposta, impunha a cultura e a língua do colonizador como superiores, desvalorizando os saberes locais. Freire resume isso ao afirmar que *a educação colonial não educava para a liberdade, mas para a dependência, reforçando uma “consciência dominada” em vez de fomentar a consciência crítica (ou conscientização).*

Por fim, mas não menos importante, o estudo resulta de uma reflexão académica desenvolvida na Disciplina de Teoria de Educação, no contexto do curso de Mestrado em Políticas Públicas Educacionais³, mas também das vivências como um cidadão moçambicano comprometido com a transformação social através da educação na tentativa de contribuir para o debate sobre os caminhos possíveis de promover uma educação contextualizada, emancipatória e culturalmente relevante.

2. CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE E NO PENSAMENTO DE NYERERE

Moçambique ascendeu à sua independência nacional há cinquenta anos. Ao longo desse período muitas foram as transformações ocorridas no país, com destaque na área da educação. Nos últimos tempos, a educação moçambicana vive um momento de sérios problemas, desde as infra-estruturas precárias, corrupção, gestão danosa das escolas, inconsistências no currículo, formação/capacitação dos

³ Este artigo foi elaborado no âmbito da Disciplina de Teoria de Educação no curso de Mestrado em Políticas Públicas Educacionais da Universidade Pedagógica de Maputo (UP), um programa que visa promover a análise crítica e a produção científica, formando profissionais capacitados para actuar na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais em Moçambique.

gestores escolares e pessoal não docente, formação de professores, o elevado rácio professor-aluno, para além da desmotivação da classe docente e não docente.

A história da educação no país é bastante desafiadora, embora tenha havido um grande investimento na educação por via da expansão da rede de escolas, institutos e universidades, da formação de professores, produção de material didáctico, etc. que resultaram na melhoria significativa das taxas de escolarização em todos os níveis ensino e na consequente diminuição do analfabetismo, persistem vários e complexos desafios.

A educação moçambicana apresenta um paradoxo característico das sociedades pós-coloniais africanas. Esse paradoxo está ligado às teorias decolonias que defendem: *“mesmo depois da independência política, muitos países continuam a seguir modelos europeus de pensar, ensinar, governar e viver, como se o modo europeu fosse o único certo”*. Essas teorias combatem essa lógica e propõem valorizar os saberes, culturas e práticas locais e defendem a reconstrução da identidade dos povos colonizados, com base na sua história, cultura, língua, espiritualidade e filosofia através de restituir a dignidade dos povos colonizados, reconhecendo seus saberes e modos de vida como legítimos e transformar a educação, tornando-a mais próxima da realidade dos alunos africanos, ou seja, valoriza múltiplas formas de conhecimento e não apenas a ciência ocidental.

2.1. A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE NO PERÍODO COLONIAL

Dum modo geral, a educação no contexto colonial, tinha o pretexto de pretender ser um processo de civilização dos povos colonizados, de modo que estes superassem os seus atrasos culturais e alcançassem o nível da alta cultura europeia. Entretanto, o mesmo modelo de educação chegou a ser interpretado pelos colonizados como um processo de alienação, que era a inculcação de crenças e de valores ocidentais mormente aos povos africanos.

Em Moçambique, repensar a educação no cenário colonial envolve analisar como as teorias educativas e políticas públicas se articulam para promover um sistema educacional mais equitativo e eficaz, considerando os legados da colonização e os desafios actuais. A educação na época colonial era marcada por desigualdades raciais e sociais, com acesso limitado à população negra e priorização de uma elite. O currículo e a estrutura do sistema educacional eram moldados pela metrópole portuguesa, com pouca atenção às realidades e necessidades locais (Mondlane, 1995).

O Governo Português procurou implantar nas suas colónias o sistema de assimilação que consistia em europeizar os povos dominados, desnaturalizando-os quer pela escola, quer através de outros meios de difusão e propaganda do seu aparelho ideológico. Os povos dominados que desejassem

tornar-se assimilados (civilizados), deveriam requerer a cidadania portuguesa, abandonando deste modo o seu *status* de indígena e diante do tribunal, o requerente deveria satisfazer as seguintes condições: dominar a língua portuguesa falada e escrita e, possuir uma estabilidade financeira.

No acto do juramento, deveria manifestar o desejo de abandonar os costumes nativos e viver à maneira europeia. Tendo adquirido o estatuto de assimilado português, o preto passava a usufruir de algumas regalias como: Ter direito a Bilhete de Identidade e a Passaporte; Os seus filhos poderiam frequentar a escola do Estado; Ter precedência sobre outros nativos; Ter direito a voto; Deixar de pagar imposto de Palhota passando a pagar o imposto de rendimento como qualquer outro europeu. Os colonialistas portugueses pensavam que inculcando nos nativos essa mentalidade de branco afastariam o seu posterior descontentamento, quando emergisse a consciência de liberdade, Chongo (2022).

Entretanto, pensamento pós-colonial africano emerge como resposta crítica às estruturas herdadas da colonização, questionando não apenas os modelos políticos e económicos impostos, mas também os sistemas de conhecimento e educação que sustentaram a dominação colonial. Para autores como Fanon (1968), a independência política não seria suficiente sem uma verdadeira libertação cultural e epistemológica. Da mesma forma, Machel (1974) enfatizava que a luta de libertação deveria ser também uma luta pela reapropriação da cultura e dos saberes africanos, como condição para a emancipação social.

Nesse sentido, as teorias africanas pós-coloniais problematizam a permanência de currículos eurocêntricos, que continuam a reproduzir hierarquias coloniais do saber, relegando as línguas, culturas e conhecimentos locais a uma posição secundária. Nyerere (1967) é um dos principais defensores da necessidade de descolonizar a mente, por meio de uma abordagem educacional que valoriza a cultura africana, promove a autossuficiência e prepara os cidadãos para contribuírem ativamente para a sociedade.

Nyerere critica os sistemas educacionais que replicam modelos eurocêntricos e propõe uma educação que seja prática, comunitária e voltada para as necessidades locais. Para ele,

a educação deve responder às necessidades do povo, principalmente no meio rural, e promover valores como cooperação, solidariedade e responsabilidade colectiva. Ademais, o ensino deve estar ligado à prática, ao trabalho comunitário e à vida real das pessoas.

Nesta perspectiva, entende-se que a escola deve formar cidadãos capazes de transformar a sociedade e não apenas buscar empregos urbanos, mas também preparar os cidadãos para a vida prática, o trabalho comunitário e a autossuficiência económica.

Aplicadas ao contexto educacional, essas teorias reforçam a ideia de que uma verdadeira transformação do ensino em África exige a construção de modelos pedagógicos enraizados na realidade local. Isso implica revalorizar os saberes comunitários, promover metodologias participativas e inserir as línguas africanas como veículos legítimos de conhecimento. Para países como Moçambique, cuja história educacional foi moldada tanto pela colonização portuguesa quanto pelas pressões contemporâneas de agências internacionais, as teorias pós-coloniais oferecem ferramentas analíticas para questionar os modelos importados e para propor alternativas que priorizem a autonomia cultural e social.

3. NYERERE E SUA TEORIA DE EDUCAÇÃO PARA A AUTOSSUFICIÊNCIA

As teorias da educação são ideias sistematizadas, que foram sendo adoptadas em determinadas circunstâncias, para o desenvolvimento de mudanças em prol da superação de determinados problemas na área da educação. Dito doutro modo, são referências, modelos, paradigmas ou filosofias que incitam mudanças e melhorias por terem sido marcantes e por serem relevantes na área da educação. Existem, portanto, diversas teorias da educação, sendo de fazer menção às que se enquadraram nas seguintes designações: *espiritualistas*, *personalistas*, *psicocognitivas*, *tecnológicas*, *sociocognitivas*, *sociais e académicas*. Para o estudo, escolhemos a teoria de Nyerere porque ele é um dos primeiros líderes africanos a formular uma teoria educativa própria, enraizada na realidade cultural, social e económica africana. A sua crítica à educação colonial em muito se aproxima da experiência de Moçambique, onde o sistema português também foi excludente, elitista e voltado para a dominação.

Sua teoria educacional, consolidada na obra *Education for Self-Reliance* (1967), surgiu para a superação da mentalidade que havia sido implantada ao povo tanzaniano pelo sistema colonial, sobre educação. Se, por um lado, o sistema colonial, que era alicerçado no neoliberalismo, dava primazia às liberdades individuais em prol do desenvolvimento do capitalismo, por outro lado, Julius Nyerere, cujo país acabava de ganhar a independência política, dava primazia a que o povo conquistasse as liberdades mentais. Essa teoria promovia um sentido de familiaridade (*Ujamaa*, em língua Suaíli), para que de forma unida e autoconfiante o povo pudesse fazer face aos desafios individuais, comunitários e nacionais, mas que também preparasse os cidadãos para a vida comunitária e o trabalho produtivo.

Para Nyerere (1967, p.1),

Os sistemas educacionais em diferentes tipos de sociedades ao redor do mundo têm sido, e continuam sendo, muito distintos em sua organização e em seu conteúdo. Eles são diferentes porque as sociedades que oferecem essa educação também são diferentes e porque a educação, seja ela formal ou informal, possui uma finalidade. Essa finalidade é transmitir de uma geração para outra a sabedoria e o conhecimento acumulados pela sociedade, bem como preparar os

Neste pensamento, Nyerere destaca que não existe um único modelo de educação universal, pois cada sociedade cria seu sistema educativo de acordo com sua cultura, história, valores e necessidades. A educação não é apenas instrução acadêmica, mas um meio de preservar o conhecimento acumulado e formar cidadãos capazes de contribuir para o futuro de sua comunidade. Assim, a função central da educação é garantir a continuidade e o desenvolvimento da sociedade, preparando os jovens tanto para manter quanto para transformar positivamente a realidade social onde vivem. Ou melhor, a escola deve formar cidadãos capazes de transformar a sociedade e não apenas buscar empregos urbanos.

Na verdade, a educação não deve ser vista apenas como um meio de transmissão formal/oficial de conhecimento, mas como um espaço de construção de identidades, valores e práticas que promovam a emancipação social e a participação activa na vida comunitária. Ela é, acima de tudo, um instrumento de formação humana e social.

Como diz, Brandão (2002),

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e- ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Nyerere (1967, p.2), em concordância com Brandão (2002), sobre o objectivo prático da educação destaca que:

O fato de a África pré-colonial não possuir ‘escolas, exceto por breves períodos de iniciação em algumas tribos, não significava que as crianças não fossem educadas. Elas aprendiam vivendo e fazendo. [...]. Aprendiam a história da tribo e as relações desta com outras tribos e com os espíritos ouvindo as narrativas dos mais velhos. Por esses meios, e pelo costume da partilha ao qual os jovens eram ensinados a se conformar, os valores da sociedade eram transmitidos. A educação era, portanto, ‘informal’; todo adulto era professor em maior ou menor grau. Contudo, essa falta de formalidade não significava ausência de educação, nem diminuía sua importância para a sociedade (Livre tradução).

Percebe-se que, antes da colonização, a educação em África existia mesmo sem instituições formais como as escolas ocidentais. O processo educativo acontecia de forma integrada à vida comunitária, através da participação activa das crianças nas tarefas, rituais, actividades produtivas e tradições culturais. Esse aprendizado prático e vivencial transmitia valores, habilidades e conhecimentos essenciais para a sobrevivência e continuidade da comunidade.

Cada adulto tinha um papel de educador, de forma que a educação era um processo comunitário e contínuo, não limitado a uma instituição. Além disso, essa educação valorizava a identidade cultural, a história da tribo e as normas de convivência social, reforçando os valores comunitários. Embora fosse considerada “informal” na lógica ocidental, ela era relevante e eficaz, pois estava directamente vinculada

às necessidades concretas da vida social e à preservação da cultura. Entretanto, essa era a ideia central sobre a educação como instrumento de libertação porque o propósito principal da educação é a libertação do homem.

Portanto, a ausência de escolas não é ausência de educação, apenas revela um modelo diferente, mais ligado à experiência e à colectividade. A educação não deveria reproduzir a lógica elitista e individualista herdada do colonialismo, mas, ao contrário, deveria promover a solidariedade, a cooperação e a valorização da cultura africana.

O princípio central da *Educação para a Autossuficiência* reside na articulação entre escola e comunidade. Para Nyerere, a escola deveria funcionar como uma extensão da vida social, onde o aprendizado não se limitasse ao conhecimento teórico, mas fosse integrado ao trabalho agrícola, à produção e à resolução dos problemas cotidianos. Assim, formava-se um cidadão consciente do seu papel social, comprometido com o desenvolvimento coletivo e com a construção de uma nação independente. Esse modelo visava romper com a dependência externa e formar sujeitos capazes de contribuir para a autossustentação da Tanzânia recém-independente.

Outro elemento fundamental na proposta de Nyerere é a dimensão cultural. Ele defendia que a educação deveria valorizar a identidade africana, promovendo as línguas locais, os saberes tradicionais e a história do continente, em contraposição à alienação cultural fomentada pelo colonialismo. Ao mesmo tempo, sua teoria incorporava uma dimensão ética e política, entendendo a educação como instrumento de libertação e de construção da cidadania.

Contudo, a experiência prática da aplicação dessas ideias na Tanzânia também revelou limitações. A implementação de escolas comunitárias enfrentou dificuldades estruturais, como a escassez de recursos, a pressão de organismos internacionais por modelos de ensino ocidentais e a resistência de setores da sociedade à mudança de paradigma. Ainda assim, o legado de Nyerere permanece como uma das mais importantes contribuições africanas ao debate sobre a descolonização da educação, constituindo uma referência fundamental para países como Moçambique que buscam repensar os rumos do seu sistema educacional.

4. RELEVÂNCIA DA TEORIA DE NYERERE PARA POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM MOÇAMBIQUE.

Desde a independência em 1975, o país tem sido profundamente marcada por um processo de reconstrução e transformação do sistema herdado do colonialismo português. Durante o período colonial, a educação era restrita, elitista e orientada para atender aos interesses administrativos e

econômicos do colonizador, deixando a grande maioria da população sem acesso ao ensino formal. Com a independência, o novo governo socialista priorizou a expansão do acesso à educação como instrumento de emancipação social e construção da identidade nacional, promovendo políticas de alfabetização em massa e a criação de escolas primárias em áreas rurais (Machel apud Chongo, 2022).

No entanto, apesar dos avanços significativos em termos de cobertura escolar, o sistema educativo moçambicano enfrenta desafios estruturais que limitam a efectiva qualidade e pertinência do ensino. Entre os principais problemas destacam-se a insuficiência de recursos humanos qualificados, a carência de infraestrutura adequada, a escassez de materiais didáticos e a elevada taxa de abandono escolar, sobretudo em zonas rurais. Além disso, a herança colonial ainda influencia o currículo, que mantém uma forte orientação eurocêntrica, muitas vezes desconectada das realidades culturais, económicas e sociais das comunidades moçambicanas (Mondlane, 1995).

Outro desafio relevante é a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, na formulação de políticas educativas. Embora essas intervenções tenham contribuído para a expansão do sistema e melhoria de indicadores de acesso, elas muitas vezes reproduzem modelos de educação ocidentais que podem ser pouco pertinentes às necessidades locais, limitando a autonomia do país na definição de suas prioridades pedagógicas. Essa dependência estrutural evidencia a dificuldade de implementar uma educação que realmente incorpore valores africanos e objectivos de emancipação social.

Ao mesmo tempo, o contexto moçambicano apresenta oportunidades significativas para repensar a educação. O país possui uma riqueza cultural e linguística que poderia ser incorporada aos currículos, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa da diversidade local. Projectos de educação comunitária e alfabetização de adultos mostram que iniciativas contextualizadas, que valorizam saberes locais e fortalecem a ligação entre escola e comunidade, tendem a gerar impactos mais sustentáveis na aprendizagem e na formação cidadã.

A realidade educacional moçambicana revela um cenário complexo, em que avanços e limitações coexistem. A experiência sugere que qualquer proposta de transformação do sistema educativo deve considerar tanto a herança histórica quanto as condições sociais e culturais contemporâneas. Nesse contexto, teorias educacionais africanas pós-coloniais, como a de Nyerere, oferecem importantes *insights* para repensar a educação em Moçambique, promovendo modelos mais participativos, contextualizados e culturalmente relevantes.

Portanto, a análise da educação em Moçambique à luz dessa teoria educacional de Nyerere permite identificar elementos teóricos e práticos que podem ser úteis para repensar o sistema educativo

do país, e apesar das diferenças históricas e contextuais, há princípios fundamentais que dialogam directamente com os desafios e possibilidades da realidade moçambicana contemporânea como por exemplo:

4.1. Educação Contextualizada:

Nossa educação deve incutir um senso de compromisso com a comunidade como um todo e ajudar os alunos a aceitar os valores apropriados ao tipo de futuro que desejamos construir, e não aqueles adequados ao nosso passado colonial. (Nyerere, p. 7)

Neste ponto, Nyerere enfatiza que a educação deve reflectir os valores e necessidades da sociedade tanzaniana pós-colonial, em vez de perpetuar os valores impostos durante o período colonial. Assim como ele propunha, a educação moçambicana pode se beneficiar de uma maior integração entre ensino formal e actividades práticas voltadas para a comunidade, promovendo competências úteis para o desenvolvimento local. A valorização da educação como ferramenta de formação cidadã e de promoção da igualdade social é um ponto convergente, especialmente diante das persistentes desigualdades no acesso e na qualidade do ensino em Moçambique.

4.2. Formação de Cidadãos Críticos:

A educação oferecida deve, portanto, incentivar o desenvolvimento, em cada cidadão, de três aspectos: uma mente inquisitiva; a capacidade de aprender com o que os outros fazem, rejeitando ou adaptando aquilo que não se ajusta às suas próprias necessidades; e uma confiança fundamental em sua própria posição como membro livre e igual da sociedade, que valoriza os outros e é valorizado por eles pelo que faz, e não pelo que obtém.

Percebe-se que a educação deve promover o pensamento crítico, a capacidade de aprender com os outros e a confiança em si mesmo, capacitando os cidadãos a participar plenamente na sociedade e na valorização da cultura africana e da identidade nacional. Entretanto, Nyerere defendia a incorporação dos saberes locais e das línguas africanas, princípio que se alinha com a necessidade de descolonizar o currículo moçambicano e fortalecer a identidade cultural do país.

4.3. Integração entre Educação e Desenvolvimento:

Se utilizarmos esses recursos com um espírito de autossuficiência como base para o desenvolvimento, então avançaremos de forma lenta, mas segura. E esse será um progresso real, capaz de transformar a vida das massas, e não apenas de produzir vitrines espetaculares nas cidades, enquanto o restante do povo da Tanzânia continua vivendo na pobreza em que se encontra atualmente.

Nesse sentido, a educação deve estar ligada ao desenvolvimento económico e social do país, beneficiando a todos e não apenas uma elite. Esse pensamento dialoga directamente com a realidade moçambicana. No contexto colonial e pós-independência, Moçambique enfrentou a herança de uma economia dependente, estruturada para servir aos interesses externos, e de um sistema educativo que não preparava o povo para gerir os próprios recursos. A advertência de Nyerere sobre o perigo de criar

“vitrines espetaculares nas cidades” enquanto a maioria permanece na pobreza pode ser lida como crítica válida também para Moçambique, onde muitas vezes se priorizou a modernização urbana ou projectos pontuais de impacto visível, em detrimento de políticas que alcançassem as massas camponesas, base da sociedade. Assim, a proposta de Nyerere aponta para uma educação e um desenvolvimento enraizados na realidade local, capazes de gerar transformações graduais, mas consistentes, que beneficiem a maioria da população em vez de reproduzir desigualdades.

5. ANÁLISE DO QUADRO COMPARATIVO

DIMENSÃO	TEORIA DE JULIUS NYERERE (TANZÂNIA)	EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE (REALIDADE ACTUAL)	POSSIBILIDADES DE ADAPTAÇÃO
Finalidade da Educação	Educação para a autossuficiência, ligada ao desenvolvimento comunitário.	Educação marcada por políticas externas (⁴ Banco Mundial, UNESCO) e foco no acesso.	Redefinir objectivos para alinhar educação ao desenvolvimento nacional e comunitário.
Relação Escola–Comunidade	Escola como extensão da comunidade, integrando saberes locais e trabalho produtivo.	Distanciamento entre escola e comunidade; currículo pouco enraizado na realidade local.	Fortalecer a participação comunitária e inserir saberes locais nos currículos.
Trabalho e Aprendizagem	Educação unida ao trabalho produtivo, para formar cidadãos activos e responsáveis.	Educação ainda muito teórica e academicista, com pouca ligação ao mercado e à vida prática.	Integrar práticas produtivas e empreendedorismo no processo educativo.

⁴ O Banco Mundial e a UNESCO desempenham um papel central na formulação e implementação das políticas educacionais em Moçambique, influenciando directamente a trajetória do sistema educacional do país. A partir de reformas estruturais e condicionantes financeiras, o BM tem moldado as diretrizes educacionais, promovendo uma agenda que, embora tenha gerado avanços como o aumento do acesso à educação, também tem suscitado preocupações sobre a qualidade do ensino e a equidade no sistema.

Identidade e Cultura	Valorização da cultura africana e promoção da língua e identidade nacionais.	Currículo com forte influência eurocêntrica, pouca valorização das línguas locais.	Reforçar ensino bilíngue e valorização da identidade cultural moçambicana.
Autonomia Educacional	Rejeição da dependência de modelos externos e defesa de soluções africanas.	Forte dependência de agências internacionais e políticas educacionais globalizadas.	Desenvolver políticas educacionais próprias com base nas realidades locais.

Nesta sessão, vamos apresentar outros aspectos em forma de um quadro comparativo. Um lado, a partir do quadro, torna-se evidente que essa teoria oferece uma base teórica rica para repensar a educação moçambicana, especialmente no que se refere à valorização da cultura, à integração escola-comunidade e à promoção de competências para a vida prática. Ao mesmo tempo, os desafios estruturais e contextuais exigem uma adaptação crítica, que não copie o modelo tanzaniano, mas selecione e ajuste princípios relevantes para o contexto moçambicano. Essa análise reforça a necessidade de políticas educacionais que conciliem autonomia, pertinência cultural e desenvolvimento comunitário, oferecendo caminhos para uma educação mais emancipatória e contextualizada.

Por outro lado, a transposição directa da teoria de Nyerere para Moçambique pode enfrentar limitações como: a) *Diferenças contextuais*: O contexto tanzaniano da década de 1960 – 1970 difere significativamente do moçambicano actual, marcado por uma economia mais globalizada e desafios sociais distintos; b) *Recursos e infraestrutura*: A aplicação prática da proposta de Nyerere exige condições de infraestrutura, formação docente e suporte comunitário que muitas vezes estão ausentes em Moçambique; c) *Dependência de políticas externas*: A forte influência de organismos internacionais na educação moçambicana limita a autonomia necessária para implementar plenamente um modelo baseado na autossuficiência e na contextualização local.

Apesar das divergências, existem possibilidades concretas de adaptação crítica da teoria de Nyerere em Moçambique: a) *Reformulação curricular que integre saberes locais e actividades produtivas*; b) *Fortalecimento da participação comunitária nas escolas e nos processos de tomada de decisão educacional*; c) *Valorização das línguas nacionais como veículos de ensino e de expressão*

cultural; e d) *Alinhamento da educação formal com políticas de desenvolvimento local e promoção da cidadania activa.*

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta reflexão tinha como objectivo repensar a educação em Moçambique a partir das teorias africanas pós-coloniais, com ênfase na teoria educacional de Nyerere (1967). A análise revela que, embora a realidade moçambicana apresente desafios estruturais significativos como a herança colonial, a influência de políticas externas e a insuficiência de recursos, há elementos da proposta de Nyerere que permanecem extremamente relevantes, como: *A valorização da cultura africana, a integração entre escola e comunidade, a educação vinculada ao trabalho produtivo e a promoção da emancipação social constituem princípios que podem inspirar reformas curriculares e pedagógicas adaptadas ao contexto moçambicano.*

Ao mesmo tempo, a aplicação das ideias de Nyerere requer uma abordagem crítica e contextualizada. Não se trata de transpor mecanicamente um modelo elaborado para a Tanzânia da década de 1960 –1970, mas de reinterpretar seus conceitos à luz das condições sociais, econômicas e culturais actuais de Moçambique. Essa adaptação deve priorizar a autonomia do sistema educativo, fortalecendo a participação comunitária, valorizando os saberes e línguas locais, e articulando o ensino formal com a realidade prática e produtiva das comunidades.

Portanto, essa teoria e, mais amplamente, as teorias africanas pós-coloniais oferecem uma base teórica e prática para a construção de uma educação moçambicana mais justa, emancipatória e enraizada nas experiências e identidades locais. *Este estudo reforça a importância de se promover uma educação que não apenas amplie o acesso, mas que forme cidadãos críticos, conscientes e capazes de contribuir para o desenvolvimento social e cultural do país.*

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras explorem experiências práticas de implementação dessas ideias em contextos moçambicanos, permitindo avaliar impactos, desafios e potencialidades de uma educação verdadeiramente descolonizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. *Constituição da República de Moçambique*, de 16 de novembro de 2004.
BRANDÃO, Carlos. *A Educação Popular na Escola Brasileira*. Petrópolis RJ: Editora Vozes limitada, 2002.

CHEMANE, Orlando Daniel. **Eduardo Mondlane, Panafricanismo e educação**, 2014. (Disponível em: <https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/45759/26196>)

CHONGO, Fernando Rafael. **Ensino primário e qualidade de serviços comunitários: a teoria de educação de Julius Nyerere vista a partir da realidade de Moçambique**. *Njinga & Sepé*: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial II, p.307-328, 2022.

DURLHEIM, E. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro. Editora vozes. 2011.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro. Editora civilização brasileira. 1968.

FREIRE, **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2014.

MONDLANE, E. **Lutar por Moçambique**. Maputo. Nosso chão. 1995

NYERERE, J. K. **Education for Self-Reliance**. Dar es Salaam: Government Printer, 1967.

CIÊNCIAS SOCIAIS NO PERÍODO COLONIAL EM ANGOLA (1950 - 1974): AS CIÊNCIAS SOCIAIS COMO SUSTENTÁCULO DA COLONIZAÇÃO PORTUGUESA EM ÁFRICA

Eduardo Sala¹

Resumo

Com o uso de uma abordagem qualitativa e método de pesquisa bibliográfica, este artigo objetiva analisar os fenômenos que marcaram a institucionalização das ciências sociais, bem como as primeiras instituições de investigação científicas na Angola colonial, evidenciando os seus objetivos e finalidades. Os resultados indicam que, durante o período colonial, as ciências sociais desempenharam o papel de instrumentos de auxílios e aparelhos ideológicos da administração colonial-fascista português. Quaisquer indicadores sociais como educação, esperança de vida, emprego e poder de compra ou demais indicadores econômicos levados a cabo naquele período eram dados levantados do perfil de uma ínfima parte da população, aquela de ascendência europeia. Essa minoria europeia era a única parte da população que se beneficiava de qualquer avanço verificável na Angola ocupada. Seja na educação, saúde, nos transportes e demais setores, eram obras para os portugueses étnicos que viviam em Angola, não para os angolanos. Assim sendo, a destruição do Estado colonial, uma entidade abominável institucional, estrutural e racialmente hierarquizada, tendo as populações de origem europeia no topo e os africanos, donos de fato da terra na base, era um desfecho inevitável. A independência é um patrimônio imaterial dos povos de Angola, cuja essência não pode ser questionada.

Palavras-Chave

Ciências Sociais; Angola colonial; África.

SOCIAL SCIENCES IN COLONIAL ANGOLA (1950 - 1974): THE SOCIAL SCIENCES AS A PILLAR OF PORTUGUESE COLONIZATION IN AFRICA

Abstract

Using a qualitative approach and bibliographic research method, this article objectively analyzes the evidence that marked the institutionalization of the social sciences, as well as the first scientific research institutions in colonial Angola – highlighting their objectives and purposes. The results indicate that, during the colonial period, the social sciences played the role of instruments of aid and ideological apparatuses of the Portuguese colonial-fascist administration. Any social indicators such as education, life expectancy, employment, and purchasing power, or other economic indicators carried out during that period, were data collected from the profile of a tiny fraction of the population: those of European descent. This European minority was the only part of the population that benefited from any verifiable progress in occupied Angola. Whether in education, health, transport, or other sectors, these were works for the ethnic Portuguese living in Angola, not for Angolans. Therefore, the destruction of the colonial state, an abominable institutional, structural, and racially hierarchical entity, with populations of European origin at the top and Africans, the de facto owners of the land, at the bottom, was an inevitable outcome. Independence is an intangible heritage of the Angolan peoples, whose essence cannot be questioned.

Keywords

Social Sciences; colonial Angola; Africa.

1. INTRODUÇÃO

Como alguém que nasceu na terceira fase da história contemporânea angolana, isto é, depois do período pós-colonial, marcado pelo fim do regime de partido único e a institucionalização de um modelo de Estado pautado na economia de mercado sob os pressupostos políticos de uma ‘democracia liberal, sou parte de uma geração de angolanos que não vivenciou os eventos que marcaram os períodos anteriores (colonial e pós-colonial) e os desafios enfrentados pelos povos de Angola que por eles passaram. Tomado pelas interrogações próprias da minha geração que, em volto a um permanente estado

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/UFSC. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - PPGE/UFSC (2024). Especialista em Docência para a Educação Profissional pelo Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC (2022). Especialista em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG (2025). Licenciado em Sociologia e Bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB (2021).

de suspense e mistérios, dedica-se cada vez mais em busca de respostas concernentes as inexplicáveis nuances histórico-sociais demasiadamente incômodas para que sejam simplesmente ignoradas. Como parte de uma nova geração de acadêmicos africanistas em Angola, pressupostos ideológicos com os quais me identifico, estou ciente das armadilhas e dos perigos em que levam a ausência de consciência sócio-histórica por parte de um povo. No meu entender, este é um dos principais pontos fracos que acomete as sociedades africanas na atualidade – particularmente a sociedade angolana.

