

Exclusão social e fracasso escolar em Maputo – fenómeno socio-linguístico

Agostinho Goenha

Resumo

Neste estudo analisamos, de forma muito genérica, o fracasso escolar dos alunos do primeiro nível de escolaridade em Moçambique, tendo em conta as origens socio-culturais, linguísticas e económicas dos alunos da cidade de Maputo e arredores.

Os dados não estão quantificados porque a dimensão desta análise não permite um estudo desenvolvido deste fenómeno.

Palavras-chave

Exclusão, insucesso, origens socio-linguísticas, origens socio-culturais, Maputo.

A presente análise do fenómeno da educação em Moçambique, na sua vertente do fracasso escolar, surge no âmbito do Seminário de PEDAGOGIA E REPRESENTAÇÕES, do Departamento de Ciências da Educação da FCSH, sob a orientação da Professora Doutora Alcina Lajes e responde a uma das exigências do Regulamento de Avaliação vigente neste Departamento, para os cursos de pós-graduação.

Neste estudo analisamos, de forma muito genérica, o fracasso escolar dos alunos da classe terminal do nível primário de escolaridade em Moçambique, tendo como suporte as origens socio-culturais, linguísticas e económicas dos alunos de quatro escolas, duas da cidade de Maputo, e outras duas da periferia da mesma cidade. Os dados não estão quantificados porque a dimensão desta análise não permite um estudo desenvolvido deste fenómeno.

Segundo DIAS, Hildizina, 2002: 96, ao analisar-se o fenómeno das desigualdades socio-linguísticas e o fracasso escolar em Moçambique, em particular, em Maputo, torna-se necessário olhar para as questões éticas implicadas no processo de exclusão subjacente às desigualdades e ao fracasso. A exclusão tem de ser discutida como um processo dialéctico que é inseparável do processo de inclusão; ao mesmo tempo, o fracasso escolar deve ser analisado à luz dos factores sociais, culturais e linguísticos.

Se estes fenómenos forem entendidos no seu sentido mais abrangente, individual, social, institucional e cultural, "o grau de convergência ou de divergência entre as representações da escola nos actores constitui um indicador importante para a sua análise. É necessário, no entanto, relativizar este raciocínio. Os alunos, os pais e os professores, nas significações que atribuem a princípios educativos e às normas gerais que enquadram a sua aplicação, nunca manifestam juízos inteiramente consensuais. Para além das diferenças no estatuto socio-institucional, subsistem, como um conjunto de factores diferenciadores, os dados das experiências singulares e os estilos de inserção socio-cultural que produzem efeitos igualmente diferenciadores no processo de formação das representações"(LAJES, **Alcina** *Considerações Gerais, p.1 – texto de apoio*)¹.

Se se pensar no caso de Moçambique, verifica-se que a língua oficial e de instrução – o Português – transporta consigo todas as ambiguidades e ambivalências. A língua portuguesa é "de fora", porque é de origem europeia, mas também é uma língua "de dentro" porque é usada como L1 ou como L2 por uma parte da população. Por um lado, esta língua é marcada disforicamente, porque é considerada língua de colonização recente, por outro lado, tem um estatuto privilegiado e, por isso, é admirada porque é língua de comunicação alargada. Por não haver, em relação a ela, uma identificação étnica forte e uma grande fidelidade linguística, isso permite a **união entre os moçambicanos**. Ela é vista como o **modelo de perfeição linguística**, visto que é através dela que se podem discutir a maior parte dos assuntos políticos, científicos, técnicos, etc.

Para os casos de países caracterizados por um sistema linguístico de multilinguismo (como é o caso da quase totalidade dos países limítrofes de Moçambique, e não só), os governos, movidos pelas “melhores intenções”, que devem ser sócio e historicamente condicionadas e devidamente enquadradas, definem políticas linguísticas e planificam currículos escolares orientados pelo desejo de agregar os homens em torno de certo ideal, materializado, na maioria dos casos, pela adopção de uma língua nacional da ex-potência

¹ **A educação torna-se um produto, uma mercadoria e fica submetida à lógica economicista do mercado. Torna-se um bem de consumo e um instrumento de sobrevivência a nível da competitividade mundial ou um lugar onde se aprende uma cultura de “guerra” (ter mais êxito do que os outros) – as aspas são da nossa responsabilidade – e não uma cultura de vida / de paz (viver com os outros num interesse geral).** LAGES, Alcina, *A Escola e a Guerra, p.4 – texto de apoio*.

colonizadora. No entanto, nesse caminho de inclusão, do amor, da agregação, ocorre também a exclusão, a “violência”, a desunião e a desagregação. Os processos históricos e, particularmente, os processos de desenvolvimento curriculares são marcadamente ambivalentes.

