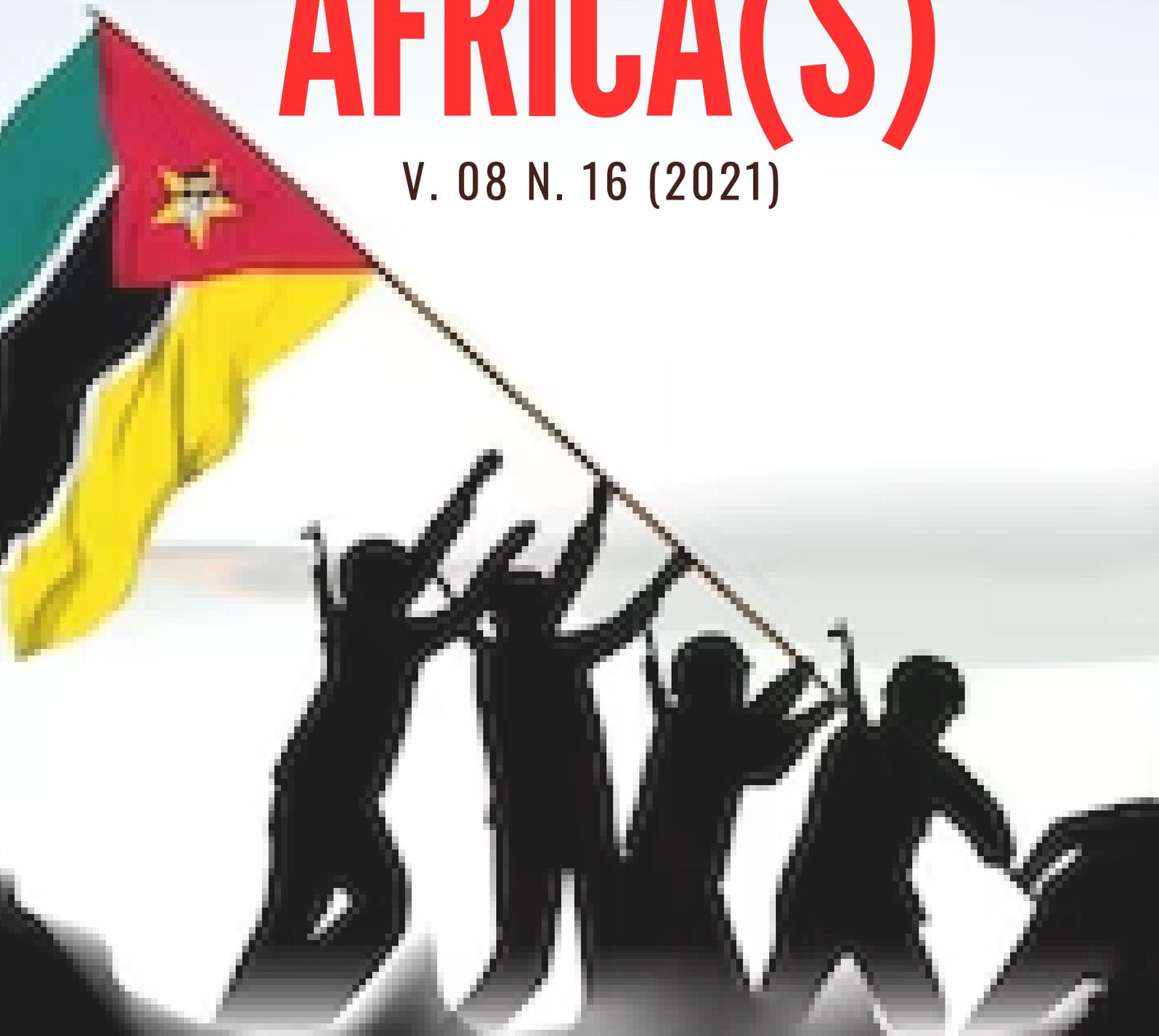


REVISTA

# ÁFRICA(S)

V. 08 N. 16 (2021)



*Independência de Moçambique*

# Revista África(s)

**Volume 08, n. 16, jul – dez 2021.**

Revista África(s)

Núcleo de Estudos Africanos – NEA

Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Estudos Africanos e Representações da África - Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus II, Alagoinhas.

Grupo de Estudos África do Século XX – História do Tempo Presente (UNEB/UNILAB)

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora. Todos os direitos reservados ao Núcleo de Estudos Africanos e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África da UNEB. Sem permissão, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados.

*Editor geral:*

Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França Lima

*Editoração eletrônica:*

Prof. Dr. Rogério Link

*Revisão linguística:*

Profa. Dra. Jacimara Vieira dos Santos

Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França Lima

Prof. Dr. Antônio Alexandre Timbane

*Design da capa:*

Prof. Dr. Rogério Link

*Sítio de internet:*

[www.revistas.uneb.br](http://www.revistas.uneb.br)

[www.revistas.uneb.br/index.php/africanas](http://www.revistas.uneb.br/index.php/africanas)

Ficha Catalográfica — Biblioteca do Campus II/UNEB – Bibliotecária: Maria Ednalva Lima Meyer (CRB: 5/504)

Núcleo de Estudos Africanos — NEA

Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África

Departamento de Educação, Campus II Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Rodovia Alagoinhas-Salvador BR 110, Km 3 – CEP 48.040-210 Alagoinhas — BA

Caixa Postal: 59 – Telefax.: (75) 3422-1139

Endereço eletrônico: [estudosafrianosuneb@gmail.com](mailto:estudosafrianosuneb@gmail.com)

África(s): Revista do Núcleo de Estudos Africanos e do Programa de Pós-Graduação em

Estudos Africanos e Representações da África, Universidade do Estado da Bahia - v1,

v.; il. Semestral ISSN 2446-7375 online

© 2021 do Núcleo de Estudos Africanos da UNEB

*Revista África(s)*, do Núcleo de Estudos Africanos e do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Estudos Africanos e Representações da África, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II, Alagoinhas, ISSN 2446-7375 online, v. 8, n. 16, jul./dez. 2021. Disponível em: [www.revistas.uneb.br/index.php/africanas](http://www.revistas.uneb.br/index.php/africanas)

Editores:

Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França Lima

Conselho científico:

Amarino Queiroz (UFRN)

Bas'Ilele Malomalo (UNILAB/CE)

Carlos Liberato (UFS)

Celeste Maria Pacheco de Andrade (UNEB, UEFS)

Christian Muleka Mwema (UNISUL)

Eduardo de Assis Duarte (UFMG)

Elio Ferreira (UESPI)

Elio Flores (UFPB)

Eliziário Souza Andrade (UNEB)

Felix Odimiré (University Ife/Nigeria)

Flavio García (UERJ)

Flávio Gonçalves dos Santos (UESC)

Gema Valdés Acosta (Universidad Central de Las Villas – UCLV/Cuba)

Ibrahima Thiaw (Institut Français d'Afrique Noire – Ifan/UCAD/Senegal)

Isabel Guillen (UFPE)

Jacques Depelchian (UEFS)

João José Reis (UFBA)

João Lopes Filho (Universidade Pública de Cabo Verde)

Júlio Cláudio da Silva (UEA/ AM)

Jurema Oliveira (UFES)

Leila Hernandez (USP)

Lourdes Teodoro (UNB)

Luiz Duarte Haele Arnaut (UFMG)

Mamadou Diouf (UCAD/Senegal; Columbia University/EUA)

Marta Cordiés Jackson (Centro Cultural Africano Fernando Ortiz/Cuba)

Mônica Lima (UFRJ)

Patricia Teixeira Santos (UNIFESP)

Rosilda Alves Bezerra (UEPB)

Roland Walter (UFPE)

Severino Ngoenha (Universidade São Tomás de

Moçambique – USTM)

Tânia Lima (UFRN)

Yeda Castro (UNEB)

Youssef Adam (Universidade Eduardo Mondlane/ Moçambique)

Venétia Reis (UNEB)

Zilá Bernd (UFRGS, Unilasalle)

## Coordenação:

Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França Lima  
(UNEB/DEDC II)

## Docentes:

Alyxandra Gomes Nunes (Doutora) DCH V UNEB;  
Celeste Maria Pacheco Andrade (Doutora) DEDC II UNEB;  
Detoubab Ndiaye (Doutor) DEDC II UNEB;  
Iêda Fátima da Silva (Doutor) DEDC II UNEB;  
Ivaldo Marciano de França Lima (Doutor) DEDC II UNEB;  
José Ricardo Moreno Pinho (Doutor) DEDC II UNEB;  
Joselito Brito de Almeida (Mestre) DEDC II UNEB;  
Alexandre Antônio Timbane (Doutor) UNILAB - Campus dos Malês;  
Ercílio Neves Brandão Langa (Doutor) UNILAB - Campus dos Malês;  
Marcos Carvalho Lopes (Doutor) UNILAB - Campus dos Malês;  
Pedro Acosta Leyva (Doutor) UNILAB - Campus dos Malês.

## Apoio:

Universidade do Estado da Bahia — UNEB

Reitor: Prof. Ms. José Bites de Carvalho

Vice-Reitor: Marcelo Duarte Dantas de Ávila

Pró-Reitora de Pós-Graduação: Profa. Dra. Márcea Andrade Sales

Diretora do Departamento de Educação, DEDC II - Maria Neuma Mascarenhas Paes.

REVISTA  
**ÁFRICA[S]**

E-ISSN 2446-7375  
ISSN Impresso 2318-1990  
Vol. 8 | Nº. 16 | Ano 2021

# EDITORIAL

## **Comitê Editorial Executivo**

**Alexandre Antônio Timbane**  
**Alyxandra Gomes Nunes**  
**Detoubab Ndiaye**  
**Ivaldo Marciano de F. Lima**  
**Jacimara Vieira dos Santos**  
**Pedro Acosta Leyva**

## **Editor-Gerente**

[Ivaldo Marciano de França Lima](#)

## EDITORIAL:

Certa vez estávamos, eu e o querido e genial Ndiaye Detoubab, dialogando sobre os contextos e aspectos alusivos aos Estudos Africanos no Brasil e em nossa instituição de ensino superior, no caso, a não menos querida e também profícua Universidade do Estado da Bahia, mais precisamente o campus II, localizado na idílica cidade de Alagoinhas. Discutíamos a respeito dos contextos e circunstâncias em que nos encontrávamos em relação aos colegas deste campus, assim como dos demais desta universidade. Também dialogávamos sobre o campo de estudos acima indicado, especialmente aquele situado no Brasil. Dentre outros aspectos, discorriamos sobre questões relacionadas ao senso comum em torno da África, e de como era comum ouvirmos as associações deste continente com os problemas alusivos à cor de pele e as práticas culturais ligadas ao que se convencionou nomear por afro-brasileiro. Tanto eu como Detoubab sabemos que a África é muito mais complexa do que as suas representações que permeiam o imaginário das pessoas no senso comum, e que, via de regra, reverbera também entre alguns colegas que estão no ensino superior.

Não é raro ouvirmos perguntas tais como “qual o orixá que se cultua no Quênia?”, ou “É verdade que ‘lá na África’ tem muita muriçoca?” Óbvio que estas Áfricas presentes no senso comum de boa parte dos brasileiros, assim como de quantidade considerável de nossos colegas do ensino superior, são decorrentes dos contextos que inventaram o continente africano, a partir de complexa trama de discursos e práticas. Não menos óbvio para nós é a compreensão de que os espaços se constituem a partir de tramas, enredos e circunstâncias numa complexa urdidura, e que responde pela invenção do que na atualidade é palco de naturalizações e, pasmem, anacronismos. Sim, prezado leitor e estimada leitora, a África é uma invenção e nem sempre existiu ou foi compreendida como tal, mas isto não vale apenas para este continente, mas também todos os espaços em que se encontram os seres humanos, a exemplo do país que habitamos, ou das suas regiões. O Brasil, assim como a Bahia nem sempre existiram e foram algum dia inventados...

Este contexto da “invenção” do continente africano, brilhantemente discutido por Appiah (1997) e Mudimbe (2013) podem nos servir como chaves interpretativas para identificarmos alguns dos problemas atualmente existentes no campo dos Estudos Africanos. O senso comum atribui, em certa medida, aspectos decorrentes do colonialismo, nomeando a África como “lugar” da selvageria e do atraso, bem como o palco da mais completa ausência de elementos civilizacionais. Também o faz nos aspectos alusivos à associação entre cor e raça, dotando o continente de uma condição de homogeneidade, como se todos fossem tributários de uma única identidade, ou de práticas e costumes culturais análogos. A África como sinônimo dos negros,

numa perspectiva racial, é também uma invenção, e que, conforme Appiah, remonta ao século XIX, mais precisamente aos pan-africanismos que se constituíram neste tempo histórico.

Narrativas presentes no senso comum, de que a África é sinônimo de escravidão, ou de seu oposto, qual seja, da luta contra esta instituição; ou de que o continente tenha sido dominado, colonizado por um período igual ou superior a cinco séculos não surgiram do nada, e são resultantes dos processos das muitas disputas pelas representações decorrentes deste contexto de invenção do continente, e das suas muitas ressignificações feitas pelos povos que o habitam. Ao certo temos, como certeza que une a maior parte dos seus estudiosos, de que a África é complexa o suficiente para não poder ser pensada no singular, e não por acaso, os Estudos Africanos se constituem em uma das muitas possibilidades de se compreender este continente de rara beleza, palco de inúmeras línguas, povos, hábitos, costumes, usos, tradições, mitos e experiências históricas. O continente africano é, desta forma, o principal elemento de análise daqueles que se agrupam nesta área do conhecimento, e que via de regra é costumeiramente confundida com a História da África, ou com os estudos afro-brasileiros, que em algum momento podem dispor de liames, mas não podem ser definidos como “a mesma coisa”.

Pensar África na atualidade é, de maneira invariável, estabelecer percursos metodológicos que possibilitem analisar e decifrar os complexos discursos que lhe tornam prisioneira de simplificações ou reduções toscas, que obstam sua compreensão e melhor tradução. Parafraseando Ki-Zerbo (2002), que se referiu aos absurdos conceituais produzidos pelo colonialismo para o continente africano, sob a metáfora de uma barragem de mitos, é fundamental na atualidade desmontar as estereotípias atribuídas à África, ao mesmo tempo em que se faz necessário compreendê-la para além das homogeneidades, sendo fundamental lhe restituir aquilo que sempre a definiu: a pluralidade e a universalidade. África não é um país, ou lugar, e tampouco dotada de uma homogeneidade, seja na cor de pele, tipo físico, raça (minha nossa, quando vamos enterrar este conceito criado pelo colonialismo?), cultura, mitos, práticas e costumes.

Pensar África, representá-la do modo mais próximo possível ao que de fato ela é, é remeter-se aos seus contextos plurais e infinitos, retirando-a do lugar enfadonho do único/singular que jamais lhe coube. África é ao mesmo tempo Omar Al-Mukhtar, líder beduíno (e herói nacional líbio) que moveu resistência tenaz aos italianos na primeira metade do século XX, como também é o nome de um querido historiador egípcio da contemporaneidade; é também o palco de Tinariwen, banda musical formada por tamacheques, povo que ainda hoje luta pela independência de seu estado nacional, Azawad... África é Dr. Mahfouz ag Adnane, nosso querido colega, historiador de formação e integrante do Grupo de Pesquisa África do Século XX, mas é também Dr. Patrício Batsikama, genial intelectual responsável por profícua e

não menos brilhante obra sobre o Reino do Congo, dentre outros inúmeros temas de pesquisa. África é Dr. Timbane, docente da UNILAB, como também é Yuri Agostinho, historiador angolano e doutorando do Programa de Pós-Graduação em História da UFPE. África é Juvinal e Virgínio da Guiné Bissau, Euclides e Serrote, da querida Angola, Manoel Cochole, Victor Simões e Langa, de Moçambique... São tantas Áfricas...

Mas, no fundamental, África é um continente formado por cinquenta e quatro países, cinquenta e cinco se incluirmos Saara Ocidental, que sofre ocupação do Marrocos desde os anos 1970. África é, portanto, muito mais complexa do que os reducionismos que lhe atribuem no senso comum. E foi pensando nisto, nestes contextos de extrema necessidade em reconhecer a pluralidade do continente africano, que nós do Grupo de Pesquisa África do Século XX optamos por organizar eventos científicos que primassem pela difusão das pesquisas existentes em alguns dos seus países.

Este número de África(s), com nove artigos científicos pertencente a áreas diversas do conhecimento, é resultante de algumas das apresentações do I Encontro Internacional dos Estudos sobre Moçambique, que ocorreu em modo remoto entre os dias 23 a 25 de junho de 2021, e teve como principal organizador o Dr. Alexandre Timbane, docente da UNILAB, campus dos Malês, e também um dos integrantes do Grupo de Pesquisa África do Século XX. Não por acaso, este evento reuniu especialistas moçambicanos e de outros países para dialogar sobre pesquisas diversas e em diferentes áreas, e o leitor e a leitora poderá conferir parte desta diversidade no teor dos artigos, que versam sobre questões alusivas ao sistema de segurança moçambicano, ao seu sistema de ensino superior, ou das relações entre língua e o direito deste país, além de outras reflexões que foram trazidas por ilustres referências nascidas (ou não) neste país localizado na costa índica do continente africano.

O primeiro artigo deste número, intitulado **“Estratégias de formação para ensinar o significado da independência às novas gerações em Moçambique: uma abordagem baseada em políticas públicas sustentáveis de gestão em escolas para o século XXI”**, de autoria de **Alberto Bive Domingos**, discute a importância da independência enquanto evento formador da nacionalidade moçambicana, e de como este deveria ser melhor aproveitado no sistema de ensino do país, de modo a constituir-se em reforço nos âmbitos da identidade e história dos moçambicanos.

O segundo artigo, **“Percepção dos gestores de garantia da qualidade sobre apropriação de evidências após acreditação de cursos nas instituições de ensino superior”**, de autoria de **Verónica Sibinde Mpanda e Adérito Gomes Barbosa**, traz uma análise sobre os processos de verificação dos cursos de nível superior, e das relações destes com a melhoria da qualidade do ensino no país.

Fernando Rafael Chongo é o autor do terceiro artigo deste número, que tem como título **“Ensino híbrido e qualidade de aprendizagem no ensino superior em Moçambique: estudo de caso”**. O artigo discute os aspectos relacionados ao ensino em modo remoto no nível superior, adotados por ocasião da Covid 19 no contexto pandêmico enfrentado pela humanidade em passado recente. Aqui se ressalte o fato destes três artigos, a despeito de suas diferenças, terem profícuo diálogo sobre o sistema de ensino moçambicano, em perspectiva interdisciplinar.

**Bernardino Essau Bilério** é o autor do quarto artigo deste número, que tem como título **“Descentralização e consolidação da democracia em Moçambique: avanços e recuos”**. Pautado em significativa revisão bibliográfica, o autor analisa questões em torno das mudanças sofridas pelo país no que concerne aos aspectos referentes à política e aos contextos vividos pelos moçambicanos após a debacle do campo socialista e do consequente fim da bipolaridade vivida pelo mundo de então.

Ainda sobre Moçambique, **Henrique Francisco Litsure** analisa as questões existentes entre a independência e a identidade do país. No artigo **“A independência e o processo da definição da identidade moçambicana”**, o autor discute os aspectos da invenção do país e dos modos como a luta pela independência foram responsáveis pela modelagem de uma nova identidade. Aqui se faz necessário ressaltar as minudências que marcam o país, e de como este traz consigo as marcas de uma pluralidade que foi tratada como problema e entrave para a implantação do Estado.

O sexto artigo deste número, de autoria de André Artur D. Tchipaco, intitulado **“O papel das ciências da natureza na formação da concepção científica do mundo”**, analisa o ensino das Ciências da Natureza na educação básica, e discute os modos como este pode reverberar na produção de consciências cidadãs entre os discentes, ao mesmo tempo em que pode contribuir na melhoria da compreensão do fazer científico nos mesmos.

Ainda sobre Moçambique, mas agora em outro contexto, **Francisco Marrumbine Novela**, no artigo intitulado **“Segurança pública em África: os passos de Moçambique rumo a um modelo de policiamento peeliano”** estabelece as bases de um debate sobre os modos como a Segurança Pública deste país deve existir e funcionar. A partir da análise de um modelo inglês, o autor discute as especificidades do processo da implantação da segurança pública, e das relações desta com outros países do continente. Eis um assunto espinhoso, árido, e que pouco ou quase nunca é objeto de reflexão por parte dos pesquisadores dos Estudos Africanos.

Saindo das esferas da segurança pública, e adentrando na não menos espinhosa seara das línguas e de como estas corroboram com a produção de identidades, **Alexandre António Timbane** e **Pansau Tamba**, no artigo intitulado **“O papel da língua na interpretação das culturas em África”** mostram como provérbios, ditos e dizeres constituem marcas e inscrições

culturais nas línguas. Os autores encetam excelente discussão e sugerem forte crítica para com as políticas relacionadas às línguas do contexto pós independência, indicando a urgente e necessária reflexão sobre algo que ainda hoje carece de decisões. Afinal de contas, qual o problema em se reconhecer e tornar oficiais as inúmeras línguas faladas nos muitos países africanos?