Uma das confusões mais incômodas da qual tenho chamado reiteradas vezes atenção ao longo dos meus escritos é a romantização do processo, bem como a docilização que se faz hoje da imagem do colonialismo fascista português, com destaque para a sua nefasta relativização midiática. Acredito que apesar se estar diante de um regime de governo autoritário e descomprometido com o bem-estar social dos angolanos, nada justifica os discursos apologéticos a colonização portuguesa que alguns analistas sociais, figuras políticas e politicamente expostas fazem em sede de programas de rádios e demais meios de comunicação. Trata-se de uma prática desprezível, sinônimo de ignorância e alienação histórico-sociológica.

O fato é que boa parte dos analistas político-sociais angolanos demonstram uma tremenda incapacidade de discernir os contextos históricos para entender a importância das lutas anticoloniais levadas a cabo pelos povos de Angola e, para todos os efeitos, demonstram uma grande falta de consciência civilizacional africana sem precedentes, tal qual o regime autoritário e aculturado que procuram criticar elogiando dos mais ferozes algozes dos povos de Angola no passado – o regime colonial racista português. São por estes e outros motivos que, mais do que a Institucionalização das Ciências Sociais, optei por fazer uma análise bibliográfica sobre os fenômenos sócio-estruturais e a dinâmica das relações étnico-raciais em Angola sob a ocupação portuguesa.

Utilizando-se de uma abordagem qualitativa, este artigo analisa os fenômenos que marcaram a institucionalização das ciências sociais, bem como as primeiras instituições de investigação científicas na Angola colonial – evidenciando os seus objetivos e finalidades. No que trata o tema abordado, pelo fato de não existir uma cronologia precisa e consensual dos fatos, portanto, um estudo linear e sistemático sobre o início da institucionalização das Ciências Sociais na Angola colonial, esta pesquisa recorreu ao método de pesquisa bibliográfica, através de uma análise crítica e criteriosa dos estudos já feitos na área e, a partir daí, se predispôs em costurar diferentes pontos de vistas sobre a história das Ciências Sociais no país, agregando-os na forma de um *apanhado geral/coletânea*. É a partir dessa agregação que analisamos e pontuamos algumas observações aproximadamente convergentes, que nos possibilitaram estabelecer um resultado mais ou menos preciso da ordem cronológica dos eventos.

2. CIÊNCIAS SOCIAIS EM ANGOLA

Segundo Cruz (1999), a história das Ciências Sociais e Humanas, isto é, os seus avanços e conquistas, tem sido um não acabar de resistências. Resistências que configuram e modelam “as sociedades em que elas mesmas têm conquistado espaços, (a) firmando e despontando saberes, anunciando futuros. A abordagem da problemática das Ciências Sociais em Angola surgiu como um desafio, mas também como uma necessidade, uma imposição” (Cruz, 1999, p. 89). Heimer (1981) situa o início das pesquisas em Ciências Sociais em Angola a partir de 1900, início do século XX. O autor subdivide tais atividades entre as seguintes fases: o processo de ocupação colonial do território, que vai até 1940, o colonialismo, até 1974, o início da luta de libertação (1961) e a fase de reconstrução nacional no pós-independência). Por outro lado, Ágoas e Castelo (2019) apontam que a institucionalização das Ciências Sociais em Angola remonta os anos 50. Tal institucionalização se dá com a entrada de Portugal na Comissão de Cooperação Técnica na África ao Sul do Saara, criada pelo clube de países coloniais, com vista a defesa dos interesses destes Estados na região.

Instituída no segundo pós-guerra, num contexto de crescente contestação ao colonialismo e como resposta das potências coloniais europeias ao interesse científico das Nações Unidas e de círculos académicos norte-americanos pela África, a Comissão de Cooperação Técnica na África ao Sul do Saara (CCTA) revelou uma atenção particular aos estudos sociais, estabelecendo uma agenda de pesquisas paralela à da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (Ágoas;Castelo, 2019, p. 409).

Entre 23 de agosto e 3 de setembro de 1955, pouco tempo depois da entrada de Portugal na (CCTA), a referida organização realiza no então “Congo ocupado pelos belgas”, vulgo Congo belga, a Conferência Interafricana de Ciências Sociais, aquela que segundo Ágoas e Castelo (2019, p. 420-421), “pode ser considerada a mais alta expressão da cooperação científica nesse domínio.” Na época, a concepção que se tinha sobre Ciências Sociais e Humanas era, mais do que aquilo se conhece hoje como inter/multidisciplinaridade, um tanto quanto multiparadigmático, combinando áreas científicas muito diferentes como a “demografia, geografia humana e economia política (secção I); etnologia, sociologia e etno-história (II); antropologia física, psicologia e nutrição (III); linguística (IV); métodos de administração (V); artes e tecnologia (VI) (Ágoas; Castelo, 2019, p. 421).

Já Cruz (1999), por outro lado, marca o ponto de partida da institucionalização das Ciências Sociais em Angola o período que perpassa a colonização até a transição para a independência (1961-1975). Período preliminar a revolução, conforme o chama a autora. As Ciências Sociais na época, ainda sob o jugo colonial, focavam-se sobretudo em estudos etnográficos e geografia humana, com vista a contribuir e/ou reforçar o colonialismo científico, ou seja, conhecer para melhor dominar (Cruz, 1999, p. 90). Naquela época, os apelos sobre a necessidade de se criar uma categoria de especialistas que pudessem auxiliar o governo em matéria de pesquisa científico-social eram constantes, para os adeptos desta premissa, tal projeto deveria ter um caráter institucional, convertendo-se em política de Estado (Ágoas; Castelo, 2019).

Recomendava-se ao governo que aumentasse as verbas destinadas as entidades responsáveis pela institucionalização de tais estudos, cujos objetivos estavam longe de ser os de autonomia científica e

impulsionamento a carreira de investigador, uma vez que a ciência e suas instituições estavam subalternizadas ao poder político e se litavam a coleta de dados, amostras e evidenciar questões levantadas e delimitadas pelo governo da metrópole, e deste para a administração colonial (Ágoas; Castelo, 2019).

Fez-se, inclusive, propostas para que se criasse uma ligação “permanente e estreita” entre os investigadores das ciências humanas, por um lado, e os governos e as administrações responsáveis pela ação social, por outro, “de maneira a sugerir as pesquisas destinadas à solução de problemas urgentes e práticos” (CCTA, 1955: 33)” *apud* Ágoas, Castelo, 2019, p. 423).

Por problemas “urgentes e práticos” a administração colonial entendia como a multiethnicidade e o multiculturalismo dos povos de Angola, as línguas africanas, possibilidades de levantes, revoluções, etc. Problemas estes que as Ciências Sociais e Humanas deveriam ajudar a solucionar coletando dados e, por fim, da alienação e aculturação dos povos de Angola.

Heimer (1981) justifica a fixação do ano 1900 (início do século XX) como o período inicial dos estudos em Ciências Sociais, em consonância com a adoção do nome “Angola” em referência ao território que se conhece hoje como República de Angola. O autor deixa evidente que o conhecimento sobre a realidade social do país a partir deste período continuam fragmentados e insatisfatórios. Um dos motivos é porque, de 1926 a 1974, vigorou em Portugal (metrópole que administrava a colônia de Angola) um regime de ideologia fascista (salazarismo) que, “para além da ordem política, abarcava as ordens econômica e cultural, o que limitou a capacidade de investigação em Ciências Sociais no território de Angola” (Heimer, 1981, p. 182).

Não à toa que não portugueses (outros ocidentais), que desfrutavam de uma liberdade de investigação razoavelmente ampla nas colônias portuguesas, quando se propunham em fazer pesquisas históricas sobre os períodos remotos, encontravam barreiras e viam sua margem de liberdade estreitada quando se propunham em fazer pesquisas sobre os fenômenos contemporâneos ao colonialismo ou sobre um passado não muito distante deste (Bender e Isaacman, 1976 *apud* Heimer (1981, p. 182).

Era do interesse do regime colonial português distorcer a história, humanizando a barbárie que foi o processo de ocupação, mascarar e manipular a imagem da situação social na colônia, uma vez que funcionava por aí uma espécie de sistema de hierarquização racial puramente fascista em que os povos africanos, aqueles que eles alegavam querer “civilizar”, eram submetidos as mais desumanas experiências de cujos sentimentos só, e apenas aqueles que viveram sob a égide de aberrações políticas como o *Estatuto do Indigenato* poderiam descrever com precisão.

Se pegarmos emprestado as observações de Sanches (2011), podemos deduzir que a privação de certos estudos sociais alheios aos interesses da metrópole na então colônia de Angola tinha como pressuposto reforçar a crença supremacista de que a África era um não lugar, habitado por povos sem cultura e que, portanto, só e unicamente a assimilação do modo de vida europeu daria um ligeiro status de humanismo, portanto, de existência a este território e os povos autóctones que nele habitam. “No caso

português, em que Salazar afirma que a *África não existe*, atinge mesmo o mais elevado grau do absurdo” (Sanches, 2011, p. 358).

A instrumentalização das Ciências Sociais pelos europeus, com o intuito de justificar e auxiliar o processo de colonização recorrendo a prática do racismo científico é um hábito velho que antecede a ocupação efetiva do continente africano. É possível observar tal tendência supremacista nas obras dos mais célebres intelectuais-arquitetos do pensamento político-filosófico-social euro-ocidental. Kajibanga (2008) menciona, por exemplo, a obra de Hegel *Curso sobre a Filosofia da História*, de 1830, que aborda sobre o caráter a-histórico das sociedades africanas, segundo o qual, o continente africano está à margem da história do mundo, ou seja, não é parte dela. De acordo com tal tese, a África não tem movimentos e progressos a mostrar, “aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições de natural e deve ser aqui apresentado apenas no limiar da história do mundo [apud Ki-Zerbo 1972: 10]” (Kajibanga, 2008, p. 8).

Se em Hegel e nos vários escritos e discursos dos missionários dos séculos XVIII e XIX, os povos sem história se situavam num tempo anterior ao presente, pois os povos com história sabiam escrever a história dos povos que não tinham escrita, já em Max Weber há a transformação dessa lacuna em celebração da conquista pelo Ocidente, e apenas pelo Ocidente, “do verdadeiro saber como valor universal” (apud Kajibanga, 2008, p. 2).

Outro renomado intelectual ocidental que embarcou na retórica do racismo científico foi Max Weber, que no início do século XX, juntou-se as posições de Hegel, ao lançar a sua famosa obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, em que o autor afirma que no panorama da história universal, é fato que apenas na civilização ocidental, e somente nela, “terem aparecido fenômenos culturais que, como queremos crer, apresentam uma linha de desenvolvimento de significado e valor universais. Apenas no Ocidente existe uma ciência num estado de desenvolvimento que reconhecemos, hoje, como válido” (apud Kajibanga, 2008, p. 8).

Sobre a Filosofia, uma área afim, por exemplo, Bastos diz que nos anos primordiais da colonização não se verificou a existência de um ensino da disciplina que promovesse o que o autor chama de racionalidade angolana, que contrariasse a política discriminatória e autoritária imposta aos povos de Angola pela administração colonial. “A Filosofia servia para justificar a situação reinante de pura dominação, opressão e exploração que vitimava o poder angolano” (Bastos, 2024, p. 93-94).

Kajibanga (2008, p. 8) diz que, “como se pode verificar, as ideias de Hegel e Weber construíram a âncora epistemológica do “imaginário atlântico”, da colonialidade epistémica e da consequente subalternização dos saberes periféricos ao Ocidente”. Na então colônia, a investigação científica tinha como propósito ajudar o poder político na implementação de uma ordem socioeconômica que visava tornar Angola terra de brancos, levando assim ao desenraizamento cultural dos povos africanos, com fim de levá-los a aculturação, impondo-os crenças, instituições e modelo de comportamento social de Portugal (Sociologia 11. Classe Angola, 2022).

Por exemplo, Bastos (2024) reconhece que a implementação do ensino de Filosofia promovido pela Igreja Católica trouxe alguma diversidade curricular fora da cartilha daqueles organizados pela administração colonial. Porém, chama atenção para o fato de que a matriz adicional se limitava a nada mais do que a introdução das aulas de latim e OPAN, que na sua opinião, contribuía para o domínio daquilo que ele chama de racionalidade colonial.

Estamos em meados do século XX em que se verificou a presença da reprodução do axioma “filosofia serve da teologia”, reforçando-se o ensino missionário com “o seu peso medieval e com o seu escolasticismo maniqueísta filosófico”, também fazia-se sentir esse peso no ensino liceal assente na visão tomista-aristotélica, que abordou de forma sistemática o campo da filosofia. (Thomé 2000). (Bastos, 2024, p. 93).

Como um *modus operandi* cientificamente comprovado das sociedades racialmente hierarquizadas, o regime colonial português, ainda na fase do ultracolonialismo (1920 e 1950), demarcava-se de fazer menção a estrutura racial dos territórios sob o seu domínio, dando a impressão de que Angola era um paraíso racial, fenómeno que no Brasil (vigente até os dias atuais) o sociólogo Florestan Fernandes (2021) chama de “o mito da democracia racial”. Não havia estudos sobre estrutura de classes, identidades e relações raciais, salvo alguns poucos estudos (de Dorothy Keet, por exemplo) centrados na estrutura da sociedade central” (Heimer, 1981, p. 185-186).

Cardoso (2017) diz que Portugal centralizava a investigação sobre as suas colônias em África na chamada Junta de Investigação do Ultramar. “As ciências sociais sofriam constrangimentos graves decorrentes tanto da ideologia colonial, como do regime político altamente repressivo” (Cardoso, 2017, p. 92). Segundo o autor, as coletas de dados nos mais diversos campos das Ciências Sociais visavam dar um escopo informacional não à Ciência e a sociedade em si, mas sim as estratégias geopolíticas do então Estado supremacista colonial.

Salvo alguns poucos estudos genéricos sobre economia política agro-pastoreira dos povos do Sul e a prática do cultivo do milho pelos Ovimbundos, conforme observa (Heimer, 1981), os estudos sócio-qualitativos dirigidos pelo regime ocupante português na Angola colonial, a exemplo daqueles que compõem os indicadores de Desenvolvimento Humano (IDH) são passíveis de desconfiança e questionamentos. Isso porque no que trata os índices de qualidade de vida, as investigações em Ciências Sociais na Angola sob ocupação colonial tinham como foco os colonos europeus, em detrimento da população africana.

Para Heimer (1981), “a ocupação militar e administrativa e o crescimento da sociedade colonial levaram a uma intensificação da ação sobre as sociedades africanas e da transformação no seio destas sociedades” (Heimer, 1981, p. 183-184). Mas em contrapartida, “faltam análises detalhadas em relação as diferentes componentes desta formação social, inclusive quanto a «sociedade central» sobre a qual existe material (estatístico e outro) relativamente amplo, mas poucos estudos de carácter analítico” (Heimer, 1981, p. 185).

Os estudos sociais sobre economia política feito pelos portugueses tinham como fator a análise da exploração da mão de obra da população nativa. Nas décadas seguintes, a sociedade colonial ganha uma nova dinâmica na medida em que se torna mais heterogênea ao diversificar seus modos de produção, fenômeno no qual a população africana de Angola desempenhou um papel-chave com a institucionalização do trabalho forçado. Conhecer as capacidades técnicas de produção dos povos locais tornou-se um mecanismo de rentabilidade econômica para o colonizador, portanto, um fator prioritário. “É preciso sublinhar que esta constatação se refere, mais particularmente, ao sistema colonial no seu conjunto assim como a estrutura básica da formação social angolana, produzida pela intervenção colonial” (Heimer, 1981, p. 185).

Heimer (1981) destaca que na fase mais avançada do colonialismo, surgiram obras/pesquisas em Ciências Sociais que denunciavam Portugal que, inserido na ordem das metrópoles capitalistas, praticava uma opressão e exploração maciça dos africanos, tanto em Angola como nas outras colônias em África. O autor também faz referências ao livro de dupla autoria de Andrade e Oliveira (1971), que gerou polêmica entre as autoridades da metrópole e os colonos. Pois, na sua primeira parte oferece uma interpretação consistente, embora ainda resumida e preliminar do sistema do ultracolonialismo em Angola, em termos da economia política. Para o autor, “esta interpretação serve até o momento presente como quadro de referência que só nalguns projetos foi aperfeiçoado pelo grupo de trabalho do Cedetim (1977)” (Heimer, 1981, p. 184).

É preciso atentar-se às questões abordadas por Heimer (1981) no que concerne a hierarquização racial e o levantamento de dados estatísticos sociais distorcidos, com enfoque na população de ascendência europeia na Angola colonial em detrimento dos africanos – a maioria esmagadora da população. São questões de extrema importância para a elucidação de certos fenômenos que ressoam hoje nos no panorama dos debates sociopolíticos em Angola.

Atualmente, como resultado de um sistema de educação e política curricular neo-colonizado, reforçado por discursos de alguns analistas e políticos da chamada velha guarda com “um certo complexo de colonizados e Síndrome de Estocolmo”, criou-se um perigoso mito, uma falsa e ultrajante crença no seio da sociedade angolana de que o período colonial – marcado por genocídios, racialização da sociedade com a subalternização da população nativa, trabalho forçado, privação do direito à cidadania, etc – foi menos pior e/ou até mesmo melhor do que o período atual marcado por um regime de governo autocrático.

Porém, como diz o famoso ditado popular, é preciso saber separar as águas. Forçar equiparação entre ambos os períodos da história nacional, balanceando a favor do colonialismo é, impreterivelmente, um gesto vergonhoso, autodepreciativo e contraproducente, que se traduz numa amnésia histórico-social coletiva como resultado de um sistema de ensino e currículo colonizado, com consequências não só memoriais, mas geopolíticas de grande dimensão. A literatura sobre a institucionalização das Ciências Sociais na Angola sob dominação colonial mostra que todo e qualquer discurso sobre suposta “boa

situação social” do período colonial não passa de falácia, lavagem cerebral, revisão e distorção da história a favor do colonialismo, advogando a favor da já refutada missão civilizatória daquele regime racista.

Tendo como base as os argumentos de Heimer (1981) e Cardoso (2017), podemos auferir que quaisquer indicadores sociais como educação, esperança de vida, emprego e poder de compra ou demais indicadores econômicos levados a cabo naquele período eram dados levantados do perfil de uma ínfima parte da população, aquela de ascendência europeia. Essa minoria europeia era a única parte da população que se beneficiava de qualquer avanço verificável na Angola ocupada. Seja na educação, saúde, nos transportes e demais setores, eram obras para os portugueses étnicos que viviam em Angola, não para os angolanos. Aliás, quantos alfabetizados nativo-africanos Portugal deixou em Angola?

Não à toa que em 11 de novembro de 1975, data da independência precedida por um fluxo de repatriamento em massa de colonos europeus de Angola para Portugal, verificou-se que o regime racista colonial deixara um país acentuadamente sub-escolarizado, com cerca de 85% da população analfabeta (Sumbo, 2023). Ou seja, salvo alguns poucos assimilados que viriam a se tornar nos dirigentes dos movimentos de libertação nacional mais tarde, os angolanos eram maioritariamente camponeses iletrados. Contrariamente as fantasias difundidas por alguns analistas inconsequentes, era essa a realidade social de Angola sob ocupação colonial.

Conhecer tais fenômenos é importante para a devida compreensão da dinâmica das atuais relações de poder Angola/África com o Ocidente, num panorama de ascensão ao poder de figuras, organizações e de grupos políticos de extrema-direita abertamente racistas e lunáticas como o trumpismo nos EUA, que flertam com o passado colonial, defendem genocídio e o assassinato de milhares de crianças e mulheres não ocidentais com base em pressupostos religiosos de um cristianismo evidentemente distorcido.

Em Angola, os currículos de Ciências Sociais eurocentrados gera uma amnésia histórica coletiva e uma efervescente síndrome de Estocolmo que leva com que, inclusive, por ignorância ou oportunismo assente na equivocada crença da possível gestão equilibrada do mal, determinadas figuras políticas e acadêmicas nacionais se autodenominem amigos de inescrupulosas figuras políticas extremistas de direita portuguesas abertamente racistas africanófobas.

Diante de tudo isso, a questão que se coloca é: vale descer tanto ladeira abaixo, dilacerando a memória dos heroicos ancestrais povos de Angola vitimizados pelo fascismo-colonial português, como fim de se atingir o atual regime atípico que “dita” os meandros da vida política em Angola? O colonialismo foi uma aberração, e como qualquer abominação, discursos apologéticos a este mal e seus representantes no século XXI (extrema-direita) deveriam ser energicamente combatidos em Angola, África e no Sul Global como um todo. Conforme Sanches (2011, p. 367) diz, “a era colonial instalou-se em todos os crimes da exploração que o caracterizam”.

No passado recente, até mesmo o então Representante do Secretário Geral das Nações Unidas em Angola, Alioune Blondin Beye, numa entrevista ao jornal português *Expresso*, dissera, e com razão, com as evidências que os discursos sociopolíticos retrógrados do tempo de hoje lhe conferem, que existe uma tendência de nos comportarmos como amnésicos, “procurando copiar de maneira infantil o que os outros fazem, em vez de procurarmos no nosso passado, no nosso patrimônio histórico, cultural e político as soluções mais adaptadas as nossas necessidades. Ao correr sempre atrás dos outros, ficamos sem fôlego e caímos” (Kajibanga, 2008, p. 13).

Em pedagogia do oprimido, Freire (1987, p. 28) diz que “há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida”. O autor termina dizendo que alienado, o oprimido quer, a qualquer custo, se parecer com o opressor. Por isso é que, entender a forma como o Ocidente via e interpretava a África no passado pré-colonial e colonial, bem como as suas Ciências Sociais pintavam o continente sobre o prisma do racismo científico, é importante para se entender o dilema ideológico em que os sistemas políticos ocidentais estão atolados nos dias atuais.

Por exemplo, Macamo faz um desabafo que numa primeira instância atesta que, o Ocidente preservou seu *modus operandis* de estigmatização e apagamento da África que inventou ainda no período colonial, inovando e perpassando às suas novas gerações. Segundo o professor de Estudos Africanos na universidade de Basilela, Suíça, ao participar de um seminário sobre imagens da África, ele e seus estudantes descobriram que não existem imagens da África. “Existem leituras das representações que se fazem da África. O mundo é um jogo gigantesco de espelhos onde, essencialmente, nos revemos” (Macamo, 2022, p. 14).

Ou seja, tal qual como no período colonial, as Ciências Sociais ensinadas atualmente nas escolas e cátedras ocidentais continuam a propagar a ideia “racista” de que a África é um “não lugar”. Ao que tudo indica, são os referenciais e as interpretações de mundo dessas Ciências Sociais tidas como eruditas e modelos a serem adotadas por muitos acadêmicos em Angola.

Ainda, segundo Macamo (2022), a ideia específica de África e de tudo um pouco que se conhece hoje sobre o continente é resultado de uma produção colonial. Como um lugar cuja existência depende do conceito e significado que lhe é atribuído pelo vocabulário colonial, qualquer tentativa de se construir uma África diferente da imagem criada pelo colonialismo está fadada ao fracasso, porque tal só é possível com a criação de um vocabulário alternativo. “Ora, isso não é necessariamente um problema, pois o olhar crítico que nós trazemos para a constituição do conhecimento sobre a África pode nos permitir produzir um novo conceito de África que não seja indiferente à história” (Macamo, 2022, p. 19).

3. AS PRIMEIRAS INSTITUIÇÕES DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA NA ANGOLA COLONIAL

Antes de adentrarmos no debate sobre o ensino superior em Angola mais especificamente, gostaria de fazer uma breve revisão sobre os meandros que marcaram e marcam a institucionalização do ensino superior em África, particularmente na sua região ao Sul do Saara. Longe de ser uma invenção e/ou tradição exclusiva dos europeus, a tradição universitária em África situa-se desde os períodos mais remotos da época pré-colonial. Segundo Kajibanga (2000), a primeira instituição de ensino superior em África foi a Universidade de Al-Ahzar do Cairo, Egito, que surgiu no ano de 988.

De acordo com o autor, a universidade de Al-Ahzar surgiu antes de algumas das mais bem conhecidas universidades europeias, como a Universidade de Paris, França, que surgiu em 1150, a Universidade de Oxford, Reino Unido (1167) e a Universidade de Montpellier (1181), também na França. A Universidade de Al-Ahzar “oferecia cursos no domínio da agricultura, engenharia, estudos dentários, farmácia, comunicação de massas e ciências fundamentais, além de estudos filosóficos, cômicos e islâmicos que integravam o currículo nuclear da universidade” (Kajibanga, 2000, p. 138-139).

Já na região da África ao Sul do Saara, a primeira Instituição de ensino superior foi a Universidade de Sankoré, que surgiu entre o século X e XII em Tombuctu, no Mali. A universidade de Sankoré, segundo Kajibanga (2000), contava com um corpo estudantil de cerca de 15 a 20 mil alunos, numa cidade (Tombuctu) de cerca de 70 a 80 mil habitantes. Essa taxa entre o número de habitantes da cidade-sede e o número estudantes da universidade seria hoje, em termos proporcionais, um número recorde de matrícula por mil habitantes. Kajibanga (2000) cita igualmente as avaliações em termos de qualidade de ensino da primeira universidade da África ao Sul do Saara, feita por renomados especialistas como Honorat Aguessy, em que num texto inserido no livro Introdução à cultura africana (1982, p. 110-111), diz que a Universidade de Tombuctu era de um vigor intelectual de dimensão mundial. “O excepcional nível cultural da Universidade de Tombuctu «permitiu a eclosão e a emergência de um certo número de sábios cuja autoridade no domínio da ciência, das letras, do direito, etc, era mundialmente reconhecida e admirada» [Aguessy, 1980: 110]” (Kajibanga, 2000, p. 139).

A segunda geração de universidades e, portanto, de universitários africanos, surgem no período colonial (Kajibanga, 2000). A primeira destas instituições foi a Fourah Bay College, na Serra Leoa (1879). Ainda, segundo Kajibanga (2000), sob o domínio britânico, surgem três institutos universitários promovidos a colégios da universidade de Londres por volta da década de 1940. “Duas décadas depois surgiam centros de ensino universitário na África sob ocupação francesa e portuguesa. Em 1957, eram criados a Universidade de Dakar (Senegal) e o Centro de Estudos Superior da Costa de Marfim” (Kajibanga, 2000, p. 139-140).

Finalmente, na África sob a ocupação portuguesa, o ensino superior surge muito mais tarde, em 1962, com a criação dos Estudos Gerais Universitários de Angola e Moçambique, tutelados pela Universidade Portuguesa, localizado na metrópole (Kajibanga, 2000). De acordo com Kajibanga, (2000), tal instituição tinham como principal missão a formação de elites nativo-africanas “culturalmente

assimiladas (e politicamente fiéis ao colonialismo), que, segundo o professor Adriano Moreira (então ministro português do ultramar), abandonam a cultura originária e adotam a missão de generalizar os novos costumes [Moreira, 1956: 159-189)” (Kajibanga, 2000, p. 140).

Em 1936, por intermédio do decreto nº 26.180, de 07 de janeiro, propõem-se a reorganização e remodelação da Junta das Missões Geográfica e de investigação do ultramar. Em 1945, com base no decreto nº35. 395 de 26 de dezembro de 1945, cria-se o Instituto de Investigação Científica, sob a égide da Junta das Missões em Portugal. Foi nesse âmbito que em 1945, por causa da importância que Angola representava para Portugal, cria-se o *Instituto de Investigação Científica de Angola* (Sociologia 11 Classe Angola, 2022).

Deste modo, a primeira instituição de investigação científica criada por Portugal, com vista as colônias, foi a *Junta de Missões Geográfica e de investigação do ultramar*. Segundo Ágoas e Castelo (2019, p. 409), “em Portugal, a incorporação simultânea das ciências sociais na investigação científica e no ensino superior coloniais remonta a meados da década de 1950, quando nesses domínios vigoravam ainda os estudos jurídicos e a antropologia física”. Em Angola, tal instituição realizava investigação científica nas áreas da etnologia e Sociologia, com o propósito de reforçar o escopo informacional do regime colonial Português em relação aos povos africanos, era um instrumento do aparato ideológico da administração colonial.

A Ciência Etnológica tinha como pressuposto dar sustentabilidade empírica aos ideais supremacistas apregoados pelo regime fascista-colonial. Àquilo que hoje se costuma chamar de racismo científico (Sociologia 11Classe Angola, 2022). E “sobre a relação de Portugal com os trópicos], que, a partir da década de 1950, fundamentou a produção ideológica que permitiu ao regime do Estado Novo defender a continuidade do processo colonial com base na sua suposta excepcionalidade” (Chabal 2002; Carvalho 2014 *apud* Grassi, 2016, p. 18).

Com a criação da Junta de Investigação do Ultramar, e como resultado das observações que a metrópole colonial vinha fazendo das políticas de outras dominações imperiais, que aos olhos do regime fascista-colonial vinham tendo sucessos com seus estudos, Portugal cria as primeiras cadeiras de Sociologia em 1955 e Antropologia em 1956, “no Instituto Superior de Estudos Ultramarinos (Iseu), em Lisboa, e lançadas em território africano as primeiras missões científico-sociais (1957) do Centro de Estudos Políticos e Sociais (Ceps) da Junta de Investigações do Ultramar (JIU)” (Ágoas; Castelo, 2019, p. 411).

O Instituto de Investigação Científica de Angola foi criado com o objetivo de desenvolver conhecimentos sobre a cultura dos povos de Angola. A nível da Ciência, o seu domínio era nas áreas de Geografia, História Natural, Ciências Humanas e Sociais (Sociologia 11 Classe Angola, 2022). Pouco tempo depois da criação da Comissão de Cooperação Técnica na África ao Sul do Saara (CCTA), uma instituição científica pertencente ao clube de países imperialistas/colonialistas, no qual Portugal aderiu

em 1955, foi criada a Fundação para a Assistência Mútua na África ao Sul do Saara (Fama) em 1958, um departamento de intervenção técnica da CCTA (Ágoas; Castelo, 2019).