A Escola, sendo um dos poderes simbólicos que tende a estabelecer uma concepção hegemônica dos diferentes sistemas simbólicos (língua, ciência, arte, mitos) funciona numa área pouco nublada e, na imprecisão, opera o mecanismo da “violência”. Considera-se a área de actuação da escola como sendo um pouco nublada e imprecisa, visto que não se diz explicitamente que se impõem normas arbitrárias pertencentes a uma classe dominante. A escola aparece como uma instituição que se propõe realizar o bem comum mas, ao realizar esse bem comum, privatiza-o, reduzindo o interesse comum em interesse privado².

E nesta perspectiva importa referir duas finalidades da escola, na perspectiva de alguns estudiosos do fenómeno educativo: segundo Alain (1976), *apud* LAJES, Alcina, in *Considerações Gerais*, p.18, “as grandes finalidades da **escola transmissiva** gravitam em torno de uma certa ideia da sua missão socio-cultural e moral. A sua função primeira é a de preparar as crianças para a inserção nas estruturas sociais, através da transmissão de conhecimentos básicos e de valores morais e culturais, supra-individuais, que se assumem como o suporte das instituições e das variadas formas de organização social de uma dada sociedade”. Entretanto, (Tonucci, 1986), *apud* LAJES, Alcina, *op. cit.*, p.20, defende a existência de uma outra perspectiva e de outra finalidade da escola e afirma que “a **escola construtiva** assume (...) concepções diferentes nos princípios e nos meios da sua acção educativa. É dada uma grande ênfase à construção gradual da autonomia do aluno a partir da valorização da sua iniciativa pessoal, em oposição à atitude passiva face aos saberes e aos valores impostos do exterior”.

A língua como sistema simbólico permite à educação realizar a sua função ordenadora e é usada pela escola como instrumento de conhecimento, de comunicação, de construção de visões do mundo, de comunicação e de integração no mundo. Ao realizar esta função ordenadora, por meio de um instrumento que permite a união e a agregação de indivíduos, a educação cria um espaço legítimo para exercer a violência, na medida em que

² (DIAS, Hildizina, 2002: 96)

é através de um poder, de uma violência legítima que toda a acção pedagógica se desenvolve. Essa violência legítima é tornada violência simbólica, na acepção de Bordieu e Passeron (1992), *apud* DIAS, Hildizina (2002), visto que um poder arbitrário impõe um arbitrário cultural.

Dussel (2000), *apud* DIAS, Hildizina, 2002:97, diferencia o conceito de “violência” do de “coacção” e mostra como é que esta se transforma em violência. Para ele, o conceito de “violência” só pode ser usado quando a coacção perde a legitimidade. Esta aparece assim como sendo a aceitação da ordem institucional, visto que é através dela que é possível produzir, reproduzir e desenvolver a vida humana dos membros do dito sistema. A aceitação da ordem institucional é convencionada por consenso.

A coacção, apesar de usar instrumentos que incluem o uso da força (leis, tribunais, armas, organismos policiais, lugares de reclusão), não pode ser considerada violência.

Este conceito é reservado por Dussel (2000), *op. cit.*, para um uso ético negativo, perverso e que não pode ser aceite com justiça. A coacção legítima faz uso da força legítima, legal, honesta e até meritória, visto que os que a exercem fazem-no por dever e como serviço ético para a comunidade, para a humanidade.

Ainda para Dussel, *idem op. cit.*, a coacção legítima ocorre em momentos de hegemonia, em que os dominados aceitam a ordem social, económica, política e cultural, porque ainda não têm consciência clara da dominação que se exerce sobre eles, ou que é tolerável, visto que os sofrimentos do regime anterior eram mais intoleráveis. Nesses momentos de hegemonia, a legalidade legítima impera sem oposição. Esse momento coexiste com o “estado governativo” em que há centralização do poder e em que se pretende uma certa homogeneização nacional e o desaparecimento do privado e do mercado marcado por um totalitarismo.