Por fim, encerrando este número, **Jeremias Arone Donane**, no artigo intitulado “**A língua e acesso à justiça em Moçambique: uma aproximação indispensável**” analisa as dificuldades existentes no contexto em que homens e mulheres, nem sempre falantes do português, encontram ao se deparar com uma justiça que produz documentos e repertórios numa língua diferente daquela falada e compreendida pelos mesmos. O autor em questão, em perfeita sintonia com o artigo anterior, apresenta as searas de algo ainda hoje não bem resolvido, e que reside na adoção do português como língua oficial para os países que outrora sofreram o domínio colonial de Portugal.

Ao leitor e a leitora que nos acompanhou até aqui, desejamos que faça bom uso destas páginas, e que elas se constituam em mais um tijolinho neste processo de construção de outra representação para o continente africano, em que prevaleça a diferença e a pluralidade como marcas fundamentais para a compreensão de povos, países e culturas impossíveis de serem definidas por conceitos homogeneizadores. Sem cair em armadilhas identitárias, sem reforçar estereótipos advindos do colonialismo, África é muito mais do que suas simplificações redutoras, eis o que estas páginas nos faz pensar e compreender. E que a felicidade e o sorriso estejam presentes ao longo da leitura destas linhas.

**Ivaldo Marciano de França Lima – editor geral.**

**Referências citadas:**

MUDIMBE, V. Y. **A Invenção de África. Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento.** Mangualde: Edições Pedagogo; Luanda: Edições Mulemba, 2013.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai. A África na filosofia da cultura.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

KI-ZERBO, Joseph. **História da África negra. Vol. I.** Mem Martins (Portugal): Biblioteca Universitária, 2002.

# ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO PARA ENSINAR O SIGNIFICADO DA INDEPENDÊNCIA ÀS NOVAS GERAÇÕES EM MOÇAMBIQUE: UMA ABORDAGEM BASEADA EM POLÍTICAS PÚBLICAS SUSTENTÁVEIS DE GESTÃO EM ESCOLAS PARA O SÉCULO XXI

TRAINING STRATEGIES TO TEACH THE MEANING OF  
INDEPENDENCE TO NEW GENERATIONS  
IN MOZAMBIQUE: A SUSTAINABLE~PUBLIC POLICY-  
BASED APPROACH IN SCHOOLS FOR THE 21ST  
CENTURYLÊS

---

**Alberto Bive Domingos**

**RESUMO:** O artigo traz a história de Moçambique como instrumento de escolarização e transformação da sociedade, em seu movimento histórico e sincrónico. Destaca o significado político e educacional da independência nas questões da identidade nacional e da formação humana voltada ao patriotismo, para influenciar o sistema de identidade da juventude moderna, que valorize o saber e o saber-fazer, instrumentos catalisadores de formação. Porém, a atividade folclórica, associada à tecnologia deve se adotar na educação como política pública, traduzindo-se nas formas de gestão pedagógica, pois a independência é patrimônio cultural.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estratégias de formação; Significado da independência; Gestão em Escolas do Século XXI.

---

**ABSTRACT:** The article brings the history of Mozambique as an instrument of schooling AND transformation of society, in its synchronous historical movement It highlights the political and educational meaning of independence in matters of national identity and education patriotism, to influence the identity system of modern youth, which values knowledge as catalysts for formation. However, associated with technology, it must be adopted in the well-known activity of folklore education as a public policy. Translating into forms of pedagogical management, since independence is cultural heritage.

**KEYWORDS:** Training strategies; Meaning of independence; Management in 21st Century Schools.

## ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO PARA ENSINAR O SIGNIFICADO DA INDEPENDÊNCIA ÀS NOVAS GERAÇÕES EM MOÇAMBIQUE: UMA ABORDAGEM BASEADA EM POLÍTICAS PÚBLICAS SUSTENTÁVEIS DE GESTÃO EM ESCOLAS PARA O SÉCULO XXI

Alberto Bive Domingos<sup>1</sup>

### Introdução

O presente artigo resulta da comunicação sobre as celebrações do Dia da Independência de Moçambique – 2021, apresentada no “I Encontro Internacional dos Estudos Sobre Moçambique nas Diversas Perspectivas e Comemoração Acadêmico-Científico dos 46 anos da Independência de Moçambique”. Porém, constituiu um grande privilégio partilhar experiências e saberes neste encontro com pessoas especiais. Senti-me gratificado pelo convite, apesar da distância física e, desde já, agradeço ao Prof. Doutor Alexandre pela confiança e por me incentivar ao desafio de apresentar a presente comunicação.

Tomando em conta a questão da COVID-19 que desencadeou o distanciamento social, impuseram-se várias formas de refletir sobre a realidade, de modo a buscar novas maneiras de construir saídas saudáveis para a manutenção das nossas manifestações artísticas e culturais. Aliás, a educação é um processo pelo qual o ser humano desenvolve as suas potencialidades. O Professor é um exemplo de dedicação na promoção dos demais colegas, e suas conquistas nos engrandecem. Essa missão alinha-se com a função de professor, a de orientar, estimular e acreditar no potencial das pessoas. Vivemos, neste início de século, numa sociedade em transição. A educação não ficaria imune a essas transformações, nem tão pouco o ensino se alhearia. Convivemos com um conteúdo denso e repleto de dialéticas (como forma de refletir e pensar o real, atuando na perspectiva de sua transformação).

Desde já, propomo-nos a debater: “*Estratégias de formação para ensinar o significado da independência às novas gerações em Moçambique: uma abordagem baseada em políticas públicas sustentáveis de gestão em Escolas para o século XXI*”, tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem é de suma importância para a formação do aluno. Fica, deste modo, evidente que a metodologia e a didática utilizadas pelos professores possuem um papel significativo neste processo.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação, Políticas Públicas, Administração e Gestão da Educação, Mestre em Administração escolar e Graduado em Psicologia e Pedagogia – Docente, Universidade Licungo. [bivedomingos@yahoo.com.br](mailto:bivedomingos@yahoo.com.br)

## O propósito de abordagem do tema tem três explicações:

A primeira tem a ver com o fato histórico, que importa na vida dos moçambicanos, associado, incontornavelmente, ao surgimento e da Luta Armada pela Independência de Moçambique. Como professor considero ser de extrema importância e oportuno abordar a independência nacional, para revelar às novas gerações qual foi o percurso e quanto sacrifício custou a efeméride que hoje partilhamos com um misto de emoções e orgulho. Acho ser extremamente necessário e recorrente fazer saber que a independência custou vidas e sacrifícios numa luta que durou 10 anos.

Pela profissão que desempenho, sinto uma responsabilidade particular em incentivar as escolas para uma atenção especial na missão de divulgar e promover a reafirmação da essência da história do povo moçambicano num mundo global, mesmo da diáspora. Os atores culturais são também professores, ao fazerem avançar o mundo numa perspectiva particularmente singular, porque eles são pensadores, sonhadores, arquitetos de uma vivência e convivência única. Tem-se dito que “a geração que tem futuro é a que respeita o passado (VASCONCELOS, sa/sp).

Historicamente, a independência nacional resulta da união do povo moçambicano, organizado e dirigido pela FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), que derrubou o colonialismo português por via armada. Na sua concepção, a FRELIMO foi idealizada e dirigida por Eduardo Chivambo Mondlane, primeiro presidente, que acabou assassinado a 3 de fevereiro de 1969, tendo sido sucedido por Samora Moisés Machel, que proclamou a Independência a 25 de junho de 1975. Importa referir que a FRELIMO, fundada em 1962, surgiu da fusão de 3 movimentos constituídos no exílio, nomeadamente, a UDENAMO (União Nacional Democrática de Moçambique), MANU (Mozambique African National Union) e a UNAMI (União Nacional de Moçambique Independente).

A segunda explicação tem a ver com o fato de encarar a independência como um problema pedagógico ou filosófico-acadêmico, porque é notório que o conhecimento que tem sido produzido por investigações diversas, pouco se pronuncia para despertar, na prática do professor e da escola, o desenvolvimento dos ensinamentos sobre este fato histórico de relevância nacional. Somos de opinião de que deveria haver práticas nas escolas que atendessem particularmente à juventude, tendo em vista a imortalização desses ideais. Por um lado, há muita informação difusa, embora em ciência não exista informação completa e perfeita, podendo haver informações pobres ou com conceitos inflacionados ou relações impróprias.

É notório o descompromisso ou a pouca simpatia de muitos em ampliar o universo de compreensão sobre a independência, quer por meio da imersão nas tecnologias de informação e conhecimento, quer através da homenagem dos heróis vivos, muito menos ainda por via de leitu-

ras de suas obras. Aliás, a leitura é premissa, finalidade última do processo de produção pedagógico e virtude para a formação (leitura de bibliografias indicadas, relatos de experiências exitosas, entre outras). A partir do uso de material infográfico e raciocínio funcional multifacetado, deve-se destacar a importância da formação, o papel do professor diante da nova geração como sujeito central de todo o processo de formação. É imprescindível desenvolver saberes experienciais, disciplinares, pessoais, curriculares e das ciências da educação, buscando unir a formação ao exercício da profissão, reflexividade sobre as práticas e acontecimentos como alternativas às formações. Recorrer à investigação surge como caminho para decidir e intervir na prática.

A finalidade é a socialização e o debate para ampliar e consolidar o conhecimento sobre acontecimentos históricos ímpares como o da independência, porque divulgar conhecimentos em diferentes momentos pedagógicos ou de formação chega mais longe e, de fato, passa a ser uma ferramenta de transformação para a educação cívica e moral, passando pela contribuição à docência, em termos de cultura geral, no sentido de ser um instrumento para o professor em sala de aula, como possibilidade para desencadear atividades interdisciplinares numa educação empreendedora sustentável para exemplificar a história. Render homenagem ao grupo de libertadores, sem demagogias, pode também significar incentivar tratativas e pesquisas público-privadas para a inovação sobre a independência. A inovação também deve ser entendida como o futuro e desenvolvimento, porque com a independência pode-se também, abordar assuntos de educação inclusiva e valorização da mulher, objetivos sustentáveis, enaltecendo suas virtudes nas oportunidades para a soberania, como seus ganhos que se devem celebrar com homenagens. Isto é, um processo que auxilia as organizações educativas a desenharem ou a projectarem estratégias fundamentais para o desenvolvimento. Aliás, para Grochoska (2013) a educação é fator determinante para a transformação social. Através da independência, deve-se refletir sobre políticas públicas para minimizar as desigualdades sociais, incrementar as oportunidades do mercado e as condições de trabalho e direitos sociais.

A terceira explicação implica olhar a independência nacional como fato histórico de passado no presente, isto é, assumir a Independência como autodeterminação e autorrealização na vida dos jovens. O dia é celebrado como feriado nacional, pelo que precisamos de dar força à bravura dos libertadores. Tem se dito que “A juventude feliz é uma invenção de velhos” (Paul Guimard), por isso, há que reconhecer os libertadores e as valentes forças armadas que fazem de tudo para um bem comum. É uma solenidade celebrar a independência nacional em todas as suas vertentes, mas especialmente, como uma simbologia de gesto e homenagem aos veteranos da Luta Armada pela Libertação de Moçambique.

Hoje, a independência nacional é cultura e turismo, realça um marco nacional, um patrimônio cultural e econômico, um símbolo ímpar na história do país, no mundo. A inovação e a

ciência enriquecem a investigação e lançam uma nova luz para novas descobertas e redescobertas. Porém, “A história é o grande espelho da vida; instrui com a experiência e corrige com exemplo” (BOSSUET, sa/sp). A independência deve continuar a ser aproveitada para abordar os desafios dos moçambicanos, hoje estamos com as agressões *terroristas*, que exigem medidas extremas de vigilância e vigor, inspirando nos heróis, porque Moçambique não é e nunca será base para albergar desumanos e cruéis que semeiam luto e praticam atrocidades. O hino nacional, símbolo de união, preserva e esclarece muito esta questão, ao realçar num dos versos, “... nenhum tirano nos irá escravizar...”. Infelizmente, o conflito sem causa rouba a rotina de persistência e sobrevivência das comunidades, privando-as até de esperanças.

A Independência deveria caracterizar a nossa identidade moçambicana, de uma cultura multivariada de solidariedade, de apoio aos irmãos do norte de Moçambique submetidos ao sofrimento, e, sobre isso, o mundo não pode ver somente a agressão bárbara. Todos devemos sensibilizar e sentir a dor da mesma maneira, deve-se apelar à assistência e intervenção humanitária, além da condenação através de organizações sociais (Cruz Vermelha Internacional, Cáritas, Partidos Políticos), a fim de mitigar-se o sofrimento do povo. A independência nacional deve inculcar a paz, a resistência e resiliência nacional contra calamidades e desastres naturais que têm vindo a assolar Moçambique. Afigura-se relevante, reconhecer que “A independência produziu grandes virtudes, forjou a unidade nacional para realizarmos os nossos sonhos” (NHUSY, 2020, p. 45).

Deve haver honrarias através de atribuição de prêmios e não há outro espaço além das escolas para a promoção e o ensino dos feitos da independência nacional, tais como tratar da invisibilidade das mulheres esquecidas no tempo e no espaço. A participação da mulher no mercado de trabalho e, sobretudo, do empreendedorismo feminino como estratégias de promoção de gênero na sociedade. Para que as ações se multipliquem, para resultados positivos, a dinâmica da independência obriga a potenciar conteúdos digitais nas redes sociais, como um dos locais de grande concentração de adolescentes e jovens.

### **Epistemologia da estratégia da formação**

Por conta do paradigma da racionalidade técnica, a questão da formação tem sido bastante mediatizada. Deste modo, a formação que se destaca não visa apenas a atualização de conhecimentos, nem compensar as deficiências na formação inicial ou disseminar práticas pedagógicas atuais. Deve ser vista como “um processo permanente de desenvolvimento profissional com o objetivo de assegurar um ensino e processos de melhor qualidade” (SILVA, ALMEIDA, sa/sp). Quando falamos em formação, não devemos olhar apenas aquilo que está escrito no âmbito cur-

ricular, mas a nossa visão sobre ela também deve mudar, porque tem a ver com direitos de aprendizagem, saberes na relação com a biosfera e com o sistema circundante. O Filologista Soviético, Russo Dmitry Likhachev, defende que:

O ensino é uma arte, um trabalho não menos criativo do que o trabalho de um escritor ou compositor, mas mais difícil e responsável. O professor se dirige diretamente à alma humana. Ele educa com sua personalidade, seu conhecimento e amor, sua atitude para com o mundo, porque o modelo da futura sociedade depende do *trabalho* dos professores e da forma como ensinam e educam os seus alunos. (TABLOV; TARANOV; PEREPELKINA; LANTSOVA, 2001, p. 748).

Todos somos chamados a contribuir para dar um novo conteúdo à independência nacional, daí que seja importante a aliança com a mass média para a difusão dos ganhos da independência e, portanto, como tal, apostar na educação é essencial para construir um saber-fazer. O professor precisa fazer. Como formador de professores, temos que aproveitar as reuniões pedagógicas como espaços privilegiados para abordar da contribuição da independência. Neste caso, o gestor pedagógico desempenha um papel crucial de planejar, organizar, dirigir e promover encontros e debates, possibilitando atuações de aprendizagem.

A gestão permite combinar olhares quantitativos e qualitativos, evidenciando princípios da racionalidade técnica enquanto racionalidade prática. Trata-se da formação centrada na escola (CANARIO, 1998 apud GIORDAN; HOBOLD, 2016), como *locus* privilegiado para ações de formação que apelam a realidade de fazer docente para ser prático, eficiente e consistente. O conceito de Estratégia traduz diferentes entendimentos que, segundo Silva & Almeida apud Rolão, trata-se de uma concepção global, intencional e organizada de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das finalidades de aprendizagens visadas. Vislumbram-se, em tematização da prática, leitura de textos teóricos, movimentos culturais, vídeos a assistir ou documentários etc.

### **Em políticas públicas temos a dizer que**

Com a globalização, as políticas públicas organizacionais estão direcionadas para o desenvolvimento da qualidade de gestão, de maneira que permitam a aquisição de ferramentas básicas para o futuro profissional e melhorar cada vez mais a vida humana. Um processo de gestão, bem estruturado com uma boa planificação de atividades, organização, direção e um bom controle são fundamentais para o sucesso das políticas públicas escolares. A direção constitui um elemento essencial para a consolidação de boas relações na gestão. A função administrativa é responsável pela orientação, motivação e liderança dos trabalhadores para um propósito comum,

---

pois a gestão sempre será orientada para o bem-estar comum e compartilhado, com uma filosofia de administração caracterizada pela dedicação, zelo, cooperação e participação. O planejamento, assim como a execução, favorece determinados aspectos como o saber experiencial, o saber disciplinar, a reflexão sobre as ações e os espaços para o diálogo.

Tendo em vista a importância de um modelo de educação voltado para um novo direcionamento do mundo, isto é, para o século XXI, uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável, cujo impacto é o desenvolvimento aliado à políticas educativas entrelaçadas pelos avanços tecnológicos. A educação é uma ferramenta para reflexão sobre caminhos para atingir o desenvolvimento sustentável, com incidências na melhoria da qualidade de vida, ambiental e na justiça social, no aspecto socioeconômico com base na dimensão cultural. O ensino no século XXI e a abordagem do significado da independência devem ocorrer de forma interdisciplinar e transversal, não sendo tratados de forma isolada, em disciplinas específicas das ciências sociais. Neste contexto, a renovação do ensino envolve diversos aspectos culturais que resultam na importância da comunicação e atualização de escolas diante de uma nova tendência – formar alunos de maneira completa para acompanhar o movimento digital do século XXI, sem se alheiar da realidade sociocultural.

Muitas escolas têm adotado boas práticas para a atualização de suas propostas e metodologias. O avanço da tecnologia tem proporcionado às escolas a personalização de suas ações pedagógicas, por meio da análise, seleção e síntese de material das aprendizagens dos alunos, permitindo a elaboração de itinerários de estudo. Por isso, várias plataformas educacionais têm sido utilizadas. Perante todos esses procedimentos, é necessário constituir estratégias que garantam a formação de novas gerações na compreensão de fenômenos históricos. Diante da nova realidade imposta pelas tecnologias de informação implica a passagem de um ensino exigente de qualidade cada vez maior, assim como da passagem da sociedade fechada para uma com maior abertura. Essa transição impõe aos profissionais da educação desafios, uma tomada de atitude e de coragem para liderar, pois trata-se de um tempo em que a sociedade exige dos cidadãos atitudes, solução de problemas, críticas, tomada de decisões e reflexões sobre o seu próprio fazer pedagógico.

As mudanças acontecem a todo e em cada momento e geralmente sem preparação nenhuma. Deste modo, o momento atual é de visibilidade que deve ser aproveitado, pois a *Internet* atinge cada vez mais utilizadores e o sistema educacional, a escola, enquanto instituições sociais são convocadas para atender de modo satisfatório às exigências da modernidade, pois seu papel é propiciar esses conhecimentos e habilidades necessários ao educando para que ele exerça integralmente a sua cidadania, construindo assim uma relação do homem com a natureza. Trata-se de esforço humano em criar instrumentos que superem as dificuldades ou barreiras naturais. As re-

des sociais são utilizadas para romper as barreiras impostas pelas paredes das escolas, tornando possível ao professor e ao aluno conhecerem e liderarem, num mundo diferente, a partir de culturas e realidades ainda desconhecidas, por via de intercâmbios e troca de experiências e de trabalhos colaborativos.

As diferentes formas apresentadas sobre o fluxo da implementação das novas tecnologias de informação, fazem com que haja interdependência por parte dos alunos, professores e outros profissionais da educação na transmissão e aprimoração dos conteúdos transmitidos nos sistemas educativos, em especial do nosso país. A educação sustentável deve ser atingida de forma significativa. O uso das tecnologias de informação e comunicação na educação implica em novas formas de comunicar, de pensar, ensinar/aprender, conforme se constatou o seu enriquecimento jamais visto às atividades de aprendizagem num momento marcado pelo advento da pandemia da Covid 19.

As tecnologias de informação e comunicação na escola não devem ser concebidas ou simplesmente se resumirem em disciplinas do currículo, mas sim vistas e utilizadas como um recurso para auxiliar o professor na integração de conteúdos curriculares. A sua finalidade não se encerra nas técnicas de digitações e em conceitos básicos de funcionamento de um computador, há todo um leque de oportunidades que deveriam ser exploradas por alunos e professores. Pode-se apostar na criação e utilização de uma página na *Internet* para desenvolver competências a nível do saber - saber (cognitivas), do saber fazer (instrumentais) e do saber ser e estar (comportamentais) sobre o significado da independência.

A gestão das escolas deve estar voltada às reais causas e aos desafios pelos quais foram concebidas, incorporando o desenvolvimento das políticas públicas sustentáveis da educação, voltando-se cada vez mais para a realidade atual e às novas exigências sociais da sociedade. Vale a advertência de que, “Se não lidarmos muito bem com nossa independência, os colonizadores voltarão na forma de investidores” (KAPWEPWE, sa/sp). Para tanto, os valores de lealdade, sinceridade, humildade, honestidade, empatia e liberdade, herdados dos antepassados africanos pela conquista da independência nacional serão sonogados. Pois, para Piletti & Piletti (2016), a diferença entre a nova e a antiga forma de colonização é a emigração de capital em vez de pessoas.