A criação de condições para a transição do controle das instituições científicas do colonizador para uma elite nacional nativa em 1975 coincide com uma série de acontecimentos que resultaram em reveses para os colonizadores europeus em toda África, datados a partir de 1959, quando a sede da CCTA foi transferida de Londres (Reino Unido), para Lagos (Nigéria).

Um ano depois, na década de 1960, vários impérios coloniais desmoronam, dando lugar a uma vaga de independências dos países africanos ao Sul do Saara, o que culminou com a entrada de vários Estados africanos agora independentes na organização e a inevitável africanização da CCTA. Assim, “Portugal, por sua vez, viu seus delegados impedidos de participarem da sessão” (Ágoas; Castelo, 2019, p. 4016-417). É necessário lembrar que em 1961 começa oficialmente a luta armada de libertação nacional de Angola e que a década de 60 é considerada hoje como a década da África.

A África do Sul, cuja política de discriminação racial e supremacia branca chocava frontalmente com os novos Estados independentes, foi persuadida pelo secretário-geral Cheysson a abandonar a CCTA às vésperas da 17ª sessão, realizada em Abidjan, em 1962. A Rodésia a acompanhou (Ágoas, Castelo, 2019, p. 417).

Segundo Ágoas e Castelo (2019), a versão social da CCTA tinha como pressuposto a (re) legitimação da autoridade colonial em meio à crise que os impérios europeus se encontravam, uma tentativa desesperada de salvar o que restava da dominação colonial. Por isso que, apesar de ter se tratado de um organismo multidisciplinar, “desde cedo se mostrou particularmente interessada nas ciências sociais e na promoção de estudos sobre trabalho, bem-estar rural, delinquência juvenil, habitação, migrações e educação” (Ágoas; Castelo, 2019, p. 417).

Rivalidades e conflitos de interesses entre os Estados coloniais, hegemônicos e instituições multilaterais marcaram toda a história da institucionalização das Ciências Sociais em Angola e África. Por exemplo, segundo Ágoas e Castelo (2019), “O CSA mostrava também preocupação face ao interesse na África expresso por círculos acadêmicos norte-americanos, sobretudo nos campos de antropologia e sociologia” (Ágoas; Castelo, 2019, p. 418).

Por exemplo, Ferreira (2010) apresenta dados cronológicos sobre a evolução dos estudos africanos nos EUA, segundo ele, em 1959, uma pesquisa da American Historical Association (AHA) revelou que a nível de doutorado, existiam mais de mil estudantes na área, e que, “de apenas 49 teses de doutorado entre 1951 e 1960, a produção sobre África avançou para 529 teses entre 2000 e 2001. Por sua vez, o número de centros de Estudos Africanos chegaria a mais de setenta, em 2002” (Ferreira, 2010, p. 73-90).

Em sua visita a sede da UNESCO em Paris – França, nos finais de 1952, o secretário geral da CCTA chegou mesmo ao ponto de acusar a referida agência da ONU de ter sua própria agenda de pesquisa social sobre África, da qual não estava disposta a abdicar (Ágoas; Castelo, 2019). Num clima de tensão gerado pela ganância, atrelado a um sentimento obsessivo compulsivo de direito de

proprietário exclusivo historicamente atribuído, o regime colonial-fascista português jaz num estado de síndrome paranoide – em parte justificável – procurava desesperadamente convencer os seus colegas ingleses, franceses e belgas que não era confiável colaborar com a UNESCO. Ainda, de acordo com Ágoas e Castelo (2019), o regime fascista português desconfiava e alegava que a UNESCO, depois de “um ano volvido, era já claro que, além de não aceitar a exclusiva competência da CCTA na região, pretendia criar-lhe embaraços com o objetivo de destruí-la” (Ágoas; Castelo, 2019, p. 418).

3. 1 A SOCIOLOGIA COLONIAL VS MÁRIO PINTO DE ANDRADE

No que concerne os estudos no campo da Sociologia em Angola, sua gênese remete a partir da época colonial. Alguns acadêmicos da área observam que há, inclusive, correntes que defendem que deveria situar-se a partir das sociedades mais remotas que hoje formam a República de Angola – o período pré-colonial, evidenciando-se sobretudo na tradição oral. Mas, devido a questões técnicas diversas, neste texto em específico nos limitaremos ao período colonial.

Ideologicamente, as Ciências Sociais na então colônia de Angola tinham como missão a propagação e o reforço dos postulados coloniais, bem como a legitimação da autoridade administrativa desta sobre os nativos. Citando o professor Iseu, um jurista, Ágoas e Castelo (2019) observam que nas colônias portuguesas, a tendência era submeter os sociólogos e os antropólogos ao serviço da administração colonial.

Isso se tornou evidente na primeira conferência interafricana realizada entre 23 de agosto e 03 de setembro de 1955, em Bukavu, então Congo Belga e atual República Democrática do Congo (RDC). “Era, pois, necessário “cuidar da formação urgente, nas nossas escolas, de um quadro de especialistas em sociologia e antropologia que possam fazer a ocupação científica dos nossos territórios no domínio das ciências sociais” (Ágoas; Castelo, 2019, p. 424).

Conforme Ágoas e Castelo (2019), a os registros dão conta de que a Ciências Sociais configuravam-se num instrumento da administração colonial. Dos estudos gerais Universitários de Angola e Moçambique à sociedade Geográfica de Lisboa, o regime de ocupação português criou entidades e instituições que se encarregariam de elaborar, coordenar e executar pesquisas sociais sobre a colônia e os povos subjugados segundo a métrica dos interesses do primeiro. De acordo com o manual de ensino de Sociologia da 11^o série, em Angola, o conhecimento sociológico sobre a realidade angolana começou a ser desenvolvido por historiadores, geógrafos, antropólogos e pesquisadores de outras especialidades nas áreas das Ciências Sociais e Humanas (11 Classe-Sociologia Angola, 2022).

Com o aparecimento do instituto de investigação científica de Angola em 1955, a Sociologia começou a interessar-se pela sociedade angolana nas temáticas específicas ligadas ao trabalho, dos aspectos das relações sócio-coloniais (como o tom de pele, racismo, escolaridade, trabalho forçado, a consolidação do aparelho do Estado colonial, etc.) (11 Classe. Sociologia Angola, 2022). Segundo Silva

(2016), “a Sociologia era formada dentro da cultura do imperialismo e incorporou uma resposta intelectual ao mundo colonizado” (Silva, 2016, p. 45).

Para Ágoas e Castelo (2019), no que concerne a colonização, a Sociologia, apesar de pouco abordada em comparação com a Antropologia, teve seu próprio papel epistêmico de cariz colonial. Os autores observam que a abordagem historiográfica da disciplina em Portugal esconde a sua vertente imperial. Assim como as demais sociologias europeias da época, a Sociologia portuguesa, dada a natureza autoritária do Estado Novo, era em sua essência colonial.

A análise de longa duração da história da Sociologia em Angola deve ser situada a partir desta fase (colonial), uma vez que, por sociologia colonial portuguesa, entende-se por estudos sociológicos levados a cabo pelo império ocupante português em África, sendo Angola a maior das colônias. Assim, fica evidente que a Sociologia em Angola foi fundada sob o paradigma colonial.

Como se viu na primeira seção, na então colônia de Angola, a divisão do trabalho era numa primeira instância de ordem racial, não social. Os africanos estavam na base da hierarquia, sobre os quais eram impostos os chamados ‘trabalhos forçados’, atualmente conhecidos como trabalhos análogos a escravidão’. Os africanos que preservavam seus hábitos e costumes, apelidados de indígenas, eram não cidadãos, portanto, despidos de direitos e garantias fundamentais.

Para os africanos, a colônia de Angola era uma enorme prisão a céu aberto, cujo único destino que os aguardava era o de mãos de obras baratíssima, com vista a geração de mais valia para o mercado, para a economia colonial, e a manutenção do estilo de vida confortável de europeus a nível interno e externo frutos de uma dinâmica escravocrata. A Sociologia tinha como uma das suas principais tarefas mapear o perfil dos povos de Angola com vista a auxiliar os ocupantes neste processo.

Adriano Moreira, que mais tarde viria a se tornar no diretor do Corpo Expedicionário Português (CEP), assinalou no relatório da V seção a necessidade de se desenvolver estudos que se focassem na questão político-administrativa das colônias, que seriam seguidos pelos debates sobre a questão da mão de obra e daquilo que os portugueses chamavam de destribalização (desafricanização das populações locais, de fato). A administração colonial considerava os problemas supracitados uma questão de ordem político-social de extrema importância, sobre os quais deveriam se aprofundar os estudos sociológicos. “Destacavam-se ainda os problemas da posição do posto administrativo no quadro da vida tribal e da regulamentação das migrações, por conta das suas consequências sobre a nacionalidade dos indígenas e como veículo de ideias subversivas” (Ágoas; Castelo, 2019, p. 422).

Outra medida adotada pela administração colonial foi a contratação de sociólogos-pesquisadores estrangeiros. Um exemplo bem mais familiar no contexto do mundo luso-falante foi o sociólogo brasileiro Gilberto Freyre (1900 – 1987), autor da teoria do *LUSO-TROPICALISMO* (1933), que desenvolveu boa parte de sua pesquisa em Angola sob a licença e o patrocínio do Estado português.

Os primeiros fundamentos sociológicos contra-coloniais nos países africanos de expressão portuguesa foram desenvolvidos no Centro de Estudos Africanos-CEA, filiados a figuras intelectuais

destas sociedades (africanas), porém, residentes em Portugal e estudantes da então ‘escola dos estudantes do império’, ainda na era colonial, em pleno coração do regime supremacista português.

Dentre as principais figuras, destacam-se líderes e intelectuais como Amílcar Cabral (1924-1973) da Guiné-Bissau, e os angolanos Agostinho Neto (1922-1979) e Mário Pinto de Andrade (1928-1990) (11 classe-Sociologia Angola, 2022). Mais tarde, junta-se a lista de intelectuais orgânicos mais uma figura, assim, na segunda metade do século XX, três grandes figuras representam o pensamento social angolano. São estes: Mário Pinto de Andrade (1928-1990), Mário António Fernandes de Oliveira (1934-1989) e António Agostinho Neto (1922-1979) (11 classe-Sociologia Angola, 2022).

Segundo a linha mais consensual da comunidade científica, diferentemente de uma disciplina acadêmico-científica, a Sociologia praticada por angolanos durante o período colonial era uma Sociologia de engajamento assente num movimento de mobilização nacionalista com vista a libertação nacional alinhado aos movimentos panafricanistas em todo o continente. Por exemplo, Pepetela uma vez disse que estudava Sociologia para fazer literatura, e usava-se da literatura para conscientização sociológica do leitor. Não se tratava necessariamente de um estudo e conhecimento das teorias sociológicas, mas de análises e ações sociais.

3. 2. MÁRIO PINTO DE ANDRADE (1928 - 1990), PENSAMENTO

A Sociologia angolana costuma a ser dividida em três fases, sendo a primeira chamada de narrativa da pré e proto-Sociologia angolana, situando-se entre os anos 1950-1974. Esta fase, que é preliminar a independência, é marcada pela ascensão do pensamento sociológico clássico angolano com os nacionalistas Mário Pinto de Andrade e António Agostinho Neto. A segunda fase é marcada pela ausência, ou seja, pela proibição da Sociologia em Angola, situando-se entre 1975-1991, época do partido único, então República Popular de Angola (Manuel, 2016).

Nesse período, em que vigorou o regime marxista-leninista do autoproclamado partido único da então República Popular de Angola, a sociologia foi considerada non grata e indesejada. O marxismo foi imposto a sociedade angolana como única e excepcional visão epistemológica, social e cultural (Manuel, 2016). O terceiro é o ressurgimento da Sociologia em Angola, entre 1992 e atualidade. Com o fim do regime de partido único e a adoção do multipartidarismo com a promulgação de uma nova constituição, a Sociologia ressurgiu nos currículos angolanos, porém, sob uma rígida égide de tutela e das visões político-ideológicas do até então recentemente partido único, em detrimento da cientificidade. Trata-se de uma Sociologia formativa, com ausência de atividades de pesquisa e extensão (11 Classe-Sociologia Angola, 2022). É preciso lembrar que apesar da adoção do sistema multipartidário, Angola continuou, e continua a ser um país de partido dominante, com forte aparelhamento das instituições pelo Movimento Popular de Libertação de Angola.

Mário Pinto de Andrade. Nascido em 21 de agosto de 1928 no Gulungo, província do Kwanza Norte, foi o primeiro sociólogo angolano. Estudou na França na década de 50. É considerado o principal

clássico e/ou o primeiro sociólogo angolano e militante cofundador do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). Segundo Silva (2016), “o modus operandi do sociólogo angolano, e de acordo com a normativa gramsciana, seria, de forma assaz indubitável, um exemplo visível para toda a intelectualidade africana” (Silva, 2016, p. 60).

Principais obras: *As ORIGENS DO NACIONALISMO AFRICANO* (1997), *ENTREVISTA DADA A MICHAEL LABOM* (1997), *AS ORDENS DO DISCURSO DO CLAMOR AFRICANO* (1990), *CONSCIÊNCIA, IDENTIDADE E IDEOLOGIA NA FORMAÇÃO DA NAÇÃO* (1989), *LIBERATION NATIOLE ET IDEOLOGIE* (1983), *QU'EST QUE ESTE LE LUSO-TROPICALISME* (1955), *DO PRECONCEITO RACIAL DO MISCIGENADO* (1952) (11 classe-Sociologia Angola, 2022).

Segundo um professor e sociólogo angolano que tive o privilégio de entrevistar ao longo da minha pesquisa de doutorado, Mário Pinto de Andrade estudou em Portugal e na França, numa época em que, inclusive, a própria Sociologia sequer estava consolidada na França. A Sociologia colonial não era disciplina acadêmica, pelo menos não a princípio. Era uma Sociologia feita em Angola, sobre Angola, mas cujos autores-pesquisadores não eram angolanos, ou seja, nativos. Por conta disso, o professor. Dr. Victor Kajibanga nomeia o intelectual e nacionalista Mário Pinto de Andrade como o primeiro sociólogo angolano. Segundo o professor, apesar de jamais ter atuado efetivamente na academia, Mário Pinto de Andrade foi um intelectual orgânico que se apropriou e usou da Sociologia como um instrumento de luta anticolonial.

Intelectual orgânico e revolucionário, Mário Pinto de Andrade desempenhou um papel fundamental na arquitetura dos movimentos de libertação não só de Angola, mas como também de toda África, especialmente nos territórios e povos sob o domínio de Portugal. Combinou estratégias de coordenação geopolítica centrada nos ideais pan-africanistas, movimento no qual desempenhou um papel de liderança. Com Mário Pinto de Andrade, a Sociologia desempenhou um papel de Ciência da libertação com resultados práticos que viriam se mostrar a posteriori.

Mário Pinto de Andrade foi, indiscutivelmente (Silva, 2016), um exemplo fatual de negro-africano que se apropriara da metodologia sociológica com vista a refutar o âmago das justificativas colonialistas do fascismo português, ao revelar as suas deficiências prático-ideológicas trazendo-as a superfície. “Servindo-se da disciplina em questão, Andrade exporia, também, as peculiaridades culturais dos povos sob jugo colonial português, auxiliando na criação duma ideologia própria e liberta de qualquer amarra colonialista imposta” (Silva, 2016, p. 1).

Segundo Silva (2016, p. 7) “assumindo uma posição cimeira entre os estudos científico-sociais, a sociologia africana acabaria por se impor na segunda parte do decénio de 1950 - altura coincidente com o início das independências ocorridas em solo africano”. As aspirações de uma prática sociológica revolucionária em Angola coincidem cronologicamente com a fase preliminar das independências dos Estados africanos e do início da luta de libertação nacional no país (1961), período em que sociólogos

afro-nacionalistas como Mário Pinto de Andrade já haviam desenvolvido uma bagagem teórica e crítico-revolucionária marxista considerável.

Silva (2016) destaca que a característica do modelo sociológico desenvolvido em África por africanos passa a ser uma heterogeneidade que oscila entre o tradicional e o moderno. A Sociologia africana, dentre elas a angolana, passa a agregar elementos sócio-ideológicos estruturantes do seu passado pré-colonial e colonial. A colonização, obviamente, foi um processo desigualitário. Eis a ordem de ideias:

A escola sociológica devotada a África apoiar-se-ia em três princípios apriorísticos que serviriam de base à concepção do discurso teórico: 1- as organizações sociais africanas têm em simultaneidade uma história tradicional e moderna; 2- os agrupamentos sócio-ideológicos seriam em concomitância emanções da estrutura passada e de mutações brotadas do momento colonial; 3- a dominação colonial desdobrar-se-ia em moldes globais e desigualitários (Silva, 2016, p. 53).

Mário Pinto de Andrade concluiu que a relação secular Europa-África trouxe enormes prejuízos para a África (Silva, 2016), uma vez que a política paternalista levada a cabo pelo poder colonial europeu, “relegaria para segundo plano as tradições socioeconómicas, socio-culturais e linguísticas ali existentes aquando da sua chegada, coagindo-os a uma antagónica mundividência socio-estrutural através do poderio político-militar” (Silva, 2016, p. 81).

Silva (2016) destaca a engenhosidade de Andrade na articulação do seu papel como intelectual, teórico, académico e militante materialista-revolucionário. Andrade foi capaz de levar a cabo estudos sociológicos sistematizados das populações e a partir daí, gerar conhecimentos, que viriam a revelar o carácter conservador das populações bantu. Conservador no sentido da manutenção das suas características sócio-culturais, apesar de toda imposição colonial e do discurso supremacista das expressões culturais ocidentais. Como viria acontecer mais tarde com a ascensão dos assimilados ao poder, Andrade já havia alertado antes sobre possíveis ações retrógradas no futuro como consequência da política imperial-colonial de assimilação (Silva, 2016).

Apesar de se mostrarem assertivas e funcionais a princípio, principalmente à quando das articulações das lutas de libertação nacional conforme os métodos de Andrade, Silva (2016) destaca que a aplicabilidade a posteriori das teorias críticas marxistas viriam a se revelar deficitárias quando utilizadas naquilo que o autor chama de “novo contexto.” O autor diz que, diferentemente da conjuntura socioestrutural europeia para as quais o marxismo foi pensado, a sociedade angolana viria mostrar-se complexa e com dinâmicas comportamentais próprias, ou seja, características peculiares próprias das sociedades africanas, das quais a sociologia marxista mostrou-se incapaz de calcular e elucidar. “As teorias sociológicas marxistas não poderiam atender a demanda pela construção de uma base ideológica endógena percebida como necessária pela então intelectualidade das sociedades colonizadas” (Silva, 2016, p. 71-72).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, os primeiros registros das atividades relacionadas às Ciências Sociais em Angola, sob a forma de estudos sociopolíticos ao serviço do regime colonial surgem a partir de 1900, começo do século XX (Heimer, 1981). É pertinente lembrar que esta data coincide com a fase preliminar do processo de ocupação efetiva e penetração no interior de Angola pelas tropas do regime imperial português, apenas cinco anos depois da conferência de Berlim (184-1885), onde as potências imperialistas europeias deliberaram sobre a partilha de África entre si.

Com base em Heimer (1981), Cruz (1999), Ágoas e Castelo (2019), podemos estabelecer o início do século XX, isto é, de 1900 a 1920 como a fase preliminar do processo de institucionalização das Ciências Sociais em Angola na sua fase colonial. A década de 1930 a 1950 foi o ápice do processo, com a criação da Junta de investigação do Ultramar (projeto português) e da entrada de Portugal na Comissão de Cooperação Técnica na África ao Sul do Saara, respectivamente. Como questões-chave, podemos pontuar que nesta fase, as Ciências Sociais e humanidades sob a égide do regime colonial tinham como missão:

A) Com base nos seus primeiros registros (1900), além de auxiliarem no levantamento de dados com vista a decodificação do modo de vida dos povos costeiros já subjugados, o uso das humanidades, através da extração de informações das relações intergrupais, serviu igualmente para a criação de condições para a “conquista” dos Estados africanos de Angola ainda por se subjugar; b) Tiveram como pressuposto atestar o pseudo-supremacismo racial e cultural europeu em relação aos povos africanos; c) As Ciências Sociais e Humanidades foram igualmente usadas como instrumentos de justificação das barbáries cometidas pelos ocupantes portugueses. Conforme observa Macamo (2022, p. 18), “no que trata as pesquisas sobre África, o interesse de primeira ordem é o colonial. Assim, desde a ocupação a contemporaneidade, não é a própria África o objeto relevante por definição, mas os interesses coloniais por detrás de sua definição como objeto de estudo”.

Indiretamente, Mbembe (2014) explica uma das causas mais controversas do uso das Ciências Sociais pelo regime colonial, a mesma causa que, deduzimos, frustrou a consolidação das teorias crítico-marxistas e a manutenção da sua versão político-ideológica na Angola pós-colonial. Isto é, “os senhores coloniais desconheciam, quase sempre, aquilo que na simples imitação constituía, na realidade, oposição; aquilo que na oposição aparente não passava de uma mera inversão; ou ainda aquilo que, assemelhando-se a uma revolta propriamente dita” (Mbembe, 2014, p. 74).

Conforme diz Mbembe (2014, p. 74), “desde o início até ao fim, o regime colonial viveu com a sensação de que algo das sociedades autóctones – independentemente da escala, da amplitude ou das dimensões – emanava do indeterminável”). A destruição do Estado colonial, uma entidade abominável institucional, estrutural e racialmente hierarquizada, tendo as populações de origem europeia no topo e os africanos, donos de fato da terra na base, era um desfecho inevitável. A independência é um patrimônio imaterial dos povos de Angola, cuja essência não pode ser questionada.

O texto evidencia questões pontuais que marcaram os principais fenômenos políticos, sociais e intelectuais da Angola colonial que, obviamente despoletam alguns questionamentos que ficam nas entrelinhas. Assim, compreendemos que o debate engendrado no presente texto tem suas limitações socio-temporais e, por isso mesmo, necessita de um estudo mais aprofundado sobre o tema, que o autor já tem levado a cabo a partir da sua pesquisa de doutorado em andamento que a seu tempo, estará disponível para a comunidade científica e para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ÁGOAS, Frederico, CASTELO, Cláudia. Ciências Sociais, diplomacia e colonialismo: a participação portuguesa na comissão de cooperação técnica na África ao Sul do Saara. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.32, n. 67, p. 409-428, maio-ago. 2019.
- BASTOS, Feliciano Moreira. A problemática da reforma do ensino da filosofia em Angola. **Ágora Filosófica**, Recife, v. 24, n. 2, p. 90-114, maio/ago. 2024.
- CARDOSO, Carlos. Desenclavar as Ciências Sociais na África lusófona: a iniciativa especial do CODESRIA. Dossiê. **Revista de Antropologia**, v. 60, n. 3, p. 89-111, dez. 2017.
- CRUZ, Elizabeth C. Vera. **As Ciências Sociais em Angola**: Resistências, conflitos, perspectivas. Universidade Lusófona de humanidades e Tecnologias. 1999.
- FERNANDES, Florestan. “O mito da democracia racial”, In: _____. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FERREIRA, Roquinaldo. A Institucionalização dos Estudos africanos nos Estados Unidos: advento, consolidação e transformações. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 2010, v. 30, n. 59, p. 73-90.
- GRASSI, Marzia. Prefácio: **Angola e as ciências sociais**. Famílias Transnacionais entre Angola e Portugal. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais-ICS-Universidade de Lisboa, 2016.
- HEIMER, Franz-Wilhelm. Angola a partir de 1900. Um balanço crítico das pesquisas em ciências sociais. **Estudos de Economia**, Lisboa. vol. 1, n. 2, jan-abr., 1981.
- KAJIBANGA, Victor. Ensino Superior e Dimensão Cultural de Desenvolvimento: Reflexões sobre o Papel do Ensino Superior em Angola. **Africana Studia**, Porto. n. 3, 2000. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/AfricanaStudia/article/view/7094/6517>. Acesso em: 1 maio 2026.
- KAJIBANGA, Víctor. Saberes endógenos, ciências sociais e desafios dos países africanos. **Revista Angolana de Sociologia**, Luanda. n. 2, dez. 2008.
- MACAMO, Elísio. Estudos Africanos como Metodologia das Ciências Sociais. **Simbiótica**, Vitória. v. 9, n. 2, mai-ago. 2022.
- MANUEL, Adérito. **O pensamento sociológico no ISCED de Luanda**: um estudo dos trabalhos de fim de curso de licenciatura defendidos entre 2003 e 2013. In SOCIOLOGIA, ENSINO E PRÁTICA. Livro online. 2016. Disponível em: [http://isced.ed.ao/assets/739/Sociologia_Ensino_e_Pr%C3%A1tica\(livro_online\).pdf](http://isced.ed.ao/assets/739/Sociologia_Ensino_e_Pr%C3%A1tica(livro_online).pdf) . Acesso em: 30 de setembro de 2025.
- MBEMBE, Achille. **Sair da grande noite**: ensaio sobre África descolonizada. Mangualpe, Portugal: Edições Mulemba; Luanda, Angola: Edições Pedagogo, 2014.
- SANCHES, Manuela Ribeiro. **Malhas que os impérios tecem, textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- SILVA, Eugénio Alves da. Universidade Agostinho Neto, Quo Vadis?. **Temas e Debates**, Luana, Angola. n. 3, 2012.
- SOCIOLOGIA Angola. **11º classe Sociologia Angola (2022)**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/685061109/11-classe-sociologia-angola-2022-COMPLETO>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SUMBO, Hernani Bungo. Políticas de Educação de Adultos em Angola: uma Leitura a Partir dos Documentos Políticos. In: **A Educação Enquanto Fenômeno Social: Perspectivas Atuais**. Atena Editora, 2023.

CASAMENTO TRADICIONAL E CIVIL NA GUINÉ-BISSAU: OS IMPACTOS SOCIOCULTURAIS DA LEGITIMAÇÃO DO CASAMENTO CIVIL SOBRE RITUAL DE *BNIM* DO POVO MANKANHI

Eurico Paulo Sampa¹

Resumo

Este artigo visa compreender como a adoção do casamento civil pelo Estado guineense vem promovendo impactos socioculturais sobre ritual de casamento tradicional de modo geral, e do ritual de *Bnim* do povo Mankanhi especificamente, desarticulando as práticas milenares do casamento tradicional dos povos autóctones da Guiné-Bissau. Em termos metodológico, o trabalho é de cunho qualitativo, onde procuramos explorar a subjetividade do problema levantado. Para construção dos dados, apropriou-se da pesquisa bibliografia e documental, onde fizemos um levantamento geral do que foi falado sobre a temática. O casamento no âmbito civil, como foi adotado pelo Estado guineense, sem levar em consideração a realidade sociocultural do povo guineense, entra em divergência com o pensamento jurídico e princípios de Direitos consuetudinário existente antes da formação do Estado. A colonização europeia impediu que os povos africanos fossem compreendidos por si e para si; essa mesma postura foi retomada pelos Estados africanos depois da independência, a Guiné-Bissau não ficou de fora. Este trabalho procurou evidenciar como esta falta de diálogo e mediação entre dois princípios de direitos existentes na Guiné-Bissau vem sendo motivo do conflito, aumentando violência no seio das sociedades locais, contando com ausência das infraestruturas estatais de justiça e falta das escolas nas tabancas, as quais possam fazer este diálogo de medição entre dois valores. Justifica-se a pertinência desta temática na medida em que esses privilégios conferidos ao casamento realizado no cartório por via civil, reconhecido pelo direito positivo estatal entra em confronto com as leis costumeiras locais na matéria de conceito sobre o casamento, a idade para se casar, reconhecimento oficial do *status* de casado no documento de identidade, a concepção do divórcio e direito sucessório, acirando conflito entre os indivíduos da mesma família por causa de uma nova concepção do direito, que não contempla os princípios costumeiros locais e milenares.

Palavras-Chave

Guiné-Bissau; povo Mankanhi; *Bnim*; casamento civil; impactos socioculturais.

TRADITIONAL AND CIVIL MARRIAGE IN GUINEA-BISSAU: THE SOCIOCULTURAL IMPACTS OF THE LEGITIMATION OF CIVIL MARRIAGE ON THE *BNIM* RITUAL OF THE MANKANHI PEOPLE

Abstract

This article aims to understand how the adoption of civil marriage by the Guinean state has been promoting sociocultural impacts on traditional marriage rituals in general, and specifically on the *Bnim* ritual of the Mankanhi people, disrupting the age-old practices of traditional marriage among the indigenous peoples of Guinea-Bissau. Methodologically, this work is qualitative in nature, seeking to explore the subjectivity of the analyzed problem. For data construction, bibliographic and documentary research was utilized, where a general survey of what has been said on the topic was conducted. Civil marriage, as adopted by the Guinean state without taking into account the sociocultural reality of the Guinean people, diverges from the legal thinking and principles of customary law that existed prior to the formation of the state. European colonization prevented African peoples from being understood by and for themselves; this same stance was resumed by African states after independence, and Guinea-Bissau was no exception. This work sought to highlight how the lack of dialogue and mediation between the two existing legal principles in Guinea-Bissau has been a source of conflict, increasing violence within local societies, compounded by the absence of state justice infrastructure and the lack of schools in the villages that could facilitate this dialogue. The relevance of this topic is justified by the fact that the privileges granted to civil marriage, recognized by state positive law, clash with local customary laws regarding the concept of marriage, the age for marriage, official recognition of marital status on identity documents, the conception of divorce, and inheritance rights, exacerbating conflicts among individuals within the same family due to a new legal conception that does not engage with local and age-old customary principles.

Keywords

Guinea-Bissau; Mankanhi people; *Bnim*; civil marriage; sociocultural impacts.