O autor acima referido afirma que a coacção legal do sistema vigente deixa de ser legítima quando causa a negação dos sujeitos socio-históricos e os constitui como vítimas. A coacção perde a legitimidade quando, em primeiro lugar, os sujeitos tomam consciência de não terem participado no acordo original do sistema e quando, em segundo lugar, a perda da legitimidade se relaciona com o facto de as vítimas não poderem viver em tal sistema. Quando as vítimas se apercebem da sua negação (material e formal-discursiva), a

legalidade, a legitimidade e a coacção ganham novos significados. As acções que eram consideradas legítimas e legais passam a ser consideradas ilegítimas e ilegais.

Aplicando os conceitos de coacção legítima e violência, de Dussel, à problemática das **desigualdades socio-linguísticas** e do **fracasso escolar**, poder-se-ia dizer que **a escolha de uma língua de instrução ou de uma norma dessa língua, para meio de instrução, constitui uma coacção legítima; ela torna-se ilegítima e violenta quando o seu ensino e aprendizagem começa a provocar vítimas, ou seja, fracassados.**

A classe dominante concede legitimação à norma linguística que impõe às outras classes sociais, mostrando que o seu padrão linguístico é o que oferece maior união, agregação e harmonia e maiores possibilidades de ser instrumento de criação de uma identidade nacional. Esse código, essa norma-padrão, apresentada pela classe dominante, aparece como código “neutro” e “superior” e vai servir de modelo para todos os membros dessa comunidade. A imposição de uma norma-padrão é, em princípio, arbitrária, pois não existe nada, no âmbito gramatical ou linguístico, que a legitime. A sua legitimação é feita apenas no âmbito social e, neste caminho da união, agregação e legitimação de uma norma-padrão ou de uma língua oficial acontece necessariamente a desagregação e a “morte” de outras normas dialectais e de outras línguas, nos domínios formais da comunidade. A classe dominante tolera o uso das variedades não padronizadas e/ou de outras línguas não oficiais, desde que no seu uso se restrinja ao ambiente familiar e popular e que não “entre” para as áreas ligadas ao poder, como governo, negócios, informação oficial, educação e ciência.

Segundo Casali (1999), *apud* DIAS, Hildizina, 2002:98 e 99), a escola terá de usar sempre algum padrão arbitrário. O que importa discutir, em relação à escola, é que esse padrão arbitrário tem de ser legítimo. O conceito de “legitimação” é muito importante para se entender de que forma uma certa norma é considerada legítima numa certa sociedade. Na visão de Dias, Hildizina, no seu livro, *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar* (2002) e segundo Habermas (1976), *apud* Gnerre (1985:5), define-se legitimação como sendo «o processo através do qual se dá “idoneidade” ou “dignidade” a uma ordem de natureza política, para que seja reconhecida e aceite».

O que dá legitimidade a um padrão é o facto de permitir maior agregação da vida social. Casali (1999) considera que a legitimidade de um padrão cultural terá de ser definida com base nas oportunidades de união, agregação e harmonia que esse padrão

poderá criar na sociedade. Para Gnerre (1985), o conceito de "legitimação" é muito importante para se compreender, por exemplo, a instituição de normas linguísticas. O processo de legitimação de uma norma linguística e a sua instituição como norma-padrão e modelo são feitos a partir da definição de uma variedade que seja fundamental na identidade nacional. Essa norma-padrão terá de ser portadora de uma certa tradição e cultura. Gnerre (1985:6) diz que, tal «como o estado e o poder são apresentados como entidades superiores e "neutros", também o código aceite "oficialmente" pelo poder é apontado como neutro e superior e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder».

É pela forma, anteriormente descrita, que os falantes de outros dialectos ou de outras línguas moçambicanas têm de se submeter ao poder linguístico da classe do poder, dominada pela língua portuguesa; têm de, obrigatoriamente, aprender a língua e o dialecto que foi eleito como símbolo da união e agregação nacionais. As línguas e os dialectos das classes baixas são preservados no domínio familiar e popular e transmitidos, normalmente, por via oral, de geração em geração.

Pode-se ver que, através do processo de legitimação da norma-padrão, é exercida uma violência simbólica por parte das classes dominantes. Estas, ao imporem uma norma linguística, impõem também valores, comportamentos e hábitos culturais.