### **Como ensinar o significado da independência às novas gerações**

Aqui, Piletti & Piletti (2016) refere que estratégia é uma palavra emprestada na terminologia militar. Na educação, trata-se da descrição de meios disponíveis para atingir objetivos da aprendizagem. Os objetivos devem estar claros. Para Anastasiou e Alves (2012), estratégias de ensino são métodos ou técnicas desenvolvidas para serem utilizadas para impulsionar o ensino e

a aprendizagem. O professor é considerado verdadeiro estrategista, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras da aprendizagem. Sabe-se que a atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para um papel na sociedade. O compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem (LIBÂNEO, 1985).

Para ensinar às novas gerações o significado da independência nacional, o professor deverá usar estratégias de ensino capazes de sensibilizar (motivar) e envolver nos alunos o ofício do aprendizado, deixando claro o papel que cabe exclusivamente àqueles. Há que reconhecer que as aprendizagens não se dão da mesma forma para cada indivíduo, portanto, o professor deve saber ouvir e atender a todos para ajudar a sanar qualquer problema de aprendizagem de seus alunos. Conhecendo os alunos com quem trabalha e suas necessidades, o professor consegue desenvolver técnicas e dinâmicas que tornem as aulas mais interessantes. Para isso, precisa estar disposto a abrir a mão de sua rotina e arriscar novas metodologias, visando atrair a atenção de seus alunos e facilitar a aprendizagem, assegurando aos seus alunos a construção do conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2012).

São vários os tipos de estratégias de ensino-aprendizagem que os professores podem utilizar na sua prática, pois, o desafio é desenvolver tópicos utilizando textos, imagens, sons e movimentos, de modo a estabelecer um diálogo efetivo com o público-alvo, incentivá-los a participar ativamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino, e adquirirem novas competências relativas à especialização exigidas pela diferenciação e modernização do sistema educativo. Tudo se inscreve na abordagem das metodologias ativas, que segundo ANASTASIOU e ALVES (2012) trata-se de:

1. *Estudo de textos*: leituras para explorar as ideias e ideais de um determinado ator ou personagem de luta por meio do contexto, análise textual temática, interpretação, problematização e síntese. Discussões em palestras para debates e leituras, simulações de atividades práticas.
2. *Oficinas*: reunião de pessoas com interesses para aprofundar algum tema sob orientação de um especialista que pode ser um político convidado. As oficinas pedagógicas apresentam qualidades acadêmicas que valorizam o saber e o saber fazer. Aqui, pode-se discutir o modo de trabalho, desenvolvimento de um saber pedagógico que, segundo Bonzanini e Bastos (2013 apud PIMENTA, 2005, p. 24), “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”.

3. Outra estratégia de ensino que parece agradar é quando os professores *exemplificam*, relacionando-os com a realidade dos alunos. Os graduandos entendem a matéria com mais facilidade, através da relação teoria e prática (exemplos típicos).
4. *Relato de experiência: através da informática como meio tecnológico.* Com o advento das novas tecnologias, os alunos participarão de atividades de artes e informática para aprender esse feito histórico. Buscando-se sempre aliar a tecnologia para manter a história ao alcance dos jovens. A importância de aliar a tecnologia junto da história, em especial a história da nossa independência é que os alunos se lembram dos momentos que marcaram essa conquista, tão importante para o país. Podem-se dispor aos alunos e terem acesso a textos escritos por historiadores e pesquisadores, além de estarem a aprender como pesquisar com mais eficiência usando as ferramentas de pesquisas tecnológicas para acessar tudo sobre a independência com apenas alguns cliques.
5. *Estudo de caso: aprendizagem baseada em projetos educativos:* Além das atividades curriculares programadas para o ano letivo, os professores podem desenvolver aulas com temas importantes, como sobre atividades em comemoração à Independência Nacional.
6. *A diáspora.* Na diáspora deve-se lembrar fatos históricos do país e contribuir para o desenvolvimento social e educacional dos adolescentes. Em relação às datas comemorativas podem-se organizar atividades lúdicas, culturais e educativas para lembrar e ensinar a história do país. Também, pode haver um acompanhamento psicopedagógico conjunto de estudantes no exterior através de atividades cívicas ligadas à independência nacional.

Sobre isso, Gadotti apud Nyerere, propõe uma nova filosofia educacional baseada no resgate da autoconfiança de cada criança e de cada cidadão através do estudo e da valorização da sua cultura, moral e história – no resgate e adoção do idioma nativo (as línguas locais) (PILETTI & PILETTI, 2016). Poderia, igualmente, haver um setor de acompanhamento das atividades que envolvesse estudantes na diáspora, cruzando e difundindo o significado da independência no âmbito da efeméride.

7. *Vídeo aula* - na aula de artes, pode-se buscar sempre trazer novidades que despertem o interesse dos alunos pela história e por temas importantes para o desenvolvimento do país, pensando nas necessidades dos educadores e na realidade da sala de aula, através das artes e vídeos, os alunos podem retratar a história do início da luta armada.
8. *Na prática pedagógica da formação*, deve haver combinação de textos, vídeos, áudios, entrevistas, artigos, referências bibliográficas e ferramentas para usarem-se no seu dia a

dia como políticas públicas, como conteúdos práticos, e outros materiais complementares e, ainda casos reais de sala de aula.

## **Ensino no século XXI**

A formação ou ensino é um laboratório pedagógico para a profissão docente ou o autoconhecimento. É preciso, através da formação, desconstruir idéias enviesadas, estereotipadas, pejorativas e mal-interpretadas sobre a independência nacional. Devemo-nos lembrar da independência nacional como uma virtude. Não basta ser bom é preciso ser melhor, ser profissional, isto é, tecnocraticamente, refletir sobre práticas e possibilidades de ensino contemporâneo. Trata-se da formação que destaca e aborda conhecimentos relacionados aos avanços recentes da ciência e das escolas no século XXI, porque a escola deve apoiar nos desafios globais, a transição energética, alterações globais, aquecimento, neutralidade carbônica e a prática da agricultura sustentável, através de Projetos Sustentáveis, criação de ambientes ecológicos e socialmente a luta contra práticas que desqualificam minorias.

A escola deve satisfazer necessidades sociais, ideais e ajudar no combate à pobreza, através do reconhecimento que a vida humana se desenvolve no trabalho, deve haver formas de promover o autoemprego. Apostar no desenvolvimento sustentável, com a parceria público-privado. É preciso que a sociedade se interesse pelo que os professores são, fazem, e sabem realmente fazer (TARDIF, 2003). Significa, por um lado, valorizar-se o saber dos professores, suas experiências e as várias possibilidades utilizá-las na sala de aula, por outro, com o envolvimento de estudantes em atividades em grupo para discutir coletivamente os resultados da independência, pois, segundo Novóia (1997 apud BONZANINI; BASTOS, 2013), as práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão, capaz de produzir seus saberes e valores. O aluno e o docente sentem-se no grupo mais seguros em experimentar novos recursos quando efetivamente podem contar com os seus colegas. Aliás, alunos e professores são capazes se forem auxiliados por colegas e formadores.

O professor forma-se na escola, uma vez que o melhor caminho para aperfeiçoar a prática pedagógica de um professor é ‘debater com os colegas, pois os debates contribuem grandemente para um pensar sobre a prática, isto é, para uma reflexão sobre uma ação coerente. Tendo em conta que nem sempre é possível encontrar tempo para que essas discussões aconteçam no ambiente escolar, a formação ao longo da vida e continuada são possibilidades de crescimento. A nova geração deve saber que o colonialismo estava errado e continua a estar, pois, o sucesso de um programa de formação está na possibilidade de reflexão sobre a influência das suas políticas ali-

cerçadas na prática dos educadores envolvidos (DOMINGOS, 2017). Porém, é preciso replicar as atividades boas, assim como as boas práticas com os alunos, capazes de gerar oportunidades de adaptações e contextualizações em cada sala de aula.

Para Garcia (1999, apud BONZANINI; BASTOS, 2013) as concepções que o professor possui sobre conceitos e também sobre o ensino influenciam na sua maneira de ensinar, por isso, é necessário conhecer essas concepções e usá-las como ponto de partida, pois os professores são capazes de utilizar nas suas aulas qualquer tipo de informação no que tange à difusão de valores morais. Perante o desafio constante de atualização do professor como formador participante, o professor deve criar materiais de fácil acesso e assimilação, pois as atividades serão fáceis de realizar. Os materiais devem ser diversificados, flexíveis e de fácil acesso, pois ajudam a adaptar para qualquer aula, proporcionando saberes novos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Léa das Camargos & ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10ª ed. Univille Editora, 2012.

BONZANINI, T. K.; BASTOS, F. **Estratégias de formação continuada de professores: Análise de uma experiência**, 2013.

DOMINGOS, Alberto Bive. A contemporaneidade da educação africana: o presente a despeito do passado e da cultura. Que perspectivas? **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 6, n. 2, p. 275–288, mai./ago. 2017.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza. A escola como espaço de formação de professores iniciantes. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.7-25, Set./Dez. 2016.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. **As contribuições da autoavaliação institucional para a escola de educação básica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. Extraído de <http://pesquisaepeticapedagogicas.blogspot.com/2012/06/jose-carloslibaneo.html?m=1>, 1985.

NHUSY, Filipe Jacinto. **Legado: organizando-nos em defesa da pátria**. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos editores dos livros, 2020.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2016.

SILVA, J. M. S. ALMEIDA, L. R. **O que são estratégias formativas na perspectiva de formadores de professores?** sa/sd.

TABOLOVA, Youthelita S.; TARANOV, Vladimir A.; PEREPELKINA, Natalia A.; LANTSOVA, Tatyana I. Orientação profissional como forma de autodeterminação e autorreali-

zação na vida dos jovens. In **RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 1, p. 735-751, mar. 2021. e- ISSN:1519-9029 DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.1.15009>).

Recebido em: 17/10/2021

Aprovado em: 22/12/2021

**Verónica Sibinde Mpanda**  
**Adérito Gomes Barbosa**

**Editor-Gerente**  
[Ivaldo Marciano de França Lima](#)

# PERCEPÇÃO DOS GESTORES DE GARANTIA DA QUALIDADE SOBRE APROPRIAÇÃO DE EVIDÊNCIAS APÓS ACREDITAÇÃO DE CURSOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

## PERCEPTION OF QUALITY ASSURANCE MANAGERS ABOUT THE APPROPRIATION OF EVIDENCES AFTER ACCREDITATION OF COURSES IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

---

**RESUMO:** Este artigo apresenta a análise dos resultados da tese de doutoramento sobre o uso de evidências após a acreditação de cursos. A pesquisa procurou responder à questão “as Instituições de Ensino Superior (IES) apropriam-se das evidências para a melhoria da qualidade de ensino, após acreditação de cursos?” A pesquisa baseou-se numa abordagem qualitativa de tipo descritivo. Participaram os gestores de garantia da qualidade, e observadas evidências em duas universidades. Concluímos que as Instituições de ensino superior não se apropriam das evidências, porque o objetivo principal de avaliação da qualidade é acreditar os cursos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Evidências; Qualidade; Sistema de Garantia de Qualidade.

**ABSTRACT:** This article presents the analysis of the results of the doctoral thesis on the use of evidences after the accreditation of courses. The research sought to answer the question “Do Institutions of Higher Education (IHEs) appropriate evidences to improve the quality of teaching, after course accreditation?” The research was based on a qualitative descriptive approach. Quality assurance managers participated in the process and evidences were verified in two universities and we concluded that IHEs do not appropriate evidences, because their main objective of quality assessment is to accredit the courses.

**KEYWORDS:** Evidences; Quality; Quality Assurance System.

# PERCEÇÃO DOS GESTORES DE GARANTIA DA QUALIDADE SOBRE A APROPRIAÇÃO DE EVIDÊNCIAS APÓS ACREDITAÇÃO DE CURSOS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Verónica Sibinde Mpanda<sup>1</sup>

Adérito Gomes Barbosa<sup>2</sup>

## Introdução

A reflexão sobre a avaliação da qualidade do ensino superior constitui ainda um desafio, nos dias atuais, uma vez que tal questão constitui um termo de difícil uniformização, sendo determinada pelo grau de satisfação do indivíduo ou da coletividade em relação à mesma. Por conseguinte, como forma de alcançar consensos na avaliação e regulamentação dos mecanismos de garantia da qualidade de ensino, o Governo instituiu, através do Decreto nº 63/2007, de 31 de dezembro, o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior (SINAQES). Trata-se de “um sistema que integra normas, mecanismos e procedimentos coerentes e articulados, que visam concretizar os objetivos da qualidade no ensino superior. Uma das atribuições do sistema é desenvolver e promover o princípio da cultura de procura constante da qualidade dos serviços prestados à sociedade pelas instituições de ensino superior”.<sup>3</sup> O princípio de procura constante da qualidade pode ser entendido em duas perspectivas: a do processo e a do produto. Por processo entende-se como determinação das causas fundamentais de um problema, com evidências em fatos e dados, seguindo uma sequência lógica e a satisfação em relação aos serviços prestados para o decurso normal de aprendizagem e pesquisa; e como produto assenta na recepção de graduados com competências adequadas às necessidades do mercado, isto é, graduados com “zero defeitos.”

Para a efetivação do sistema que permite a avaliação da qualidade de ensino superior, foi instituído, através do Decreto nº 63/2007, de 31 de dezembro, o Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade de Ensino Superior (CNAQ), como órgão implementador e supervisor do SINAQES. O CNAQ estabeleceu normas, regulamentos, metodologia e o instrumento de avaliação da qualidade localmente contextualizados, popularizado como “Mapa de Indicadores”,

---

<sup>1</sup> Doutora em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique, Mestre em Gestion Integrada Del Conocimiento, El Capital Intelectual Y Los Recursos Humanos – Universidade A Politécnica de Madrid – CEPAD (Espanha), Docente no Instituto Superior de Ciências da Saúde, [vsibinde@iscisa.ac.mz](mailto:vsibinde@iscisa.ac.mz)

<sup>2</sup> Professor Associado, Doutor em Teologia Pastoral na Universidade Pontifícia de Salamanca e Doutor em Ciências de Educação no Instituto da Educação da Universidade Católica de Lisboa, Docente, Investigador e Coordenador do Curso de Doutoramento na Universidade Católica de Moçambique, [aaderitus@ucm.ac.mz](mailto:aaderitus@ucm.ac.mz)

<sup>3</sup> (CNAQ 2016, p. 6).

contudo, baseados em mecanismos regionais e internacionais. Neste sentido, o processo de avaliação da qualidade passou a ser padronizado, justificado, acompanhado e controlado pelo organismo credenciado. Uma das práticas que a metodologia reza é que para conferir a qualidade em um critério, é necessário a demonstração de elementos que comprovam a existência da mesma, designadamente “evidências.” As evidências comprovam a existência da qualidade do critério testado e a sua totalidade confere a acreditação de cursos, daí que se questiona a sua validade após a aplicação deste processo. Será que as instituições de ensino superior se apropriam das evidências para a melhoria da qualidade de ensino? A reflexão permitiu-nos perceber que após a acreditação de cursos, não há cultura de utilização de evidências para a melhoria da qualidade de ensino após o processo em questão.

## Quadro teórico

Para abordarmos o conceito de evidência é necessário contextualizá-lo no ambiente da sua aplicação. Nesse sentido, evidência é o termo aplicado para a demonstração de elementos observáveis que justificam a presença da qualidade num determinado critério/padrão definidos pelo Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ). Isto se enquadra no processo de avaliação da qualidade em instituições de ensino superior. Assim, os conceitos que nortearam a reflexão estão relacionados com a qualidade, os indicadores e as evidências. Trazendo ao conceito, qualidade é um termo polissêmico e multidimensional, o que torna difícil uma definição completa e exaustiva. A definição da qualidade remete-nos a um estado de bom, de satisfação com a totalidade de características que especificam o produto ou o serviço e de excelência. Assim, trazemos o conceito no campo de ensino superior, dentro de limite dos subsistemas de avaliação da qualidade, fundamentada no método *Plan-Do-Check-Action*, conhecido como PDCA, idealizado por Bacon (1620) e Shewart (1924), e foi desenvolvido por William Edwar Deming (1950), cujo foco incide sobre a melhoria contínua da qualidade do produto e serviços.

Segundo MOROSINI (2009), a avaliação da qualidade no ensino superior foi vista como um processo que pressupõe quatro etapas: planeamento, ação, avaliação e promoção. Com a evolução do tempo, o termo passou a estar salientado nas seguintes vertentes: a avaliação focalizada nos propósitos financeiros e regida pela qualidade; a avaliação como substrato educativo; avaliação baseada em metodologias com efeito para a acreditação e baseadas na avaliação de programas de estudo, como também das que avaliam instituições. A UNESCO (2009) entende que a avaliação da qualidade deve ser assumida como uma prática contínua e sistemática. A ideia subjacente nestas questões é que para avaliar a qualidade de ensino há

necessidade de criar um sistema de garantia da qualidade e deve ser entendido como um processo sistemático e contínuo.

A implementação do sistema de garantia da qualidade exige que a alta gestão assuma um comprometimento com o processo, isto é, o primeiro órgão responsável pela implantação do sistema de qualidade é a alta gestão da empresa. Este grupo deve estabelecer como estratégia de atuação no mercado, a garantia do sistema de qualidade. Os elementos considerados para a implantação do sistema de qualidade são: Política da qualidade: constitui a filosofia que a empresa deverá adotar para atender às necessidades e expectativas de clientes. Os objetivos devem: (i) abranger os principais processos que têm impacto na satisfação e requisitos dos clientes; (ii) ter uma consistência com a política da qualidade; (iii) ter indicadores que permitam mensurar e avaliar o atendimento ou não desses objetivos; (iv) assegurar as disponibilidades dos recursos necessários; (v) definir ações que estabeleçam um processo de melhoria contínua (MACHADO 2012, p. 65).

Responsabilidade e análise crítica da alta administração: esta deve definir um responsável pela implantação e manutenção do sistema da qualidade, o qual deve ser treinado e qualificado para conduzir os processos e responder diretamente à direção da empresa nessa atividade e promover a melhoria contínua do sistema da qualidade (MACHADO 2012, p. 65). Educação, treinamento e capacitação de pessoal: procedimento de educação e treinamento que visa conferir um conjunto de conhecimentos e habilidades a um indivíduo, de modo que ele possa exercer determinada função (MACHADO 2012, p. 65). Cotação e análise do pedido de desenvolvimento do produto do cliente: referentes ao orçamento das atividades. Controle de documentos do sistema da qualidade: é o processo que define como cada tipo de documento (desenhos, especificações de materiais, normas, procedimentos, instruções, especificações de regulação de máquina, montagens e processos, etc.) é emitido, aprovado, distribuído e revisado, de tal forma que as responsabilidades estejam definidas e sejam utilizadas somente as revisões mais atualizadas, para a execução das atividades que afetam a qualidade do produto (MACHADO 2012, p. 67). Os registros da qualidade devem ser legíveis e armazenados em condições ambientais que evitem danos e deteriorações, e de onde possam ser recuperados rapidamente (MACHADO 2012, p. 68).

Auditoria interna: a necessidade de instalação de um programa de auditorias internas periódicas do sistema da qualidade, para verificar se os procedimentos, instruções de trabalho e outras especificações que fazem parte do sistema da qualidade estão implementados e executados conforme descrito. Este programa de auditorias internas deve abranger todas as atividades do sistema da qualidade, considerando, para a definição da frequência, a importância ou situação da área (MACHADO 2012, p. 68). As auditorias internas devem ser conduzidas por pessoas

qualificadas (treinadas) e diferentes das que realizam as atividades auditadas; ser registradas com relatos dos resultados e entregues aos responsáveis das áreas; ter ações corretivas quanto às deficiências (não conformidades) apontadas; ter ações de acompanhamento para a verificação da implementação das ações corretivas e relatório da verificação da eficácia. Ações corretivas, preventivas, métodos de análise e solução de problemas: os processos, produtos e serviços que não estão em conformidade com o resultado final devem ser registrados. Deve haver um procedimento para tomar ações corretivas e registro das causas. As ações corretivas são tomadas para eliminar as causas e evitar a reincidência de não conformidades dos produtos nas várias etapas do processo e no final, bem como para avaliação da eficácia dessas ações.

As causas das não conformidades devem ser identificadas, utilizando-se as ferramentas da qualidade, como: ciclo PDCA, diagrama de causa e efeito (Ishikawa), *brainstorming*, entre outros (MACHADO 2012, p. 73). A implantação do sistema de qualidade no ensino superior pressupõe etapas e deve considerar os requisitos estabelecidos pelas normas, observando as etapas Planear-Executar-Observar-Agir (PDCA). O sistema de garantia de qualidade definido em Moçambique é baseado em indicadores e padrões.

Segundo a Fundação para o Prémio Nacional da Qualidade (FPNQ), os indicadores desempenham um papel fundamental na busca da qualidade, para a qual contribuem os seguintes elementos: estão intimamente ligados ao conceito da qualidade centrada no cliente; possibilitam o desdobramento das metas do negócio, na estrutura organizacional, assegurando que as melhorias obtidas em cada unidade contribuirão para os propósitos organizacionais; devem estar sempre associados às áreas do negócio cujos desempenhos causam maior impacto no sucesso da organização, dando suporte à análise crítica dos resultados do negócio, à tomada de decisão e ao replaneamento e viabilizam a busca da melhoria contínua da qualidade dos produtos e serviços e da produtividade da organização, aumentando a satisfação do cliente, a sua competitividade no mercado (ROCHA; GRANEMANN, 2003, p. 60).