¹ Bacharel em Humanidades, licenciando em Sociologia e Mestrando em Programa Interdisciplinar em Humanidades pela UNILAB. E-mail: euriquinho77@aluno.unilab.edu.br

1. PARA ABRIR CONVERSA

O assunto do casamento me intrigava desde a minha infância. Quando eu olhava para o documento de identidade do meu pai, não entendia a razão de ele manter com status de solteiro no documento, sendo ele casado. Os meus pais se casaram por via tradicional, só que no documento do meu pai consta que ele é solteiro, não recebeu status de casado; isso despertava a minha curiosidade desde mais tenra idade, onde eu tentava indagar a razão de ele manter com esse status de solteiro. Para quem é guineense, essa pergunta terá passado por sua mente um dia.

Esta comunicação visa compreender como a adoção do casamento civil pelo Estado guineense tem promovido impactos socioculturais sobre ritual de casamento tradicional de modo geral e, do *Bnim*² do povo Mankanhi³ especificamente, desarticulando as práticas milenares do casamento tradicional dos povos autóctones da Guiné-Bissau. Em termos metodológico, o trabalho é de cunho qualitativo. Aqui, procuramos explorar a subjetividade do problema analisado. Entendemos que o método de abordagem qualitativa é muito mais profícuo para contribuir neste debate entre a tradição e a modernidade, expresso no assunto do casamento tradicional e civil na Guiné-Bissau. Adotar abordagem qualitativa é não concordar apenas com análise objetiva a partir dos dados estatísticos sobre o problema levantado, uma vez que não dá resposta cabal sobre o problema levantado, sobretudo numa sociedade com predominância da oralidade como base ontológica de transmissão dos saberes ancestrais.

Adotamos também a base epistemológica interdisciplinar para análise do nosso objeto, onde dialogamos com antropologia para entender o ritual e a cultura do povo Mankanhi. Dialogamos com a sociologia e história para entender como funciona as dinâmicas sociais do povo Mankanhi e as mudanças que as acompanharam desde o período pré-colonial até momentos depois da formação do Estado guineense. Dialogamos igualmente com a disciplina do Direito para entender os princípios jurídicos positivos e costumeiros que regem o casamento nestes dois âmbitos.

Como técnica da coleta de dados, apropriou-se da pesquisa bibliográfica e documental, procurando fazer um apanhado geral do que foi falado sobre o objeto da pesquisa em análise por

² *Bnim* na língua Mankanhi significa casamento, isto é, numa tradução mais dinâmica e livre.

³ Optamos por Mankanhi que é a forma mais corrente de chamar este povo na sociedade guineense. A literatura convencional usa o termo Mancanha. Sobre como surgiu o nome Mancanha e origem deste povo pode consultar a obra de Domingos Da Fonseca (1997) *Os Mancanhas*. Assim fizemos com outros povos autóctones da Guiné-Bissau, os quais foram mencionados neste trabalho. Optamos por dar espaço ao uso corrente do nome na sociedade Bissau-guineense de acordo com costume na língua guineense [*kriol*] em vez da forma convencional usadas nas literaturas.

diferentes autores/as e documentos úteis para esta finalidade, como código civil guineense e Estatuto do Indigenato.

Ainda se constata a permanência do *status* de solteiro nos documentos de identidade, isto é, nos Bilhetes de Identidade das pessoas que se casaram por via tradicional, enquanto o mesmo não acontece com as pessoas que tiveram o ‘privilégio’ de se casar no cartório civil; estes recebem o ‘prestígio’ de ter o *status* de casados nos seus documentos. Somente essa questão de “privilégio” supramencionada entre as duas formas de casamento na Guiné-Bissau seria insuficiente para motivar a escolha desta temática e problematizá-la sociologicamente a partir desse problema social, uma vez que em todas as sociedades do mundo existem os grupos e as pessoas mais privilegiadas em detrimento das outras.

Justifica-se a relevância do estudo deste tema na medida em que esses privilégios conferidos ao casamento realizado no cartório por via civil, reconhecido pelo direito positivo estatal entra em confronto com as leis costumeiras locais na matéria de conceito do casamento, a idade para se casar, reconhecimento oficial do *status* de casado no documento de identidade, a concepção do divórcio e direito sucessório, acirando conflito entre os indivíduos da mesma família por causa de uma nova concepção do direito que não dialoga com os princípios costumeiros locais e milenares.

Em tese, o casamento no âmbito civil, como foi adotado pelo Estado guineense, sem levar em consideração a realidade sociocultural do povo guineense, entra em divergência com o pensamento jurídico e princípios de Direitos consuetudinários existentes antes da formação do Estado guineense, a qual está baseado nos hábitos e costumes que têm como principal foco a manutenção da prática cultural, com vista a garantir consciência coletiva, preservar os costumes ancestrais e um funcionamento mais pleno e participativo na vida social do grupo. Essa questão constitui uma das justificativas, entre as várias que existem, que me impulsionou a debruçar sobre este tema, contando com a pretensão de analisar essa centralidade do Estado guineense na difusão dos valores modernos herdados através do direito positivo face à forma de celebração da aliança matrimonial na perspectiva endógena.

Por outro lado, o interesse por esta temática de pesquisa é fruto de uma leitura sobre as inquietações que nortearam o meu pensamento como cidadão guineense que teve pouca oportunidade de conhecer a realidade sociocultural de seu país por intermédio do ensino escolar e dos currículos. Inicialmente, o livro de Álvaro Nóbrega, *A Luta pelo Poder na Guiné-Bissau* (2003) serviu-me de ponto de partida para esta iniciativa da leitura e pesquisa.

No momento de elaboração do projeto de pesquisa na disciplina de TCC I no curso de Bacharelado em Humanidades da UNILAB, resolvi transformar essas minhas inquietações em uma investigação científica.

Esta comunicação conta com quatro secções do desenvolvimento, incluindo esta parte introdutória e a conclusão como partes integrantes do trabalho. Na primeira secção do desenvolvimento, foi destacada a tradição oral como característica ontológica das sociedades africanas e como base para a transmissão da herança ancestral, onde falamos especificamente do povo Mankanhi da Guiné-Bissau, neste contexto africano. Na segunda secção, destacamos o lugar de *Bnim* na estrutura organizacional e cultural do povo Mankanhi. Na terceira secção, analisamos os dilemas entre o casamento tradicional e civil em termos de duas formas de direitos vigentes que regulam o casamento nestes dois âmbitos, o direito positivo e consuetudinário. Na última secção, destacamos os impactos socioculturais da legitimação do casamento civil sobre o ritual de casamento tradicional na Guiné-Bissau, dando uma ênfase no ritual de *Bnim* do povo Mankanhi.

À guisa de conclusão, foi destacado que a colonização europeia impediu que os povos africanos fossem compreendidos por si e para si. Essa dinâmica foi retomada pelos Estados africanos depois da independência. Isso está sendo um dos maiores problemas dos países africanos quando se pensa a relação entre tradição e a modernidade e os desafios da construção dos Estados nacionais africanos.

Os valores culturais milenares dos povos locais, as quais regem o casamento tradicional, foram deixados de lado na construção do direito positivo guineense; isso reforça os conflitos, violência de todos os níveis e desintegração sociocultural da dinâmica organizacional dos povos autóctones, contando com ausência das infraestruturas de justiça, falta das escolas nas tabancas, implementação da política do currículo, a qual possa dialogar com os saberes locais, a fim de impedir a estigmatização desses saberes, mitigando os conflitos e as violências locais.

O que foi falado sobre o casamento neste trabalho é válido para outras esferas: institucionalização das línguas locais, política de governação, economia, etc., onde continua a ser válido só aquilo que vem do ocidente e dos Estados Nacionais locais, não obstante os valores culturais locais continuam a ser estigmatizados pelos próprios africanos. Precisa-se combater esta colonialidade de saber e do poder, para chegar a uma verdadeira compreensão e transformação das sociedades africanas por si e para si.

2. TRADIÇÃO ORAL COMO BASE DA TRANSMISSÃO DA HERANÇA ANCESTRAL AFRICANA: O POVO MANKANHI DA GUINÉ-BISSAU

É possível achar um denominador comum para falar da diversidade do continente africano a partir do sul do Deserto do Saara? É possível sim, sobretudo se não levarmos em consideração apenas

atual configuração da divisão dos territórios e dos povos a partir da conferência de Berlim⁴. Mesmo depois da conferência de Berlim, ainda temos elementos para falar da unidade cultural nesta vastíssima diversidade, que é o continente africano. Elisa Larkin Nascimento (2009), Ki-Zerbo (2010), Vansina (2010) e Diop (1974) destacaram esta unidade na diversidade, sobretudo nos aspetos culturais, o aspecto da colonização europeia e árabe-muçulmano e o momento pós-colonização.

Aliás, falar da unidade sociocultural dos povos africanos a partir da sua diversidade tem a ver também com a metodologia de estudar e averiguar os fatos históricos neste continente, como foi apontado por Ki-Zerbo e Vansina (2010). Ki-Zerbo falou no contexto de quatro princípios relevantes que devem nortear a pesquisa sobre a historiografia africana. Num desses princípios, destacou-se a obrigatoriedade de a história dos povos africanos serem pensadas em seu conjunto, a qual envolve a totalidade da massa do continente. Portanto, a África:

É uma história dos povos porque, com exceção de algumas décadas contemporâneas, não foi moldada de acordo com as fronteiras fixadas pela colonização, pelo simples motivo de que a posição territorial dos povos africanos ultrapassa em toda parte as fronteiras herdadas da partilha colonial. Assim, para tomar um exemplo entre mil, os Senufo ocupam uma área correspondente a parte do Mali, da Costa do Marfim e do Alto Volta. No contexto geral do continente, terão maior destaque os fatores comuns resultantes de origens comuns e de intercâmbios inter-regionais milenares de homens, mercadorias, técnicas, ideias, em suma, de bens materiais e espirituais (Ki-Zerbo, 2010, p. 42).

Apesar da configuração atual do território africano como resultado da conferência de Berlim (motivo de conflitos étnicos e disputas territoriais em vários países africanos), existe solidariedade continental entre os povos africanos (*ibidem*), destacando desde vale de Nilo ao Sudão, até a floresta da Guiné; entre esse mesmo vale a África oriental. Isso é perceptível também quer seja pelo processo de migração interna, por exemplo, os Fulas, e os povos que ocupam vastíssima extensão territorial: Bantus, Mandingas, Yorubá, ou pelos impérios africanos que tinham existência antes da ocupação europeia e teve a participação dos mesmos na sua desagregação durante a exploração colonial: Mali, Gana, Songai...

Vansina chama atenção com relação à avaliação da fonte oral, a qual deve levar também em consideração a ligação entre os povos africanos, que foram separados de uma forma arbitrária, como forma de apurar os fatos históricos. “Deve-se pesquisar os arquivos, estudar os contatos pré-coloniais e ponderar tudo cuidadosamente, antes de se fazer qualquer julgamento” (Vansina, 2010, p. 161). Hampaté Bâ (2010) nos apresenta aquilo que é a realidade da sociedade africana antes da ocupação colonial, isto é verificável também na contemporaneidade apesar das modificações sofridas. O autor enfatiza ainda que a tradição é viva, isto é, sofre mudança no tempo/espço, desmistificando, assim, o

⁴ Decorreu entre 15 de novembro de 1885 a 26 de fevereiro de 1885, em Alemanha. Foi responsável pela partilha da África, sem o seu consentimento. Dando-lhe atual configuração geográfica por interesse geopolítica da Europa, sem respeitar a formação dos povos africanos e as suas fronteiras étnicas e culturais.

caráter estático atribuído as sociedades africanas. A cosmopercepção africana está baseada numa lógica diferente do ocidental. Se a escrita é a base da transmissão cultural e do saber nesta, naquela a tradição oral constitui-se a base da transmissão dos conhecimentos e saberes ancestrais, para conhecer os povos.

Para estudar e interpretar a tradição oral, é preciso trabalho de campo (só uma disciplina não dá conta da realidade, e nem os trabalhos dos etnólogos) e um entendimento a partir da cosmogonia africana (o que muitos intelectuais europeus não fizeram, reproduziram tudo sobre África a partir das fábulas e invenções nos seus gabinetes, apropriando de relato de viagem e da mídia, isto é, nos dias atuais), visto que a tradição oral tem a sua forma de legitimar o certo do errado; conferindo, assim, a credibilidade a essa tradição. Só faz sentido, para tradição oral, o testemunho ocular, ela não leva em consideração toda informação verbal. A tradição oral tem a sua forma de legitimar o seu saber. Um historiador deve atentar por isso, não deve deslegitimar o estudo da história destes povos por falta de documentos escritos; Vansina (2010) demonstra como fazer a história nestes contextos.

Admitimos que é possível achar denominador comum para falar da África a partir das religiões e espiritualidades endógenas (Silva, 2018), relação do homem com a natureza (Domingos, 2011), percepção da vida e da morte (Fonseca, 1997) e entre outros elementos na base da sua cosmopercepção, apesar das grandes modificações sofridas a partir da colonização islâmica e europeia, contando também com a sua diversidade em todos os níveis. O que é dito sobre a África aqui é válido também para Europa e Ásia, sobretudo no quesito da religião. Com isso, não estamos a negar a diversidade e especificidade de cada povo que compõe a Nação nos países africanos, europeus e asiáticos. Como no continente africano, é possível falar do denominar comum no contexto europeu a partir destes elementos: povos, cristianismo, modelo de Estado/Nação, pensamento jurídico e a forma de fazer a ciência. Por mais que exista diferença entre os povos europeus, podemos falar de alguns povos comuns e hibridismo, que estiveram na formação de algumas Nações europeias de acordo com Hall (2006), isto é, a diversidade dos povos que formaram a Europa. Existem povos comuns para certas Nações. Entende-se:

Como observou Renan, "as nações líderes da Europa são nações de sangue essencialmente misto: a França é [ao mesmo tempo] céltica, ibérica e germânica. A Alemanha é germânica, céltica e eslava. A Itália é o país onde ... gauleses, etruscos, pelagianos e gregos, para não mencionar outros, se intersectam numa mistura indecifrável. As ilhas britânicas, consideradas como um todo, apresentam uma mistura de sangue celta e germânico, cujas proporções são particularmente difíceis de definir" (Renan:1990, p.14-15 apud Hall, 2006, p. 64).

A formação dos Estados/Nações europeus (na África posteriormente) foi um projeto da unificação dos diferentes povos num mesmo território em busca da mesma identidade nacional. Apesar dessa unificação, é perceptível a especificidade dos povos num mesmo Estado/Nação. Percebe-se a

presença de povo céltico, germânico na formação da França e da Alemanha, o que demonstra a unificação da cultura de certos países europeus num determinado momento da sua história. Esse fenômeno não é um assunto restrito para África ou de ela.

Para não utilizar o nome da ‘África’ ou ‘africana’ de uma forma discriminada, metodologicamente, gostaríamos de falar do continente africano, neste trabalho, a partir de um denominador comum, que é tradição oral. Falo especificamente das civilizações ao sul do deserto de Sahara, onde se localiza a Guiné-Bissau. Segundo Vansina:

As civilizações africanas, no Saara e ao sul do deserto, eram em grande parte civilizações da palavra falada, mesmo onde existia a escrita; como na África ocidental a partir do século XVI, pois muitas poucas pessoas sabiam escrever, ficando a escrita muitas vezes relegada a um plano secundário em relação às preocupações essenciais da sociedade. Seria um erro reduzir a civilização da palavra falada simplesmente a uma negativa, “ausência do escrever”, e perpetuar o desdém inato dos letrados pelos iletrados, que encontramos em tantos ditados, como no provérbio chinês: “A tinta mais fraca é preferível à mais forte palavra”. Isso demonstraria uma total ignorância da natureza dessas civilizações orais (Vansina, 2010, p.46).

Quando se fala que ‘as civilizações africanas’, ao sul do Deserto do Saara, são em grande parte civilizações da ‘palavra falada, estamos perante uma característica ontológica do funcionamento sociocultural daquela realidade, ou seja, aquilo que o define na sua singularidade, não estamos perante uma questão da ausência de escrita como foi veiculada pela historiografia colonial ocidental. Isto quer dizer que estamos perante uma característica peculiar do continente, que deve ser julgado por aquilo que ele é, não por aquilo que ele não é, ou que não tem como predominância antes da colonização europeia (escrita). É um grande erro julgar a África por aquilo que não é. A civilização oral não é sinónimo perfeito de dizer que a África não teve a escrita⁵, a história ou a civilização como foi narrada há muito tempo pelos pensadores europeus e seus historiadores.

Ki-Zerbo (2010) nos alerta de que a história antes de ser uma disciplina com objeto, conceito e método específico para ser estudada como disciplina, ela trata da memória de um povo. Perguntamos, qual é o povo no mundo que não tem a memória? Mesmo os que passaram por processo de amnésia têm memória, só que chegou o momento que perderam. Se nas sociedades europeias a escrita é a base para conhecer e estudar os povos através das grandes epopeias⁶, o mesmo não acontece com as sociedades cujas civilizações foram e é tradição oral. Neste caso, a base das relações sociais, ancestrais

⁵ Um dos elementos que separa a história da pré-história é a escrita. Os povos que não tinham a escrita como base da transmissão das heranças ancestrais foram postos fora da história e da civilização. As formas das escritas existentes na pré-história, a qual não podiam ser interpretadas, foram descartadas, é o caso da hieróglifo egípcia, interpretada somente em 1822 por Artur Champollion (Silva e Cardoso- 2024). Ki-Zerbo (2010) fala da escrita entre os povos africanos antes da colonização europeia. Cá (2008) corrobora com o mesmo fato sobre a presença da escrita entre povo Mandinga, Dagão, Bambara e Bozo. Os Bambara ensinaram 264 sinais-figuras básicas. Os homens de Dagão lançaram um sistema de sinais, formando 22 grupos, cada qual contendo 12 expressões.

⁶ Nas sociedades europeias antigas e até hoje, as epopeias são fundamentais para conhecer os acontecimentos históricos ou míticos, sobre elementos considerados fundamentais a dada cultura. As grandes narrativas, chamadas epopeias no passado como *Os Lusíadas de Camões*, *Ilíada e Odisseia*, de Homero e *Eneida*, de Virgílio, foram fundamentais para narrativa as façanhas heroicas e históricas dos povos no contexto sociocultural europeu.

e institucionais é regulada pela tradição oral e rituais, sendo aquele, na concepção de H. Bâ (2010), uma tradição viva e dinâmica, isto é, têm as suas formas de legitimações e os seus princípios de direito,⁷ que regulam as normas sociais e a interação entre o indivíduo e a sociedade. Neste contexto, os rituais e a família assumem um papel importante na socialização dos indivíduos. Os rituais exercem uma função institucional, o qual regula as normas sociais e impõe os fatos sociais iguais aquilo que as instituições públicas e jurídicas fazem no contexto ocidental. Uma sociedade cuja base é tradição oral, valoriza a fala como um elemento imprescindível (não só como meio de comunicação) para sua vitalidade na interação social, transmissão da educação e de todo saber ancestrais, o qual será passado de boca a boca, de pai para os filhos, dos mais velhos para os mais novos.

Nas sociedades africanas, segundo Macamo (2002), prevalece a relevância do saber tradicional, baseada nos rituais e tradição oral, isto é, transmissão dos saberes e conhecimento de boca para o ouvido dos iniciantes. Os rituais são formas de expressões não verbais que produzem e confirmam a ordem social igual aquilo que Durkheim disse sobre fato social (exterior ao indivíduo, não depende dele e é coercitivo), na qual as instituições do Estado são responsáveis pela sua elaboração e implementação, a fim de impor a moral ao grupo e manter a ordem social, evitando conflito e anomia social.

O saber não se resume à escrita, embora seja uma das formas de expressar o saber, não é uma única forma, não se pode pensar o saber e a produção dos conhecimentos de modo geral somente a partir de um espaço fechado chamado academia ou escola, onde os intelectuais e os professores que passaram por este processo formal de produção do conhecimento são tomados como detentores do saber. Cá (2008) chegou de chamar essa concepção de equivocada, a qual nós corroboramos também. Por isso:

A tradição oral foi definida como um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra. Suas características particulares são o verbalismo e sua maneira de transmissão, na qual difere das fontes escritas. Devido à sua complexidade, não é fácil encontrar uma definição para tradição oral que dê conta de todos os seus aspetos (Vansina, 2010, p. 140).

O corpus da tradição oral está muito mais focado na memória coletiva da sociedade. Neste contexto, não existe um único pensador teorizador da sociedade, apesar da existência da hierarquização em alguns contextos e da especialização de algumas funções, como no caso dos *griots*, continua a existir a supremacia do social sobre o individual como forma de corrigir o desvio das normas sociais. Tudo que será feito deve levar em consideração a vida coletiva, a pessoal é pensada a partir de um sentido circular, isto é, levando em consideração a coletividade. À guisa de ilustração da

⁷ Princípio de direito consuetudinário. É um princípio de direito que valoriza a palavra falada, costumes e crenças. Apresenta as seguintes vantagens: flexibilidade, adaptabilidade, legitimidade e acessibilidade. Para mais detalhe, Curi (2012).

supremacia do coletivo sobre o individual na cosmopercepção africana, tomaremos o povo Mankanhi da Guiné-Bissau para exemplificação da nossa análise. O povo Mankanhi pertence ao mosaico étnico cultural e linguístico guineense⁸. Os Mankanhi têm a sua estrutura hierárquica do poder, que funciona no sentido vertical. O régulo é considerado a autoridade suprema no plano político, jurídico e religioso (Lima; Insali, 2019). O entendimento da pessoa na cosmopercepção Mankanhi funciona da seguinte forma:

[...], a pessoa não é um indivíduo isolado, é um mundo aberto, um centro de relações, um ser-com [sic] uma comunidade em miniatura. Ela ocupa o primeiro lugar no mundo dos seres inferiores. Ela tem um nome e suas responsabilidades pessoais; os seus direitos são invioláveis: direito à família, ao apoio, ao respeito e a uma boa reputação. A pessoa tem prioridade sobre todo sistema de ideias e sobre as coisas (Fonseca, p. 16, 1997).

Seguindo essa cosmopercepção sobre concepção da pessoa⁹ como um ser gregário, não no sentido linear como coloca a psicologia ocidental, as pessoas aprendem pela participação na vida do grupo familiar e da comunidade, integrando nos trabalhos do campo com os mais velhos, escutando a história dos anciãos, participando dos rituais, das cerimónias e os ofícios de saber fazer alguma coisa a qual lhe permite manter subsistência. O processo de ensino e aprendizagem procurava especializar os estudantes em alguma profissão, como por exemplo: pesca, ferraria, tecelagem, extração de vinho de palmeira e/ou dendê, confecção de arado, construção de canoas, construção de bombolom para o uso nos funerais, construção de instrumentos musicais e habilidade em contar história, entre outras profissões (Cá, 2007). Portanto:

A educação africana no contexto tradicional é sobretudo uma integração; trata-se, com efeito, de fazer passar o recém-nascido do cósmico para o humano e o social. Em África, o ser é o ser-com o ser-pelos outros. Nesta perspectiva, a circuncisão, a iniciação e a excisão são não apenas criadoras da família e da comunidade, mas introduzem uma enculturação [...] (Fonseca, p. 69, 1997).

O indivíduo interioriza os valores culturais nele através do processo educativo, neste caso, a educação consiste em integrar a pessoa na vida social. Inicialmente, o processo educativo acontece por intermédio do ritual de iniciação, onde o iniciado aprende algumas regras básicas de sobrevivência e convivência, apreende as dinâmicas das interações sociais, a fim de integrar na vida coletiva, conhecendo a normas e o funcionamento da comunidade.

⁸ O grupo étnico Mankanhi pertence ao mosaico étnico guineense. De acordo com Lima e Insali (2019), os Mankanhi habitam na zona litoral, compreendida entre os rios Cacheu e Geba, nomeadamente na região de Cacheu. Os Mankanhi têm a sua estrutura hierárquica de poder que funciona no sentido vertical. O régulo é considerado a autoridade suprema no plano político, jurídico e religioso, contando com o vice régulo e os seus ministros (*banjanja*), que são considerados o braço direito do régulo (Fonseca, 1997).

⁹ Contudo, vale ressaltar que esta concepção da pessoa sofreu mudanças, mas a pessoa é pensada ainda na sua ligação com o coletivo, isto é, no sentido circular. Hoje pela racionalidade capitalista e seu *modo operandi* como a escola, por exemplo, é observável mudanças, mas ainda existe essa concepção da pessoa a partir do coletivo.

É a sociedade que vai conferir o estatuto da pessoa ao indivíduo a partir da vida coletiva. A coletividade é imprescindível para formação da personalidade do indivíduo no pensamento social Mankanhi no contexto africano. Sendo povo da tradição oral, os Mankanhi transmitem as suas heranças ancestrais a partir da oralidade. A família desempenha o papel de transmitir, de forma oral, um conjunto de ensinamentos sobre arte, prática agrícola e outras profissões presentes na comunidade. De modo geral, a família cumpre o papel de preparar os indivíduos para o cumprimento dos rituais orientadores da vida social nesta comunidade, uma das condições imprescindíveis para ter a família é através de casamento (Fonseca, 1997).

3. ORGANIZAÇÃO SOCIOPOLÍTICA, ECONÔMICA E CULTURAL DO POVO MANCANHI: O LUGAR DE *BNIM* NA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

O grupo social Mankanhi pertence ao mosaico cultural guineense. Segundo Instituto Nacional de Estatística da Guiné-Bissau (INE, 2009), os Mankanhi, denominados também de Brames, representam (3,1%) da população guineense, que corresponde a 44.829 indivíduos. Esse dado configura essa etnia como a sétima mais populosa da Guiné-Bissau. Tradicionalmente, os Mankanhi são provenientes de Bula e Có, região de Cacheu, zona norte do país; mas a busca pela melhoria de condições de vida (migração) teve impacto na sua disseminação por diferentes regiões do país, sobretudo para a capital Bissau, ilha de Bolama e região da república vizinha da Guiné-Bissau – Ziguinchor, Senegal (Nóbrega, 2003).

Segundo uma lenda contada, que tivemos acesso através de um estudo descritivo e interpretativo realizado por Domingos da Fonseca (1997), diz que havia dois reis inimigos, um rei Mandinga e outro Fula, da mulher de rei fula nasceu Brahima e da do rei mandinga nasceu uma menina, Mbula. Com o tempo, o jovem Brahima apaixonou-se da jovem Mbula, como os seus pais eram inimigos, sabiam que seria difícil formar uma família através da união matrimonial. Então, resolveram fugir para longe dos pais. Quando sentiram que já se encontram bem longe da ira dos pais, passaram a viver ali— lugar que é chamado hoje de Bula. Da união destes dois jovens, nasceu Emancanha que daria o nome do grupo social Mankanhi. A palavra Brame deriva do nome próprio de Brahima e o nome Mancanha deriva do nome Emancanha. Ainda segundo essa lenda, a língua Mankanhi foi importada pelas raparigas de Pantufa que os filhos de Brahima levaram consigo na expedição. Os Mankanhi são designados segundo as suas regiões de origem: *Bahula* quando são de Bula e *Bau* quando são de Có. O grupo social em estudo (Mankanhi) tem a sua estruturação hierárquica de poder, que funciona no sentido vertical, visto que pertence ao povo centralizador de

poder. Segundo Fonseca (1997), a estrutura sociopolítica e relações de poder nesta organização funcionam da seguinte maneira:

O rei (nasi) é considerado a autoridade suprema no plano político, jurídico e religioso. A terra, as pessoas e os animais que estão no seu território são considerados propriedade sua. A realeza é reservada unicamente a três dinastias: Ndika, Medu e Bami. As dinastias Bami e Medu, os primos de Bami, são de Bula. Ao Bami pertencem ao bairro de Fei e os Medu ao Bairro de Dingal. A realeza de Có depende da de Bula. Em Có, as dinastias Kapu e Dapa têm direito à sucessão real. Os vice-rei não pode ser da mesma família (p-tale) que o rei. Os ministros (banjanja) são o braço direito do rei. O seu número varia entre dois e seis, são escolhidos pelo rei [...] (Fonseca, 1997, p. 60).

Através dessa organização sociopolítica, as dinâmicas do grupo social Mankanhi e a partilha do poder por várias dinastias é mantido ao longo dos tempos. O poder é hereditário e a sociedade funciona na base da gerontocracia¹⁰. Em termos hierárquico, a realeza de Có depende da Bula, a legitimação do poder vem de Bula. A escolha de um régulo ou qualquer representante supracitado respeita os princípios do direito consuetudinário, isto é, respeita os princípios e as normas estabelecidas pela própria comunidade através do qual um líder é legitimado ou deslegitimado (Caomique, 2020).

No que tange aos meios de subsistência e vida econômica, a agricultura familiar foi e é sistematicamente o modo de vida tradicional da maioria da população guineense. Isso também é verificável nas relações do povo Mankanhi, ou seja, têm como pilar da sua vida econômica a agricultura familiar, embora pratiquem a pesca artesanal.

Antes da dedicação ao cultivo de milho branco e mais tarde do milho preto (um dos cereais mais apreciado e cultivado por este grupo social) e outros cereais, é mais comum entre os Mankanhi alimentos provenientes da caça, da pesca, da lavoura e estratificação, de modo geral. O cultivo de arroz e de *mancarra* (amendoim) é muito recente no seio desta comunidade (Fonseca, 1997). É relevante enfatizar que, entre as mulheres Mankanhi, é comum a prática da irrigação da terra (conhecida como *régua* [horticultura]) prática que possibilita o cultivo de legumes, verduras e hortaliças, produtos que ajudam em abastecer o mercado guineense em épocas desse cultivo e manter a vida econômica da maioria das famílias guineenses.