Pode-se perceber, segundo DIAS, Hildizina (2002) que, **por detrás das desigualdades socio-linguísticas, existe um fundo de rivalidades e de violência.** É uma classe social detentora do poder que impõe a sua língua e o seu dialecto aos outros indivíduos; que propaga e espalha pela comunidade uma série de preconceitos e estereótipos acerca das outras línguas e dialectos; que transforma o que era apenas diferença, variação e diversidade, em desigualdade e diferença; que concede privilégios a uns e retira-os dos outros. **Encontram-se subjacentes, no processo de legitimação de uma norma ou de uma língua, mecanismos de exclusão de todas as ordens, desde a exclusão social, até à exclusão escolar.**

Reconhece-se a necessidade social, política, económica e linguística da existência de uma língua e de uma norma-padrão agregadora, usada pela escola, que permita manter uma certa hegemonia e coesão na língua e na comunidade. Não interessa pôr em causa a pertinência de uma língua e de uma norma-padrão unificadora, mas pretende-se discutir a

forma como os não-utentes dessa norma-padrão são tratados pela escola, a forma homogênea como os currículos são construídos, a indiferença do sistema escolar às desigualdades e diferenças entre os alunos, a forma como os sistemas escolares incluem, formalmente, as crianças para parecerem democráticos e as excluem, logo de seguida, com os currículos que implementam.

Apesar de a língua oficial e de instrução aparecer como um sistema simbólico que permite que a escola realize a sua função ordenadora, pois ela funciona como elemento agregador e unificador, ela não deixa de conter em si algo de paradoxal. Para além da função unificadora, a língua oficial e de ensino assume também uma função separatista porque, ao mesmo tempo que une, ela exclui todos os outros que não a utilizam. No momento da sua escolha, ela agrega os que a falam e confere prestígio a estes falantes, em detrimento de outros falantes que não a falam. A título ilustrativo, segundo dados estatísticos não oficiais, Moçambique tem 17 milhões de habitantes; destes, 75%, aproximadamente, são analfabetos. Com esta percentagem é possível ter uma “ideia” do número de “excluídos” por não falar a língua oficial e é possível ter uma ideia do número de crianças que vai à escola, pela primeira vez, sem falar essa língua oficial agregadora e unificadora. Mais: os currículos escolares adoptados até os finais da década de 90, do século passado, não fazem distinção entre alunos falantes e não falantes da língua oficial (portuguesa) à entrada da escola, ou seja, na classe inicial (1ª classe); eles são uniformes e tratam todos os alunos por igual, o que, por mais paradoxal que pareça, cria uma situação de injustiça.

A instituição de uma norma-padrão ou de uma língua oficial aparece como a “violência” fundadora, aquela que permite criar uma certa ordem cultural. Na definição dessa ordem cultural, cria-se um sistema de diferenças que vai dar, aos indivíduos, as suas identidades e vai colocá-los numa certa hierarquia. É a partir da criação dessas hierarquias que os homens são inseridos socialmente em certos grupos, tendo uns vantagem porque se encontram no grupo do topo da hierarquia e, outros, desvantagem, porque não têm poder na sociedade. É a partir destas diferenciações sociais que se criam desigualdades linguísticas socialmente motivadas, ou seja, desigualdades socio-linguísticas.

O processo de atribuição do estatuto de língua de instrução a uma certa língua vem estabelecer diferenças entre as pessoas; por exemplo, em situações de multilinguismo, em

que é necessário escolher uma das línguas faladas no país, como língua oficial e de instrução.

Se se pensar nas situações dos países em situação de multilinguismo, ver-se-á que se privilegiou aquela língua menos conflituosa e que, teoricamente, não fomenta rivalidades étnicas e linguísticas. Os governos viram-se obrigados a escolher, para língua oficial, uma língua que fosse "meio de fora" e "meio de dentro", e em muitos casos, essa língua foi da ex-potência colonizadora, como já se referiu acima.

A ambivalência da língua oficial e da língua de instrução está patente no facto de ela permitir parar as violências recíprocas e agregar as pessoas numa certa ordem cultural e, ao mesmo tempo, ser um instrumento de exclusão, pois ela afasta dos domínios formais e oficiais todas as outras pessoas que não a falam. Segundo DIAS, Hildizina, *op.cit.*, p.103, ao colocar-se a questão da violência e da exclusão é importante distinguir dois âmbitos de questões: por um lado, as questões de natureza antropológica, filosófica e existencial inerentes à natureza humana e, por outro lado, as questões histórico-culturais.

Se se pensar na violência como sendo inerente à natureza humana, estar-se-á a considerar a posição de Freud. Este considera que existem elementos violentos constitutivos da natureza humana, em paralelo aos elementos eróticos e agregadores, que também fazem parte da essência humana. Segundo Freud (1930, 1997), existem no ser humano duas posições simultâneas: uma, para o amor e a união e, a outra, para a agressão e a desunião. A união das pessoas em torno de um objectivo é movida por impulsos de agregação e união, o mesmo impulso que foi responsável pela constituição da Civilização Humana. Continuando, o mesmo autor afirma também que não é fácil para os homens abandonarem a satisfação da inclinação para a violência; acrescenta que, os homens, sem essa inclinação para a agressão, não se sentiriam confortáveis.