Os indicadores devem ser selecionados criteriosamente, para permitir a recolha e organização de dados e a compilação de resultados relevantes, em curto espaço de tempo e a baixos custos. Constituem indicadores de avaliação da qualidade, em Moçambique:

Nr	Avaliação de Cursos e/ou Programas	Nr	Avaliação Institucional
1	Missão e objectivos gerais da unidade orgânica;	1	Missão da instituição;
2	Organização e gestão;	2	Gestão/ governação;
3	Currículo;	3	Currículo;
4	Corpo docente;	4	Corpo docente da instituição;
5	Corpo discente e ambiente de aprendizagem;	5	Corpo discente e ambiente de aprendizagem;
6	Pesquisa e extensão;	6	Pesquisa e extensão;
7	Corpo técnico e administrativo;	7	Corpo técnico e administrativo;
8	Infra-estruturas	8	Infra-estruturas
9	Nível de internacionalização	9	Nível de internacionalização

Tabela 1: Indicadores de avaliação da qualidade, Fonte: (CNAQ, 2016)

Padrão: condição ideal que se espera que uma escola atingiu e que serve de critério de avaliação a partir dos resultados e das respectivas evidências (MINED, 2013, p. 5). Entendemos por padrão “como unidade de medida quantitativa, capaz de definir a qualidade desejada. Os padrões estabelecem os parâmetros necessários, para orientar e promover o desenvolvimento de uma organização e os seus resultados” (BEIRA, et al., 2015, p. 69). Critério: é um atributo de estrutura, de processo ou de resultado, capaz de direcionar a mensuração da qualidade. O critério determina a característica da evidência e é somente alcançável, quando especificações da evidência se encontram concordantes com o esperado no critério. Evidência: fato observável que comprova o grau de alcance do critério, padrão ou indicador (BEIRA, et al., 2015, p. 69).

Evidência é informação que sustenta (ou refuta) uma afirmação e deve passar pelo teste da relevância. Um fato só é evidência se ele confirma ou refuta uma afirmação, hipótese ou proposição. E essa evidência só pode ser considerada uma evidência científica se passar pelo teste da relevância, suficiência e veracidade. Na verdade, esses três atributos estão interligados. Uma evidência é relevante se outras evidências a confirmam, o que conduz à questão da quantidade e suficiência: uma evidência é suficiente se ela é corroborada com outros exemplos do mesmo tipo ou de outros tipos. A veracidade é estabelecida ao testar se o processo de colecta de evidências tenha sido livre de distorções e não contaminado por interesses particulares de grupos ou instituições (THOMAS, 2007, citado por CHRISTOPHE et al., 2015, p. 14).

No mapa de indicadores, as evidências são consideradas palpáveis e não palpáveis. As evidências palpáveis são organizadas em arquivos e é possível manipular o seu conteúdo através de leitura e comparação com os modelos de gestão acadêmica e científica instituída pela IES. As evidências não palpáveis são aquelas que constituem o ambiente de aprendizagem e que se pode observar (limpeza em casa-de-banho, a disponibilidade da internet, entre outros). Na metodologia do CNAQ, os critérios e padrões orientam o nível de desempenho dos indicadores e através de equações matemáticas, determina-se o nível de cumprimento das especificações de qualidade exigidas nas instituições de ensino superior. Para o contexto de avaliação institucional, de curso ou programa no ensino superior, evidência sustenta a validação do critério que comprova a existência da qualidade no padrão em análise. A soma das evidências alcançadas em

cada padrão e indicador determina o alcance ou não do desempenho mínimo ou máximo de qualidade estabelecido e fatores internos de ensino e pesquisa e que irão permitir a classificação nos níveis estabelecidos para o alto ou baixo desempenho, com respectivas implicações. A sua confirmação é feita mediante a aplicação de método, estabelecido CNAQ, amplamente conhecido por “mapa de indicadores,” aplicado tanto para a auto-avaliação como para a avaliação externa, com efeito para acreditação.

No ensino superior, a forma da comprovação da existência ou não da qualidade em cursos e/ou programas é baseada em evidências. Estas evidências são ou não tateáveis, desde que elas representem e respeitem o padronizado. A primeira fase da validação é feita através da auditoria interna (auto-avaliação). Esta auditoria deve produzir resultados válidos, que justifiquem a qualidade do processo de ensino e pesquisa. A segunda fase é a validação do resultado da primeira fase, considerada avaliação externa, que observando procedimentos estabelecidos pelo CNAQ procuram confirmar ou não a conformidade dos padrões aos fatores internos de ensino e pesquisa. O cumprimento integral dos padrões resulta em premiações e incentivos orçamentais para encorajar o desenvolvimento de ensino e pesquisa. O não cumprimento das evidências exigidas estabelecidas implica sanções, conforme os níveis de desempenho estabelecidos. Uma das medidas para os níveis intermédios da escala consiste em obrigar as escolas a elaborar planos de melhoria. O objetivo por trás disso é que os estabelecimentos detectem as suas falhas e produzam um plano detalhado com os passos e ações que serão realizados para remediá-las. Este é o caso, por exemplo, do Programa de Melhoramento Escolar (PME) do Chile, pelo menos na sua intenção, do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) no Brasil (CHRISTOPHE, et.al., 2015, p. 94).

O programa norte-americano, no CHILD LEFT BEHIND (2001, citado por CHRISTOPHER, et al., 2015), por exemplo, incluiu em sua lei a obrigatoriedade de se tomar decisões de investimento somente nas atividades de educação que apresentem resultados baseados em evidência científica. É importante tomar decisões com base em informações válidas, para fugir de ideologias, pressões políticas, “achismos” e modismos. Segundo Chirstope et al. (2015), a necessidade de educação baseada em evidências é uma tendência que vem evoluindo desde meados do século XX. Os primeiros levantamentos sobre educação, como o Relatório Coleman (1966), nos EUA, ou o Relatório Plowden (1967), no Reino Unido, foram conduzidos a pedido do poder público com o objetivo de subsidiar políticas de melhoria escolar e equidade. Esta prática influenciou a necessidade de pesquisa de educação em todo o mundo.

## Metodologia

Considerando a natureza do seu objeto e os objetivos a alcançar, a pesquisa assume uma abordagem qualitativa e participativa. Segundo Severino (2007), os estudos qualitativos de natureza fenomenológica procuram compreender como as pessoas “vêm as coisas”, no contexto e nas situações onde elas se encontram. Esta abordagem auxiliou-nos a conhecer o processo através da participação dos sujeitos, onde buscamos construir os significados de seus relatos do que compreendem sobre o objeto de estudo. Recorreu-se ao paradigma fenomenológico-interpretativo, adequado para investigações qualitativas. A pesquisa fenomenológica refere “a investigação da experiência, em seus próprios termos. “Trata-se da percepção que o ser humano tem das suas próprias experiências, atribuindo-lhes significados, acompanhadas de algum sentimento de agrado ou desagrado. Logo, o que é vivenciado deve ter uma intensidade de tal modo significativa, cujo resultado confere uma importância, que transforma por completo o contexto geral da existência” (TOMBOLATO; SANTOS 2020, p. 297).

A pesquisa foi realizada em duas universidades, com nomes fictícios, uma pública, região norte, a Universidade Namialo (UNA), e a outra privada, região sul, a Universidade KuRula (UniKuR) que participaram na avaliação da qualidade de cursos, no período 2015 a 2019. As universidades foram selecionadas em ambientes diferentes. A preferência pela diferença na caracterização das duas universidades deriva do pressuposto que a melhoria da qualidade de ensino associa-se às possibilidades e condições que as universidades possuem. A região norte e instituições públicas são classificados como menos favorecidos em recursos, em detrimento às universidades públicas e a região sul. Foi necessário analisar os fatores, para compreender se a qualidade está ou não associado às assimetrias regionais ou privilégios institucionais.

O método baseou-se fundamentalmente em observar as evidências produzidas durante a auto-avaliação e confirmadas na avaliação externa e passados 3 anos após a acreditação dos cursos verificar se elas se matêm em locais de avaliação e/ou são úteis no processo de ensino-aprendizagem. A técnica de observação foi privilegiada a entrevista aos gestores de garantia da qualidade, em diferentes extractos, para compreender o significado das evidências na melhoria da qualidade de ensino. A perspectiva foi compreender as instituições vivem segundo o painel de avaliação da qualidade e quais são os resultados.

### **Participantes da pesquisa**

Foram sistematizadas opiniões de 20 gestores de garantia da qualidade de diferentes níveis (avaliadores internos e externos, além de diretores e membros não executivos do CNAQ) que possuem experiência no processo de avaliação da qualidade de cursos. Foram considerados como critérios de seleção os seguintes: ser instituição de ensino superior (pública ou privada); ter

participado na avaliação de cursos entre 2015 a 2019; possuir cursos acreditados em diferentes níveis num dos anos do período em estudo; ter participado no processo de avaliação de cursos na fase de concepção, planificação, implementação e monitoria; ser experto em avaliação da qualidade e ter participado na criação e implementação do SINAQES; aceitar participar na pesquisa.

### Técnicas, instrumentos de pesquisa e participantes da pesquisa.

Foram consideradas as técnicas de entrevista e observação e construídos os guias de entrevista e o roteiro de observação. As entrevistas foram organizadas com o consentimento dos participantes e foram codificados como Elemento de Resposta (ER) e enumerados. Foram registradas as respostas completas, para a questão de pesquisa levantada.

Tabela 1: Técnicas e fontes de pesquisa, Fonte: Pesquisadora

Técnicas de pesquisa	Instrumentos de pesquisa	Fontes de informação
Questionário com perguntas abertas on-line	Guião de entrevista. Foram formuladas questões semiestruturadas, para orientar a entrevista. Recorremos ao gravador de celular, para o registro dos depoimentos.	Coordenadores de auto-avaliação de cursos avaliados no intervalo de 2015 a 2019. O guia de entrevista foi enviado a este grupo pelo correio eletrónico, por causa das restrições impulsionadas pela Covid-19
Entrevistas individuais		Directores e coordenadores de cursos, avaliadores externos.
Entrevistas em grupo		Directores do CNAQ, um ministro que fora Membro não Executivo do CNAQ e Diretor Nacional para a Área de Formação de um Ministério foram entrevistados simultaneamente.
Observação	Roteiro de observação. Foram selecionados dois critérios de verificação do “Mapa de Indicadores”, para ver a sua utilização, para a melhoria da qualidade de ensino.	Baldes de lixo classificados segundo as normas de reciclagem e a Missão divulgada em vitrines das universidades e em planos curriculares. Foi também observado um relatório preliminar de avaliação externa e o certificado de acreditação de um curso.

### Apresentação de resultados

A questão que orientou a pesquisa versava sobre se as instituições de ensino superior vivem segundo o painel de avaliação, ou seja, apropriam-se das evidências para a melhoria da qualidade de ensino. A triangulação de instrumentos conduziu-nos a resultados múltiplos, mas que revelam consistência e constância. Existem desafios associados ao processo e o que mais se

destaca é que há compreensão geral que a construção da qualidade é um processo e é preciso um tempo para consolidar as práticas.

Em Moçambique a avaliação da qualidade é considerada uma experiência nova e há resultados positivos a destacar: a organização dos currículos baseados num modelo e quadro curricular institucional; o apetrechamento de infra-estruturas e locais de acesso adaptadas às necessidades de pessoas com deficiências; a contratação e formação de corpo docente qualificado que satisfaça às solicitações de ensino, pesquisa e extensão. Existe, contudo, a consciência que alguns procedimentos deveriam melhorar para permitir clarividência e objetividade. Falta uma fundamentação de todo o processo que permita que a avaliação responda objetivamente ao seu propósito e não se confunda com a avaliação de pares.

“Este processo considera ainda novo, mas algumas coisas deveriam ser melhoradas. Tenho assistido várias contradições entre as equipas de avaliação externa, num período e no outro (...). Existe muita subjectividade na avaliação, logo não podemos dizer que existe melhoria, se o processo fosse objectivo, haveria harmonia entre eles. Melhoria da qualidade de ensino poderá espreitar, quando houver clarividência e objectividade. Mas prontos, não podemos invalidar todo esforço que é realizado. Existe, sim algumas práticas que podemos ver que com a organização de evidência (...) melhoramos o nosso próprio currículo, para além de melhorarmos o próprio currículo, nós melhoramos, portanto, os planos de formação. Eles nos obrigam a actualizar todos os nossos planos das disciplinas” (avaliador interno 1, 2020, p. 2).

“(...) o que temos vindo a assistir é que os avaliadores externos trazem opiniões próprias, isto é, baseiam-se na organização de suas instituições para fazer uma avaliação e isso prejudica-nos muito” (avaliadora interna 2, 2020, p.2).

Ao se estabelecer instrumentos de avaliação quantitativa da qualidade, o pressuposto foi reduzir a subjectividade na avaliação e harmonizar o conceito da qualidade a partir de um procedimento metodológico único. Entretanto, a falta de fundamento sobre evidências conduziu o processo a interpretações distintas dos elementos de prova para a avaliação dos critérios entre a auto-avaliação e avaliação externa em cada fase.

“Existe, portanto evidências, que, eu pessoalmente acho que não eram necessárias. (...) Portanto, resumindo, nem tudo é necessário naquelas evidências, não precisaríamos de duzentas e tal evidências, para verificar a qualidade de curso, existem muitas evidências que são repetições.” (avaliador externo 1, 2020, p. 3).

A validação das evidências passa necessariamente por um entendimento que se concede à sua utilidade. O mapa de indicadores é reconhecido como um instrumento necessário e útil, para acreditar os cursos, mas a sua limitação versa sobre a qualidade de critérios que remetem à organização de evidências e que pela sua quantidade confunde a sua utilidade e aplicabilidade. A revisão dos critérios e a identificação objetiva das evidências necessárias para a qualidade de

ensino, não só permitirá a sua adoção nas práticas de gestão de ensino, mas também, facilitará a tomada de decisões fundamentadas em evidências da qualidade. A avaliação da qualidade deve ser considerada um processo, que observa etapas sequencialmente ordenadas e que culmine em resultados que beneficie a todos intervenientes. O processo deve apresentar como resultados a melhoria da qualidade de ensino que se espera que as instituições providenciem.

(...) É fundamental entender que o estabelecimento de qualidade deve ser um processo, (...) e não uma espécie de geração espontânea. É um processo muito longo, em que todos os intervenientes devem encontrar as vantagens do processo, enquanto não chegar a essa situação em que todos os intervenientes do processo entendem as vantagens comparativas da avaliação de qualidade não há-de ir para frente (antigo membro não executivo do CNAQ, 2021, p. 2).

A qualidade, por traduzir-se num termo polissémico, onde cada um possui uma interpretação particular, possui a necessidade de as instituições de ensino superior construírem um único conceito que seja por todos assumido, dentro do contexto e enquadrado ao nível regional e internacional, o que pressupõe uma elaboração correta dos padrões de qualidade. O outro desafio destacado é que o processo de avaliação da qualidade é muito burocrático, com excessiva exigência de evidências e contundência dos avaliadores externos, o que dá a entender tratar-se de cumprimento de atos burocráticos e não um processo de construção da qualidade nas instituições de ensino superior.

“Na segunda fase, os gestores principais, começaram a assumir o processo como algo sério e importante, contudo, muito burocratizado, pela forma como é conduzido. Os avaliadores queriam o papel, nós queremos uma resolução, e isto dava a entender que eram uma burocracia, não um processo em si, mas em outras palavras, esse processo iniciou com o foco no testemunho da tal evidência.” (avaliador externo 3, 2020, p.2).

Entenda-se burocracia como uma interpretação fixa e que não permite abstração à essência da evidência exigida. Esta avaliação não valoriza o processo, a intenção, a construção, circunscreve-se apenas em “existe” ou “não” a evidência. Se existe, marca-se a pontuação, do contrário, se não existe, marca-se “zero.” Um processo que ainda não consolidou suas práticas devia abrir-se às várias possibilidades de diálogo e de orientação didática. O outro fator apontado como desafio é que as instituições de ensino superior ainda não possuem a cultura da qualidade e não vivem segundo o painel de avaliação, uma vez que processo iniciou de cima e foi imposto às universidades, com o foco no testemunho da evidência e ainda é considerado **nebuloso** para todos. A construção da qualidade devia ser um processo de mudança da cultura e das mentes. Um dos caminhos tem a ver com a educação para a alteração das mudanças do comportamento.

“(…) Devemos assumir como qualidade, que começou de cima e nos foi imposto e este processo de mudança cultural, da mudança das mentes do saber fazer, um dos caminhos tem a ver com a educação, para a alteração das mudanças comportamentais, não com imposição e isso aconteceu e está a acontecer. Este processo de avaliação da qualidade ainda é nublado para todos nós, portanto ainda não temos a cultura do significado da evidência.” (avaliador interno 6, 2020, p.2)

“Nós não entendemos os princípios da avaliação, entendemos como um processo administrativo de castigo. Esta é a nascente do fracasso da avaliação no meu ponto de vista” (avaliador interno 4, 2021, p.2).

O engajamento e a participação dos intervenientes passam pela compreensão da natureza e das finalidades da avaliação da qualidade. O difícil é procurar resultados da qualidade se ela foi construída a partir de fora das instituições. A qualidade deve ser uma construção e a sua formulação deve envolver a maior parte dos fazedores de educação, empregadores, graduados e a sociedade civil. Esses grupos conhecem suas necessidades e definem prioridades para um funcionamento adequado. Recolher suas experiências e práticas poderia ser oportunidade para a contextualização do processo, contudo acautelando aspectos regionais e internacionais. Um outro desafio é que as novas universidades, institutos, escolas superiores e cursos iniciais devem apresentar altos padrões de qualidade exigida e às que já exercem a atividade deve ser lhes dado um tempo e a possibilidade de assumirem a qualidade como elemento necessário, onde cada membro daquela instituição lute por assumir padrões de qualidade no seu dia-a-dia.

“A entidade reguladora da qualidade deve mostrar-se instituição com qualidade e com neutralidade, isto é, sem interferência política. Não pode continuar a ideia de que alguém pode surgir, sem qualidade e depois vai estabelecer a qualidade e este é um erro, as instituições antigas que foram autorizadas sem qualidade, essas devem ser dadas um tempo a possibilidade de assegurar a qualidade, mas as novas é que não pode, as novas devem surgir de acordo com o padrão de qualidade, se isso não for feito não havemos de ir a sítio nenhum vai ser um ciclo vicioso.” (antigo membro não executivo do CNAQ, 2021, p.2).

A metodologia de avaliação da qualidade estabelece um único instrumento de avaliação, baseado em indicadores que são por sua vez interpretados pelos padrões e critérios. Os indicadores são uniformes para todos domínios de ciência. Todas as áreas de saber passam pelos mesmos critérios para aferir a sua qualidade. Ora, considerando as especificidades de um domínio de ciência em relação ao outro, seria necessário elaboração correta dos padrões e critérios específicos a cada área do saber.

“O outro pilar da minha análise em relação a qualidade é que devemos separar qualidade e questões políticas, qualidade era uma questão técnica, deve haver neutralidade não pode haver interferência de outros que não sejam meramente de aspectos de qualidade o que pressupõe uma elaboração correcta dos padrões de qualidade e ai é fundamental fazer duas coisas, evitar que os padrões sejam

*one size fits all* (um tamanho serve para todos), os padrões terão que ser específicos para as áreas de formação terão que ser concordantes com aquilo que são as exigências de padrões internacionais.” (antigo membro não executivo do CNAQ, 2021, p.2). (ER10, 2021, p.2).

Um dos últimos aspectos identificados como desafio é que não é ainda visível a influência direta das evidências na melhoria da qualidade de ensino em cursos avaliados, uma vez que elas não são assumidas como deveriam ser, porque nem na auto-avaliação, nem na avaliação externa são bem apresentadas, são somente letras e dados para cumprir com os procedimentos. E assim que não se percebe a diferença entre cursos acreditados e os não acreditados. “Na verdade, penso que as decisões da universidade não se baseiam em evidências da qualidade, porque elas não são assumidas como deve ser. Só quando estamos em processo de avaliação é que se dá atenção às questões da qualidade.” (avaliador interno 2, 2020, p. 2)

“Entendo que a auto-avaliação deveria ajudar nossas instituições a ver o que está bom e o que está errado, mas na verdade o que sinto é que o fim último deste processo é preparar avaliação externa e até recebemos membros do CNAQ que nos vem apoiar para melhor preparar a avaliação externa.” (avaliador interno 2, 2020, p.2)

“(…) Pelo menos a experiência que eu tenho é que faz-se a auto-avaliação (...) quando pretendemos submeter para a avaliação externa (avaliador interno 4, 2020, p.2).

São apontados como fatores: as instituições não conseguem juntar as evidências, algumas são forjadas e olham para elas, apenas como apoio ao processo de auto-avaliação e avaliação externa e não refletem com profundidade o alcance do que se pede no critério e a evidência que deve ser apresentada, por lhe faltar o padrão de comparação e a justificativa; algumas evidências são produzidas durante o processo de avaliação externa, somente para sobreviver no momento da avaliação, o que torna difícil compreender a sua validade na melhoria da qualidade de ensino. Por isso, há dúvidas que logo que termine a avaliação externa tais evidências sejam mantidas, para o fim pelo qual foram criadas; a única preocupação das instituições neste processo é ter o curso acreditado; o processo fica na responsabilidade de quem foi designado para organizar a avaliação da qualidade na instituição; a descontinuidade do processo e a falta de esquisa.