Na sociedade Mankanhi, a educação é inclusiva, isto é, envolve toda a comunidade, ela desempenha um papel preponderante na formação do sujeito, sendo que a tradição oral constitui único veículo de transmissão das heranças culturais antes da chegada dos colonizadores europeus¹¹. Os filhos aprendiam com os pais na prática, através deste processo, todos os conhecimentos e profissões são transmitidos de geração para geração. A religião está presente em toda esfera da vida do homem

¹⁰ É uma forma da relação social de poder, onde prevalece a governação dos anciãos e dos Mais Velhos da comunidade em detrimento da população mais jovem, crianças, mulheres e adultos, de modo geral.

¹¹ Com a chegada dos colonizadores europeus, a sociedade Mankanhi e guineense, de modo geral, sofreu grandes mudanças, sobretudo submetendo a educação ao serviço da produção de capital, com estabelecimento de um espaço físico separado da comunidade para ensino e aprendizagem: escola.

Mankanhi, começando pela vida individual, familiar e sócio-política. Não existe ateísmo neste contexto, porque transcendente faz parte da vida comunitária e cotidiana.

O grupo está estruturado ao redor da família, sendo o casamento a condição indispensável para a formação de uma família. Sendo assim, o casamento é obrigatório, visto que é através de ele que a procriação, a família e a própria organização social terão a sua continuidade, o que explica a razão da preocupação dos familiares em procurar alguém como futuro esposo ou esposa para seus filhos ou filhas (Fonseca, 1997). As famílias são formadas a partir dos casamentos (embora possa ter casos excepcionais) que de forma predominante acontece de modo tradicional. O casamento é requisito para formação da família, aparece como um dever social, um fator de sobrevivência individual e coletivo e um sinal de equilíbrio moral e social, que demonstra a maturidade de um sujeito em assumir uma responsabilidade no seio da sua comunidade (Fonseca, 1997). O casamento do povo Mankanhe é realizado por etapas, cada etapa envolve ritos e trocas de presentes entre os dois grupos, isto é, duas famílias. Seguindo as etapas:

O primeiro passo é dado pelo rapaz junto de uma mulher grávida, propondo-lhe ser o seu braço direito nas tarefas da casa, das culturas e da apanha dos “cachos de chabeu”. Se a mulher dá à luz uma menina, o jovem pretendente traz na sua primeira visita de cortesia um pedaço de madeira seca (*kamul*) para fazer lume. É o início do processo que levará o jovem à escolha definitiva de uma mulher para se casar. Quando a criança atinge mais ou menos um ano de idade, o futuro marido oferece-lhe uma pulseira de cobre ou de alumínio como presente. Ele próprio coloca-a no pulso da eleita. A mãe está atenta aos múltiplos gestos de delicadeza da parte do rapaz. O segundo passo tem lugar seis ou sete anos mais tarde. A esta idade, o rapaz compra um litro de aguardente de cana e, acompanhado por alguém da família paterna da rapariga, vai à casa de um tio paterno dela. O tio, por sua vez, chama alguns dos seus irmãos, primos e outros parentes paternos mais próximos. É a primeira reunião familiar sobre o assunto. A este nível o pai da rapariga não intervém jamais, nem através da sua presença, menos ainda dá sua opinião. Chegados a um acordo positivo, bebe-se o álcool para selar o pacto após ter derramado algumas gotas no chão em libação aos ancestrais e aos espíritos do clã ou da linhagem, (FONSECA, 1997, p. 37).

Genep (1978) destaca as três fases de ritual no seu estudo sobre o assunto, a saber: momentos antes de ritual, rito na prática e o momento depois de ritual. O ritual de *Bnim* do povo Mankanhi segue essas mesmas etapas destacadas por Genep. As etapas do casamento supramencionada fazem parte do procedimento normal, que um jovem deve seguir quando pretende pedir em casamento uma jovem. É na segunda etapa que a família da menina receberá dote do casamento, chamado na língua guineense de *leba cabaz*. Para se casar, é exigido certas habilidades para as meninas e certas responsabilidades para os meninos, habilidades e responsabilidades que não dependem necessariamente do requisito idade: 18 anos, considerada idade adulta por direito positivo. Na concepção consuetudinária, o casamento é um ritual que envolve as famílias, e comunidade em todo o seu processo como forma de deixar essa união mais sólida, a fim de impedir o divórcio. Quem vai se casar, tanto para homem assim como para mulher, casa-se com a família, não com a pessoa. No caso da mulher ao casar, passa a fazer

parte da família do noivo, uma vez é ela que desloca da casa dos seus pais para a casa da família do noivo. Ela é ajudada e vigiada por todos os membros da família. Os irmãos do seu marido são considerados maridos também, uma vez que podem herdar (há prática de Liberato) o irmão no caso da morte.

Perante o exposto, Gennep (1978) salienta que o ritual é:

Uma solução de consenso que é alcançada por todas as sociedades, quando a coletividade consegue, ou tenta trazer os diversos acontecimentos diários que envolvem os indivíduos para dentro de uma esfera de controle e ordem, esfera coletiva, social. Os rituais, nesse sentido, concedem autoridade e legitimidade quando estruturam e organizam as posições de certas pessoas, os valores morais e as visões de mundo (Gennep, 1978, p. 31).

Os rituais e ritos prescrevem as regras e o comportamento humano, determinam como o homem deve-se comportar com as coisas sagradas. Eles são fundamentais para renovação da sociedade, visto que, através deles, a sociedade cria e recria a sua vida organizacional e educativa (Mansk, 2009). Na perspectiva de Rodolpho (2004), os rituais podem ser uma ferramenta conceitual importante para a compreensão e interpretação de determinado grupo social, de seus valores e suas crenças.

Segundo sociólogo moçambicano, Elísio Macamo (2002), os rituais constituem o saber tradicional africano, o qual produz e confirma a ordem social, não é verbalizado, muitas das vezes, contudo não deixa de ser relevante para formação e regularização da consciência coletiva. Ainda o mesmo autor afirma que os rituais e os mitos fundadores de linhagem constituem o saber tradicional africano. São práticas onde se produz e se confirma a ordem social. De modo geral, os rituais africanos continuam a ser o regulador das normas sociais, por mais que estejam restritos às aldeias e pequenas cidades na África e na Guiné-Bissau, em particular, em certos contextos. Isto se deve porque a sua respeitabilidade permite a organização social e um bom funcionamento da comunidade. De acordo com Jauará (2011), o sistema político tradicional africano está fundamentado na linhagem e parentesco; a linhagem reinante procura fortalecer o poder real através das alianças matrimoniais e trocas de presentes com diferentes povos e grupos ao redor do trono que poderiam constituir ameaça ao poder real. Sendo assim, a poligamia e parentesco são duas categorias fortemente ligadas ao sistema político tradicional africano.

Além da ligação do casamento com o sistema político na África pré-colonial e em alguns contextos nos dias atuais, pode-se perceber a ligação entre o casamento poligâmico com sistema econômico, uma vez que a economia dependia quase totalmente da aquisição da terra e agricultura familiar. Ter muitas mulheres proporcionava muitos filhos que ajudarão no trabalho nas terras. Quanto mais cresce o número da família, é melhor para a economia e a família ampliar a sua aquisição das terras e força do trabalho. Vale destacar que no seio da comunidade Mankanhi não é interditada a

poliginia [homens], contudo verifica-se a interdição de poliandria [mulheres]. Esse princípio de celebração de casamento e outras formas de estabelecimento das alianças matrimoniais e políticas baseadas no direito consuetudinário conheceram grandes transformações com a presença dos colonizadores europeus. Percebe-se que esta forma de ser, de estar e de agir no mundo do ser humano africano sofreu duro golpe com a ocupação colonial e a instalação do modelo de Estado Nacional nos países africanos, os quais desintegraram as sociedades africanas, lançando a nebulosidade sobre a sua cosmo percepção do mundo.

Negando que essa forma de saber e viver africano pode contribuir para a formação do ser humano, abriu-se o caminho para epistemicídio, genocídio e etnocídio. O pensamento epistêmico ocidental para estabelecer como hegemônico negou as outras formas de saberes e de direito diferentes dele (Santos, 2009); chamando-os de estranho, primitivo e inferior em termos de ordem e progresso, na perspectiva evolucionista e historicista da teoria sociológica.

4. CASAMENTO TRADICIONAL E CIVIL NA GUINÉ-BISSAU: UMA EQUAÇÃO PARA ACERTAR ENTRE DIREITO POSITIVO E CONSUETUDINÁRIO

Antes da ocupação colonial, os povos que conhecemos hoje como africanos e os demais povos colonizados na América, Ásia e África tinham (continuam a ter) os seus costumes e modo de vida orientados nas suas próprias cosmo percepção. Os povos guineenses (antes da ocupação colonial e até hoje) têm um princípio de direito chamado consuetudinário ou costumeiro, o qual confere a oralidade, costumes, práticas e crenças um papel preponderante nos acordos e contratos estabelecidos, nas tomadas de decisões de diferente natureza e matéria inerente à vida comunitária, isto é, regula a relação entre os indivíduos, entre o indivíduo e a sociedade e entre os grupos.

Apesar de sua discriminação por parte da concepção positivista do Direito, monismo jurídico no sentido evolucionista¹², o direito consuetudinário possui quatro princípios fundamentais, que lhe dá a sua própria dinamicidade nas organizações sociais onde vigora princípios de: flexibilidade, adaptabilidade, legitimidade e acessibilidade (Curi, 2012).

Este último princípio é muito relevante no que tange à resolução de litígio no seio da comunidade e por utilizar também uma linguagem menos burocrático e acessível para as partes beligerantes, variando o princípio costumeiro de um grupo social para outro, contudo enquadra no leque daquilo que é denominada justiça tradicional. Quanto à sua flexibilidade, desmente o caráter estático atribuído as tradições e costumes. Quanto à sua adaptabilidade, acompanha as mudanças

¹² Classifica os povos e seus costumes a partir de uma perspectiva historicista evolucionista, começando por estágio da selvajaria, barbárie e civilizado; considerando direito dos povos ditos “não civilizado” como penal e direito civil ocidental como tipo/ideal, Curi, 2012.

sociais, para adequar as suas demandas e dinâmicas. Quanto à legitimidade, por mais que não seja codificado, é credível para as pessoas e comunidades que o considera como forma de regular a vida social, e sentem saciados com as suas formas de atuação nas resoluções dos conflitos, por isso a procura.

Com o surgimento dos Estados Nacionais no ocidente (século XVII e XVIII, até o século XIX para os Estados que formaram tardiamente como a Itália e Alemanha), o direito positivo, baseado na escrita e na codificação, passou a ser considerado como a única forma do direito legítimo em todo território nacional, uma vez que o Estado, em termos jurídicos, precisa de território, poder político e povo, o sujeito de Estado passa a ser o direito nesta concepção positivista. Com colonização dos povos não europeus, esse princípio de direito positivo foi levado para os povos colonizados, começando pelo período das grandes invasões¹³ no século XV. Por isso, durante a expansão dos europeus pelos continentes americanos nos séculos XVI a XVIII e na África no século XIX, houve a imputação do direito positivista das nações europeias aos povos colonizados, com as conhecidas deturpações, desadaptações e traumas inerentes à brutalidade colonial (Lima; Insali, 2019, p. 149). Só para citar como esse direito positivo vai ser aplicado nesse contexto da colonização e continua a influenciar o direito positivo guineense mesmo no contexto pós-independência e as demais colônias portuguesas em África, que é o caso de Moçambique e Angola, tomaremos como exemplo o estatuto de Indigenato¹⁴. Segundo esse documento (Ferreira; Veiga, 1957), para extinção da condição do Indigenato (não assimilado) e aquisição da cidadania portuguesa, na base do artigo 56, exige-se os seguintes requisitos: ter mais de 18 anos, falar e escrever corretamente a língua portuguesa, ter um ofício para se sustentar e sustentar a própria família, não ter sido notado como refratário ao serviço militar nem dado como desertor, etc.

O sistema colonial procurou substituir tudo aquilo que é cosmo percepção africana e o direito consuetudinário, o qual regula a vida social dos povos, estabelecendo o direito positivo sem levar em consideração os direitos e costumes milenares já existentes nos territórios. Na base disso foi estabelecido limite da idade para considerar uma pessoa adulta e madura para o casamento (18 anos), exigindo o casamento monogâmico, civil e religioso, exigindo um trabalho remunerável¹⁵ para se

¹³ Adotando uma postura crítica contra biblioteca colonial, onde a invasão foi chamada de descoberta. Nós lemos nas nossas escolas, durante ensino fundamental e secundário até nas universidades, que os nossos países e continente foi descoberto, o que não corresponde mínima verdade. Como se descobre um lugar onde já tinha pessoas a morar?

¹⁴ Um documento produzido pelos portugueses no período colonial, para regular situação jurídica (definir direitos e deveres) dos povos colonizados na África, especificamente Guiné-Bissau, Angola e Moçambique. Entrou em vigor em 1954 e foi abolido em 1961. Para mais detalhes, pode ler Ferreira; Veiga, (1957).

¹⁵ Presencia-se a introdução do trabalho assalariado a mando da produção do capital, para enriquecer metrópole. Quem não fazia um trabalho assalariado era considerado sem trabalho, o trabalho deixa de ser uma condição ontológica da existência humana, e passa a ser valorizado apenas em busca da produção da mais valia para enriquecer o metrópole e produção do lucro.

sustentar e sustentar a própria família, sendo que a sustentabilidade da vida econômica africana guineense, na sua maioria, é baseada na agricultura familiar.

É a partir dessa nova ordem prescrita pela ocupação colonial que se presencia a nova forma de celebração de aliança matrimonial entre famílias africanas guineenses; foi instituída, no atual território que chamamos hoje da Guiné-Bissau, o matrimônio religioso, realizado pela Igreja Católica, o qual recebeu mais prestígio social em detrimento dos realizados pelo ritual tradicional africano. Maria Odete da Costa Semedo (2010, p. 62) assevera que:

É a presença dessa Igreja que vai introduzir na cultura guineense uma forma de casamento diferente: o religioso, encenado pela Igreja. Assim, os casamentos passaram a ser realizados de duas formas, pois a população não abriu mão das cerimônias tradicionais do casamento sob os ritos da cultura de cada etnia.

O funcionamento do Estado colonial na Guiné-Bissau desconsiderou como não sendo legítimo os casamentos realizados pela via tradicional, apontando o casamento religioso e civil como uma das formas dos povos locais alcançarem o *status* de ‘civilizados’. O requisito visava a assimilação dos nativos. Os povos locais foram obrigados a posicionar entre a sua própria cultura e a cultura do colonizador, onde a negação desta cultura trazida pelos portugueses implicaria a exclusão do mundo dos ‘civilizados’ (Semedo, 2010).

No caso da Guiné-Bissau, esse costume milenar, baseado no direito consuetudinário, não foi respeitado em detrimento do direito positivo imposto pelos colonizadores portugueses. O colonialismo promoveu mudanças de ordem social, econômica, política e cultural durante longo período da presença, ocupação e dominação territorial na Guiné-Bissau, de 1446 a 1973¹⁶. Os portugueses, com toda brutalidade colonial, não conseguiram fazer esses povos autóctones abrirem as mãos dos seus costumes milenares baseados na solidariedade, religiosidade, oralidade e ancestralidade.

A conquista da independência, em conformidade com Juará (2011), passou a ser o eixo aglutinador da organização de todo processo emancipatório; os interesses individuais e dos grupos passaram a dar lugar ao interesse coletivo, concretamente a existência de um poder centralizador chamado Estado. O Estado guineense, funcionando sob a lógica de Monismo¹⁷ jurídico, desconsiderou a pluralidade do direito existente antes da sua formação, postura que afetou, gravemente, os princípios costumeiros dos grupos culturais que compõem o mosaico cultural guineense.

¹⁶ A ocupação efetiva do território conhecido hoje como Guiné-Bissau só aconteceu em 1936 depois da ‘maldita campanha dita de pacificação’ contra os Budjugus de Kanhabaque.

¹⁷ Monismo jurídico, na concepção de Santos (2009, p. 30), na sua essência, identifica-se com a teoria que considera como válida apenas uma ordem jurídica, seja o direito natural ou universal (monismo jurídico universal), seja o direito estatal (monismo jurídico estatal).

Na construção do pensamento jurídico e de direito positivo estatal na Guiné-Bissau nos momentos que se seguiram pós-independência, esses costumes milenares baseados no princípio consuetudinário não foram tomados em considerações, o casamento realizado por via tradicional não ficou de fora. Após a independência, os guineenses passam a ter outras possibilidades de estabelecer as suas alianças matrimoniais, isto é, por via do casamento civil e religioso, realizado pela igreja católica e protestantes, contando também com o casamento muçulmano que antecedeu o cristã. Hoje em dia, existem três formas de estabelecimento da aliança matrimonial na Guiné-Bissau, denominados de casamento Tradicional, Civil e Religioso. De todo modo, o casamento civil adotado pelo Estado Guineense passou a desconsiderar, como não sendo legítimo, os casamentos realizados pela via tradicional. Um dos exemplos disso, é a própria atribuição do *status* de solteiro nos documentos oficiais da população do país, quem não se casou pela via tradicional continua sendo identificado como solteiro. O assunto de casamento merece toda atenção, uma vez que tem gerado implicações na vida cotidiana das pessoas e das famílias guineenses que continuam a ter como base da orientação das normas que regularizam as suas vidas sociais e comunitárias o direito consuetudinário, as tradições africanas e costumes ancestrais.

As formas de direito sucessório baseada nos costumes locais não são contempladas pelo direito positivo adotado pelo Estado guineense. O código civil guineense, segundo Lima e Insali (2019), é uma cópia nítida do pensamento jurídico português, diferente da realidade cultural e jurídica do povo guineense, averigue-se esse fato no código civil da Guiné-Bissau na análise que fizemos desse documento. O que torna difícil falar da codificação do Direito Civil Guineense, visto que nunca teve lugar. Na visão dos autores supracitados, essa situação desconfigura o modelo da família tradicional guineense, que é uma família muito mais alargada.

Na ordem dessa mudança, presencia-se uma nova concepção da família, a existência do divórcio e o novo tipo de direito sucessório. Por falta do reconhecimento do casamento tradicional por parte do Estado guineense, contando com a busca pelo equilíbrio e integração entre os valores locais e modernos, verifica-se que o homem e a mulher guineense realizam dois ou três tipos de casamentos em simultâneo: Tradicional, Religioso e Civil, com vista a buscar conciliação com esses dois valores civilizatórios que agora fazem parte da sua realidade. Face ao elucidado, coloca-se o seguinte questionamento: de que maneira a adoção do casamento civil pelo Estado guineense tem promovido desarticulação, impactos e implicações socioculturais sobre o casamento tradicional, concretamente do povo Mankanhi da Guiné-Bissau? Procuraremos responder essa questão, analisando alguns aspetos como, por exemplo, o conceito do casamento, a idade para se casar, reconhecimento oficial do *status* de casado no documento de identidade, a concepção do divórcio e direito sucessório, com vista a fazer

uma comparação como as duas formas de direitos os entendem, isto é, positivo e costumeiro/consuetudinário.

5. OS IMPACTOS SOCIOCULTURAIS DA LEGITIMAÇÃO DO CASAMENTO CIVIL SOBRE O RITUAL DO CASAMENTO TRADICIONAL: O CASO DE *BNIM* DO POVO MANKANHI

Nesta secção, analisamos o conceito do casamento, a idade para se casar, reconhecimento oficial do *status* de casado no documento de identidade, a concepção do divórcio e direito sucessório, tendo como finalidade desta análise a comparação entre duas concepções do casamento, a fim de compreender como as duas formas do direito entendem esses elementos, isto é, o positivo e o consuetudinário, destacando o seu impacto sociocultural sobre as formas de celebrações do casamento tradicional de modo geral, que não goza de *status* da oficialização pelo Estado guineense. Quais são os problemas acarretados por falta da não oficialização do casamento tradicional?

5.1. O reconhecimento oficial do status de casado no documento de identidade

A partir desta colocação de não oficialização do casamento tradicional de todos os povos autóctones da Guiné-Bissau, concomitantemente do não recebimento do status de casado nos seus documentos de identidade por parte do Estado guineense no contexto pós-independência, fizemos uma problematização sociológica para entender como isso interfere na dinâmica organizacional, sociocultural desses povos, deixando uma leitura clara sobre potenciais conflitos que possam vir dessa situação.

O interesse por esta temática de pesquisa transcende a justificativa pelo gosto, isto é, está há quem do gosto do pesquisador e sentimentos nostálgicos, que, muitas vezes, guiam o pesquisador pela temática, sobretudo se pensarmos na desintegração sociocultural das práticas culturais dos povos locais, as formas de violências e o conflito inerente a este problema na perspectiva da tradição e a modernidade nos contextos atuais. Por outro lado, a iniciativa de investigar esta temática tem a ver com o compromisso de apropriar da ciência e dos seus métodos para resolução dos problemas, as quais afetam os seres humanos na vida prática.

Pontuaremos com muita mais precisão, na subsecção seguinte, o caso que envolveu a morte de uma jovem por falta de conciliação de duas formas de direito, dois mundos, duas ideologias, dois valores, que não receberam devidas atenções por Estado guineense. Os povos autóctones da Guiné-Bissau resistiram à presença colonial nos seus territórios, não abriram a mão das suas culturas, prova disso é o próprio entendimento que Amílcar Cabral (pai da nacionalidade guineense e cabo-verdiana) tinha e o Movimento da Luta de Libertação Nacional, isto é, de desenvolver a luta como ato da cultural

e fator da cultura. Não obstante, essas atenções deixaram de acompanhar o processo da formação do Estado Nacional guineense depois da independência.

Por isso, este assunto merece à nossa atenção como pesquisadores e como sociólogos. A partir da referência do povo Mankanhi dada neste trabalho, pode-se entender o contexto dos outros povos autóctones da Guiné-Bissau, uma vez que estão no mesmo pacote, ou seja, os seus casamentos tradicionais não foram oficializados pelo Estado Guineense, negando a forma do direito que os regem.

5.2. Sobre a concepção do casamento

Nesta secção, destaca-se divergência entre o código civil guineense e o direito consuetudinário no quesito da conceituação do casamento e os princípios do direito costumeiro que rege o ritual do casamento tradicional de diferentes grupos autóctones guineenses. Segundo o artigo 1577º do código civil da Guiné-Bissau (2006), o “casamento é o contrato celebrado entre duas pessoas de sexo diferente que pretendem constituir legitimamente a família mediante uma comunhão plena de vida”. Ainda o artigo 1587º, ponto 1, considera que: “o casamento é católico ou civil”. O conceito de casamento, nesse âmbito, traz uma nova concepção da família constituída apenas por Pai, Mãe e Filhos, ademais não reconhece o casamento tradicional, considerando somente o civil e o católico.

Não obstante, sabe-se que é de comum consenso entre a maioria dos grupos sociais guineenses de que o ritual de casamento tradicional africano não é um assunto exclusivo dos noivos que pretendem se casar pela comunhão plena de vida como foi definido pelo Estado guineense, mas sim é uma união entre duas famílias, envolve muito mais do que Pai, Mãe e filhos. Nas nossas famílias africanas, vive tia, primo, prima, madrastra, avô..., todos vivem juntos num mesmo teto. Para quem é africano, sabe que a família é muito mais alargada, não depende somente da categorização primeiro e segundo grau, até um amigo pode fazer parte da família, chega a ser ofensivo, em alguns contextos, usar termo primo, tio, tia e madrastra (Fonseca, 1997; Garraão, 2019; FDB, 2010).

Em relação ao assunto do casamento e os conflitos adjacentes a ele entre um homem e uma mulher no seio Mankanhi, a hierarquia funciona da seguinte maneira: os familiares das duas partes são os primeiros a cuidar do assunto, o chefe da tabanca vem em segundo lugar, o Régulo é o último recurso a ser acionado neste assunto. Ele tem a função de tentar a conciliação dos casais unidos por este ritual do povo Mankanhi. Todo esse envolvimento impede o divórcio no sentido definido pelo código civil guineense, contando com sacralidade do próprio ritual do casamento.

Nessa estrutura tradicional africana, o casamento não é um assunto exclusivo dos cônjuges, ele é um assunto de toda família, onde exigia-se que as mulheres guardassem as suas purezas (virgindade), para não desonrar o nome da família no dia da núpcia, concretamente a famosa lua de mel (FDB, 2010; Fonseca, 1997).

Essa percepção do casamento como assunto coletivo tem muito a ver com o entendimento de mundo que os povos autóctones têm da pessoa. Nós nunca existimos só, ou seja, a nossa existência não é pensada em termos linear como a psicologia convencional coloca o sujeito da razão, mas no sentido circular. Antes de eu sou, deve-se pensar em nós somos, é um princípio da filosofia africana, que pode ser percebido nitidamente na filosofia Ubuntu; isso foi identificado por Fonseca (1997) na sua apresentação da visão do mundo Mankanhi, envolvendo a pessoa e a vida; o mesmo fenômeno foi identificado por Amadou Hampaté Bâ (1981) na sua colocação sobre a noção de pessoa na África negra, concretamente nas tradições malianas, nomeadamente àquelas do povo Fula e Bambara.

Garraão (2019), a partir do ritual do casamento do povo Pepel denominado *K'mari*, identificou o casamento tradicional como uma das formas das filhas e filhos honrarem os seus pais. Por isso, o casamento era arranjado e todo assunto ligado a ele envolvia toda família, não é um assunto exclusivo dos noivos. Essa colocação da Garraão nos dá um vislumbre sobre o conflito e a violência que permeia o casamento na atualidade, concretamente no quesito do casamento forçado.

Hoje, pela introdução de novos códigos de valores com relação ao casamento, isto é, os valores da religião cristã¹⁸, válido para os católicos assim como os protestantes, a educação formal e a própria dinâmica sociocultural, que não é estática, muitas meninas não se sentem mais identificados com essa forma de casamento tradicional em alguns contextos.

Um caso dramático, que aconteceu na província sul da Guiné-Bissau, ilustra muito bem essa situação, onde uma jovem mulher de 18 anos de idade foi dada ao casamento para um homem aparentemente de 50 anos de idade. Ela recusou e foi espancada até a morte por um grupo das mulheres. Isso aconteceu no dia 28 de agosto de 2024, na localidade de Catché, nos arredores de Timbó, setor de Catió, região de Tombali, província sul da Guiné-Bissau, denunciado pela Rádio capital, segundo uma fonte da sociedade civil local (CFM, 2024).

5.3. As formas do direito sucessório

Segundo o código civil guineense no seu artigo 2139º, CAPÍTULO II, ponto 2, página 506, reserva o direito sucessório para os descendentes do primeiro grau: “concorrendo à sucessão filhos legítimos ou legitimados e filhos ilegítimos. Cada um destes últimos tem direito a uma quota igual a metade da de cada um dos outros”.

Entre a etnia africana denominada de Pepel, a sucessão é feita entre sobrinho e tio falecido – conforme a vontade da alma do falecido. Na etnia Balanta, o primogénito sucede o pai geralmente, e inclusive herda a sua madrasta – já não se consulta a vontade da alma do falecido para saber sua vontade, porque é a tradição que determina o princípio de sucessão. Na etnia Bidjugu, a sucessão é

¹⁸ Não incluímos a religião muçulmana, uma vez que não impede a prática de poligamia e casamento arranjado.

feita na linha maternal: irmãos maternos sucedem uns aos outros na sequência do falecimento de cada um. Enquanto isso, na etnia Mandjaku, o processo sucessório ocorre com variedade do clã, podendo ser matrilinear ou patrilinear. Na etnia Fula, o direito sucessório prima pelo respeito a tradição patrilinear (Lima; Insali, 2019, p. 10).

Vale destacar que não rejeitamos a possibilidade desses costumes dos povos autóctones da Guiné-Bissau terem passados por mudanças nos dias atuais, mas pela impossibilidade de fazer o trabalho de campo, apropriamos da pesquisa já feita, que nos dias atuais pode não fazer jus a essas realidades, no entanto não deixa de ser relevante para ilustrar os princípios consuetudinários aplicados no assunto a ser analisado.

Sobre a pessoa que vai administrar os bens do falecido na etnia Mankanhi, o assunto é decidido durante o momento da realização da cerimônia fúnebre através de *Djongagu*¹⁹, contando com a evocação da alma do falecido para decidir sobre a matéria (FDB, 2010). Geralmente, na etnia Mankanhi, a sucessão é feita na linha paternal, irmãos do mesmo pai, mas podem ser de mães diferentes (Lima; Insali, 2019). Raramente uma menina é sucessora, uma vez que tem a concepção de que o menino que ficará em casa dos pais, as meninas serão dadas em casamento, passando a fazer parte de uma outra família. Mais uma vez as formas de direitos sucessórios, as quais estão baseadas nos costumes locais, não são contempladas pelo direito positivo adotado pelo Estado guineense.

5.4. Idade para se casar

Segundo Artigo 1601º do código civil guineense, sobre os impedimentos dirimentes absolutos para os impedimentos matrimoniais, subsecção I, secção II sobre o Casamento civil, na sua a linha a), afirma que não se pode casar o cidadão com “a idade inferior a dezesseis ou a catorze anos, conforme se trate de indivíduo do sexo masculino ou do sexo feminino”.

As sociedades africanas, apesar da prevalência da gerontocracia, a idade biológica não determina tudo²⁰ muitas vezes, verifica-se também não determinismo da idade biológica quando uma pessoa deve se casar. Uma mulher ou um homem pode ser considerado criança do ponto de vista social, mesmo sendo velho pela idade biológica, sobretudo quando não passa por certos rituais, inclusive do casamento, a qual legitimará a sua participação social nos certos lugares da tomada de decisão mais proeminente da sociedade.

Para casar, assim como para assumir certas responsabilidades na comunidade, a idade biológica não é tomada como ponto mais crucial nesses assuntos, visto que nas sociedades africanas a idade

¹⁹ *Djongagu* é a tradução em crioulo, na língua Mankanhi é denominado de *Cadjin*, ou seja, uma espécie de maca construída de paus onde encarna o espírito da pessoa falecida. Este é carregado à cabeça por quatro pessoas e vai responder às questões relacionadas com a sua morte e também com a pessoa que vai suceder-lhe (FDB, 2010).