A explicação freudiana sobre a condição violenta do ser humano mostra-se hoje bastante útil para entender a própria violência existente no próprio sector da educação e tenta encontrar uma forma de canalizar essa violência para acções que contribuam para o desenvolvimento da civilização humana.

A leitura de Freud, ao permitir a consciencialização do facto de que o homem é um ser constitutivamente violento, conduz, necessariamente, à reflexão e sugestão, na educação, de formas de acompanhamento e de planificação que permitam aos alunos o

exercício da sua "natural" agressividade, através, por exemplo, da prática de desporto.

Ainda no âmbito da educação, seria desejável que a energia de carácter violento do aluno não se eliminasse apenas através de pura catarse; era importante conjugar a catarse com o prazer. A escola devia tomar consciência das rivalidades, identificando-as e devia procurar caminhos de as canalizar e atenuá-las para objectivos mais construtivos por meio de jogos. O lúdico cumpre a função catártica do prazer e permite que o indivíduo possa exercer assim a sua violência legítima simbolicamente.

Freud defendia também que o ser humano tem a necessidade de ordenar, unificar, mas este ordenamento conduz sempre a um desejo de destruir. Esta coexistência de sentimentos diferentes é habitualmente conhecida por “ambivalência dos sentimentos”, isto é, há a coexistência na mesma pessoa de “um intenso amor e de um ódio intenso” (Freud e Einstein – 1932, 1997).

A ambivalência dos sentimentos a que se referem os dois autores acima citados, como fazendo parte intrínseca do ser humano, está presente em quase todos os processos civilizacionais, quer a nível universal, quer a nível nacional (neste caso, refere-se a Moçambique).

No mundo podemos encontrar a ambivalência existente, por exemplo, no fenómeno da globalização. Este processo contém em si, vantagens e desvantagens. A globalização surge ao “serviço de Eros” para organizar os povos, as nações e cria a “unidade da humanidade”. Apesar de a globalização aparecer como um processo agregador, ela cria também desagregação, fomenta e incentiva a desunião, a desigualdade e a exclusão e instaura a crise.

A ambivalência do ser humano manifesta-se também no âmbito nacional em relação, por exemplo, à instituição de uma língua oficial e nacional (língua de instrução). A língua oficial que é usada na instrução (no caso de Moçambique) é escolhida com a principal intenção de unir os falantes da nação (que é multilingue), de criar uma certa identidade nacional; entretanto, neste processo de agregação das pessoas acontece, eventualmente, a desagregação e a “morte” de outras línguas ou de outros dialectos da mesma língua. Ainda segundo Freud, o ser humano é dotado de uma energia difusa que

tanto agrega, como desagrega. Na história humana, o ímpeto agregador tem-se mostrado predominante e a agregação é o ordenamento. O que dá substância ao ordenamento é o facto de ele próprio ser também violento, de ser um espaço legítimo para o exercício da violência.

Em relação ao que se passa, actualmente, nas escolas e que se relaciona com a manutenção das desigualdades, é que não está a haver um equilíbrio entre a função agregadora da escola e a tendência inata do homem para a desunião e para a desagregação. A escola está a funcionar segundo uma lógica de selecção e de exclusão e não tem êxito suficiente em agregar e unir os indivíduos; ela, predominantemente, desagrega e desune, sendo, por isso, um dos meios de produção e de reprodução de desigualdades. **A desagregação pela qual a escola está encaminhada cria, necessariamente, o fracasso escolar.**

Esse fracasso pode ser entendido, na perspectiva sociológica, como o resultado de uma violência simbólica ou, baseado na teoria psicanalítica de Freud, como um “narcisismo das pequenas diferenças”, em que um grupo unido impõe um padrão cultural arbitrário e egocêntrico aos outros grupos.

É inevitável que, em qualquer caminho de agregação, seja de norma linguística, cultural, económica, ou num outro, haja a “morte” e a desagregação. Há sempre nesse processo de unir as pessoas em torno de um certo modelo, um princípio de destruição. O “desejo de morte” está sempre subjacente em qualquer processo de agregação.

A questão que poderia ser colocada era a seguinte: se o ser humano tem ambas as disposições, tanto para a agregação e inclusão, como também para a desagregação e exclusão, que equilíbrios deve criar a escola?