“Grande parte das decisões não é justificada pela evidência da qualidade. A universidade segue o seu regime de trabalho baseada em sua estrutura de funcionamento.” (avaliador interno 1, 2020, p2). “O CNAQ é uma agência reguladora para a qualidade de ensino em Moçambique. Devia ser agência reguladora independente, com mandatos muito claros, no sentido de que ela teria aqueles que fazem a própria avaliação, mas que criassem sistemas de monitoria com aspectos mais concretos.” (avaliador externo 3, 2020, p. 3).

A avaliação da qualidade ocorre em fases pontuais, isoladas e descontínuas; o CNAQ faz a avaliação de pares na avaliação de cursos e universidades, e não realiza a monitoria das evidências; a interferência política e a falta de imparcialidade do CNAQ no processo de atribuição dos certificados de acreditação, confunde a qualidade de ensino e titular do certificado de acreditação. “CNAQ funciona em regime de campanha. Funciona num período e volta a acontecer um outro período. Era necessário que tivéssemos uma agência reguladora independente (...) Não podemos considerar a qualidade como um processo precário, algo que existe e que depois a qualquer momento pode mudar. Dar a legitimação necessária, a quem está em frente ao processo de qualidade, se não fica mais um fulano que está aí, não tem mecanismos de monitoria.” (avaliador interno 1, 2020, p.3).

“(...) de uma forma geral, as evidências não são tão assumidas como se devia ser, porque nem na auto-avaliação, nem na avaliação externa são bem apresentadas, são somente letras e dados, porque (...) avaliação externa não tivesse um carácter educativo, se fosse mesmo fases fiscais, mesmo de penalização, muitos cursos não seriam acreditados, porque os avaliadores externos diriam, desculpe, nós vamos embora, não há condições de nós fazermos avaliação.” (avaliador externo 3, 2021, p.1).

A preparação das evidências é orientada com base em critérios definidos no mapa de indicadores. Os critérios orientam a indicação material do elemento que confirme o sim, a chamada “evidência.” Este elemento é o único que dá garantias ao processo da presença da qualidade no critério testado. Constata-se que, durante a auto-avaliação, as instituições por lhes faltar elementos que funcionam como protótipos de evidências a apresentar, preparam componentes, que em muitos casos, não são reconhecidos como suficientes para justificar o alcance da qualidade pelos avaliadores externos.

“Não sinto que exista a cultura de valorização de evidências, porque o processo não é objectivo. Infelizmente existe muita politização ... do ensino, (...), no sentido de que a universidade pertence a um intocável, ou não sei quantos, então nós não iremos a lado nenhum vamos perpetuar universidades fracas, e a mutilarmos a consciências dos jovens.” (avaliador externo 2, 2020, p. 5).

A cultura da valorização de evidências começará a espreitar no momento em que tanto as instituições, o CNAQ, como os avaliadores externos, possua consensos sobre o que realmente considera-se evidência para cada critério desenhado. O estágio atual indica que apenas busca-se elementos que possam fazer a cobertura ao processo.

“Há instituições que ainda não perceberam que a avaliação da qualidade de ensino é para melhorar o seu próprio ensino, ficam preocupados em passar ou chumbar, ser acreditados ou não serem acreditados, e até chegam a forjar

evidências, prepararam-nas no momento, estas instituições agem assim, porque só querem passar.” (avaliador externo 5,2021, p.1) “Quando se regressa a mesma instituição, por exemplo, para avaliar um outro curso, (...) constatamos que a situação prevalece e volta a ser a mesma recomendação, neste segundo curso que está a ser avaliado, o que mostra a falta de interesse as entidades que fazem a gestão desta instituição. Mas por outro lado existe a uma situação preocupante da parte do CNAQ que tem a ver com o facto de não existir uma capacidade interna, em termos do pessoal para monitorar a qualidade nessas instituições avaliadas e dos cursos que foram objecto de certificação, para ver se elas, de facto cumprem ou não cumprem com o que plasmado ou o foi recomendado.” (avaliador externo 4, 2021, p.1).

O cuminar do processo de avaliação é acreditar cursos. Nesse sentido, o termo “qualidade de ensino superior” confunde-se com “acreditação”. A questão que se levanta é: a acreditação encerra em si só a qualidade de cursos? É uma questão cuja resposta remete-nos a uma reverificação da metodologia, dos instrumentos e dos procedimentos determinados para a avaliação de cursos.

“(…) Então, tudo acontece para que os cursos sejam acreditados e mais nada, tudo termina com o certificado de acreditação e já não acontece mais nada” (...) (avaliador interno 7, 2021, p. 4).

“Não deveria passar às cegas, só acreditando no relatório dos avaliadores, porque estes podem não mostrar total imparcialidade. Pode existir sentimento de comparação, partindo das experiencias da sua própria instituição, sentimentos de simpatia ou antipatia, entre outros aspectos... em fim, tem que acreditar nos avaliadores externos, sim, mas deveria votar a olhar, nem que seja só para dar uma vista de olhos grossa, mesmo, só para passar o certificado com sossego, (...) nem que seja por amostras estratificadas, isso deveria acontecer.” (avaliadora externo 5, 2021, p. 6).

A maior constatação da pesquisa é que as instituições não fazem uso das evidências que justificam a existência da qualidade, pelos fatores acima apresentados. Entendemos que em Moçambique ainda estamos longe de espereitar a cultura da qualidade nas instituições de ensino superior. A qualidade de ensino está agregada à acreditação. A conclusão parte das premissas: “O curso está avaliado”, “O curso está acreditado”, “Logo, o curso tem qualidade!”

Será tão verdade? A justificativa para esta questão pode ser formulada a partir do contexto em que todos os fazedores de ensino superior procurem um conceito consensual, contextualizado, mas com reconhecimento regional e internacional, sobre a qualidade de ensino, o que permitirá a correta formulação dos padrões e critérios da qualidade. O último desafio que a pesquisa constatou é que faltam estudos de impacto sobre a qualidade de ensino baseado em evidências. As pesquisas devem ser desenvolvidas pelas instituições e pelo CNAQ sobre os resultados desta atividade. É necessário que o CNAQ, as instituições, a sociedade civil e o Governo recebam o retorno sobre o alcance da melhoria de ensino de qualidade em cursos acreditados e da cultura da qualidade nos serviços prestados pelas IES.

“De facto era necessário termos até este período alguns resultados de impacto sobre este todo processo, mas infelizmente não existem, nem ao nível das instituições, e nem por parte do CNAQ.” (director do CNAQ 2, 2020, p.3).

“(…) Ainda não é visível uma influência directa das evidências organizadas na melhoria da qualidade de ensino, porque faltam estudos.” (avaliador interno 1, 2020, p.3).

“Os processos de qualidade são acompanhados com trabalhos de registo, trabalhos de pesquisa.” (avaliador externo 3, 2020, p.3).

O CNAQ e as instituições de ensino superior reconhecem a importância de levantamento de constatações sobre a qualidade dos cursos acreditados, comparado com cursos não acreditados ou mesmo da avaliação do impacto da qualidade implantado pelo SINAQES. Depois de um período de experiência de avaliação da qualidade de cursos é necessário que haja retroalimentação do processo.

“(…) Aqueles que são gestores máximos, os Reitores, os Directores Gerais, ponham em prática aquilo que foram as identificações feitas, pelo grupo de gestão da qualidade, contudo as evidências devem estar orientadas para o processo de ensino e não somente para justificar o ciclo de avaliação.” (avaliadora externo 1, 2020, p.3).

Há consciencia que a exigência da qualidade de ensino deve iniciar nas instituições de ensino superior. Os gestores das instituições devem assumir um compromisso na busca contínua da qualidade de ensino e de serviços prestados em suas instituições. Os indicadores, padroes e critérios definidos pelo CNAQ servem como catalizadores para alavancar a necessidade de busca e manutenção da cultura de qualidade interna em todos os actos académicos e administrativos.

“Não existe supervisão de evidências. Ninguém sabe o que ocorre com as evidências, após avaliação externa, pelo menos nós os avaliadores não sabemos mais nada depois de envio dos relatórios, infelizmente. (...) Também me questiono sempre sobre o que acontece com as nove pastas, depois de acreditação...” (avaliador externo 4, p.5).

A verificação da presença de evidências durante a avaliação externa, não encerra em si a confirmação que elas permanecem úteis depois de “*check list*” (confirmação da lista) de presença. Algumas evidências depois deste processo são desfeitas, desconsideradas e alterada a sua intenção de melhoria da qualidade. Evidências são arrumadas apenas para a avaliação externa. Faz-se necessário que sejam definidas estratégias de confirmação de evidências após acreditação de cursos, considerado que este é o único objeto material que confirma a existência da qualidade de curso e não apenas o certificado de acreditação.

“O que eu sugiro é que CNAQ apresente o maior número possível de constatações (...) que eles digam sobre o que as instituições de ensino superior fazem com a evidências, (...) porque isso é bom para eles próprios também (...) das mil instituições ou de mil avaliações de cursos que fizemos em várias instituições, nós temos pelo menos 700 verificações que as evidências organizadas melhoram a qualidade de ensino e se existe alguma diferença entre um curso que possui evidências organizadas e o outro que não tem. É preciso que eles tenham confronto com isso.” (avaliadora externo 5, 2021, p.6).

São necessárias pesquisas sobre a qualidade de ensino superior em Moçambique. O CNAQ dever criar mecanismos de divulgação de resultados de pesquisas sobre a qualidade, principal objeto de suas atividades.

“ (...) Mas eu acredito, eu penso que ... a resposta ... dessa pergunta não reside no CNAQ, esta com “vocês” ... para eu perceber o que acontece com as evidências, depois da avaliação externa, (...) o CNAQ organiza a avaliação externa e depois da avaliação externa é a monitoria do plano de melhorias, para a monitorar esse que esta a implementar o plano de melhoria, não é isso? Para ver se melhorou alguma coisa, ou tem que fazer outra avaliação” (director do CNAQ 1, 2021, p.1).

O CNAQ não se deve limitar aos procedimentos de auto-avaliação e avaliação externa, porque podem estar carregados de penumbras. É necessário um trabalho para além do conforto baseado na expressão “fiz a minha parte, o resto é com os outros!” Os procedimentos mostram-se limitados e com algumas imperfeições de comando.

“Poderia sugerir ao CNAQ a monitoria dos resultados de avaliação da qualidade, para ver se o processo está a gerar resultados esperados, ou não.!” (avaliador externo 11, 2021, p.1)

É uma recomendação que deriva da constatação de que as evidências não têm o mesmo destino que o processo atribuí. Elas servem apenas para justificar a avaliação externa e acreditação de cursos. Considera-se a esta finalidade qualidade de ensino? Algumas sugestões apresentadas servem de um ponto de orientação, para que se agregue vantagens ao processo e seja possível o alcance de um ensino de qualidade.

## Considerações finais

A pesquisa conduziu-nos a resultados múltiplos, que respondem aos objetivos e são apresentados de forma resumida. As respostas dos sujeitos da pesquisa conduziram-nos, além da preocupação principal, aos fatores associados a não utilização das evidências que fundamentam a avaliação da qualidade de cursos nas instituições de ensino superior. As instituições de ensino

superior em Moçambique não vivem de acordo com o painel alcançado na avaliação da qualidade de seus cursos, e não possuem a cultura de qualidade de ensino baseado em evidências do CNAQ, porque a finalidade de avaliação da qualidade é a acreditação de cursos. O CNAQ considera o certificado de acreditação de cursos como a única prova da melhoria da qualidade do ensino, em instituições de ensino superior. As instituições de ensino superior em Moçambique organizam as evidências como a condição, para a acreditação de cursos. As evidências não se mostram consistentes e não produzem efeito direto sobre a melhoria da qualidade de ensino, porque consideram-nas elementos de suporte ao processo de auto-avaliação e avaliação externa. O ciclo de avaliação da qualidade de ensino mostra-se incompleto e descontinuado, isto é, as acções ocorrem de forma pontuais, esporádicas e isoladas. Recomenda-se: O CNAQ deve passar o certificado de acreditação de forma gradual, depois de verificar se as evidências têm consistência e incidem sobre a melhoria da qualidade de ensino. O relatório dos avaliadores externos não encerra em si, a confirmação de existência da qualidade no curso, porque estes podem não mostrar total imparcialidade. O CNAQ desenvolva a monitoria e avaliação dos resultados do processo, para garantir a continuidade do processo e eliminar o ciclo de avaliação da qualidade descontinuado, o que permitirá acompanhar o grau de alcance da cultura e ensino da qualidade nas instituições de ensino superior. O CNAQ proceda à avaliação do impacto dos resultados, para verificar o grau de alcance da qualidade de ensino superior baseado em evidências; desenvolver investigação, para garantir a cientificidade do processo de avaliação da qualidade de cursos e criar um sistema de Sistema de Informação da Qualidade de Ensino Superior (SIQE), que permita a partilha dos resultados e disponível para todos atores sociais. Desenvolva, igualmente, seminários de formação e educação aos gestores e à comunidade académica sobre a importância de planificação e gestão de ensino baseada em evidências da qualidade;

As instituições de ensino superior desenvolvam a supervisão interna, através de um programa de auditoria para verificar se os procedimentos, instruções de trabalho e outras especificações que fazem parte das recomendações emanadas no relatório de avaliação externa são implementadas e executados conforme descrito; as instituições criem práticas de registro de práticas da qualidade com relatos dos resultados alcançados com o processo de avaliação - Sistema de Informação da Qualidade de Ensino Institucional (SIQEI).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEIRA, Joana Carlos; VARGAS, Sandra Martis Lohn; GONÇALO, Claudio Reis. Gestão da qualidade de ensino básico em Moçambique: um estudo em escolas primárias. Florianópolis. **Navus- Revista de Gestão e Tecnologia**, vol. 05, n. 04, p. 2237 – 4558, 2015.

CHRISTOPHE, Micheline; ELACQUA, Gregory; MARTINEZ, Matias; Oliveira, João Baptista Araújo. **Educação baseada em evidências: como saber o que funciona na educação**. Brasília, Instituto Alfa e Beto, 2015.

MACHADO, Simone Silva. **Gestão da Qualidade**. Goiás: Campus Inhumas – Go, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2012.

MAROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; LEITE, Denise; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; DA CUNHA, Maria Isabel; ISAIA, Silvia Maria Aguiar. A qualidade de educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, vol .21, N. 64, 2016.

ROCHA, Carlos Henrique; GRANEMANN, Sergio Ronaldo. **Gestão de instituições privadas de ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2003.

SEVERINO, António Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

TOMBOLATO, Mario Augusto; SANTOS, Manoel António dos. Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI): fundamentos básicos y aplicaciones en la investigación. **Revista da Abordagem Gestáltica**, vol. N.26, p. 03-26, 2020.

UNESCO. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior: as novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Paris, França.2009. Disponível em: <http://apliweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442>, Acesso em: 11 abr. 2022.

Recebido em: 30/10/2021

Aprovado em: 27/11/2021

# ENSINO HÍBRIDO E QUALIDADE DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: ESTUDO DE CASO

## HYBRID TEACHING AND QUALITY OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION IN MOZAMBIQUE: A CASE STUDY

---

**RESUMO:** O presente artigo versa sobre a adoção do ensino híbrido e as suas implicações na qualidade de aprendizagem decorrente da ação estudantil no ensino superior em Moçambique. O artigo analisa o contributo do ensino híbrido no desenvolvimento da qualidade de aprendizagem decorrente da ação estudantil na turma do 4º ano do curso de Administração e Gestão da Educação, de 2021, na Universidade Púnguè, em Moçambique. Este é um estudo de caso de carácter qualitativo, cuja recolha de dados foi baseada em técnicas de inquirição por entrevista e questionário. O estudo conclui que o ensino híbrido não contribui de forma eficaz na prática de ações estudantis que expressem qualidade no processo de aprendizagem.

**Fernando Rafael Chongo**

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Híbrido; Ensino Superior; Qualidade de Aprendizagem.

---

**ABSTRACT:** This paper discusses the adoption of hybrid teaching and its implications on the quality of learning arising from students' actions in higher education in Mozambique. The article analyses the contribution of hybrid teaching in the development of the quality of learning arising from students' actions in the 4th year class of the Education Administration and Management course, in 2021, at the Púnguè University in Mozambique. This is a qualitative case study, whose data collection was based on interview and on questionnaire. The study concludes that hybrid teaching does not contribute effectively to the practice of students' actions that express quality in the learning process.

**Editor-Gerente**  
[Ivaldo Marciano de Franca Lima](#)

**KEYWORDS:** Hybrid Teaching; Higher Education; Quality of Learning.

## ENSINO HÍBRIDO E QUALIDADE DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: ESTUDO DE CASO

Fernando Rafael Chongo <sup>1</sup>

### Introdução

O mundo está em crise sanitária originada pelo Covid-19. Face a isso, o distanciamento físico tem sido a medida mais adotada para a garantia da sanidade nas interações sociais. Há que referir que mesmo os estados considerados mais fortes ao nível mundial têm tomado esta crise como uma oportunidade de detectar e suplantar suas limitações e lacunas em aspectos ligados a ciência e tecnologia. Nisso, têm estado sobejamente engajados em encontrar mecanismos que sejam eficazes para se superarem perante este mal. Ao passo que nos países em desenvolvimento reforça-se o desafio de tornarem cada vez mais robustos os seus sistemas de educação superior. Há cada vez mais necessidade de investimento na formação de quadros que sejam realmente qualificados. Ademais, neste tempo de crise é oportuno que estes países potenciem as suas instituições de ensino superior de modo que sejam capazes de adotar paradigmas de criação e inovação.

Os países em desenvolvimento são desafiados a serem capazes de formar profissionais dotados de pensamento crítico e criativo. Além disso, devem investir séria e profundamente na formação de cientistas (MAZULA, 2015). A visibilidade dos investimentos no ensino superior deve transpor o campus e repercutir-se no desenvolvimento real das comunidades, através da educação para uma cidadania marcada por um sentido de pertença, de ética e de participação activa nos processos de desenvolvimento (DIAS, 2012; Mazula, 2015; VALÁ, 2016). Em Moçambique criou-se, ao nível do governo, uma comissão científica cuja missão é garantir assessoria em prol de uma boa gestão da saúde pública face ao Covid-19. Tem sido inclusivamente com base no trabalho da referida comissão que os decretos presidenciais têm orientado encerramentos e reaberturas das aulas em todos os níveis de ensino.

Ao nível do ensino superior é cada vez mais premente suplantar a condição de desinvestimento em que se encontram as instituições públicas (DIAS, 2012; LANGA, 2012; ROSÁRIO, 2012). Tem havido um chamamento cada vez mais explícito para que cada unidade orgânica seja uma fonte de geração de receitas financeiras. Ademais, se há bastante tempo tem-se temido o comodismo na pseudociência, nos dias que correm exige-se que os cientistas de todas

---

<sup>1</sup> Doutorado em Inovação Educativa (Ciências de Educação) pela Universidade Católica de Moçambique; Professor Auxiliar no Departamento de Psicologia e Pedagogia, na Faculdade de Educação, Universidade Púnguè, Moçambique; e-mail: [fernandochongo@yahoo.com](mailto:fernandochongo@yahoo.com)

as áreas se auto-regenerem e tragam produções e publicações cada vez mais inteligentes e transformadoras. Há, pois, que iluminar, tanto a compressão dos problemas sociais, quanto a busca incansável de recursos valiosos para a materialização da auto-sustentabilidade. Em Moçambique espera-se, com efeito, que a mitigação da crise que assola o mundo seja inclusivamente resultante de reforços decorrentes da garantia da qualidade de ensino e de aprendizagem no ensino superior (LANGA, 2012). A Universidade Púnguè, tal como outras instituições de ensino superior, está ciente da necessidade de reinvenção em tempos de crise. Assim, tem estado a adotar novas estratégias, marcadas pela introdução do ensino híbrido, que agrega aulas presenciais e aulas Online. Esta forma de ação universitária exprime um reconhecimento de que a universidade, sendo uma construção social é sujeita a mudanças (DIAS, 2012).

Na Universidade Púnguè vive-se, assim, um momento em que é incontornável o uso das tecnologias, por docentes e por estudantes. Ademais, é cada vez mais notória a necessidade de instigação dos estudantes de modo a ocuparem sem hesitação o lugar de protagonistas da aprendizagem significativa e de construtores de conhecimentos que sejam providos de valor local e global (CASTIANO, 2011; DIAS, 2012). Nessa ordem de ideias, o presente estudo parte do pressuposto de que, se por um lado, a adoção do ensino híbrido contribui para a continuação com os estudos num ambiente que garanta a saúde pública através do distanciamento, por outro, exige a reconstituição da cultura estudantil mediante o investimento acentuado na aprendizagem autónoma.

No entanto, na generalidade moçambicana, o actual contexto é de pouco acesso aos recursos julgados imprescindíveis para a garantia da qualidade da aprendizagem. Tem sido notória a falta de bibliotecas, laboratórios e de salas de informática que sejam devidamente equipados e que possibilitem o distanciamento social. Há carência de material bibliográfico. A maioria dos docentes têm ainda um sentido de fobia em relação às tecnologias de informação e comunicação (DIAS, 2012; ROSÁRIO, 2012). O mais agravante é o facto de que a maioria dos docentes não tem experiência de mediação de aulas que não sejam presenciais.