²⁰ Refiro-me os sistemas políticos pela linhagem, não dependem da idade biológica em si, mas do pertencimento sanguíneo.

biológica, muitas das vezes, não corresponde com a idade social. Este último que indica a maturidade da pessoa para assumir certas responsabilidades. No caso do casamento, é levado em consideração a capacidade biológica para gerar filhos por parte das meninas, que pode ser antes de, 14, 16 ou 18 anos de idade. No caso dos meninos, avalia-se quem tiver demonstrado que é capaz de defender os interesses da família e da comunidade (FDB, 2010).

A mesma incompatibilidade entre a idade biológica e social foi identificada por Vaz Pinto Có (2022) quando analisa o uso do termo *blufu*, no trabalho de Abdulai Sila, onde o escritor prefere utilizar certos termos locais, sem tradução para língua portuguesa, por questão da perda da riqueza semântica que impossibilita a compreensão cultural e espiritual da palavra. Em vez de incircunciso no contexto do ritual de Fanado, Sila utiliza *blufu*, que traz o conceito da idade social e a hierarquia ocupada pelo indivíduo no seio do grupo, neste caso, Balanta.

Nas realidades africanas, a idade biológica não é sinónimo perfeito da idade social. Uma pessoa pode ser adulta em termos da idade biológica (18 anos), mas é infante pela sua idade social, sendo que este é definida por cumprimento dos rituais, a qual determina a passagem de uma fase para outra, sobretudo no que tange às responsabilidades no seio da comunidade.

5.5. A concepção do divórcio

Na secção II sobre o divórcio, de acordo com o artigo 1792º, o código civil guineense entende que “o divórcio só pode ser requerido judicialmente por um dos cônjuges com fundamento em algum dos factos referidos no artigo 1778º, ou mediante conversão da separação judicial de pessoas e bens”. O divórcio pode ser de carácter litigiosa ou por mútuo consentimento.

O casamento Mankanhi é celebrado de acordo com ritual desse grupo social; não é possível divórcio entre um homem e uma mulher que chegaram a se casar por intermédio do ritual Mankanhi. Quando um homem e uma mulher Mankanhi formarem laço matrimonial através desse ritual, mesmo separados, outro cônjuge veio a contrair novas núpcias, a parceira tem a obrigação de cumprir algumas cerimônias, concretamente as fúnebres do primeiro cônjuge. Neste caso, continuam a estar ligados por intermédio desse ritual de casamento tradicional (FDB, 2010; Fonseca, 1997). Exemplificando o caso de casamento tradicional Pepel (K'mari), identifica-se a mesma situação. Percebe-se que é:

Um dos temas que mais nos chamou atenção neste trabalho são os direitos que o *marido tradicional* tem em relação aos filhos da mulher, mesmo que ela tenha gerado esses filhos com outro homem. Isso se dá porque as mulheres papeis consideram que o seu marido tradicional é quem tem direito dos seus filhos, e o ser pai biológico não é suficiente para ter autoridade sobre os filhos. É um direito que tem trazido consequências positivas ou negativas na guarda dos filhos (Garrafão, 2019, p. 9. *Grifo no original*).

O marido que cumprir o ritual tradicional do casamento Pepel continua a ter direito sobre os filhos que a mulher conceber numa outra relação conjugal, neste caso, não é possível divorciar com o marido tradicional, o casamento realiza-se só uma vez, é sagrado. Para aqueles/as que são apressados em analisar o machismo e outras categorizações, vamos procurar entender primeiramente o assunto no sentido fenomenológico e depois problematizá-lo sociologicamente na sua complexidade à luz dos dias atuais, com vista a buscar diálogo e convergências entre a tradição e a modernidade. Admite-se a possibilidade de diálogo entre esses dois valores como forma de reduzir conflitos verificados e mitigar os diferentes tipos de violências, desde simbólica a física.

6. PARA FECHAR CONVERSA

Corroboramos com o sociólogo Moçambicano Elísio Macamo (2002) sobre a realidade social dos países africanos, que é muito ambígua tendo em conta a relação que o continente tem com a modernidade ocidental. Sendo assim, espera-se, por parte dos cientistas sociais, uma sensibilidade intelectual e moral muito elevada no que diz respeito ao uso dos termos e conceitos quando o foco analítico é a realidade africana.

Justifica-se essa postura devido a ambivalência entre a tradição e a modernidade no contexto africano, a qual carrega a concepção de uma ciência social diferente das sociedades europeias, o que é um fenómeno social na África pode não ser o mesmo no Ocidente, assim vice-versa. Por outro lado, precisa-se encontrar os métodos e os mecanismos para fazer com que aconteça diálogo entre os valores tradicionais africanos e os valores modernos europeus levados e impostos durante a colonização. Hoje em dia, estes valores coexistem na realidade africana guineense, fazem parte da realidade do mundo africano guineense, sobretudo em termos religiosos e civilizacionais.

O colonialismo europeu impediu que as sociedades africanas fossem compreendidas por si e para si devido aplicação da equação colonial, a qual categoriza toda diferença como inferior no sentido historicista e evolucionista da teoria sociológica ocidental. Essa postura de desvalorização da cultura local, onde o casamento tradicional faz parte de pacote, foi retomado no processo da construção dos Estados Nacionais africanos e guineense concretamente, a qual foi analisado neste trabalho, onde foi afastado todos valores endógenos e sua estrutura, sob pressuposto de serem retrógrados para construção do Novo Estado e formação do Homem Novo.

De certa forma, admite-se também a carência dos recursos humanos que podem auxiliar nesse processo da construção do Novo Estado nos primeiros momentos após a independência, mas, hoje em dia, depois de 50 anos da independência, percebe-se mais a falta da vontade política de fazer esse diálogo acontecer entre a tradição e a modernidade, sobretudo no que tange à formação de um direito

positivo por parte dos juristas guineenses, o qual possa dialogar com valores culturais locais e o seu direito costumeiro.

A partir desta colocação, torna-se perceptível a origem de muitos conflitos e violências neste âmbito do casamento tradicional. Direitos Humanos e discussão sobre gênero na matéria de ‘casamento forçado’, ‘casamento precoce’, ‘poligamia’, ‘abandono escolar por casamento precoce e casamento forçado’, ‘mutilação genital feminina’, ‘machismo’ e outras formas de conflitos e violências que perpassam do plano simbólico ao físico e geram perda de vida, muitas vezes, contando com a incapacidade Estatal nas tabancas, em termos da implementação das infraestruturas judiciais para mitigar os conflitos e reduzir as violências geradas pelas divergências dos valores. A inclusão dos valores locais nos currículos escolares pode ser uma das formas de impedir a estigmatização dos valores tradicionais e evitar choques de valores, com vista a buscar um diálogo profícuo entre a tradição e a modernidade na Guiné-Bissau. Não foi a intenção do trabalho analisar os conflitos e violências, que serão geradas na base das divergências dos valores tradicionais e modernidade, mas compreender as implicações socioculturais de não legitimar o casamento tradicional como origem de vários conflitos na atualidade guineense, sobretudo com mudanças culturais que acompanham a realidade social. O primeiro passo para resolução de um problema perpassa por reconhecer que ele existe e precisa ser compreendido na sua subjetividade e complexidade em vez de dar soluções técnicas e julgamento exógeno da realidade.

A brutalidade colonial não fez os povos autóctones deixarem os seus valores culturais. O Movimento da Luta de Libertação Nacional entendeu a luta como uma das formas da resistência cultural, uma vez que a cultural é modo de vida, da manifestação e da realização de um povo. Só que essas preocupações não acompanharam a formação do Estado Nacional guineense e africanos de modo geral. Conciliar isso pode ser um passo gigantesco para reduzir conflito social vigente sobre o assunto de gênero e Direitos Humanos, não só no quesito de casamento tradicional e civil analisado neste trabalho, mas também no âmbito político, econômico e de valores autóctones de modo geral, a fim de pensar resolução dos conflitos internos, transformação estrutural e progresso da Guiné-Bissau e dos países africanos de modo geral, sobretudo na matéria de justiça.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CÁ, Lourenço Ocuni. **A constituição da Política do Currículo na Guiné-Bissau e o Mundo Globalizado**. Cuiabá: EdUFMT/CAPES, 2008.
- CÁ, Lourenço Ocuni. **A contribuição de Paulo Freire na organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: PUBLIT, 2007.
- CAOMIQUE, Policarpo Gomes. **Virtudes Satanizadas: epistemologias africanas e outros olhares**. São Paulo: Fontenele Publicações, 2020.

CÓ, Vaz Pinto. A língua e a cultura: uma abordagem sobre o português guineense. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. São Francisco do Conde (BA), Vol.2, nº1, p.257-272, jan./jun.2021.

CURI, Melissa Volpato. **Direito Consuetudinário dos Povos Indígenas e o Pluralismo Jurídico**. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/32216-144437-1-PB.pdf. Acesso em: 10.08.2018.

DE FONSECA, Domingos. **Os Mancanha**. Editora- Ku Si Mon. Bairro de Ajuda 1 Fase. C. P. 268. Guiné-Bissau. Ano-1997.

DIOP, C. A. **A Origem Africana da Civilização: Mito ou Realidade**. Paris: Lawrence Hill, 1974.

DOMINGOS, Luís Tomas. A visão africana em relação à natureza. ANAIS DO III ENCONTRO NACIONAL DO GT HISTÓRIA DAS RELIGIÕES E DAS RELIGIOSIDADES – ANPUH - Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. *IN: Revista Brasileira de História das Religiões*. Maringá (PR) v. III, n.9, jan./2011. ISSN 1983-2859. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>. Acesso: 18/11/2024.

FACULDADE DE DIREITO DE BISSAU (FDB). **Direito Consuetudinário Vigente na república da Guiné-Bissau**. Disponível em: <https://bit.ly/2QvNkjX>. Acesso em: 12.08.2018.

FERREIRA, José Carlos Ney; VEIGA, Vasco Soares da. **Estatutos dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique**. 2ª ed. Lisboa, 1957.

GARRAFÃO, Yolanda Victor Monteiro. Rito de passagem como processo educacional: o casamento tradicional k'mari na vida das mulheres da etnia papel da Guiné-Bissau. *In: N'UMBUNTU EM REVISTA: Educação das relações étnico- raciais em diferentes contextos sociais*. V.2, n. 5. Jan/jun. Acarape: Gráfica e Editora Impreço, 2019.

GENNEP, Arnold Van. **Os ritos de passagem** (Apresentação de Roberto da Matta), Petrópolis: Vozes, 1978.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GUINÉ-BISSAU. **Código Civil e Legislação Complementar**. Faculdade de Direito de Bissau, Centro de Estudos e Apoio às Reformas Legislativas. Decreto-Lei nº 47.344, de 25 de novembro de 1966. Lisboa, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE), Guiné-Bissau. **Recenseamento geral da população e habitação**. Bissau: INE, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In: História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África*. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2ª ed. rev. - Brasília: UNESCO, 2010.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A noção de pessoa na África Negra. Tradução para uso didático de: HAMPATÉ BÂ, Amadou. La notion de personne en Afrique Noire. *In: DIETERLEN, Germaine (ed.). La notion de personne en Afrique Noire*. Paris: CNRS, 1981, p. 181 – 192, por Luiza Silva Porto Ramos e Kelylin Ferreira Medeiros.

JAO, Mamadú. Origem Étnica Migração entre os Mancanha da Guiné-Bissau. Periodical: **Soronda: Revista de Estudos Guineenses**; Volume: 6, Série II; Pages: 107-120.

JAUARÁ, Manuel. Qual é o modelo de Estado para África? **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo**, julho 2011.

KI-ZERBO, Joseph (coord.). Introdução Geral. *In: História geral da África 1: metodologia e pré-história da África*, Brasília: UNESCO, 2010.

LIMA, Mário Jorge Philocréon de Castro; INSALI, Victor. História da codificação do direito civil em Guiné-Bissau. e-Issn 2358-4777, V. 29, N. 01, p 144-163, Jan-jun. 2019. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFBA**.

MACAMO, Elísio. A constituição duma sociologia das sociedades africanas. *In: Estudos Moçambicanos* 19. Universidade de Bayreuth- Alemanha, 2002. (p. 5-26).

- MANSK, Erli. **A ritualização das passagens da vida:** desafios para a prática litúrgica da Igreja. 2009. Tese (doutorado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Doutorado em Teologia, São Leopoldo.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (org). **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- NÓBREGA, Álvaro. **A luta pelo poder na Guiné-Bissau.** Lisboa: ed. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, março de 2003.
- RODOLPHO, A. L. **Rituais, ritos de passagem e de iniciação:** uma revisão da bibliografia antropológica. Estudos Teológicos, São Leopoldo, v. 44, n. 2, p. 138146 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In: Epistemologia do Sul.* Org. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses. Coimbra: Edições Almedina. SA, 2009.
- SEMEDO, Maria Odete da Costa Soares. **AS MANDJUANDADI - CANTIGAS DE MULHER NA GUINÉ-BISSAU:** da tradição oral à literatura, 2010. Tese de doutorado (Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. (p. 22-100).
- SILVA, Rodrigo. **O ceticismo da Fé:** uma dúvida, uma certeza, uma distorção. Barueri, SP: Ágape, 2018.
- VANSINA, Jan. A Tradição Oral e sua Metodologia. *In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.) História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África.* 2 ed. Brasília: UNESCO, 2010.

VIOLÊNCIA, MAGIA E GÊNERO NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO:

***REBELLE* DE KIM NGUYEN**

Gledson Ribeiro de Oliveira¹

Bas'ilele Malomalo²

RESUMO

Filmado na República Democrática do Congo, *Rebelle* oculta, apresenta e representa visualmente importantes aspectos das condições sociais das crianças, da magia, da ancestralidade, da violência da 'guerra sem fim' e seus vínculos com o capitalismo global. Por meio da análise fílmica, entendemos a obra do canadense Kim Nguyen como um conjunto de representações visuais que comunicam percepções e interpretações acerca da violência da guerra, da fabricação de crianças-soldado e das condições de gênero no país.

PALAVRAS-CHAVE: Análise fílmica; Crianças-soldado; Feitiço; República Democrática do Congo.

ABSTRACT

Filmed in the Democratic Republic of Congo, *Rebelle* conceals, presents and visually represents important aspects of children's social conditions, magic, ancestry, the violence of 'endless war' and its links to global capitalism. Through cinematographic analysis, we understand the work of Canadian Kim Nguyen as a set of visual representations that communicate perceptions and interpretations about the violence of war, the making of child soldiers and gender conditions in the country.

KEYWORDS: Film analysis; Child soldiers; Spell; Democratic Republic of the Congo.

1. Desenfeitiçar as imagens e analisar o filme

Escrito e dirigido pelo canadense Kim Nguyen, *Rebelle* (A bruxa da guerra, 2012) narra a história da jovem Komona sequestrada de sua comunidade aos 12 anos e obrigada a tornar-se uma criança-soldado na República Democrática do Congo, doravante RDC. Trata-se de uma obra de ficção de noventa minutos, em grande parte com fomento de órgãos governamentais canadenses e inteiramente filmada na RDC com atores, em sua maioria, não profissionais³. Não é a primeira obra de Nguyen ambientada no continente africano, mas, sem dúvida, é seu trabalho de maior repercussão internacional, obtendo indicações para as categorias de melhor filme e atriz nos principais festivais de cinema, o que o tornou rapidamente um *cult*⁴. Consideramos que *Rebelle* oculta, apresenta e representa visualmente aspectos importantes da condição social das crianças congoleesas, da magia que transpassa toda a textura social, do culto aos ancestrais, dos conflitos entre governo e milícias pela extração do

¹ Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Pós-Doutorado em Comunicações e Artes pela Universidade de São Paulo (ECA-USP). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

² Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita (UNESP). Pesquisador do Centro dos Estudos das Culturas e Línguas Africanas e da Diáspora Negra (CLADIN-UNESP), do Harriet Tubman Institute for Research on the Global Migrations of African Peoples (York University, Toronto) e coordenador do Grupo de pesquisa África Contemporânea nas Relações Globais.

³ Ganhadora do Urso de Berlim (2012), Raquel Mwanza, que interpreta a jovem Komona, não é atriz profissional e vivia(e) nas ruas da capital Kinshasa vendendo nozes, avelãs e frutas secas.

⁴ Kim Nguyen é mestre em Estudos de Cinema e Efeitos Visuais pela Universidade de Montreal. *Le Marais* (O Pântano, 2002) foi o seu primeiro longa-metragem e *La cité* (A Cidade, 2010) foi filmado na Tunísia antes dos eventos que desencadearam a 'primavera árabe' em alguns países do Magreb.

chamado ‘coltan de sangue’ — fundamental no funcionamento de dispositivos eletrônicos, e de outros recursos naturais⁵. *Rebelle* é uma obra de ficção com forte ancoragem na sociedade congoleza e profunda dimensão simbólica.

A imagem fílmica se consolidou como objeto de pesquisa com o estudo dos vínculos entre o cinema, a ideologia e a indústria cultural (Adorno, Horkheimer, 2000; Benjamin, 2000), das aproximações entre arte, cinema e realidade (Panofsky, 2000; Bazin, 1991), do filme como um texto e fetiche visual (Barthes, 2005; Metz, 1971), da recepção/contextualidade das imagens fílmicas (Bordwell, Thompson, 2013), do filme como registro etnográfico (Rouch, 1954), documento/testemunho do presente (Ferro, 1992), da cultura da mídia sob o olhar multiperspectivista (Kellner, 2001), e do cinema como objeto de significação do inconsciente (Žižek, 2010d; Metz, 1980), para citar brevemente algumas abordagens da arte cinematográfica. Dialogando com a fortuna de saberes interdisciplinares acerca da linguagem cinematográfica, consideramos o filme cinematográfico como uma representação visual, isto é, uma narrativa potencialmente simbólica, codificada, fetichista e evocadora do real e do surreal cujo texto documenta o presente em que se inscreve, comunicando percepções e interpretações polissêmicas sobre a sociedade e, que, portanto, são passíveis de serem analisadas e interpretadas (Ferro, 1994; Vanoye, Goliot-Lété, 1994; Martin, 2013).

O trabalho de pesquisa com imagens exige o exercício da dúvida radical para que o ‘olhar’ não seja induzido a ver o mundo pela lente da câmera. Se o visual é essencialmente pornográfico (Jameson, 1995) pela sedução que exerce, a análise fílmica requer a transmutação do filme de ‘coisa que faz ver’ em ‘coisa que se faz ver’ com a necessária transformação do espectador-consumidor no sujeito-pesquisador que se coloca cognitivamente dentro, e, ao mesmo tempo, fora do *frame* da observação. Dito de outro modo: uma análise fílmica pressupõe uma metaobservação pela qual o olhar desloca-se do ‘observar’ ao ‘observar-se’, desnaturalizando a empatia das imagens (Canevacci, 2001). Analisar e interpretar leva em conta as muitas linguagens que formam o visual, estendendo-se desde as tomadas no *set*, passando pela interpretação dos atores, pelo trabalho de montagem, até o espectador. Na passagem da familiaridade ao estranhamento é que se desreificam os símbolos e os códigos, as tramas da representação visual. Para invocar um tema presente em *Rebelle*, é pelo processo de estranhamento que se pode desenfeitiçar o feitiço das imagens⁶.

⁵ Do coltan, espécie de acrônimo das palavras columbita e a tantalita, é extraído o nióbio e o tântalo. Este último é um metal de alta resistência eletromagnética e corrosiva empregado na feitura dos capacitores de eletrônicos portáteis. Oitenta por cento das reservas mundiais se encontram na RDC. Além do coltan, figuram na lista de recursos cobiçados: diamante, cobre, cobalto e ouro.

⁶ No persa antigo, imagem e magia possuem uma origem em comum. Nas pinturas rupestres, por exemplo, a magia da *mimesis* está em adquirir a qualidade e o poder do original de forma tal que se possa assumir aquela mesma qualidade e poder (Novaes, 2008).



Figura 1

As crianças-soldados Komona e Magicien. Nas províncias de Kivu e Ituri, ricas em coltan, diamante, ouro, cobre e cobalto, assassinatos são cometidos pela máquina de guerra formada pelo exército congolês, pelo Mayi-Mayi (força armada local) e por outras 100 milícias que atuam na região.

Entendemos que *Rebelle* evoca cinematograficamente o “potencial imaginativo e poético” sobre a sociedade congoleza (Lahgny, 1995, p. 32). O objetivo da película não é reconstruir factualmente quaisquer acontecimentos recentes da RDC, mas representar uma sociedade congoleza profunda e socioantropologicamente complexa. Não à toa, o filme falha, deliberadamente, na periodização da história recente ao apresentar um país genérico da África subsaariana que não informa em qual região do país se desenvolve a trama. Em breve excursão histórica, a crise no antigo Zaire, hoje RDC, data dos anos 1960 quando Mobutu liderou o golpe de Estado contra o governo legítimo e democrático de Lumumba. Mas foi o alto endividamento com a implementação de políticas neoliberais e a crise ético-moral na administração pública, em que reinavam o nepotismo e a corrupção em detrimento de uma gestão pública solidária e responsável, que desencadearam o conflito (Braeckman, 2008; Nziém, 2009). A guerra da RDC, chamada de ‘Primeira Guerra Mundial Africana’ (Prunier, 2009), pode ser dividida em quatro ciclos. O primeiro ciclo é o da guerra de libertação liderada por L. D. Kabila (1996-1998) contra a ditadura militar de Mobutu. O segundo ciclo envolveu o governo L. D. Kabila contra seus antigos aliados externos, no caso Kampala e Kigali, e contra os grupos de rebeldes nacionais (1998-2001). A terceira guerra envolveu, diretamente, o governo de transição de Joseph Kabila contra os dissidentes do Acordo Global e Inclusivo de Pretoria, grupo de rebeldes liderados por Laurent Kunda, e contra o Congresso Nacional pela Defesa do Povo (CNDP) que contava com o apoio de Kigali. Esse grupo foi dissolvido em 2009, paradoxalmente, numa ofensiva do exército da RDC e de Kigali. O quarto ciclo envolveu, em 2012, Kigali e Kampala que apoiaram a rebelião dos antigos soldados do CNDP, rebatizado de M23 (Movimento do 23 de Março), liderado por Jean-Bosco Tandanga – esse grupo foi vencido em 25 de novembro de 2013 pelo exército congolês junto com as

forças das Nações Unidas. Depois de uma forte pressão internacional, o governo da RDC assinou um acordo com o M23. Desde 1996, a guerra encontra-se concentrada nas províncias do leste, Norte Kivu e Sul Kivu, ricas em minérios. A guerra da RDC é complexa e permanente pelo fato de envolver os interesses de atores nacionais e internacionais que são diferentes das populações locais. A violência, nessa região africana, é uma questão estrutural e a sua solução precisa de soluções complexas (Stearns, Verweijen, Baaz, 2013).

2. Ancestralidade, magia e violência em *Rebelle*

O filme de Nguyen é uma narrativa sobre crianças afetadas pela violência de uma guerra sem fim⁷. Na primeira cena de *Rebelle*, Komona, a narradora-personagem, está a brincar em uma comunidade ribeirinha pauperizada. Sobreposta aos ruídos de fundo, a voz de Komona diz ao filho que vai nascer sua experiência como criança-soldado. O comentário em *off* urde a trama ao longo de seus 12, 13 e 14 anos de idade, temporalidades que, ao mesmo tempo, dividem o filme e a vida da personagem. O relato subjetivo de Komona não é somente um recurso técnico-narrativo. Contar uma história nas sociedades africanas significa recuperar e relacionar, no presente, todos os aspectos da vida. Conta-se uma história para que se fortaleçam os laços sociais contra a anomia e o esquecimento da memória. As palavras têm o poder misterioso de criar coisas e 'falar' é mais que uma comunicação diária; trata-se de um exercício de memória como meio de preservar a sabedoria ancestral fazendo uso da enunciação. A arte do contador de histórias não é o de recordar um evento passado, mas de trazê-lo ao presente, envolvendo narrador e audiência em sua contação de histórias (Bâ, 2010).

Komona traz à tona a memória de uma sobrevivente de guerra. O filho no ventre, esse outro que se confunde com o espectador, é a virtual criança já afetada pela violência. Enquanto conta sua trajetória, ela prepara o filho - fruto de seu estupro - para que compreenda o ódio que pode impedi-la de amá-lo. Narrativa e memória entrelaçam-se para incluir o espectador na trama. Aqui, jaz a

⁷ Em seu, hoje, clássico ensaio sobre a violência mística, Benjamin (2012) escreve uma arguta reflexão sobre a violência da guerra no Direito natural e no Direito positivo. No Direito natural busca-se legitimar os meios violentos da guerra pela natureza justa dos fins (legitimar a violência pelos fins justos), e no Direito positivo a garantia da natureza justa dos fins pela legitimidade dos meios da violência (garantir a natureza justa pela legitimidade dos meios). No primeiro caso, busca-se com a guerra alcançar os fins de forma imediata e com a violência do assalto. A violência da guerra é, ao mesmo tempo, a forma primordial e arquetípica de toda a violência para fins naturais, isto é, da suposta natureza justa dos fins. Não obstante, ela também é o meio violento, legislador, para fins jurídicos, pois a submissão do cidadão à lei é um fim jurídico. O militarismo e, acrescentaríamos, o terrorismo de Estado modernos são, ambos, a compulsão pela violência generalizada para fins jurídicos-políticos de Estado. Em uma interpretação histórico-militar, a guerra na RDC é a violência de uma guerra sem fim; termo vago que designa toda sorte de conflitos ocorridos no período pós-guerra fria e que se caracterizam pela fragmentação dos agentes militares, pelo banditismo social, pela criminalidade, pelos genocídios, pelos sequestros e pelo uso de crianças-soldado. No continente africano, as guerras sem fim envolvem, principalmente, a disputa por governos ou rebeldes pelo monopólio da exploração de recursos naturais — petróleo, diamantes, coltan, etc.; bem como pela assinatura de acordos de exploração com governos estrangeiros, centros financeiros globais e empresas de tecnologia (Silva, 2004).

duplicidade do significado da palavra ‘komona’ que na língua lingala⁸ significa ‘ver’, ‘olhar’, ‘testemunhar’. Komona é, ao mesmo tempo, aquela que vê o mundo dos espíritos - seus pais e os soldados que tombam em batalha - e aquela que olha pelo presente atentamente. No universo linguístico de *Rebelle*, é recorrente a mistura do lingala e do francês. Em falas coletivas é o lingala que domina, enquanto nos diálogos entre as personagens centrais sobressai-se o francês. Essa opção - comercial ou não - diminui o potencial político da película, uma vez que reforça o imperialismo da língua lingala, típico da capital Kinshasa, no lugar da língua swahili e coloca Kinshasa no centro das atenções, esquecendo-se dos sujeitos sociais das regiões leste do país que foram protagonistas da história do Congo durante o período de guerra (Nziém, 2009).

Como se forma as crianças-soldado na RDC? É pelo sequestro que compulsoriamente elas ingressam nas milícias dos ‘senhores da guerra’ – expressão usada na África para designar as forças paramilitares e os grupos de rebeldes que lutam, geralmente, contra o exército do governo. As crianças-soldado que não morrem em batalha passam sua juventude e vida adulta entre seus sequestradores sem ter a oportunidade de serem resgatadas por uma organização da sociedade civil, instituição do Estado ou agência internacional. A criança-soldado, sendo um produto da guerra, é fabricada pela vontade e pelos interesses dos rebeldes e das forças armadas do governo (Mapping, 2010; Monusco/Bcnudh/ONU, 2014; Tambwe, 2014)⁹. Em *Rebelle*, a formação de crianças-soldado é apresentado através de rituais em que a violência inexorável e a manipulação mágica da experiência da guerra são centrais. A violência é encenada em toda a sua potência quando Komona, estando de pé à frente de seus pais e encontrando-se entorpecida pela morbidez da escolha de ou ter de metralhá-los ela mesma ou vê-los serem mortos pelo fio do facão do comandante do ‘Grande Tigre Real’ - uma alusão direta à presença chinesa na RDC. O facão não é uma opção pois significa o sofrimento dos pais. De símbolo do trabalho no campo ele passa a instrumento da morte agônica após a colonização belga. A metralhadora Kalashnikov, de importante simbolismo no filme, é a ‘morte redentora’, pois ‘rápida’.

A cena, apresenta uma típica “injunção ética inexorável”, lembrando aqui de uma expressão de Žižek (2012b, p. 21). O imponderável exige que Komona assuma o ato de ter que sacrificar os próprios

⁸ A RDC tem quatro línguas nacionais: lingala, swahili, kikongo e ciluba. O francês é a língua oficial.

⁹ Com advento do conflito armado assiste-se ao aumento de crianças e adolescentes de e na rua, e de crianças exploradas economicamente e sexualmente. O elemento comum entre crianças em situação de rua e crianças-soldado é que todas encontram-se numa situação de violação de seus direitos. A diferença é que as primeiras, geralmente, são expulsas ou fogem de seus lares familiares ou perderam seus pais numa determinada circunstância; e o seu espaço de sobrevivência é a rua. Já o segundo grupo são crianças sequestradas contra a sua vontade para incorporar o exército de rebeldes ou do governo. O relatório do governo da RDC, que analisamos, classifica em 17 as categorias de crianças que necessitam de medidas de proteção especial: (1) crianças trabalhadoras; (2) crianças em conflito com a lei; (3) crianças ditas “bruxas”; (4) crianças órfãs; (5) crianças desocupadas; (6) crianças analfabetas; crianças de rua; (7) mães adolescentes; (8) crianças na rua; (9) crianças sexualmente exploradas; (10) crianças prostitutas; (11) crianças separadas dos pais; (12) crianças com deficiência: sensorial, física; (13) crianças mal nutridas/ mal alimentadas; (14) crianças vítimas de conflitos armados; (15) crianças atingidas pelo HIV; (16) crianças órfãos do HIV; (17) crianças dependentes químicos. Estranhamente não aparece no relatório a categoria ‘crianças-soldado’ (Cf. RDC, 2000).

pais. Ao contrário do cinismo, em que se sabe muito bem o que se faz, mas mesmo assim continua-se a fazer — como é o caso da exploração do coltan que estimula a guerra, mas ninguém se importa e continua-se a explorá-lo para obtenção de lucros —; a consciência trágica não está na ciência dos seus atos ou das consequências catastróficas que se abaterão sobre a personagem principal e seus familiares, mas no simples fato de que ela tem que fazê-lo. Komona está cindida entre o amor ao pai e à mãe e a coação incondicional. Diante da incontornável circunstância, ela ‘precisa’ obedecer ao comandante bem como ao seu pai que lhe diz para matá-los — “Faça o que ele diz. Faça logo!”. Nessa figuração fílmica envolvendo Komona, seus pais e o comandante, é a ameaça de usar o facão e o consentimento do pai para executá-los que enreda Komona numa tragédia que a atormentaria por todo o filme.