Sem se pretender dar por concluída a presente análise, reconheça-se, superficial, pode-se afirmar que, apesar de o ser humano possuir ambas as dinâmicas, julga-se que o que produz as desigualdades socio-linguísticas e o fracasso escolar é precisamente o lado violento e excludente dos processos histórico-culturais.

Quando, em 1975, em Moçambique se decidiu por uma certa política cultural e linguística, o país “envolveu-se”, do ponto de vista histórico-cultural, na ambivalência que se está a tratar no presente estudo. Não se pretende pôr em causa os esforços e as

intencionalidades de agregar, de unir, de incluir a todos na educação. É uma forma de contribuir para uma permanente necessidade de aperfeiçoamento e de reflexão sobre as políticas educativas, em função da realidade concreta de cada momento histórico do país. Aliás, é a partir de estudos permanentes como este que derivam todas as acções histórico-culturais de organização do país e de organização e desenvolvimento curriculares.

Em todos os esforços civilizacionais de construção e de reconstrução dos países e de unificação de uma língua, o homem depara-se com o mesmo drama da ambivalência, isto é, ao buscar agregações para realizar a necessidade de amorosidade, de fraternidade, de igualdade e de liberdade, ao mesmo tempo desagrega, desune e cria desigualdades; ao mesmo tempo que se caminha para a união, caminha-se também para outras formas de desunião. A História da Humanidade tem sido marcada por um processo dialéctico entre a união, a inclusão e a desunião, a exclusão, entre a amorosidade e a violência. A ambivalência dos processos histórico-culturais pode ser considerada como desejo simultâneo de unir e de desunir algo ao mesmo tempo. A ambivalência também se coloca quando as intencionalidades não correspondem aos resultados que se esperam, ou seja, quando o projecto educacional, ao concretizar-se, não consegue realizar a sua intenção inicial. **No caso concreto de Maputo (generalizável a todo o país), espaço de análise no presente estudo, o projecto educacional que se pretendeu que fosse de união, de inclusão, de prazer de todos, em torno da língua portuguesa, ao ser concretizado e implementado, ao quotidiano escolar, pode ser violento, provocar a exclusão e produzir o fracasso escolar, porque não teve em consideração as diferenças culturais, sociais e, sobretudo, linguísticas existentes entre os alunos.**

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BENAVENTE, A., *Escola, Professores e Processos de Mudança*, 1999.

BERNSTEIN, Basil, *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*, Petrópoles, Vozes, 1996.

DIAS, Hildizina, *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar*, Maputo,

Promédia, 2002.

DOISE, W. *Direitos do Homem e força das ideias*, Livros Horizonte, 2002.

DUSSEL, Enrique, *Ética da libertação. Na idade da globalização e da exclusão*, Petrópoles, Vozes, 2000.

DURKHEIM, Emile, *Sociologia, Educação e Moral*, Porto, Rés Editora Lda, 1984.

FREUD, Sigmund, *Esboço de Psicanálise (1938)*, Rio de Janeiro, 1998.

FREUD, Sigmund e EINSTEIN, Albert, *Porquê a guerra? Reflexões sobre o destino do mundo*, (1932), Lisboa, Edições 70, 1997.

JODELET, D., Les, *Representations Sociales*, PUL, 1997.

MONTEIRO, M.Benedicta, e VALA, J. *Psicologia Social*, Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

LAJES, Alcina, “Considerações Gerais”, texto de apoio do Seminário de Mestrado sobre Pedagogia e Representações - 2004.

LAJES, Alcina, “A escola e a guerra”, texto de apoio do Seminário de Mestrado sobre Pedagogia e Representações – 2004.

Dados biográficos:

Agostinho Matias Goenha nasceu em Maputo, a 15 de Julho de 1964. Licenciado em ensino de Português, pela Universidade Pedagógica de Maputo (1983) e Mestre em Literaturas Românicas (especialização em Literatura Portuguesa Moderna e Contemporânea), pela FLUL, Portugal (2000).

Foi professor do ensino secundário desde 1984 e Técnico Pedagógico do Centro de Formação do Ministério das Finanças (Maputo).

Docente de Literatura no Departamento de Português da Universidade Pedagógica de Maputo.

Vencedor do Prémio Revelação AMOLP de Ensaio Literário 2001, com o ensaio "A função simbólica da personagem" (Maputo).

Actualmente é Doutorando no Departamento de Estudos Portugueses da FCSH, Universidade Pedagógica de Maputo.