Face ao exposto, o docente-pesquisador formulou o seguinte problema de investigação: O ensino híbrido contribui na prática de ações estudantis que expressem qualidade de aprendizagem? O presente artigo versa, portanto, sobre a adoção do ensino híbrido e as suas implicações na ação estudantil, numa turma de ensino superior, em Moçambique. Analisa a forma como o ensino híbrido contribui no desenvolvimento da qualidade de aprendizagem decorrente da acção estudantil, precisamente numa turma do 4º ano do curso de Administração e Gestão da Educação, na Universidade Púnguè.

O presente artigo está dividido em cinco partes. A primeira tem que ver com a introdução e aborda a problematização e o objectivo do presente trabalho. A segunda parte é o quadro teórico. Este aborda o ensino híbrido, bem como a qualidade de aprendizagem no ensino superior. A terceira parte é a metodologia e descreve as técnicas usadas para a selecção dos participantes, bem como para a recolha e análise de dados. A quarta parte é da apresentação, análise e discussão dos resultados. A quinta parte, por fim, são as considerações finais, em que são apresentadas as conclusões e as sugestões.

### **Ensino híbrido no Nível Superior**

Nos dias que correm, o ensino híbrido tem sido a maior opção ao nível superior em muitos países do mundo. É uma modalidade de ensino que se mostra compatível num contexto em que impera o distanciamento social e físico. Trata-se de uma implementação imposta pelas circunstâncias, pois, há que frequentar o ensino sem que haja exposição ao risco de contaminação pelo Covid-19. Com efeito, nestes tempos de crise sanitária mundial pode-se ir avante com o processo de ensino-aprendizagem, particularmente no nível superior, através do ensino híbrido. A adoção do ensino híbrido é inevitavelmente uma opção pelo acesso às tecnologias. Envolve, pois, a utilização das tecnologias digitais. Exige, para tal, recursos tais como Computador, Tablet e Smartphone. As tecnologias deixam, assim, de ser vistas como simples celulares e que só serve para distrair os estudantes, tal como eram vistos em tempos de aulas presenciais. Tornaram-se recursos indispensáveis para a facilitação da aprendizagem nestes tempos em que o ensino deve ocorrer na sala de aulas e na sala de aula disposta na residência dos estudantes. O ensino ocorre presencial e virtualmente (BARCELOS; BATISTA, 2019).

Ensino híbrido é uma combinação sistemática, ou integrada, das aulas presenciais com aquelas em modo virtual. Trata-se de uma integração das tecnologias nas aulas presenciais, com vista à criação de um ambiente semi-presencial de aprendizagem, que seja interactivo, em prol da aprendizagem significativa (OKAZ, 2015). É de notar que em 2009, Gosling já era apologista do uso das tecnologias como suporte do processo de ensino-aprendizagem. Na sua óptica, as tecnologias constituem uma atração para um envolvimento individual na aprendizagem autónoma. Neste caso, o estudante está no seu lugar de conforto, fisicamente distante de seus pares. Na ótica do autor supracitado, a heterogeneidade estudantil tem sido um potencial inibidor da aprendizagem. Os estudantes são providos de diferenças tais como: financeira, social, familiar, idade, experiência educacional, razões de frequência no ensino superior, inspirações e ambições, religião, etnia e nacionalidade. Estas e muitas outras diferenças propiciam a existência de barreiras de comunicação interpessoal em aulas presenciais.

Gosling (2009) assevera que as tecnologias facilitam a comunicação intergrupala feita virtualmente. Trata-se de uma comunicação indispensável para o empoderamento da aprendizagem, através de apresentações, discussões, esclarecimentos e trocas. Assim, Gosling (2009) defende que além do livro é importante prover outros recursos de aprendizagem, tais como o CD e o DVD. Defende também a criação de espaços de aprendizagem de disponham de redes de Wi-fi, de videoconferência, entre outros. Na sua óptica, é ineficaz o desenvolvimento da aprendizagem num contexto estritamente presencial. Se nos dias que correm o ensino tem sido centrado no estudante, então, advoga a pertinência deste ter incluída no seu processo de aprendizagem a interação virtual. Entretanto, há um alerta de que o uso das tecnologias pode não expressar necessariamente um ensino híbrido. Quando as tecnologias são usadas numa percentagem de até 30 % assume-se que o ensino ainda seja presencial. De 30 à 80 % está-se lidando com o ensino híbrido. De 80 % em diante considera-se um ensino à distância (BARCELOS; BATISTA; 2019).

É indubitavelmente híbrido um ensino em que uma semana de aulas presenciais se alterna com a semana de aulas virtuais, ou que uma metade da semana seja de aulas presenciais e a outra seja de encontros virtuais. Considera-se, pois, que nesses casos o uso das tecnologias é de 50 %. Considera-se, também, haver uma concatenação, integração ou alinhamento, entre as aulas lecionadas numa ordem cujo ponto de partida são aulas presenciais e o de chegada são as virtuais. É neste aspecto em que reside a combinação integrada que perfaz o ensino híbrido. Actualmente assume-se a existência de varias categorias de ensino híbrido. Estamos, pois, na considerada era das tecnologias, e isso possibilita o recrudescimento exponencial, tanto de recursos tecnológicos, quanto de categorias de ensino híbrido. A categoria de rotação é uma das mais destacadas. Esta integra uma subcategoria designada sala de aulas invertida. É um lugar, que pode ser em casa do estudante, de onde se interage virtualmente, numa sequência de rotação que inicia nas salas de aulas presenciais. É precisamente das salas de aulas invertidas que são aplicados os recursos tecnológicos para a garantia da interação virtual personalizada e flexível, com a vantagem de poder ter-se acesso a vários recursos de aprendizagem (BARCELOS; BATISTA, 2019; MEENA; VASANTHA, 2018).

Barcelos e Batista (2019) fazem referência a um ciclo evolutivo de adoção do ensino híbrido. O primeiro é designado por estágio de consciência ou exploração. Neste estágio faz-se uma exploração e promoção desta modalidade de ensino. É, no nosso entender, um momento de busca de significados sobre esta modalidade, em função do contexto local e global. É também um momento de autoconhecimento institucional que possibilita tanto a maximização de forcas e oportunidades, quanto a minimização de fraquezas e ameaças em relação à adoção desta modalidade de ensino. O segundo é o estágio de implementação inicial. Neste ocorre a

experimentação da modalidade. Em função dos padrões e indicadores estabelecidos, decorre um processo de monitoria, auto-avaliação e auto-regulação, que pode culminar com o desenvolvimento da qualidade do ensino híbrido. O terceiro estágio é o da implementação madura. É caracterizado por estruturas, estratégias e suportes bem estabelecidos. É sobretudo caracterizado por um sistema de gestão deliberada, sistemática e engajada de ensino híbrido. É o estágio em que o ensino híbrido é reconhecido como excelente, cabendo aos gestores a função estratégica de garantia da qualidade. A qualidade de qualquer que seja a modalidade de ensino, resulta e exprime a identidade da instituição de ensino em questão. Decorre da autonomia institucional expressa por actividades deliberadas de planificação, supervisão, auto-avaliação, bem como auto-regulação da qualidade de ensino (MCKIMM, 2009).

### **Qualidade de aprendizagem ao Nível Superior**

A aprendizagem constitui o fim último do processo de ensino-aprendizagem em todos níveis de ensino. Nos dias que correm, a garantia de uma aprendizagem de qualidade tem constituído o maior ensejo de uma sociedade. Sabe-se, pois, que é no culminar do processo de uma aprendizagem de qualidade que se realiza a construção do conhecimento, que é um instrumento de desenvolvimento social. Num processo de ensino alicerçado na qualidade, dois são os estágios de aprendizagem que se alcançam. O primeiro é aquele em que o conhecimento tem o estatuto de herança cultural preservada para o benefício da humanidade. O segundo é aquele em que se desenvolve a racionalidade crítica e inovadora. Neste segundo estágio ocorre a possibilidade de regeneração da herança cultural e a conseqüente geração de novos conhecimentos. A aprendizagem, vista à luz destes estágios, é, por conseguinte, um fator de solidificação da cidadania e de construção do bem-estar em qualquer sociedade moderna (MAZULA, 2018).

A realização da aprendizagem, desafiada pelo cumprimento dos seus dois estágios, é um exercício complexo e é passível de classificação. Tem a ver com a forma ativa como são feitas as assimilações e acomodações, em busca da percepção e da compreensão do mundo (FRAY, KETTEREDGE; MARSHALL, 2009). Assim, importa fazer referência a alguns indicadores ou factores de qualidade num processo de aprendizagem. Uma aprendizagem é considerada de qualidade quando integra como factores a motivação e a mediação. A motivação expressa o grau de vontade do sujeito em querer aprender. A curiosidade e a disposição para a cooperação com pares e peritos constitui a expressão da motivação intrínseca (BARROS; PESSANHA, 2010). A motivação intrínseca é passível de reforço. Para tal, o sujeito aprendente recebe estímulos externos que visam catapultar a sua motivação intrínseca. Tais estímulos têm a designação de

motivação extrínseca (BARROS; PESSANHA, 2010). Com efeito, a motivação do aprendente é uma construção decorrente da comunicação intrapessoal e intergrupala.

A motivação extrínseca, instrumental ou reforço (feedback ou feedforward) pode ser a expressão da mediação. É toda a acção docente que acontece no decurso do conflito aprendente-objecto de estudo, visando a facilitação da aprendizagem (BARROS; PESSANHA, 2010). A mediação docente constitui um determinante da intensidade em que ocorre a aprendizagem. Esta pode assumir um formato socrático, em que o docente emite uma pilha de perguntas visando gerar uma reflexão orientada para a aprendizagem. Com efeito, a motivação e a mediação são indispensáveis num contexto em que se pretende que a aprendizagem seja de qualidade. O sujeito aprendente, quando exposto em ambientes de aprendizagem motivada e mediada, é capaz de realizar estudos individuais com uma significativa eficácia. Assume-se, pois, como protagonista da acção investigativa.

De acordo com a concepção piagetiana, no processo de aprendizagem o sujeito reconhece primeiramente a sua condição de desequilíbrio ou ignorância em relação ao seu objeto de estudo (CHONGO, 2018). Daí, busca possíveis formas de interpretar o objeto em causa, de modo a conhece-lo, recorrendo a pesquisas bibliográficas e documentais, fazendo inquirições e observações. Faz uma triangulação de dados e de fontes, conforme o design metodológico estabelecido. Desenvolve, assim, um pensamento crítico em prol da satisfação da sua curiosidade em relação ao objecto em causa. O estudo individual é relevante quando ocorre de uma forma deliberadamente engajada e motivada, expressando a aprendizagem autônoma. Dito de outra forma, o estudo individual é associado à aprendizagem autônoma quando não decorre da obrigação, nem requer inspeção. A aprendizagem autônoma é aquela que é realizada de forma voluntária e evolutiva, que requeira apenas uma ligeira mediação do docente e dos colegas (BIREAUD, 1995).

É importante fazer referência à importância da mediação no processo da aprendizagem autônoma. O equilíbrio do aprendente em relação ao seu objecto de estudo resulta da mediação de seus esforços de investigação, evidenciados nos comportamentos ganhos. Entretanto, na concepção vygotskiana não basta a realização da aprendizagem individual. Por mais autônoma que ela seja, convém complementá-la com estudos colaborativos. De acordo com Vygotsky, a aprendizagem individual estimula somente ao desenvolvimento real. Refere, assim, haver necessidade de ir-se muito mais além e estimular-se dessa forma o desenvolvimento potencial. Vygotsky defende que o desenvolvimento potencial é um patamar cujo alcance requer a interacção social. Significa que após o estudo individual é necessário estudar com um ou mais pares e peritos, para o preenchimento do fosso que parte do desenvolvimento real ao

desenvolvimento potencial. A esse fosso Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal, ZDP (FRY, KETTEREDGE; MARSHAL, 2010).

Associando a concepção de Piaget com a de Vygotsky chega-se às conclusões julgadas relevantes para um contexto em que se pretenda que haja uma aprendizagem de qualidade. A qualidade na aprendizagem é resultante não apenas do engajamento individual, mas também da participação ativa nos esforços colectivos, em que surgem trocas de conhecimentos entre pares, e há reforço ou retroalimentação por parte de peritos (BARROS; PESSANHA, 2010). Temos estado a fazer menção aos indicadores, factores ou índices de qualidade na aprendizagem. É visto que a aprendizagem decorre do comprometimento individual e coletivo com a investigação. A aprendizagem, melhor dito, tem fundações individuais e coletivas. Daí, em qualquer que seja o seu nível de perícia, o aprendente deve sempre interagir com seus pares para a regulação da sua aprendizagem.

A associação da aprendizagem autônoma com a aprendizagem interativa dá lugar à aprendizagem profunda. Esta não se limita em memorizações. Tem como base o pensamento conceptual, que é a lógica da análise crítica. Aprendizagens de qualidade resultam, portanto, de atos de percolar nas infindáveis profundezas da investigação, em busca de melhores respostas possíveis, mas não perenes, aos problemas de investigação levantados (BERTRAND, 2019). Uma aprendizagem de qualidade, por ser não apenas individual, mas também participativa e profunda, gera mudanças no comportamento individual, grupal, organizacional e, quiçá, estatal. Nisso ganham-se conhecimentos, habilidade e atitudes, de natureza transformadora (Fry, Ketteredge & Marshall, 2009). É nessa transformação que se testemunha a construção e a reconstituição de identidades, bem como o desenvolvimento social nas suas múltiplas dimensões.

### **Caminhos metodológicos**

O presente estudo foi realizado numa turma do 4º ano, do curso de Licenciatura em Administração e Gestão da Educação (AGE), na Universidade Púnguè, em Moçambique. A sua decorrência foi entre os meses de setembro e outubro de 2021. Teve um enfoque qualitativo, dada a natureza do problema de investigação. Importa referir que uma pesquisa é qualitativa quando analisa casos de manifestações e de actividades de pessoas, distintos por contextos particularizados por tempo e espaço (FLICK, 2002). A pesquisa qualitativa analisa, neste caso, ações educativas, com enfoque no desenvolvimento da qualidade de aprendizagem decorrentes das ações de estudantes numa determinada turma face ao ensino híbrido. As ações estudantis em questão, dada a sua particularidade no processo de desenvolvimento da qualidade ao nível institucional, suscitam juízos, mas não são generalizáveis. Entretanto, suas conclusões e

recomendações, por serem passíveis da atenção do pesquisador e da instituição de ensino em questão, são passíveis de aplicabilidade noutros contextos (AMADO, 2014). Este é um estudo de caso simples. Baseou-se na observação de um determinado contexto. Teve em vista compreender aspectos de uma vida real (BOGDAN; BIKLEIN, 2013; LAMBERT, 2019).

A recolha de dados para a realização do presente estudo foi baseada em determinadas técnicas. O investigador optou pela inquirição por entrevista, dado o facto de tratar-se de um estudo cujos dados são essencialmente qualitativos (LAMBERT, 2019). Para o efeito, teve cinco estudantes como participantes e a inquirição por entrevista foi feita telefonicamente, por ser julgada o procedimento mais seguro nestes tempos de Covid-19. Para o efeito, o pesquisador entrevistou o chefe da turma. Depois solicitou dele o número de algum colega para que também concedesse a entrevista. Foi dessa forma sucessiva que foram encontrados os cinco participantes. As referidas entrevistas foram gravadas, transcritas e usadas como dados qualitativos do presente estudo (FLICK, 2002).

Por uma questão de complementaridade, o presente estudo contou com dados quantitativos. Dado o fato de ser considerado um estudo de pequena escala, foram inquiridos 15 participantes, por questionário, contrariamente a um estudo de grande escala que teria exigido acima de 100 inquiridos por questionário. Para a recolha dos referidos dados, o pesquisador lançou o respectivo formulário no grupo de whatsapp desta turma. Em seguida solicitou a participação de todos, menos os cinco que acabavam de ser entrevistados. Solicitou também que cada respondente depois enviasse o formulário preenchido ao email do pesquisador. Fez um apelo para que não se influenciassem uns aos outros nas respostas, como uma forma de observação da ética de participação em pesquisas. Como corolário, passados aproximadamente 24h, o pesquisador foi ao seu email e constatou que haviam participado 15 estudantes, de um total de 29 que podiam ter respondido ao formulário.

Para a análise dos dados quantitativos deste estudo o pesquisador recorreu a uma base estatística simples resultante da análise inferencial. Como resultado produziu tabelas ilustrativas e viu a necessidade de produzir os respectivos gráficos (COHEN, MANION; MORRISON, 2007; LAMBERT, 2019). Com efeito, este é um estudo de caso de carácter qualitativo. Envolveu uma turma composta por 34 estudantes, em que foram inquiridos 20 participantes, tendo sido 05 por entrevista e 15 por questionário. Suas conclusões não são generalizáveis, mas podem ser aplicáveis noutros contextos (AMADO; 2014).

## **Apresentação, análise e discussão dos resultados**

A apresentação feita nesta seção tipifica os dados recolhidos por entrevista e os recolhidos por questionário. Dado o facto de tratar-se de um estudo qualitativo, o pesquisador optou por começar por apresentar os dados recolhidos através da inquirição por entrevista, que são considerados os dados nucleares (AMADO, 2014; LAMBERT, 2019). Na sequência da apresentação, depois virão os dados quantitativos, considerados periféricos por serem complementares. Estes, em função da categoria a que pertencem, serão triangulados com os dados qualitativos, num exercício pragmático que representa a análise e discussão dos resultados (AMADO, 2014).

### **Recursos tecnológicos usados pelos estudantes nas aulas Online**

Uma inquirição por entrevista semiestruturada foi feita a cinco participantes, telefonicamente, conforme temos estado a referir. A primeira questão básica endereçada a cada um deles foi a seguinte: de que recursos tecnológicos você dispõe para a aulas online? As respostas foram as seguintes:

- Apenas smartphone, computador não (...) Quase sempre tenho tido megas (A).
- Em princípio eu faço uma associação do telemóvel com o laptop. Já que temos que nos reinventar tenho feito esforços para que quase sempre eu disponha de megas (B).
- Tenho um computador e um telefone (...) Por vezes tenho tido megas (C).
- Computador não, mas tenho smartphone (...) As vezes tenho tido megas (D).
- Uso smartphone (...) Tenho tido megas algumas vezes, não sempre (E).

As respostas dos cinco participantes inquiridos por entrevista revelam dados que nos parecem preocupantes. Dão conta de que todos os estudantes dispõem de algum recurso tecnológico, sendo que a minoria dispõe de um computador e a maioria de um smartphone. Significa que são poucos os que conseguem apresentar-se com um computador e um smartphone em simultâneo. Estes dados também dão conta de que todos os inquiridos não dispõem sempre de megabytes e, como consequência, todos não conseguem sempre aceder à internet para as aulas online. Os dados quantitativos indicam que de um total de (N=15) inquiridos, apenas (n=2), correspondentes a 13,3 % afirmaram que cada um deles dispõe de um computador e de um smartphone. Ainda destes inquiridos, (n=1), correspondente a 6,7 % afirmou que dispõe apenas de um computador e, os restantes (n=12), correspondentes a 80 %, afirmaram que dispõem de smartphones.

Quanto a disposição de megabytes, os dados quantitativos indicam que dos (N=15) inquiridos, apenas (n=3), correspondentes a 20 % afirmaram que quase sempre cada um deles dispõe de megabytes para poder aceder à internet. Destes inquiridos, (n=5), correspondentes a 33,3 % afirmaram serem algumas vezes que dispõem de megabytes e os restantes (n=7),

correspondentes 46,7 % afirmaram serem poucas as vezes que dispõem de megabytes. As tabelas 1 e 2 ilustram melhor os dados quantitativos descritos.

**Tabela 1:** Disposição de computador e de smartphone

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Computador e smartphone	02	13,3
Apenas computador	01	06,7
Apenas smartphone	12	80,0
Nenhum	00	00,0
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

**Tabela 2:** Disposição de megabytes

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sempre	0	00,0
Quase sempre	3	20,0
Algumas vezes	5	33,3
Poucas vezes	7	46,7
Nunca	0	00,0
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

A falta de computadores por alguns estudantes prejudica-os de forma considerável. Mesmo que disponham de smartphones, precisariam, no mínimo, de um ecrã do tamanho de um laptop médio que possibilitasse uma maior visibilidade dos seus textos. Da mesma forma, a falta de um smatphone retira o valor de preparação de um estudante para poder encarar melhor o ensino híbrido. Por conseguinte, é suposto que cada estudante tenha um laptop e um smatphone, para que de forma eficaz possa utilizar estes meios em busca da aprendizagem (OKAZ, 2015).

Com efeito, os dados apresentados, tanto qualitativos quanto quantitativos, possibilitam a denotação de que há esforços empreendidos com vistas a garantir uma participação activa no ensino híbrido. Confirmam, entretanto, haver alguma insuficiência de recursos tecnológicos por parte dos estudantes e isso é um sinal de que está comprometida a qualidade da aprendizagem online (BARCELOS & BATISTA, 2019; MEENA & VASANTHA, 2018).