Figura 2

A iniciação de Komona como criança-soldado é a execução do pai e da mãe.

Consumado o ato, a personagem é atormentada, ao longo de todo o filme, pela consciência trágica de seu ato. Os pais aparecem em visões e sonhos até que a guerrilheira consiga voltar à sua comunidade e enterrá-los. O culto aos ancestrais e os ritos mágicos compõem o sistema de crenças africano. A ancestralidade está enraizada na vida doméstica, no parentesco, nas instituições e relações de autoridade formando uma estrutura cultural que se faz presente em quase todo o continente. Os espíritos dos antepassados estão intimamente envolvidos com o bem-estar de seu grupo de parentesco, apesar de não estarem ligados da mesma forma com todos os membros desse grupo. Eles são mediadores entre o mundo dos mortos e o grupo de parentesco mas nem todo 'homem mais velho' torna-se um ancestral. No contexto *Suku* (Kinshasa), os espíritos dos ancestrais estão investidos de poderes e autoridades místicas que mantém uma função no mundo de seus parentes vivos, isto é,

presta-se a mesma reverência aos anciãos vivos e aos espíritos dos ancestrais¹⁰. Os profissionais da magia, isto é, feiticeiros, adivinhos, videntes, curandeiros etc., comunicam-se com o mundo dos espíritos, protegem a comunidade com rituais e amuletos, fazem sacrifícios, tem presságios, investem contra o sortilégio - ou a favor deles -, identificam malfeitos e malfeitores, dentre outras artes mágicas (Kapitoff, 1971; Macamo, 2002; Evans-Pritchard, 2005).

Rebelle é um mosaico de elementos que tentam dar conta dos vínculos entre ancestralidade, magia e guerra no contexto congolês. Na obra de Nguyen, o ofício da guerra se faz, ao mesmo tempo, sob a proteção de uma *kalashnikov* e do feitiço. Não se vai à guerra desarmado e sem um feiticeiro. É o feiticeiro da tropa que joga búzios e conduz a coluna rebelde pela floresta de seus ancestrais. Komona recebe sua metralhadora em meio a gritos de cantos e encantamentos do feiticeiro. A *kalashnikov* é sua nova “*maman et papa*”; uma inversão simbólica e irônica da proteção familiar pela proteção armada em situação de guerra. Chamada ao longo de todo filme apenas pelo sobrenome de seu criador, a biografia da *kalashnikov* no continente africano é o de símbolo de libertação nas guerras de independência e, contraditoriamente, de opressão e resistência em toda sorte de movimentos armados no pós-guerra fria, seja no continente africano ou alhures¹¹.

A seiva das árvores é a droga sacramental que induz ao transe de Komona e a desperta para o mundo dos mortos. O espectador é levado pelos olhos da jovem criança-soldado a ver a dimensão ancestral africana. Na cena de maior plasticidade do filme, Komona vê os soldados inimigos mortos se levantarem e descerem das rochas. A seiva branca desperta sua visão para os ‘fantasmas da selva’ igualmente de cor branca. Em tempos de guerra, os rituais fúnebres não são realizados e os espíritos não inumados por seus familiares vagam na floresta. De alguma forma, as visões de Komona nos lembram das experiências de Benjamin (2013) com o haxixe quando descreveu sobre a imprevisibilidade dos estados da mente, a “satisfação satânica” de estar em transe e a sensação de mal-estar quando se está “fora de nós”. Diz Benjamin numa sala, em Marselha, cheia de espíritos: “A proximidade da morte surgiu-me ontem na formulação: a morte está entre mim e meu transe” (p. 147). É, igualmente, a morte, os espíritos de seus pais e dos soldados inimigos que estão entre Komona e seu transe¹².

¹⁰ O parentesco africano é uma comunidade de vivos e mortos na qual a relação dos espíritos dos ancestrais com os seus parentes vivos pode ser, ao mesmo tempo, punitiva e benevolente, caprichosa conforme o cumprimento ou o não cumprimento das obrigações pelos descendentes vivos.

¹¹ AK-47 é a sigla do rifle *Avtomat Kalashnikova obratzsa goda 1947* (Arma Automática de Kalashnikov modelo de 1947) criado por [Mikhail Kalashnikov](#), na União Soviética, pela estatal IZH. Tornou-se oficialmente o rifle das tropas soviéticas em 1957. Leve o suficiente para ser usada por crianças e resistente à areia e água, tornou-se o rifle preferido nas guerrilhas da África, América Latina e Ásia. Foi tão importante em guerras de independência que figura como símbolo em moedas e nas bandeiras de Moçambique, Zimbábue e Timor-Leste.

¹² Para Gilbert Rouget (1985), transe e êxtase são estados de experiência diferentes. O êxtase é a saída de si e o transe, a descida de uma divindade ou espírito, fenômeno que, de algum modo, se relaciona com a clarividência. Enquanto o êxtase é a plena memória do evento e a presença de alucinações, o transe de inspiração ou de possessão é a perda da consciência, a



Figura 3
As visões de Komona: os fantasmas da selva.

O diretor insiste em ressaltar a dimensão mágica de tudo isso quando, no retorno do grupo ao acampamento, Komona é reconhecida nos braços dos colegas como uma soldada corajosa e feiticeira. O canto entoado pelos ‘rebeldes’ diz: “*Tozwui ndoki ya mwasi! Tozwui ndoki ya mwasi!*” (Ganhamos uma feiticeira! Ganhamos uma feiticeira!). Os serviços mágicos de Komona e de uma criança-soldado albina que se torna o seu esposo, Magicien - palavra francesa que significa Mágico -, protegem os rebeldes no campo de batalha¹³. Magicien usa, guarda e manufatura amuletos que são distribuídos àqueles que lhe pedem proteção da guerra. Já Komona tem o corpo fechado às balas. Em suas visões, são seus pais que lhe avisam da presença dos soldados do governo. Possivelmente, uma reminiscência no filme sobre o ritual do *kongo-wara* - cabo de faca - que tornava aqueles que dele participavam invencíveis no campo de batalha¹⁴.

Há uma ambiguidade no uso do termo *ndoki* – bruxa/o -, e não *nganga nkisi* - médico/zelador do feitiço - ao se referir à Komona. Na divisão do trabalho religioso, os dois são profissionais do ‘feitiço’ - *nkisi*, em Lingala e Kikongo. Porém, o *ndoki* usa o seu feitiço para finalidades consideradas maléficas, como por exemplo, o de causar a morte de uma pessoa. Já o *nganga nkisi* costuma, geralmente, praticar o feitiço para efeitos considerados benéficos à comunidade. A ética africana que

impossibilidade de acesso à memória e a ausência de alucinações. O êxtase advém da fixidez, do silêncio e da solidão enquanto o transe beneficia-se da agitação corporal e da polifonia de sons e palavras. Certamente Walter Benjamin entende as categorias transe e êxtase como sinônimos.

¹³ No sistema de crenças congolês os albinos são detentores de poderes extraordinários. Quando mortos, partes de seus corpos são usados em feitiços.

¹⁴ Os movimentos milenaristas foram uma das principais formas de resistência à colonização europeia. *Karnu* era o chefe carismático que instaurou a cerimônia do cabo de faca em 1925, cuja influência se estendeu ao movimento *maji-maji* e às lutas de libertação dos anos 1960 no Congo (M’Bokolo, 2011). Pelo ritual, se cria que os guerreiros seriam invencíveis e os brancos se tornariam gorilas e escravos do povo africano. Na guerra atual da RDC, há um grupo rebelde que se denominou *Mayi-Mayi*, variação linguística de *maji-maji*.

sustenta essas práticas é situacional e todo comportamento é julgado bom ou mal conforme fortalece ou diminui a força vital de um indivíduo ou do seu grupo social (Mpasu, 1980; Bibaki, 1997)¹⁵. Além do termo *ndoki*, o termo francês *feticheuse* - feiticeira - também é empregado. Como dissemos, o comportamento de Komona mostra que ela usa sua clarividência para a proteção do grupo contra os soldados do governo. As crianças qualificadas de *ndoki* na RDC não gozam do privilégio de Komona em suas comunidades e famílias. Elas são expulsas e podem mesmo ser mortas, pois seus agressores entendem que são portadoras do *kindoki*, o mau feitiço (Bibaki, 1997). Tratando-se de um fenômeno geralmente urbano, é raro chamar uma criança de bruxa, sendo mais comum acusar os adultos de bruxos. Não obstante, o fenômeno da criança-bruxa é diferente dos demais fenômenos relacionados às crianças da RDC, pois sua expulsão de casa ou comunidade se fundamenta numa justificativa mágica. Os pais ou parentes que as expulsam alegam que essas crianças seriam enfeitiçadas ou possuídas pelos ‘maus espíritos’ vagantes soltos na natureza, responsabilizando-as pela morte de um parente próximo ou pelo insucesso financeiro. Nos anos de 1980, por exemplo, muitas crianças que perderam seus pais por causa do HIV foram acusadas de bruxas, submetidas aos maus tratos ou expulsas de suas casas. O que lhes sobra nessas circunstâncias é a rua, tornando-se uma ‘criança-bruxa em situação de rua’ (Habibu, 2010; RDC, 2000).

3. Guerra e resistência

Rebelle foi lançado dois anos depois da publicação do relatório *Mapping* (2010) da Organização das Nações Unidas sobre as violências cometidas nas guerras da RDC, principalmente contra as mulheres e crianças. A situação de guerra aumentou dramaticamente os índices de violência sexual. O estupro, apesar de repudiado em muitas culturas locais, tem sido usado como arma devido, dentre outras razões, à crença de que ter relações sexuais com crianças cura doenças sexualmente transmissíveis como o HIV.

A guerra sem fim na RDC tem ajudado a incrementar as estatísticas de violência de gênero. Ao definir como personagem central uma menina e não um menino, o filme busca dar destaque à violência da guerra no corpo feminino. Geralmente, os meninos são sequestrados para servir como soldados, enquanto que meninas e mulheres costumam ser usadas preferencialmente ou como trabalhadoras escravas, carregando mercadorias e arsenais de combate, ou como objetos sexuais. Komona, representando os milhões de casos de crianças congoleesas cujas vidas foram roubadas, só deixa o campo de batalha aos 14 anos - última temporalidade que divide a vida da personagem e do próprio

¹⁵ É oportuno lembrar que o antropólogo inglês Edward Evans-Pritchard (2005) introduziu a distinção entre *sorcery* (feitiçaria) e *witchcraft* (bruxaria) nas ciências humanas. A feitiçaria é um ofício e a bruxaria uma substância no corpo ou uma habilidade herdada.

filme - para se tornar escrava sexual e de serviços domésticos. Ao mostrar como fizeram com que a principal personagem ficasse longe de seus pais, seus familiares e seu marido, o filme apresenta a lógica da violência da guerra sem fim bem que nega a existência. A necropolítica da guerra afirma o terror sobre a vida e destrói qualquer vínculo social que não seja o da inimizade. O brutalismo das milícias armadas parece rivalizar e até mesmo superar o autoritarismo estatal (Mbembe, 2017).

O estupro e a gravidez de Komona refletem a situação de muitas crianças e mulheres abusadas pelos soldados-rebeldes e mesmo pelos soldados do governo à procura da satisfação de suas fantasias sexuais, superstições e crenças mágicas num ambiente de guerra. O sexo forçado, sem proteção e as sequelas psicológicas são problemas de saúde pública na RDC. Komona é a menina-mulher congoleza que carrega o trauma de se encontrar numa situação em que ela não queria estar, pela consciência trágica de ter matado seus pais, de ter visto seu marido ser assassinado com um facão e por carregar um filho fruto do estupro do seu carrasco. O filme nos fornece também pistas para uma reflexão sobre a resistência do povo congolês, especialmente da mulher congoleza, contra a violência causada pela guerra. Komona não poderia sobreviver se não tivesse a solidariedade de outras pessoas. Os atos de Magicien e as de seus tios, do policial que prendeu Komona e a levou de volta para a casa do sogro, e as dos viajantes que a acolhem no final do filme são revelações da resistência coletiva. Até seu pai e mãe mortos participam dessa luta.

Komona soube se impor perante a sedução de Magicien exigindo dele o cumprimento da tradição antes da primeira relação sexual. Magicien é o menino-homem apaixonado que procura o “*Soso ya pembe*” (Galo branco). O galo, geralmente, nos ritos congolezes, é degolado, e o sangue dele é jogado no chão, depois cozido e servido em família. Simbolicamente, a cena se passa na casa do tio de Magicien que é açougueiro. O sangue tem a ver com a vida. A menstruação representa, também, o ciclo da vida cuja mulher-menina, Komona, é portadora. O casamento, como muitos ritos africanos, se faz na lógica do Ubuntu, isto é, do fortalecimento dos laços de solidariedade e do cuidado entre os entes da comunidade dos homens, a natureza e a comunidade dos antepassados (Malomalo, 2014). Ao fugir com Magicien do trabalho forçado, Komona, perante seus sequestradores, também resistiu, pois poderia ter permanecido no palácio, mas preferiu a própria liberdade. Para resistir, ela usa da astúcia da sedução para ferir o pênis de seu estuprador com uma lâmina colocada no caroço do abacate escondido na vagina para depois matá-lo a golpes de facão. Na verdade, essa é uma conhecida estratégia utilizada pelas mulheres congolezas para se defenderem dos abusos dos homens violentos na RDC.

O retorno de Komona à sua comunidade marca a sua reconciliação consigo mesma e com as tradições de seu povo, pois só na comunidade onde vivia é que pode enterrar seus pais. Por não encontrar os seus corpos, ela colhe um pedaço de roupa da camisa do pai e o pente de sua mãe, e

simbolicamente os enterra. A memória é refeita a partir dos pedaços que sobraram e juntos com ela sobreviveram; e, assim, cavando dois buracos, enterra-os cantando: “*Kende, kende eee, okende malamu papa eee! Kende, kende eee, okende malamu mama eee!*” (“Vai, vai em paz meu pai! Vai, vai em paz minha mãe!”). Ao entoar esse réquiem, a personagem principal apresenta um canto de despedida do povo de Kinshasa nos velórios e cumpre com o rito necessário para que os fantasmas de seus pais possam ir embora rumo ao mundo dos ancestrais.



Figura 4

“Kende, kende eee, okende malamu papa eee! Kende, kende eee, okende malamu mama eee!”
O parentesco africano é uma comunidade de vivos e mortos.

Tornando-se antepassados e não mais simples fantasmas podem assim cumprir o seu papel de proteger tanto Komona, quanto o seu filho que acabara de nascer; pois é no caminho de retorno à sua comunidade que ela dá a luz a uma criança, apesar de não haver nela o desejo de ser mãe: “Todos os dias peço ao benevolente Deus para que eu não te jogue no rio quando você sair”. Ao filho recém-nascido, fruto de um estupro, Komona, num ato indulgente, dá o nome de *Magicien*, o esposo assassinado. É oportuno frisar que em muitas sociedades africanas, o nome é mais do que mera identidade individual; antes, é expressão de uma identidade e de um pertencimento coletivo. Desse modo, ter uma ‘identidade’ é ter uma linhagem e, assim, Komona liga o filho ao pai simbólico.

Ainda refletindo sobre as diferentes situações de construção de redes de solidariedade e de resistência apresentadas no filme, é relevante destacar o momento quando Komona encontra alguns viajantes na estrada e estes a convidam para subir no caminhão. Mesmo respondendo que não possuía dinheiro, ela é autorizada pelo motorista a subir, pois, na verdade, nenhum passageiro tinha dinheiro para pagar e, ainda assim, podiam viajar. O cineasta confronta a lógica do capital com a solidariedade

humana que é o grande laço de ferro contra a lógica desumanizadora da guerra. No caminhão, uma das mulheres pega a criança de Komona e a deita no colo de uma outra.

O filme termina com a cena do caminhão seguindo em direção ao horizonte. Komona e a outra viajante que acolhe seu filho simbolizam a importância da mulher no continente africano: são aquelas que protegem e resistem¹⁶. Em outra cena, quando Magicien, o açougueiro, o motorista e o policial agem humanamente com Komona, eles exercem, também, esse poder protetor. A solidariedade, o afeto e a compreensão mútua são as armas da resistência coletiva, apresentadas pela película e, Komona, personagem principal, soube, ao longo do filme, cultivar esses valores contra a violência da guerra que destrói e desumaniza.

4- Considerações finais sobre um filme sem *The End*



Figura 5

A penúltima cena de *Rebelle* é um plano aberto com três elementos visuais dominantes: a estrada, a jovem Komona a carregar seu filho, e, ao fundo, uma grande antena de transmissão. Emblemática, a antena aponta para a ‘conectividade’ do mundo dos vivos com o mundo ancestral, ao mesmo tempo em que representa o conflito pela posse do coltan, um dos elementos minerais que elevam a performance das mercadorias de alta tecnologia e aperfeiçoam a própria funcionalidade do sistema capitalista. A (ainda) discreta comoção internacional com a morte de mais de quatro milhões de pessoas na RDC indica o sucesso da retórica midiática de que o que estava em curso era uma bárbara guerra pelo poder local. Concordamos com Slavoj Žižek (2012a) de que a RDC se transformou em um real homônimo conradiano no qual a catástrofe da violência da guerra sem fim é a própria catástrofe do capitalismo tardio. Em *O Coração das Trevas*, a personagem Charles Marlow,

¹⁶ A proteção evocada aqui tem a ver com a ética do cuidado presente nas culturas africanas e manifestadas através das práticas do Ubuntu (Malomalo, 2015). Nesse sentido, o poder das mulheres em África deve ser interpretado como uma realidade cultural complexa que se coloca além da submissão como tende nos fazer crer certa corrente do feminismo ocidental (Cf. Amadiume, 1997).

alter ego narrador de Joseph Conrad, sobe o rio Tâmbisa em busca de Kurtz, um comerciante de marfim desaparecido. A viagem ao âmago do continente africano é uma alegoria da brutal presença colonial europeia na África, magistralmente resumida na dupla exclamação-síntese do moribundo Kurtz: “Que horror! Que horror!”. O Congo de Konrad é transpassado pelo desejo de riqueza e ganho sem culpa, mesmo que haja destruição, escravidão e guerra. No século dezenove, a presença colonial foi sublimada sob o manto civilizatório. Hoje, as grandes multinacionais tecnológicas e os organismos internacionais mistificam politicamente e midiaticamente o conflito sob a alcunha da ‘guerra étnica’. Em 2008 veio à público um acordo de 1 bilhão de dólares do governo da RDC com a China no qual se liberava a exploração dos recursos minerais em troca de obras de infraestrutura. A correlação entre os conglomerados eletrônicos e a disputa entre milícias e grupos armados pela extração, pelo controle e pelo comércio do coltan e de outros recursos naturais transformou o país em um verdadeiro coração das trevas que ninguém ousa enfrentar. Esses exércitos sem Estado, que muitas vezes contaram com a anuência do próprio Estado e se autonomizaram em relação a ele, controlam territórios, apropriam-se violentamente dos recursos naturais (terras raras e metais preciosos), constituem Estados paralelos e usurpam o monopólio estatal da violência (Mbembe, 2017). Se as empresas de tecnologia, diz Žižek, estimulam comercialmente a exploração do mineral que desencadeia as atrocidades da guerra, bastaria que as empresas se retirem para que seu fundamento desapareça. Porém, mesmo o sabendo, elas permanecem fazendo acordos com rebeldes e governos. Assim, continuam estimulando essa desumana economia de milícia. É a face cínica da busca pelo lucro que em *Rebelle* nos é apresentada pela jovem Komona. Trata-se da mesma zona conradiana que poucos querem enfrentar.



Figura 6

Magicien brincando de artes marciais, com um surreal telhado chinês em segundo plano, compõem a metáfora visual da presença sínica no continente africano.

Referências Bibliográficas

- AMADIUME, Ifi. **Reiventing Africa: Matriarchy, Religion and Culture**. London: Zed Books, 1997.
- BÂ, A. Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África**, I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.
- BAZIN, André. **Cinema**. Ensaios. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BARTHES, Roland. **Inéditos**. Vol. 3. Imagem e Moda. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. LIMA, Luiz Costa. In: **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BENJAMIN, Walter. **Imagens de pensamento/Sobre o haxixe e outras drogas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BIBAKI, Pierre Nzuzi. **Approches africaines de la sorcellerie**. Kinshasa: Loyola, 1997.
- BRAECKMAN, Colette. **Vers la deuxième indépendance du Congo**. Bruxelles/Kinshasa : Le cri/Afrique Éditions, 2008.
- BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A arte do cinema**. Uma introdução. São Paulo: Edunicamp-Edusp, 2013.
- BORDWELL, David. Estudos de cinema hoje e as vicissitudes da grande teoria. In: RAMOS, Fernão Pessoa. (org). **Teoria contemporânea do cinema**. Pós-estruturalismo e filosofia analítica. Volume I. Editora Senac São Paulo: 2005.
- CONRAD, Joseph. **O coração das trevas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.
- EVANS-PRITCHARD, Evans. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HABIBU, Jean Bosco *et al.* L'effectivité des droits des enfants em République Démocratique du Congo à l'aube des objectifs du millénaire pour le développement: Regard sur la situation particulière des enfants dans le territoire de Kabare au Sud-Kivu. ACAT/Bukavu, 2010. Disponível em : <http://www.leganet.cd/Doctrine.textes/DroitPublic/DH/ETUDE%20SUR%20LES%20DROITS%20DES%20ENFANTS.pdf>. Acessado em 08 fev. 2015.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. O iluminismo como mistificação de massa. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.
- KOPYTOFF, Igor. **Ancestors as Elders in Africa**. University of Kent at Cantenbury. Disponível em: <http://lucy.ukc.ac.uk/era/ancestors/kopytoff.html>. Acesso em 01. jan. 2015
- LAGNY, Michèle. Escrita fílmica e leitura da história. **Cadernos de Antropologia e Imagem**. Vol. 10, n. 1, pp: 51-69, 2000.
- MAPPING - RAPPORT DU PROJET MAPPING concernant les violations les plus graves des droits de l'homme et du droit international humanitaire commises entre mars 1993 et juin 2003 sur le territoire de la République démocratique du Congo (Mapping). Août 2010. Disponível em: <http://www.friendsofthecongo.org/united-nations-report.html>. Acessado em 10 set. 2010.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- MBEMBE, Achille. **Políticas inimizadas**. Lisboa: Antígona, 2017.
- M'BOKOLO, Elikia. **África Negra: história e civilizações**. Tomo II (Do século XIX aos nossos dias). Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2011.
- MACAMO, Elísio. (2002), A constituição de uma sociologia das sociedades africanas. **Estudos Moçambicanos**. n. 19: 5-26. Disponível em: <http://www.casadasafricanas.org.br/site/img/upload/468250.pdf>. Acesso em: 01. fev. 2015
- MALOMALO, Bas Îlele. **Filosofia do Ubuntu**: Valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2014.
- MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

- MONUSCO/BCNUDH/ONU. Avancées et obstacles dans la lutte contre l'impunité des violences sexuelles : en République Démocratique du Congo, avril 2014. Disponível em: <http://www.rfi.fr/afrique/20140409-rdc-rapport-onu-violences-homosexuelles/#>. Acessado em 09 fev. 2015.
- MPASU, Buakasa Tulu Kia. **L'impensé du discours**: Kindoki et nkisi en pays kongo du Zaïre. 2 ed. Kinshasa : Faculdade de Théologie Catholique, 1980.
- METZ, Christian. **Linguagem e cinema**. São Paulo: Perspectiva , 1971.
- METZ, Christian. **O significante imaginário**. Psicanálise e cinema. Lisboa: Livros horizonte, 1980.
- NZIEM, Isidore Ndaywel è. **Nouvelle histoire du Congo**: Des origines à la République Démocratique. Bruxelles: Le cri, 2009.
- NOVAES, Sylvia Caiuby. Imagem, magia e imaginação: desafios ao texto antropológico. **Mana**. Vol.14, n.3, 2008, pp. 455-475.
- PANOFISKY, Erwin. Estilo e meio no filme. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- PÉANS, Pierre. **Carnages**: Les guerres secrètes des grandes puissances en Afrique. Paris: Fayard, 2010.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. **A magia**. São Paulo: Publifolha, 2001.
- PRUNIER, Gérard. **Africa's world war**: Congo, the rwandan genocide, and the making of continental catastrophe. New York: Oxford, 2009.
- RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO (RDC); Ministère des Affaires Sociales et Famille. Rapport national de la fin de decennie sur le suivi du sommet mondial pour les enfants. République démocratique du Congo; Ministère des Affaires Sociales et Famille. S/l, 2000. Disponível em: http://www.unicef.org/specialsession/how_country/edr_congo_demrepub_fr.PDF. Acesso em: 08 fev. 2015.
- ROUGET, Gilbert. **Music and trance**. A theory of the relations between music and possession. Chicado: The University of Chicago Press, 1985.
- ROUCH, Jean. **Os mestres loucos**. (Les maîtres fous). Gana: [s.n.], 1954. 1 filme (28 min), son., color.
- SANTOS, Irinéia Maria Franco dos. Ancestralidade na dinâmica cultural africana. Disponível em: http://www.academia.edu/4765581/Ancestralidade_na_din%C3%A2mica_cultural_africana. Acesso em: 08 fev. 2015.
- STEARNS, Jason; VERWEIJEN, Judith; BAAZ, Maria Eriksson. **Armée nationale et groupes armés dans l'est du Congo**: Trancher le noeud gordien de l'insécurité. Londre/Nairobi : Institutut de la Vallée du Rift, 2013. (Projet Usalama).
- TAMBWE, Stanislas. RDC: l'utilisation d'enfants par des groupes armés demeure endémique (25/07/2014). Disponível em: http://fr.africatime.com/republique_democratique_du_congo/articles/rdc-lutlisation-denfants-par-des-groupes-armes-demeure-e. Acesso em: 09 fev. 2015.
- VANOYE, Francis & GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- VIRILIO, Paul. **Guerra e Cinema**. São Paulo: Editora Página Aberta, 1993.
- ŽIŽEK, Slavoj. **Vivendo no fim dos tempos**. São Paulo: Boitempo, 2012a.
- ŽIŽEK, Slavoj. **O amor impiedoso** (ou: sobre a crença). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012b.
- ŽIŽEK, Slavoj. **Violência**. São Paulo: Boitempo, 2014c.
- ŽIŽEK, Slavoj. **Como ler Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010d.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE SOCIOLOGIA EM
CONTEXTOS INTERIORANOS
ENTREVISTA COM THIAGO INGRASSIA PEREIRA**

Por Joana Röwer e Newton Freire

Professor Thiago Ingrassia Pereira, o senhor possui ampla experiência no ensino de Sociologia e na formação de professores. Realizou o Doutorado (2014) e o Mestrado (2007) em Educação, além da Licenciatura (2004) e do Bacharelado (2006) em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, localizada em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul. Atualmente, é professor da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim (RS), município considerado de médio porte, mas que também atende a diversas cidades menores da região. Além disso, o senhor foi presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais no período de 2016 a 2020, experiência que certamente possibilitou um contato amplo com professores e professoras de Sociologia de diferentes regiões do Brasil. Nesse contexto, como o senhor percebe as especificidades do ensino de Sociologia em escolas públicas localizadas em cidades de pequeno porte? Quais seriam os principais elementos que diferenciam essa realidade daquela encontrada em escolas de cidades médias e grandes?

O Brasil é um país diverso e complexo. São vários “Brasis” dentro do nosso país. Tal diversidade é constituída por expressivas manifestações culturais, multifacetado folclore e desigualdades econômicas. Nesse cenário, há distintas realidades que conformam um mosaico que se presta à análise sociológica.

É neste contexto que emergem especificidades no que concerne à escola pública, que é um dos principais patrimônios da sociedade brasileira, mesmo em contexto adverso em termos de investimentos materiais e reconhecimentos simbólicos. Para além das cinco grandes regiões do país, temos microrregiões e realidades rurais e urbanas que estão em permanente fricção.

A escola não está isolada destas dinâmicas sociais. Pelo contrário, é uma de suas expressões mais genuínas, formando e sendo formada pelos aspectos políticos, culturais e econômicos que configuram as cidades. É um verdadeiro microcosmo social, abarcando todos os segmentos sociais, ainda que encontre entre as classes populares seus sujeitos preferenciais.

Nossa república federativa se organiza em três entes – União, Estados/Distrito Federal e Municípios – que formam o pacto que sustenta o país. Uma primeira especificidade da escola pública é sua mantenedora, pois, sabemos, há diferenças significativas entre os sistemas municipais (em grande parte responsáveis pela Educação Infantil e Ensino Fundamental), estaduais (com oferta voltada ao

Ensino Médio) e federal (com foco na Educação Superior e abertura mais recente, via rede técnica, ao Ensino Médio).

Assim, temos distintas escolas públicas de acordo com os investimentos do ente que a administra, sendo que os maiores desafios e contradições residem atualmente nas redes estaduais e, por consequência, no Ensino Médio. Para que a escola pública cumpra com o seu papel, é preciso aporte importante de recursos financeiros, boa estrutura para a execução de atividades formativas e plano de carreira e bons salários aos(as) trabalhadores(as) da educação.

Outro aspecto que merece relevo são as peculiaridades do nosso país no que concerne a escolas em regiões de comunidades tradicionais do campo, sejam indígenas, quilombolas ou povos da floresta. Nestas comunidades, geralmente em áreas de interior e parte da zona rural de cidades de médio e pequeno porte do interior do Brasil, há um perfil de estudante que exige um tipo de educador(a). Ou seja: poderíamos falar, em termos amplos, que uma educação do campo apresenta peculiaridades que são típicas de cidades de pequeno porte. Isso exige formação específica para os(as) profissionais da educação, bem como um debate curricular que se reconheça no nacional, mas que se organize com base no regional/local.

Quando falamos de escolas públicas em cidades de médio e pequeno porte há uma aproximação ao contexto do interior do Brasil. Assim, diferente das capitais e regiões metropolitanas, nas quais o panorama demográfico aponta para processos de conurbação, sobrecarga nos sistemas públicos pela alta demanda (hospitais, escolas, segurança, entre outros) e, sobretudo, pela aguda e naturalizada desigualdade social, materializada em bolsões de miséria que convivem lado a lado com a riqueza desmedida, em geral, nas cidades menores do interior, o cenário da escola é de maior integração com a cidade.

Certamente, a aludida complexidade da cena social brasileira não nos permite a idealização de uma tipologia de escola em determinado espaço geográfico e simbólico, mas, por outro lado, é possível reconhecer, em um exercício aproximado da criação de um tipo ideal weberiano, que há certos padrões mais típicos em cidades de menor porte em comparação às de maior porte. Mesmo aqui, a definição do que entendemos por cidades pequenas, médias e grandes em um país de mais de 213 milhões de habitantes é problemática.

Geralmente, se considera uma cidade pequena aquela com população menor do que 50 mil pessoas. Contudo, há cidades com menos de 1 mil e outras com quase 50 mil na mesma classificação e isso, sabemos, impacta a organização da escola. Nessa linha, uma cidade de menos de 2 mil habitantes na serra gaúcha tem uma realidade social diferente de uma cidade com a mesma população, mas no interior das regiões norte e nordeste do Brasil. Não se trata de ser melhor ou pior (ainda que tenhamos

indicadores que possam levar a tal hierarquização), mas é diferente, o que, por consequência, incide no cotidiano da escola pública dessas localidades.

Outra questão que é interessante, tentando não cair em estereótipos, são as diferenças quanto aos lugares que as escolas públicas ocupam no contexto local. Enquanto nas cidades de maior porte há, via de regra, uma rede diversificada para atender a demanda, seja da rede pública ou da privada, nas cidades menores as escolas são preponderantemente públicas, sendo que em mais de 40% dos municípios brasileiros elas são as únicas opções.

Assim, é possível compreendermos que nas cidades em que existe apenas a escola pública, ela é mais representativa da média da população, integrando diferentes classes sociais, por exemplo. Tal situação em escolas públicas das periferias das áreas metropolitanas e capitais é mais difícil, pois há uma maior separação por capacidade econômica, ficando na rede privada os(as) filhos(as) das classes médias e proprietárias da sociedade.

De qualquer forma, mesmo com peculiaridades decorrentes de sua localização, penso ser possível afirmar que a escola pública é a escola da maioria do povo brasileiro, sendo a opção para alguns segmentos e a necessidade para outros. Pela qualidade do Ensino Médio ofertado pela rede técnica federal temos, por exemplo, a presença de um perfil de estudante com renda média superior e pais com mais escolaridade em relação ao que se observa nas escolas estaduais da etapa final da Educação Básica.

Essas variáveis incidem sobre o ensino de Sociologia. Apresento para o debate duas especificidades que observo a partir de minha atuação profissional em cidade média de um pouco mais de 100 mil habitantes no norte do Rio Grande do Sul (Erechim), tendo o contexto urbano e de uma capital (Porto Alegre) da minha experiência anterior como referência. Uma especificidade que julgo positiva e outra negativa.

A primeira especificidade é que as escolas públicas (da rede estadual) do interior contam, na média, com uma estrutura muito mais favorável às atividades letivas. Esse é um ponto positivo. Escolas mais bem cuidadas, com maior limpeza, jardinagem, salas climatizadas, laboratórios, sala de professores(as) ampla com armários e sofás, espaços arborizados e locais para a prática de esportes (quadra ou campo). Outro fator de destaque é a existência de biblioteca, ainda que o(a) servidor(a) bibliotecário(a) seja, cada vez menos, presente. Na capital, ainda que não fosse a realidade de todas as escolas, um bom número se encontrava em condições materiais muito adversas, incluindo os banheiros. Lembro de Paulo Freire na Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, há mais de 30 anos, preocupado em ter papel higiênico nos banheiros.

Boa parte das escolas conta com equipamentos multimídia e auditórios, permitindo o trabalho com recursos imagéticos. Além disso, o acesso à internet é razoável (precisa melhorar), o que permite

o incremento de estratégias didáticas. O que quero destacar é que uma escola com estrutura incide positivamente no potencial dos recursos didáticos para as aulas. E isso pode ser importante para quem leciona Sociologia.

Por outro lado, um desafio que observo à prática pedagógica em Sociologia nas cidades pequenas e médias é o que poderia chamar de limitação de atividades culturais. Os processos tradicionais e paroquiais são a tônica nessas regiões. A presença da Igreja Católica é ainda muito forte, mesmo que seja notório o crescimento de Igrejas Evangélicas Neopentecostais. O familismo é outro traço muito comum, individualizando e hierarquizando relações. Em especial, no sul do Brasil, pelo fato de ter sido muito forte a imigração europeia (italiana, alemã, polonesa), há uma cultura de sobrevalorização do trabalho e da acumulação de renda e patrimônio, organizando um quadro moral com forte traço do ascetismo.

O desdobramento dessa situação é a manutenção de estruturas de dominação e a reprodução ideológica e prática de racismos (contra não só a população negra, mas, também, a indígena, pois no norte gaúcho há intenso conflito a partir da demarcação de áreas indígenas), machismo e homofobia. A hegemonia do eleitorado de direita e extrema-direita é um reflexo desse cenário cultural, no qual a música sertaneja de mercado é preponderante. Nesse ambiente, o trabalho do(a) professor(a) de Sociologia encontra resistências e até sabotagens. Não que não exista esses elementos em cidades de maior porte, mas é mais provável uma pluralidade e uma dinâmica cultural mais amplas. Com um maior repertório de manifestações culturais disponíveis, o trabalho do(a) professor(a) de Sociologia fica menos hostil ao pensamento médio, encontrando maior receptividade às problematizações típicas da nossa área.

Por fim, destaco que penso não ser generalizável ao contexto nacional como um todo alguns elementos que observei acima. Ratifico que vivemos em um país muito diverso e com alto grau de desconhecimento mútuo entre as grandes regiões e dentro delas entre suas microrregiões. O mais importante é sempre buscarmos a reflexão relacional entre os contextos nacional e local, de modo que perceber as variáveis que incidem sobre nossa prática pedagógica em Sociologia.

Além disso, é possível pensar em práticas de ensino diferenciadas nessas escolas, especialmente no ensino de Sociologia, que tomem o contexto local como elemento central de análise? Ou ainda em que medida critérios de regionalização e as particularidades dos diferentes territórios podem contribuir para a construção de abordagens pedagógicas diferenciadas no ensino de Sociologia?

Compreendo que há variáveis que incidem sobre a prática pedagógica. Tal tarefa se organiza a partir da relação entre ensinar e aprender, mediada pelo contexto político, cultural e econômico no qual a escola está inscrita. Penso que a grande inovação não está propriamente apenas nos recursos

tecnológicos, mas na forma em que construímos um novo paradigma educacional pautado na comunicação/dialogicidade. Estou filiado a quem enxerga o esgotamento de um certo modelo de escola que foi gestado na modernidade ocidental e que se massificou ao longo do século XX. A escola da transmissão e da avaliação padronizada (provas) está se esgotando historicamente. Como observa Bernard Charlot, o(a) professor(a) da informação está sendo superado pelo advento da internet, mas aquele(a) que trabalha a partir do conhecimento tende a ser valorizado(a).

Trazendo para nosso meio, não é simples ser professor(a) no Brasil e, em especial, de Sociologia. Para ensinar, nós temos que aprender. Isso requer boa formação inicial em cursos superiores de licenciatura, assim como uma formação continuada que preze pela reflexão sobre a prática. Vivemos o avanço do mundo digital e de uma lógica que preza pela fluidez, rapidez e instantaneidade. Parece que o espaço para a reflexão pautada em evidências empíricas a partir da interpretação mediada pela teoria está em xeque. Mas isso não ocorre da mesma forma em todas as partes do país.

Pelas nossas assimetrias regionais, temos tempos e acessos muito díspares, e isso acaba incidindo sobre nossa profissão docente. É muito importante considerar os contextos de forma ampla, buscando as relações entre o global e o local, entre a história mais ampla do mundo e a nossa trajetória individual. Ou não é exatamente isso que sustenta a “imaginação sociológica” nos termos de Wright Mills?

Dessa forma, penso ser fundamental incrementar processos pedagógicos a partir do lugar em que as pessoas vivem. No limite, ninguém vive no Brasil ou no seu Estado, mas todo mundo vive em seu território, na sua cidade. Nosso mundo é a rua de casa, é o pátio da escola, é o trânsito da cidade, é posto de saúde do bairro, é a Igreja, o clube e as relações interpessoais que travamos. Portanto, a vida cotidiana do lugar em que vivemos é a grande fonte em que bebemos para organizar os conteúdos de nossa disciplina. Não para apenas descrever as relações sociais citadinas, ficando nelas a partir da opinião, seja nossa (dos/as professores/as) ou dos(as) estudantes. Partir da realidade cotidiana percebida não é ficar nela, mas, sobretudo, provocar a reflexão por meio da dimensão teórica. Quanto mais “distância” formos capazes de tomar do nosso cotidiano, mais podemos estranhá-lo a ponto de entendermos situações que antes estavam opacas em nossa vida social.

E de onde saem as teorias que embasam nossa percepção mais crítica sobre as relações que nos constituem? Exatamente se encontram na esfera do campo científico e exigem, por isso mesmo, tratamento adequado (transposição didática) para o trabalho pedagógico na escola. Aulas de Sociologia não devem ser conversas soltas, mas uma interação desenvolvida por meio de um planejamento formativo. Não há Ciências Sociais sem teorias e métodos, assim como não há ensino de Sociologia sem isso. A aula não é uma atividade espontânea, ainda que tenha sempre o imprevisto que a relação

pedagógica autêntica requer. Fora isso, temos o mecanicismo e a burocracia que se expressam em sistemas apostilados e nas inúmeras tarefas de preenchimento de planilhas digitais.

Portanto, julgo essencial a valorização do contexto local como elemento-chave para a organização de estratégias pedagógicas no ensino de Sociologia. Um contexto local que não se explica sem elementos do contexto global e, assim, exige para seu entendimento certa abstração teórica e ampliação de conhecimentos diversos (como se vive em outros lugares do país?). Em se tratando de Educação Básica, temos que lembrar que ela deve estar associada ao mundo do trabalho e à prática social, de modo que o reconhecimento das especificidades locais é fundamental.

Mesmo com a existência de uma base comum curricular em nível nacional, encaminhada em contexto controverso de reformas voltadas ao mercado (2016 a 2018), não podemos renunciar às questões particulares de cada local. Cada Estado, por exemplo, pode organizar seu referencial curricular e nele considerar suas especificidades. Cada escola, ao receber as orientações curriculares padronizadas, pode assegurar liberdade de exercício docente, garantindo sua autonomia. Isso é posição política e é algo precioso para nossa profissão docente.

Defendo que a aula de Sociologia deve prezar pela relação permanente entre o global e o local, de modo a provocar a ampliação de entendimento por parte dos(as) estudantes. O mundo é grande e o que vivemos em nossa cidade é também parte dele. Uma parte que tem suas especificidades que precisam ser levadas em consideração, mas que não se explicam por si só. Os mitos, as lendas, os costumes, as tradições, a moral, todos esses elementos foram socialmente produzidos e podem ser sociologicamente interpretados.

Portanto, a principal questão não é o que trabalhar (conteúdos), mas como ter uma prática de ensino diferenciada, assim como são diferenciadas nossas regiões dentro do país. O debate é de ordem metodológica, provocando o estranhamento do familiar a tal ponto que aquilo que parecia tão natural é posto em dúvida. Para isso, cabe uma pedagogia dialógica e situada no contexto local. O mesmo conteúdo que é estudado a partir da mesma tradição teórica vai ser construído de forma diferente a partir da realidade em que se desenvolve. Assim, discutir “identidade” requer distintos tratamentos no Sertão e na Amazônia, assim como na fronteira do Rio Grande do Sul com a Argentina e na fronteira do Acre com a Bolívia.

Nós coordenamos no IX ENESEB 2025 o GT 20 – Ensino de Sociologia em Regiões Interiorizadas que objetivou discutir as recontextualizações curriculares e compartilhar experiências docentes em diferentes territórios. Alguns textos apresentados apontaram que jovens de territórios interioranos carregam uma sobreposição de vulnerabilidades estruturais de classe, raça, gênero e território, que limitam seus horizontes de possibilidade, e que o ensino de

Sociologia aparece como potencial prática de consciência crítica e protagonismo. Considerando que o senhor integra o PPGPE/PPGICH da UFFS, instituição que dialoga com realidades de fronteira, como o senhor articula, em sua pesquisa e prática formativa, a necessidade de um ensino de Sociologia que não apenas descreva as desigualdades territoriais, mas que efetivamente potencialize o protagonismo e o pensamento crítico desses jovens? Em outras palavras: como evitar que o ensino de Sociologia no interior reproduza, em vez de desnaturalizar, as estruturas de poder que atravessam esses sujeitos?

Penso que a prática pedagógica é sempre situada em certo contexto. Conforme expus anteriormente, considerar o local como elemento-chave e ponto de partida não significa ficar apenas nele, pois é imprescindível a compreensão global dos fenômenos. Dessa forma, tendo a concordar com alguns desafios que estão colocados aos(às) jovens que vivem em territórios interioranos, principalmente no que concerne à pluralidade de manifestações culturais e oportunidades de emprego e renda.

Mesmo em cenário positivo de empregabilidade, como é o caso da cidade em que trabalho e resido (Erechim, RS), encontramos o desafio da média salarial baixa e da escassez de opções de lazer e entretenimento. Isso pode ser um elemento que explique a saída de jovens da cidade, mesmo com oportunidades de estudos e empregos. Em cidades de pequeno porte e de base agrícola, a situação é ainda mais desafiadora. A sucessão no campo é extremamente problemática e algumas cidades têm perdido população nas últimas décadas. Por outro lado, ondas imigratórias têm sido frequentes, tendo, por exemplo, a presença atual de venezuelanos(as) impactado postos de trabalho e a realidade de escolas na cidade.

O ensino de Sociologia pode alguma coisa, mas não pode tudo. Quero com isso expressar que tenho uma postura realista acerca das nossas possíveis contribuições. No Rio Grande do Sul, o chamado novo Ensino Médio Gaúcho (EMG) manteve a oferta de Sociologia em um ou dois anos do Ensino Médio, sempre com um tempo-aula semanal. Estamos falando do mínimo. O Censo Escolar tem identificado que somos a área com a maior inadequação entre a formação do(a) professor(a) e a disciplina ministrada no Ensino Médio, ou seja, apenas cerca de 1/3 de quem leciona Sociologia no Brasil tem formação em licenciatura em Ciências Sociais. Ou seja: jovens têm poucas aulas de Sociologia no Ensino Médio e com professores(as) não formados(as) na área. Nem vou entrar na incipiência da oferta de Sociologia nos anos finais do Ensino Fundamental, pois abriria uma outra frente que nos exige reflexões e ações políticas.

Na UFFS, quando da implementação do subprojeto PIBID Ciências Sociais, abrimos editais para supervisores(as) externos(as) e tivemos muitas dificuldades em satisfazer o critério de ser docente com formação específica na área. Tivemos a alegria de ter uma professora supervisora egressa do

nosso curso de licenciatura em Ciências Sociais, ainda que ela tenha vínculo de contrato temporário (no RS o temporário pode durar muitos anos), e outra supervisora, essa efetiva, que tem licenciatura, mestrado e doutorado em História, mas, também uma graduação na antiga licenciatura curta em Estudos Sociais.

Contudo, mesmo considerando esse cenário adverso, penso que é possível e parte do nosso compromisso o trabalho de construir processos de alfabetização e letramento sociológico, nos termos sistematizados e desenvolvidos por Cristiano Bodart. Trata-se de um plano de formação em nossa área que contemple a aquisição/apropriação de conceitos e categorias sociológicas para a posterior mobilização para a interpretação do mundo social. Também, uma “sociologia artesanal”, altamente engajada e implicada com a construção da autonomia dos sujeitos a partir da valorização de sua subjetividade. Em trabalhos recentes, Bernado Caprara tem discutido essa perspectiva na formação de professores(as) de Sociologia.

Então, tanto na formação de estudantes na escola, como na universidade, penso que a construção de uma perspectiva crítica exige alguns elementos. Estou situado na leitura de Paulo Freire quanto aos processos de leitura de mundo e leitura da palavra. Penso que é meu papel na universidade considerar a leitura de mundo (da realidade local) e apresentar a leitura da palavra, ou seja, a base teórica das Ciências Sociais. É por meio da compreensão teórica que podemos interpretar e reconstruir a realidade, contribuindo para um conhecimento crítico e potencialmente transformador.

A apresentação das leituras teóricas não encerra um processo educativo que possa ser, de fato, emancipatório. É pela leitura da palavra mais substantiva que se volta à leitura do mundo, mas agora ressignificado. Ou seja, não se aprende teoria apenas como exercício intelectual meramente abstrato, mas para nos cercarmos de ferramentas para a prática cotidiana. No caso da universidade, em que o(a) estudante será professor(a), para o exercício profissional da docência. No caso da escola, em que o(a) estudante está concluindo a Educação Básica, para subsidiar sua prática social e sua relação com o mundo do trabalho.

Temos acolhido na UFFS em nossos cursos de graduação e pós-graduação majoritariamente estudantes da classe trabalhadora. Isso não isenta clivagens raciais e de gênero, por exemplo. Mas ancora a necessidade de considerarmos a formação em curso noturno e o grande tempo despendido ao trabalho remunerado para o sustento material. Isso torna desafiadora a organização para os estudos necessária ao adequado desenvolvimento do curso de Ciências Sociais, bem como reduz a participação em projetos de iniciação científica e de iniciação à docência.

Diante disso, cabe a própria compreensão crítica dos limites que os condicionantes sociais apresentam. Espaços para além da sala de aula tradicional, geralmente mediada pela exposição discursiva do(a) docente universitário(a), são relevantes neste processo formativo que visa à autonomia

e à criticidade. Eventos como semanas acadêmicas são muito importantes, assim como a existência de bolsas de extensão, pesquisa e cultura, e o próprio PIBID.

Tenho buscado entender os contextos e valorizar as experiências profissionais no âmbito da pós-graduação, assim como na graduação tenho trabalhado a partir de um programa mais enxuto e que considere saberes da experiência. Independente do exercício profissional, defendo que a formação universitária deva incentivar práticas de leitura e escrita, assim como debates, eventos e atividades de estudos diversas. Com isso, talvez possa se contribuir com universitários(as) que, uma vez docentes na escola, tenham elementos para a construção de espaços de aprendizagem que contribuam com os(as) jovens estudantes e, até mesmo, com atividades em turmas de EJA e na Educação Profissional.

No GT mencionado na última questão, um dos trabalhos apresentados evidenciou que a interiorização das universidades públicas brasileiras, impulsionada pelo REUNI e pelo SISU, trouxe consigo não apenas a expansão geográfica do ensino superior, mas também tensões específicas no processo de recontextualização dos currículos de formação docente em Sociologia, em relação aos desafios nos estágios supervisionados, no distanciamento de eventos da área e nas dinâmicas singulares da relação escola-universidade em contextos periféricos. Considerando que o currículo é, na perspectiva de Alice Casimiro Lopes (2008), um lugar de disputa de saberes, e que a formação de professores de Sociologia em regiões interiorizadas precisa responder simultaneamente a demandas locais e a prescrições nacionais como a BNCC, em que medida o processo de interiorização tem de fato produzido recontextualizações curriculares substantivas, isto é, que alterem as lógicas de formação docente? Isso acontece na prática ou o que se observa é a predominância da transposição dos modelos formativos dos grandes centros para os territórios interioranos?

A formação docente no Brasil foi marcada pelo chamado modelo “3+1”, no qual a formação que ocorria nos primeiros anos do curso era teórica e conceitual da área específica, reservando para o final do curso a formação pedagógica que culminava no estágio obrigatório. Assim, esse modelo, que não está de todo superado, separava a teoria da prática, reservando à parte específica de formação docente um espaço menor. Com as reformas dos últimos 30 anos, os cursos de licenciatura passaram a ter componentes curriculares da área educacional desde os primeiros semestres letivos, além de 400h de estágios e de prática com componente curricular. Mais recentemente, temos a curricularização da extensão e a possibilidade de bolsistas do PIBID aproveitarem os estágios a partir das atividades de iniciação à docência.

A política de expansão e interiorização de universidades federais (REUNI) acontece dentro de um contexto muito favorável à nossa área. Criado em 2007, o REUNI é do mesmo período do Parecer

38/2006 do Conselho Nacional de Educação, que foi favorável à obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia nos três anos do Ensino Médio, da publicação das Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) do ensino de Sociologia (2006), da Lei 11.684/2008, a chamada Lei da obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia e da realização do primeiro ENESEB/SBS em 2009. Em 2012, temos a entrada da Sociologia no PNLD, fazendo com que nossa área tivesse livros didáticos específicos potencialmente chegando em todas as escolas públicas do país, além da fundação da ABECS. De fato, um cenário importante que foi responsável pelas bases associativas que temos até hoje.

A Lei da obrigatoriedade de 2008 deu embasamento para que em muitas das novas universidades federais do REUNI fossem criados cursos de licenciatura em Ciências Sociais. Esse foi o caso da UFFS, que tem cursos em Erechim (RS), Chapecó (SC) e Laranjeiras do Sul (PR). A UFFS tem a sua Lei de criação em 2009 e o começo das atividades acadêmicas em 2010. Assim, a UFFS é criada a partir da pressão política de movimentos populares do sul do Brasil que perceberam que o REUNI abria a possibilidade da expansão a regiões de interior e historicamente desassistidas da Educação Superior pública e gratuita. A ideia foi criar uma universidade “pública e popular”, projeto este que está em permanente disputa.

A UFFS adotou um modelo curricular baseado em três domínios: o comum, que oferta um conjunto de disciplinas a todos os cursos no sentido de conhecimentos básicos (incluindo “História da Fronteira Sul”, com foco na história regional, “Direitos e Cidadania” e “Introdução ao pensamento social”); o conexo, em que disciplinas são compartilhadas dentro de certa área do conhecimento (por exemplo, a área de formação de professores/as); o específico, com disciplinas típicas da formação do curso (no caso das Ciências Sociais, nas áreas de Antropologia, Ciência Política, Sociologia e Ensino).

Esse arranjo curricular teve desenvolvimento e encontrou muitas tensões. Segue, com reformas, até hoje na UFFS. Não temos departamentos, centros e institutos, tendo apenas áreas e domínios. Está em discussão há alguns anos a criação das chamadas Unidades Acadêmicas (UNAs), pensadas como o órgão de base. A UFFS é *multicampi* e interestadual, estando nos três estados do sul do país. Estamos longe dos grandes centros urbanos e da faixa litorânea do Brasil. O *Campus* onde atuo na cidade de Erechim (RS) fica a 380 km de Porto Alegre, a 480 km de Curitiba e a 500 km de Florianópolis.

Na licenciatura em Ciências Sociais do *Campus* Erechim, temos dentro do domínio específico as disciplinas de Estágio Docente Supervisionado (I, II e III) e Metodologia de Ensino em Ciências Sociais, mais a possibilidade de oferta de disciplina eletiva da área de Ensino. Os estágios passaram por reforma recente, estando em implantação o “Estágio de Gestão”, que passa para o domínio conexo, ficando dois estágios no domínio específico. Temos a possibilidade da verticalização com oferta aos(às) egressos(as) da graduação de especializações, mestrados e doutorado.

Mesmo diante da tentativa de inovação curricular, não penso que seja possível afirmar de forma definitiva que se trata de um caso de recontextualização curricular substantiva, pois há muitas dúvidas e dificuldades procedimentais. O próprio currículo praticamente vive em reforma (há em 2026 uma discussão institucional sobre a atualização da matriz curricular), tendo nos acostumado a conviver com diferentes matrizes ofertadas de forma concomitante. Como instituição oficial, nos cabe atender ao que prevê as legislações atuais. Mas é inegável certas inovações que a UFFS, como instituição interiorana, propôs. Uma das principais questões que desafiam a prática curricular inovadora é que o debate curricular segue sendo feito de forma rasa, como se fosse apenas carga horária de disciplinas. Além disso, todo o corpo docente é formado em universidades tradicionais e em grande parte localizadas em grandes centros urbanos.

Portanto, a própria relação de alguns/algumas colegas com a UFFS e com a cidade de Erechim é problemática, tendo em vista que a mudança de uma grande cidade para o interior apresenta choques culturais, rearranjos familiares e a aceitação de que a nova universidade vai ser necessariamente diferente de uma que está consolidada. É muito comum colegas que migraram de outras regiões do Brasil e que buscam em pouco tempo a redistribuição ou a remoção para outro Campus da UFFS, principalmente para Chapecó, que é a maior cidade em que a UFFS está. Alguns até se exoneraram do serviço público e buscaram trabalho em instituições comunitárias, que são universidades “públicas não estatais” muito comuns no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina.

Há, ainda, o caso de colegas que sequer moram na cidade ou na região, concentrando atividades e não estabelecendo maiores vínculos entre os(as) colegas e as coisas da cidade. Há casos de colegas que sofreram preconceitos (raciais e homoafetivos) e outros(as) que têm aderido ao teletrabalho ou reduziram ao máximo a presença no *Campus*, principalmente pela abertura a atividades remotas que foi potencializada no período pandêmico (2020/2022).

Faço essas observações não no sentido de julgar ninguém, mas de destacar situações que me parecem mais típicas de universidades interioranas. E isso tem impacto na vida institucional, nas tomadas de decisões e no próprio engajamento em ações que fortaleceriam a universidade no contexto regional. Nosso curso tem baixa procura relativa, alta evasão e por consequência baixa taxa de conclusão.

Mesmo assim, cumpre destacar que o curso de licenciatura em Ciências Sociais segue em atividade desde 2010, ofertando PIBID, bolsas de iniciação à pesquisa e extensão, monitoria, e aulas no período noturno. A oferta de empregos com a formação em Ciências Sociais é muito diminuta na região, pois fica especificamente no Ensino Médio. Temos poucas escolas privadas e na rede pública estadual somos dependentes de concursos ou processos seletivos para temporários. Hoje o Rio Grande do Sul é retaguarda em nível nacional na carreira do magistério.

A questão da empregabilidade local é um fator muito desafiador. Não conseguimos sensibilizar a Prefeitura de Erechim para a criação da disciplina de Sociologia nos anos finais do Ensino Fundamental. No Estado, apenas São Leopoldo na grande Porto Alegre tem Sociologia nesta etapa. Alguns/Algumas egressos(as) entram na pós-graduação, tanto na UFFS como em outras universidades, gerando a expectativa da carreira acadêmica ou nos Institutos Federais, estes com boa presença na região.

Então, há todo um trabalho muito sério e dedicado desenvolvido nestes últimos dezesseis anos, mas é inegável os enormes desafios que vivemos, certamente, não só nós no interior do sul do Brasil, mas em particular uma formação que tensiona a cultura local.

Para concluir, o senhor gostaria de fazer alguma consideração final acerca do ensino de Sociologia em regiões interioranas?

Gostaria de saudar a iniciativa do dossiê, pois ataca uma lacuna que temos em nossa área. Além disso, convidar a todas as pessoas envolvidas com o ensino de Sociologia que trabalham no interior do Brasil, principalmente nas pequenas e médias cidades, a participarem dos debates nacionais. Em novembro de 2026 teremos o VII Congresso Nacional da ABECS em Brasília e no ano de 2027 chegaremos a 10ª edição do ENESEB.

Temos sites, YouTube e demais redes sociais com perfis muito interessantes sobre experiências de ensino de Sociologia. Temos grupos de whatsapp sobre essa temática, além de livros autorais, coletâneas e dossiês que são publicados periodicamente. Outro ponto que penso ser muito relevante: a ABECS se organiza por Unidades Regionais, o que pode potencializar coletivos locais que busquem se fortalecer em articulação com uma rede nacional.

Num país de dimensão continental, as redes via internet cumprem um papel importante. Nossa profissão nos coloca diante de muitas pessoas, mas, muitas vezes, nos sentimos sozinhos(as), principalmente quando o assunto é a nossa vida profissional. E isso é ainda mais presente quando moramos em uma cidade de interior, com poucos colegas próximos(as).

Não é simples ser docente no Brasil e é ainda mais desafiador ser professor(a) de Sociologia. Pela cultura média mais de enquadramento mecânico, nas regiões interioranas é mais provável a presença do pensamento conservador e até reacionário. Isso adiciona responsabilidade e paciência entre nós. Por isso, se estivermos com algum vínculo coletivo, isso pode ser decisivo para nossa saúde física e mental. Sem ela, não temos como cumprir com nosso papel de educarmos para a consciência e para a ação consequente no mundo.