### **Espaços da universidade usados para a aprendizagem online**

A segunda questão básica endereçada a cada inquirido por entrevista foi a seguinte: Você usa os espaços da universidade para a aprendizagem online? As respostas foram estas a seguir:

Não uso o wifi do campus, pois, resido no centro da cidade (...) A sala de informática quando está aberta tenho usado para fazer trabalhos (A).

Infelizmente não uso o wifi do campus porque a maioria das vezes a internet da universidade não tem sido satisfatória por ser de baixa qualidade (...) Não uso a sala de informática por conta de já dispor de meios pessoais (B).

Uso o wifi do campus, por vezes (...) Este ano ainda não usei a sala de informática (C).

As vezes uso o wifi do campus (...) Não tenho usado a sala de informática (D).

Uso wifi, mas nem sempre está disponível, tem tido problemas de rede (...)

Tenho usado a sala de informática da universidade (E).

Os ditos de cada participante inquirido por entrevista mostram que o campus da Universidade Púnguè oferece algum ambiente virtual de aprendizagem, por ser provido de uma rede de wifi. Entretanto, denota-se que a sua exploração não tem sido feita por todos os estudantes. A razão elencada prende-se com a fraca qualidade da rede de internet, que acaba impossibilitando um maior acesso por partes dos usuários. Ademais, os dados mostram que não tem havido aderência à sala de informática, embora esta disponha de computadores ligados à rede de internet. No entanto, não passam de um universo de 100 unidades e sendo assim nestes tempos de covid-19 que imperam o distanciamento físico, a sala de informática tem sido um dos locais mais evitados de modo a não constituir uma fonte de contaminação do Covid-19 à comunidade estudantil. Por conseguinte, a fuga ao risco de contaminação pelo Covid-19 tem vedado a possibilidade de uso de computadores e da rede de internet pelos estudantes que necessitam destes recursos no seu processo de aprendizagem.

Os dados quantitativos indicam que dos (N=15) inquiridos, apenas (n=2), correspondentes a 13,3 % afirmaram que usam a rede de wifi instalada no campus da universidade. Ainda quanto ao uso do wifi, (n=7), correspondentes a 46,7 % afirmaram que o usam poucas vezes e, (n=6), correspondentes a 40 %, afirmaram que nunca o usam. Estes dados confirmam, tal como os dados qualitativos, a pouca aderência ao wifi do campus da universidade. A tabela 3 ilustra melhor os dados quantitativos descritos.

**Tabela 3:** Uso da rede wifi no campus universitário

Respostas	N	%
Sempre	00	00,0
Quase sempre	02	13,3
Algumas vezes	00	00,0
Poucas vezes	07	46,7

Nunca	06	40,0
<b>Total</b>	12	100

Neste tempo de Covid-19, denota-se haver uma insuficiência acentuada dos recursos tecnológicos que perfazem os ambientes virtuais de aprendizagem. Como forma de minimizar esta insipiência há, por um lado, que tornar altamente forte a rede de internet de modo a garantir que o wifi seja sempre disponível. Há, por outro lado, que investir na ampliação, multiplicação e apetrechamento de salas de informática, de modo que estas possam garantir a saúde pública. Há, com efeito, que potenciar os ambientes virtuais de aprendizagem, por constituírem indicadores de qualidade de aprendizagem em tempos de ensino híbrido (GOSLING, 2009).

### Sinais de aprendizagem em tempos de ensino híbrido

A terceira questão básica endereçada a cada inquirido por entrevista foi a seguinte: como é que tem sido a sua aprendizagem em tempos de ensino híbrido? As respostas foram estas a seguir:

As vezes tenho tido motivação (...) Consigo e prefiro mais estudar sozinho do que em grupo (...) Tenho participado em debates virtuais da turma, através do Google Meet (...) A minha aprendizagem nestes tempos de ensino hibrido é boa, mas baixou em relação ao ensino presencial (A).

Eu estou motivado, pois, tivemos que nos reinventar para podermos aprender (...) Estudo sozinho e acabei desenvolvendo essa habilidade (...) Participo nos debates no Google Meet (...) A minha aprendizagem é razoável, por haver dias em que os próprios docentes mostram dificuldades na utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem, pela baixa qualidade de internet, e pela fraca aderência dos colegas às aulas online. A aprendizagem nas aulas presenciais era e ainda é melhor (B).

Tenho que ter motivação porque estudar online é activar a internet e sempre usamos a internet para fazer pesquisa (...). Gosto de estudar sozinho (...) A minha aprendizagem online é razoável porque não é presencialmente com o docente (...) A aprendizagem é boa quando é sempre presencial (C).

Nem tanto me sinto motivada, por causa da situação financeira, tenho tido dificuldades de comprar megabytes e, as vezes é a oscilação da rede, principalmente quando for uma videochamada (...) Eu consigo e gosto de estudar sozinha, porque não gosto de barulho (...) Não tenho tido dificuldades em participar nos debates virtuais da turma (...) A minha aprendizagem é razoável porque baixou um pouco por causa dos problemas a que me referi anteriormente (D).

Para ser sincera, não ando muito motivada, por causa da questão dos megabytes cuja falta impossibilita de participar nas aulas e isso causa-me frustração (...) Estudo sozinha já há muito tempo antes do inicio do Covid-19 (...) Tenho participado nos debates virtuais (...) A minha aprendizagem é razoável, mas ela baixou (E).

Os dados qualitativos revelam que os níveis de motivação não têm sido dos mais desejáveis. A desmotivação, segundo os inquiridos, tem que ver com a insuficiência de megabytes. Além disso, tem que ver com a baixa qualidade da rede de internet. Assim, estes dados induzem à presunção de que os estudantes são majoritariamente incapazes de comprar megabytes suficientes para a garantia da sua participação nas atividades decorrentes das aulas online. Também, deixam presumir a incapacidade da instituição em potenciar-se cada vez melhor em termos de oferta de ambientes de aprendizagem virtual. Mais ainda, os dados qualitativos indicam para a razoabilidade da aprendizagem ao invés desta ser boa ou mesmo excelente. Esta facto pode dever-se à desmotivação dos estudantes.

Quanto aos dados quantitativos, estes indicam que dos (N=15) inquiridos, apenas (n=3), correspondentes a 20 %, afirmaram que estão sempre motivados. Dos restantes, (n=4), correspondentes a 26,7 %, afirmaram que estão quase sempre motivados, (n=6), correspondentes a 40 % afirmaram que são algumas vezes em que estão motivados e, (n=2), correspondentes 13,3 %, têm tido motivação poucas vezes. Sobre a aprendizagem, os dados quantitativos indicam que dos (N=15) inquiridos, apenas (n=5), correspondentes a 33,3 %, afirmaram que a sua aprendizagem é boa nestes tempos de ensino híbrido e, os restantes (n=10), correspondentes a 64,7 %, afirmam que a sua aprendizagem tem sido razoável. Prevalece, assim o índice de razoabilidade da aprendizagem, colocando-se de longe a excelência do ensino híbrido nestes tempos de Covid-19. As tabelas 4 e 5 ilustram melhor as descrições sobre motivação e aprendizagem.

**Tabela 4:** Motivação em tempos de ensino híbrido

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Sempre	03	20
Quase sempre	04	26,7
Algumas vezes	06	40
Poucas vezes	02	13,3
Nunca	00	00,0
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

**Tabela 4:** Sinais de aprendizagem em tempos de ensino híbrido

<b>Respostas</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Excelente	00	00,0
Boa	05	33,3

Razoável	10	66,7
Má	00	00,0
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Face a estes dados é importante referir que não há ensino híbrido que seja de qualidade sem que disponha de recursos tecnológicos que sejam de reconhecido mérito e valor em prol da eficácia do processo de ensino virtual. Há, assim, que mobilizar investimentos ao nível individual e institucional, de modo a garantir-se que o processo de ensino denote uma capacidade de melhoria da qualidade total dos serviços universitários e do desempenho discente (SALLIS, 2001).

### Considerações finais

As análises e as discussões feitas, baseadas nas categorias de análise que foram estabelecidas neste estudo, induziram o pesquisador às seguintes conclusões: (i) Os estudantes demonstram insuficiências de recursos tecnológicos e, sendo assim, são incapazes de uma participação ativa e profícua no ensino híbrido; (ii) Os espaços e os ambientes virtuais de aprendizagem que foram estabelecidos no campus principal da Universidade Púnguè estão desprovidos de robustez de recursos tecnológicos, incluindo redes de wifi que sejam em prol do suprimento das necessidades decorrentes do ensino híbrido; (iii) Os estudantes ressentem-se de fraca aprendizagem nestes tempos de ensino híbrido, em relação aos tempos em que este era totalmente presencial. Por conseguinte, baseado no seu problema de investigação que foi previamente formulado, o pesquisador chegou à conclusão final de que na actual turma do 4º ano do curso de licenciatura, na Universidade Púnguè, o ensino híbrido não contribui de forma eficaz na prática de ações estudantis que expressem qualidade no processo de aprendizagem.

Em função das conclusões alcançadas, e tendo em consideração que é apologista de um sistema de promoção, desenvolvimento e garantia da excelência da aprendizagem em tempos do ensino híbrido, o pesquisador defende a necessidade de um comprometimento com a garantia da excelência organizacional em termos de oferta de serviços educacionais nestes tempos de ensino híbrido. Nessa sequência, o pesquisador apresenta as seguintes sugestões: (i) Estabelecer uma mentalidade organizacional de cultivo da excelência do ensino híbrido; (ii) Estabelecer um sistema de gestão estratégica e operacional do ensino híbrido; (iii) Investir na sofisticação dos espaços e dos ambientes virtuais de aprendizagem; (iv) Inculcar uma cultura de engajamento no investimento individual em prol da aquisição de recursos tecnológicos, por constituírem meios incontornáveis e factores de sucesso académico neste contexto de ensino híbrido, e; (v) Buscar

parcerias que garantam constantemente a aquisição subsidiada de recursos tecnológicos por parte de estudantes e de docentes, em prol de um ensino híbrido que propicie aprendizagens de qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, João. (Coordenação). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2.ed. Coimbra: Coimbra University Press. 2014.

BARCELOS, Gilmara; BATISTA, Sílvia. Ensino híbrido: aspectos teóricos e análise de duas experiências pedagógicas com Sala de Aula Invertida. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. Rio Grosso do Sul: UFRGS, v 17, nº 2. 2019.

BARROS, Sílvia; PESSANHA, Manuela. Aprendizagem, Motivação e Memória. In PESSANHA, Manuela., BARROS, Sílvia; SAMPAIO. (Orgs.). **Psicologia da Educação**. Porto: Porto Editora. p. 140-232. 2011.

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. 3. ed. Lisboa: Edições Piaget. 2019.

BIREAUD, Annie. **Os métodos pedagógicos no Ensino Superior**. Porto: Porto Editora, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora. 2013.

CASTIANO, José P. O Currículo Local como Espaço Social de Coexistência de Discursos: Estudo de Caso nos Distritos de Barué, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v.1, nº 1, p. 1-33. 2006.

CHONGO, Fernando. Auto-évaluation institutionnelle et performance pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur au Mozambique. **Revista Electronica de Investigação e Desenvolvimento**. Beira, v. 2, nº 9, p. 35-45, 2018.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. 6. ed. New York: Routledge. 2007.

DIAS, Hildizina. Desafios da Universidade moçambicana no século XXI. **Revista Científica da UEM, Série: Ciências da Educação**. Maputo, v 1, nº 0, p. 60-74. 2012

FLICK, Uwe. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. Lisboa: Monitor, 2002.

FRY, Heather; KETTERIDGE, Steve; & MARSHALL, Stephanie. **A handbook for Learning and Teaching in Higher Education: Enhancing Academic Practice**. 3. ed. New York: USA. 2009.

GOSLING, David. Supporting Student Learning. In: FRY, Heather; KETTERIDGE, Steve; MARSHALL, Stephanie. **A handbook for Learning and Teaching in Higher Education: Enhancing Academic Practice**. 3. ed. New York: USA. p. 103-131. 2009.

---

LAMBERT, Mike. **Practical research Methods in Education: An early researcher's critical guide**. London: Routledge. 2019.

LANGA, Patrício. A Mercantilização do Ensino Superior e a sua relação com o saber: A Qualidade em questão. **Revista Científica da UEM. Série Ciências da Educação**. Maputo, v 1, nº 0, p. 21-41. 2012.

MAZULA, Brazão. **A Universidade na Lupa de três olhos: Ética, Investigação e Paz**. Maputo: Imprensa Universitária. 2015.

MAZULA, Brazão. **A Complexidade de ser Professor em Moçambique e seus desafios**. Maputo: Plural Editores. 2018.

MCKIM, Judy. Teaching quality, standards and enhancement. In: FRY, Heather; KETTERIDGE, Steve; MARSHALL, Stephanie. **A handbook for Learning and Teaching in Higher Education: Enhancing Academic Practice**. 3. ed. New York: USA. p. 186-197. 2009.

MEENA, S.; VASANTHA, S. Effectiveness of Blended Learning in Higher Education. **Jour of Adv Research in Dominical & Control Systems**, v 10, nº 7, p. 1894-1897. 2018.

OKAZ, Abeer. Integrating Blended Learning in Higher Education. **Elsevier Journal. Procedia-Social and Behavioral Sciences** (186). p. 602-603.

ROSÁRIO, Lourenço. Universidade Moçambicanas e o futuro de Moçambique. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, nº 10, p. 46-55. 2013.

SALLIS, Edward. **Total Quality Management in Education**. 3. ed. London: Kogan Page. 2001.

SALLIS, Edward. **Total Quality Management in Education**. 3. ed. London: Kogan Page. 2001.

VALÁ, Salim. **Universidades, Inovação e Desenvolvimento Comunitário em Moçambique**. In BARBOSA, Adérito; ALVES, José Matias; IBRAIMO, Mahomed & LAITA, Martins. **Desafios da Educação: Ensino Superior**. Porto: Edições Décadas das Palavras, p. 15-29. 2016.

Recebido em: 02/08/2021

Aprovado em: 06/10/2021

# DESCENTRALIZAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA DEMOCRACIA EM MOÇAMBIQUE: AVANÇOS E RECUOS

## DECENTRALIZATION AND CONSOLIDATION OF DEMOCRACY IN MOZAMBIQUE: ADVANCES AND RETREAT

---

**RESUMO:** Nos finais da década de 80, Moçambique começou a distanciar-se da orientação socialista e da economia centralmente planificada, passando a assumir a descentralização como parte do processo de democratização do país. Desde esse período até a atualidade várias ações foram levadas a cabo com vista a materialização deste processo. É dentro deste contexto que volvidos 30 anos, desde a institucionalização da democracia no país, este artigo pretende explorar em que medida as opções políticas de descentralização adotadas em Moçambique contribuíram para o aprofundamento da democracia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Descentralização; Democracia; Consolidação da Democracia.

---

**Bernardino Essau Bilério**

**ABSTRACT:** In the late 1980s, Mozambique began to distance itself from the socialist orientation and centrally planned economy, starting to assume decentralization as part of the country's democratization process. From that period to the present, several actions have been carried out in order to materialize this process. Is in this context that 30 years later, since the institutionalization of democracy in the country, that this article aims to explore the extent to which the decentralization policy options adopted in Mozambique have contributed to the deepening of democracy.

**KEYWORDS:** Dsecentralizaion, Democracy, deepening of Democracy.

# DESCENTRALIZAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA DEMOCRACIA EM MOÇAMBIQUE: AVANÇOS E RECUOS

Bernardino Essau Bilério <sup>1</sup>

## Introdução

Moçambique iniciou, em princípios de 1990, com o programa de reforma dos órgãos locais, um processo de descentralização, parte integrante de um conjunto de reformas políticas, econômicas e administrativas em curso desde os anos 1980. De entre vários objetivos, o processo da descentralização foi visto como parte do processo de pacificação e democratização do país. Desde esse período até a atualidade várias leis foram sendo aprovadas com vista a materialização desse processo. É dentro deste contexto que volvidos 30 anos, desde a institucionalização da democracia no país, este artigo pretende explorar em que medida as opções políticas de descentralização adotadas em Moçambique contribuíram para o aprofundamento da democracia.

Este artigo foca sua atenção na descentralização política<sup>2</sup> muitas vezes tratada por devolução ou descentralização democrática, que na prática implica a devolução de poder e de recursos para governos locais autônomos. Este tipo de descentralização, em teoria, abre espaço para que sejam realizadas eleições multipartidárias dos governantes locais, eleição dos representantes ao nível local (assembleias locais) e maior oportunidade de participação da população na resolução dos problemas locais. Metodologicamente, o artigo baseia-se numa pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas. A pesquisa bibliográfica consistiu na consulta de fontes que direta ou indiretamente abordam a relação entre a descentralização e democracia no contexto internacional, assim como no contexto nacional. A pesquisa documental consistiu na análise crítica da legislação aprovada no país sobre a descentralização e outros documentos oficiais sobre o assunto. E, por último, as entrevistas foram informais, tendo sido entrevistados alguns especialistas da área e técnicos do Ministério da Administração Estatal e Função Pública. O artigo encontra-se estruturado em duas secções: a primeira levanta algumas notas teóricas sobre a descentralização e democracia e a segunda secção comporta a parte

---

<sup>1</sup> Professor da Academia de Ciências Policiais (ACIPOL-Moçambique). Bacharel em Ciências Sociais, orientação em Ciência Política; Licenciado em Administração Pública; Mestre em Governação e Administração Pública pela Universidade Eduardo Mondlane. Doutor em Ciência Política pelo Instituto dos Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ). [bilerio81@gmail.com](mailto:bilerio81@gmail.com)

<sup>2</sup> A descentralização política é o conjunto de emendas constitucionais e de reformas eleitorais desenhadas para abrir novos espaços – ou acionar espaços existentes, mas não utilizados ou ineficazes – para a representação das sociedades subnacionais. A descentralização política transfere autoridade política ou capacidades eleitorais para atores subnacionais. Exemplos deste tipo de reforma são a eleição por voto popular para prefeitos e governadores que, em períodos constitucionais anteriores, eram indicados; a criação de assembleias legislativas subnacionais, e reformas constitucionais que fortaleçam a autonomia política dos governos subnacionais.

empírica e procura discutir a relação descentralização e democracia em Moçambique, apontando alguns avanços e recuos.

### **Descentralização e Democracia: Algumas notas teóricas**

A descentralização é um processo de reforma do Estado, composta por um conjunto de políticas públicas que transferem responsabilidades, recursos ou autoridade de níveis mais elevados do governo para níveis inferiores, no contexto de um tipo específico de Estado. Dado que essas políticas objetivam reformar o Estado, seu conteúdo e sua interação com os sistemas políticos e econômicos mais amplos, elas se tornam altamente dependentes do tipo de Estado que buscam reformar (FALLETI, 2006). Para Monteiro (2011), o conceito de “descentralização<sup>3</sup>” tem uma conotação favorável. Evoca diferença, florescimento, multiplicidade e participação. Em contrapartida, centralização é a palavra, à partida, carregada de sentidos negativos, evoca autocracia, não consulta, bem como dirigentes distantes e desligados dos problemas reais.

É dentro deste contexto que, segundo Otayek (2007), arrastada na “terceira vaga” de democratização, no início dos anos noventa, a África subsaariana não escapa à regra segundo a qual democratização se conjuga, invariavelmente, com descentralização. Raríssimos são, com efeito, os Estados que não decidiram descentralizar, segundo ritmos e modalidades diferentes, mas em nome dos mesmos objetivos de promoção da democracia local, do desenvolvimento, da eficácia administrativa, de uma melhor governação e da racionalização das opções econômicas e orçamentais. Na verdade, isso acontece porque ao nível teórico acredita-se que a democracia local é condição essencial para a democracia geral.<sup>4</sup> Tal como refere McCarnery (*apud* SMITH, 1998) o governo local é frequentemente reorganizado à medida que os países levam a cabo transições democráticas que podem provir da noção Tocqueviliana de que o governo local é um campo de treino para a democracia.

Pois, o que Tocqueville tem em vista com a revitalização da democracia local não é apenas o fortalecimento da própria comunidade local, mas, como não menos importante, é sua contribuição para a maturação do “corpo eleitoral” indispensável para a consolidação da democracia no nível nacional (TOCQUEVILLE, 1977, citado por FREY, 2000). Na mesma linha, Arretche (1996) afirma que correntes de opinião de distintos matizes associam

---

<sup>3</sup> Segundo Chone (2005), a descentralização num contexto estadual é definida como sendo a transferência ou delegação de autoridade judicial e política para efeitos de planeamento, tomada de decisão e gestão de atividades públicas do governo, empresas públicas, semiautônomas ou autoridades de desenvolvimento regional, governos autônomos ou organizações não-governamentais.

<sup>4</sup> A democracia é entendida, neste artigo, como sendo o regime no qual os governantes são selecionados via eleições, satisfazendo quatro critérios simultâneos: o chefe do executivo é eleito direta ou indiretamente; o legislativo é eleito;

positivamente descentralização e democracia. Ou, melhor dizendo, consideram que, contemporaneamente, a descentralização é uma condição para a realização do ideal democrático. Para alguns, comprometidos com o ideário da radicalização democrática, a descentralização representa uma estratégia pela qual criar-se-iam instituições que viabilizem a participação dos cidadãos nas decisões públicas. Para a autora, embora vinculadas a visões distintas de democracia, estas concepções têm em comum a expectativa de que a escala ou âmbito no qual se processam as decisões políticas viabilizam a realização de determinados conteúdos do ideal democrático.

Mesma visão é comunganda por Smith (1998), ao afirmar que a democracia local oferece uma melhor qualidade de participação em relação ao governo nacional, porque baseado na comunidade e na familiaridade com a sociedade e com os seus membros, ela oferece uma participação mais significativa. Ao nível local há mais incentivos para a participação, porque as suas consequências são mais visíveis e imediatas. Esta associação positiva tornou-se uma corrente dominante no mundo fazendo com que muitos países adotassem medidas conducentes à descentralização do Estado de diferentes maneiras. No entanto, Arretche (1996) adverte que não há consenso quanto à possibilidade de que a reforma das instituições possa produzir comportamentos democráticos. De um lado, as instituições conformam as formas de ação política e, neste sentido, a ação pública pode, deliberadamente, incentivar determinados comportamentos políticos (COHEN; ROGERS, 1995 *apud* ARRETCHÉ, 1996).

Por outro lado, o contexto social e a história condicionam, profundamente, a forma efetiva de funcionamento das instituições (PUTNAM, 1993 *apud* ARRETCHÉ, 1996). Isto significa que comportamentos fortemente enraizados na cultura política de uma determinada sociedade podem ser um sério fator limitador da concretização dos comportamentos e princípios democráticos perseguidos, mesmo que se obtenha sucesso na implantação de instituições consoantes com aquelas finalidades. Nesse contexto, Otayek (2007) afirma que descentralização e democracia não vão, pois, forçosamente a par. Da mesma forma que o autoritarismo pode, perfeitamente, acomodar-se à existência de poderes locais na condição, porém, de que estes não se arvoreem em contra-poderes e que a sua autonomia seja rigorosamente controlada.

Para o contexto africano, por exemplo, recorrendo a Pontier (1978), Otayek afirma que a recorrência e a diversidade das políticas de descentralização desenvolvidas em África, desde o início dos anos sessenta e mesmo antes, validam esta observação. Com efeito, as aspirações descentralizadoras dos Estados subsaarianos esbarraram, constantemente, na contradição – insolúvel, tendo em conta o seu carácter autoritário e neopatrimonial – entre os dois princípios de

---

mais de um partido compete em eleições; os partidos no poder já perderam eleições no passado e cederam o comando do governo, ou o farão no futuro (CHEIBUB; PRZEWORSKI, 1997).

autoridade e de liberdade, cuja regulação institucional funda, no Norte, a articulação entre poder central e coletividades locais. Lundin e Machava (1996) defendem que:

Muitos estados africanos escolheram pouca pluralidade depois das independências, ingressando, entretanto, actualmente e gradualmente, no pluralismo democrático. Com o monopartidarismo em muitos destes Estados, o estado e suas funções confundem-se com o Partido no poder, ora com a casa real, dependendo dos exemplos que se queira tomar. As mudanças estão a inverter esta situação, mas pelos textos nem todos estão abraçando pacificamente estas mudanças. Na Swazilândia parece haver necessidade do desenvolvimento de uma cultura política sobre pluralismo e governo local, o que transparece também ser necessário na maioria dos países que aqui afiguram (LUNDIN; MACHAVA, 1996, p. 9).

Portanto, há uma clara indicação de que em alguns casos a descentralização não vai implicar maior democracia, ela pode ser manipulada para permitir outros fins. Tal como já tinha advertido Aretche (1996), várias das expectativas que repousam sobre esse conjunto de associações positivas não são um resultado necessário e automático da descentralização. Os princípios e valores políticos somente podem concretizar-se em instituições políticas concretas. É pela análise da natureza de tais instituições que se pode avaliar se tais princípios estão efetivamente sendo respeitados. Mas, têm variado, historicamente, as formas e modalidades pelas quais princípios democráticos traduzem-se em instituições políticas concretas. É partindo destas visões teóricas que nos propomos a examinar a relação entre a descentralização e a consolidação da democracia em Moçambique, apontando alguns avanços e recuos.

### **O processo de descentralização e consolidação da democracia em Moçambique**

Moçambique foi, inicialmente, uma colônia portuguesa e sua independência foi alcançada a 25 de junho de 1975. Como afirma Kulipossa (2003) Moçambique herdou do regime colonial português um sistema de administração estatal muito centralizado. O regime instaurado imediatamente após a independência manteve a centralização do poder político, embora com objetivos diferentes. Não obstante, a administração moçambicana consagrar ou potenciar alguma descentralização pela divisão administrativa em províncias, distritos e postos administrativos, funcionando, supostamente, com base no poder popular, essa descentralização nunca funcionou de fato. O poder de decisão cabia, em última instância, ao partido único, cuja estrutura era já em si muito centralizadora (FARIA; CHICHAVA, 1999).

Esta realidade prevaleceu desde a proclamação da independência até quando nos finais dos anos 1980, o governo de Moçambique reconheceu e compreendeu que a descentralização do sistema da administração pública era uma das condições para uma maior e efetiva governação

democrática e para um desenvolvimento sustentável. Este reconhecimento da importância da descentralização já era necessário, pois, segundo Brinkerhoff (2011), a existência de mais do que um único nível de governo nas democracias descentralizadas cria espaços múltiplos para o exercício da governação e, através da separação de poderes, pode assegurar controle sobre ações a vários níveis. A existência de governos subnacionais cria arenas múltiplas para a negociação e contestação política, o que pode evitar dinâmicas de quem ganha, ganha tudo, criando oportunidades para as minorias ganharem ao nível local (BRINKERHOFF *apud* WEIMER; CARILHO, 2017).

Neste sentido, acredita-se que participando nas eleições locais, pequenos partidos podem usar da política local e da municipalização como um meio para ganhar influência e concorrer com êxito ao nível nacional. Na percepção de Weimer e Carilho (2017) a descentralização nos estados pós-conflito, como é o caso de Moçambique, deve contribuir para a reconstituição da legitimidade através da expansão da participação e da inclusão, redução da desigualdade, da criação de responsabilização, combate à corrupção e introdução das eleições locais. Este posicionamento é comungado por Faria e Chichava quando avançam que:

Num contexto de reforma económica e de resolução do conflito interno que opunha a Frelimo e a Renamo, a descentralização em Moçambique é prioritariamente vista por outros como parte do processo de pacificação e democratização do país, e uma necessidade absoluta para poder dar resposta à diversidade de Moçambique. Na medida em que pretende criar estruturas económicas e administrativas capazes de fazer prestação de serviços e potenciar o desenvolvimento, na medida em que potencia também o diálogo entre as estruturas do Estado e a sociedade civil nas suas várias formas de organização, a descentralização contribui para a reconstrução do estado, a minimização de conflitos e a consolidação da paz. Por se tratar de um poder mais próximo do cidadão a descentralização potencia uma maior participação e responsabilização dos cidadãos na resolução dos problemas e no desenvolvimento local, reforçando a democracia ou pelo menos aproximando os cidadãos do centro da decisão político-administrativa (FARIA; CHICHAVA, 1999, p. 4-5).

Não há dúvidas de que esse foi o espírito que guiou o processo da descentralização no país. No entanto, logo no início um dos problemas que afetou o sucesso deste processo foi em relação ao tipo de descentralização que se pretendia para o país. Faria e Chichava (1999) apontam que há clivagens e conflitos quanto ao processo de democratização e descentralização, que se acentuaram ou tornaram visíveis com o fim do processo de paz e o evoluir do processo de democratização.

Alguns, particularmente no seio da Frelimo e da administração, defendem que a descentralização comporta sérios riscos para a manutenção da unidade do Estado (receios de regionalismos e separatismos) e para a multiplicação aos níveis regional e local das vicissitudes da administração central (burocracia,

falta de capacidade, corrupção). A descentralização económica, política e administrativa implica necessariamente mudanças significativas na distribuição e níveis de poder, pelo que pode ser um potencial fonte de conflito (FARIA e CHICHAVA, 1999, p. 6).

Aqui pode se apontar o receio de a descentralização vir a ser fonte de conflito (separatismo e regionalismos) como fator que limitou o avanço do processo. Mas há que lembrar, tal como avança Mucanhicia (1998), que o processo de descentralização é um verdadeiro projeto da sociedade democrática e, inversamente, só um contexto democrático pode favorecer um processo de descentralização. É um desafio democrático na era da democratização em África marcada pela (re)introdução do multipartidarismo nos anos 1990, sobretudo porque a descentralização tem sido vista como uma das condições básicas para um desenvolvimento democrático sustentável (MUCANHICIA 1998, *apud* CISTAC, 2001).

Foi neste sentido que, em maio de 1992, o Estado moçambicano aprovou o Programa de Reforma dos Órgãos Locais (PROL), cujo objetivo era a reformulação do sistema de administração local do Estado vigente e, conseqüentemente, a sua transformação em Órgãos Locais com personalidade jurídica própria, distinta do Estado, dotados de autonomia administrativa, patrimonial e financeira. Decorrente disso, em 1994, foi aprovada pela então Assembleia Popular de Moçambique<sup>5</sup> a Lei – quadro dos distritos municipais (Lei nº3/94, de 13 de setembro). Como afirma Chichava (2011), com esta lei Moçambique teria uma situação similar a de alguns países da região, África do Sul, Zâmbia e Zimbabwe, isto é, com municípios urbanos nas cidades e vilas e municípios rurais, por exemplo, nas zonas rurais.

O mais importante nesta lei era que tanto as zonas rurais quanto as urbanas recebessem, através da autarcização<sup>6</sup>, o mesmo tratamento e a mesma aplicação da lei e devessem, no exercício de seu poder, manter o respeito e estabelecer boas relações, não apenas com o Estado central, mas também com as autoridades tradicionais existentes nos seus territórios (ROSÁRIO; 2012). Contudo, a Lei nº 3/94, de 13 de setembro, foi tida como inconstitucional, pois não estava previsto em nenhum capítulo da Constituição da República de 1990 a criação de órgãos com este tipo de poder. Deste modo, foi feita a alteração pontual da Constituição da República de 1990, através da Lei nº 9/96, de 22 de novembro, que introduziu princípios e disposições sobre o poder local no contexto da lei fundamental e efetuaram-se estudos, a partir de 1995, que culminaram com a promulgação do pacote legislativo autárquico, em 1997.<sup>7</sup> Na base dessa legislação foram

---

<sup>5</sup> Esta era uma assembleia monopartidária resultante do período de partido único (Partido-Estado).

<sup>6</sup> Autarcização em Moçambique refere-se ao processo de descentralização que resulta na criação de autarquias locais, ou seja, a transformação dos Órgãos Locais do Estado (OLE) em Órgãos de Poder Local (OPL).

<sup>7</sup> De acordo com este pacote legislativo autárquico, em especial a Lei nº2/97, de 18 de fevereiro, as autarquias são entidades distintas do Estado que funcionam num determinado território que pode ser: cidade, vila ou sede do posto administrativo. Em função da especificidade territorial as autarquias locais podem ser Municípios ou Povoações. Os

realizadas as primeiras eleições municipais, em julho de 1998 e, posteriormente, empossados, em agosto do mesmo ano, os órgãos municipais nelas eleitos, marcando, assim, o início do exercício da municipalização.<sup>8</sup>

No entanto, com a declaração da inconstitucionalidade da Lei nº 3/94, de 13 de setembro, os passos seguintes, rumo à descentralização, foram caracterizados por muita ambiguidade e um abandono quase completo do espírito que guiava o Programa de Reforma dos Órgãos Locais do Estado, pois o pacote legislativo autárquico aprovado a seguir já não defendia a autarcização dos então 23 distritos municipais urbanos e 128 distritos municipais rurais existentes no país, tendo sido criadas apenas 33 autarquias locais. Estas alterações constitucionais subsequentes resultaram num modelo politicamente contestado (com a oposição boicotando o processo legislativo em duas eleições autárquicas<sup>9</sup>) e carregado de conflitos: um modelo de uma dupla administração local - uma sob a premissa da devolução (municípios) e outra sob forma de uma simples desconcentração (Órgãos Locais do Estado).<sup>10</sup> Este modelo produziu a divisão dos cidadãos moçambicanos em eleitores municipais e outros não (sem voto local), uma competição conflituosa entre os distritos e municípios pelos escassos recursos fiscais e econômicos e um custo elevado para o erário público, uma vez que passou a se observar a coabitação entre as autarquias locais (OPL) e os órgãos locais do Estado.

Esta nossa posição é também partilhada por Brito, Chicahava e Pohlmann (2008) ao afirmarem que neste modelo ‘alguns são mais cidadãos’ que outros, ou seja, uns têm direitos mais amplos que outros, visto que alguns (os que vivem nas poucas áreas definidas como municípios) dispõem do direito de voto nas eleições nacionais, provinciais e locais, ao passo que um grande número de cidadãos moçambicanos está privado do direito de eleger os seus representantes locais. Por detrás desta descentralização excludente foi levantado o princípio de gradualismo quanto ao número de autarquias e quanto às competências a serem transferidas do governo central aos Órgãos de poder local (autarquias locais). Como avança Weimer (2012), o gradualismo na descentralização política em Moçambique denota, em termos institucionais e jurídicos, dois processos. Sendo, por um lado, o aumento do número das autarquias a partir da transformação de subunidades dos OLE (Vilas, Povoações) e, por outro lado, a transferência de

---

Municípios correspondem à circunscrição territorial das cidades e vilas e as Povoações correspondem à circunscrição territorial da sede do Posto Administrativo.

<sup>8</sup> MAE. Folha informativa dos Municípios II. Maputo, MAE/DNDA, 2002.

<sup>9</sup> A Renamo e outros partidos da oposição não participaram nas eleições municipais realizadas em 1998. Em 2013, a Renamo voltou a não participar nas eleições municipais, contestando, dentre vários aspectos, a legislação eleitoral e a falta de transparência do processo.

<sup>10</sup> De acordo com a Lei nº8/2003, de 19 de maio os Órgãos Locais do Estado compreendem a Província, Distrito, Posto Administrativo e Localidade.

um maior número de funções e de recursos presentemente atribuídos aos OLEs<sup>11</sup> para as autarquias. Ora vejamos:

De acordo com os governantes e legisladores moçambicanos, o gradualismo também possui uma dimensão técnica e política, nomeadamente, um caminho cauteloso e sequencial em direção à descentralização – contrariamente a uma abordagem de big – bang! Segundo a literatura, isto significa avaliar e edificar a descentralização gradualmente, passo a passo, com base nas experiências adquiridas na primeira fase da descentralização, com vista a evitar os riscos de uma estrada potencialmente perigosa, com grandes buracos, notavelmente relacionados com a descentralização fiscal (BIRD, 1990, SHAN; CHUADREY, 2004 *apud* WEIMER, 2012, p. 77-78).

A dimensão territorial do gradualismo implicou que o processo de autarcização começasse pelas cidades e algumas vilas que foram consideradas como reunindo os requisitos necessários para o efeito e as outras vilas e Sedes de Postos Administrativos tiveram que esperar. O recuo na materialização dos preceitos legais definidos pela lei 3/94, "para outros, trata-se de um sinal da efetiva falta de vontade do governo (ou de uma parte dominante da Frelimo) em realmente descentralizar e democratizar, agudizando ainda mais a falta de confiança no Estado já muito desacreditado pelas acusações de má gestão, clientelismo e corrupção" (FARIA; CHICHAVA, 1999, p. 9). E na visão de Weimer e Carilho (2017, p. 68) "o partido no poder e o seu governo têm preferido, particularmente durante os dois mandatos do presidente Guebuza, a descentralização administrativa do topo para base (ou seja, delegação e governos locais desconcentrados subordinados ao estado central) à devolução".

Encontramos aqui a falta de clareza em relação ao tipo de descentralização e os receios em relação às consequências que podem advir do processo de autarcização. Na verdade, no dia-a-dia os municípios (governos locais) têm a missão de reforçar a transparência, a cultura de prestação de contas e responsabilização e assegurar a participação ativa dos munícipes na gestão. No entanto, o gradualismo limitou e continua a limitar o processo da democratização do país a partir da base, porque por causa do gradualismo parte significativa das populações moçambicanas ainda não têm a possibilidade de eleger seus dirigentes e representantes ao nível dos governos locais.

Outro fator que está a limitar o sucesso deste processo é a tendência de recentralização sem que haja motivações claras. Como aponta Weimer (2012) a recentralização acontece, regra geral, quando a liderança do país procura resolver uma crise econômica extraordinária. Mas no caso de Moçambique, a recentralização não tem sido associada a uma crise econômica, mas, sim, pela adesão à ideia do controle central dos recursos e políticas inerente à trajetória da Frelimo

---

<sup>11</sup> Importar clarificar que no contexto moçambicano a sigla OLE refere-se aos Órgãos Locais do Estado e OPL para

para exercitar o poder e, a atual liderança da Frelimo, incluindo o presidente ser considerado como tendo mais simpatias pela desconcentração que pela autarcização.

Na verdade, o que tem estado em causa no processo de descentralização tem sido muito mais a luta pelo poder central, em particular a luta da Frelimo para preservar o seu poder, do que a promoção da democracia local, pois, como sustenta Soiri (1998), qualquer processo que resulte na devolução do poder para o nível local seria uma ameaça a hegemonia da Frelimo (BRITO 2013, p. 23).

O medo de algumas elites do partido no poder em partilhar o poder ao nível local tem sido um fator limitante do avanço do processo da autarcização e democratização do país partindo da base. A fraca democratização interna dos partidos é outro fator que limita o aprofundamento da democracia a partir da base. Na verdade, os candidatos à presidência dos conselhos autárquicos deviam sair das eleições locais nas bases partidárias o que só seria possível mediante abandono do centralismo democrático e da indicação dos candidatos para as eleições pelo nível central dos partidos.

Defendemos que para maior aprofundamento da democracia nas eleições locais os partidos deviam evitar a indicação dos candidatos à presidência dos conselhos autárquicos e membros das assembleias autárquicas. Como apontam Weimer e Carilho, (2017) o processo de descentralização em Moçambique devia ser acompanhado por democratização interna dos partidos, visando evitar o domínio pelas pequenas elites nacionais sem grande abrangência de interesse geral e exclusão das elites locais. Para o efeito, a escolha dos candidatos às eleições locais (autárquicas) e provinciais deve ser feita nos respectivos níveis e não uma indicação central. No entanto, como observa Lala e Eostheimer (2004) a democracia intra-partidária continua crítica e constitui assunto ainda por resolver. Verificam-se fortes tendências de centralização, tanto ao nível da Renamo como da Frelimo, embora se constate uma crescente resistência a este fenómeno no seio da Frelimo.

Um momento crucial do processo da descentralização em Moçambique regista-se em 2018 causado pela interação de vários fatores, incluído o conflito armado. Neste período, verificou-se a revisão<sup>12</sup> pontual da Constituição da República, resultante de um acordo político entre o Presidente da República (Felipe Nyusi) e o líder da RENAMO (Afonso Dhlakama). Esse movimento culminou com a aprovação da Lei nº6/2018, de 3 de agosto que altera a Lei nº2/97, de 18 de fevereiro, que estabelece o quadro jurídico-legal para a implantação das autarquias locais. Dessas alterações há que destacar que algumas delas significaram um retrocesso em relação ao exercício democrático, ora vejamos: Inicialmente, a legislação da área previa a

---

designar os Órgãos de Poder Local (autarquias locais).

<sup>12</sup> Através da Lei n.º 1/2018, de 12 de Junho: Revisão Pontual da Constituição da República de Moçambique.

realização de eleições regulares e, no caso de morte ou resignação dos presidentes dos conselhos municipais, a realização de eleições intercalares nas respectivas autarquias e estes eram eleitos de forma direta. No entanto, com a aprovação da Lei nº 6/2018, os novos presidentes dos conselhos autárquicos já não são eleitos de forma direta, os munícipes apenas votam no partido ou coligação donde o PCM será o cabeça de lista do Partido ou coligação vencedora dessas eleições.

É eleito Presidente do Conselho Municipal, o Cabeça de Lista do partido político, coligação de partidos políticos ou grupo de cidadãos eleitores que obtiver maioria de votos nas eleições para a Assembleia Municipal (nº 1 do artigo 35 da Lei nº 6/2018, de 3 de agosto).

Esta situação elimina a possibilidade de apresentação de candidaturas independentes à presidência dos conselhos autárquicos e também os eleitores já não votam diretamente no seu candidato preferido para a presidência. Ademais, esta situação elimina a possibilidade de realização de eleição intercalar em caso de morte ou resignação dos presidentes dos conselhos autárquicos. Pois, atualmente, em caso de morte, incapacidade permanente, renúncia ou perda do mandato, o Presidente do Conselho Municipal é substituído pelo membro da Assembleia Municipal que se segue ao Cabeça de Lista do partido político, coligação de partidos políticos ou grupo de cidadãos eleitores que obteve maioria de votos (Vide os artigos 59 e 60 da Lei nº 6/2018, de 3 de agosto).

Estas situações fragilizam cada vez mais a conexão eleitoral, aumentando, assim, os défices na qualidade de prestação de contas perante o eleitorado por parte dos presidentes dos conselhos autárquicos e membros das assembleias autárquicas, e fortifica a prestação de conta destes aos seus partidos ou coligações. Ora, se para a autarcização podemos apontar alguns retrocessos o mesmo não pode ser feito para as alterações feitas em relação aos órgãos locais do Estado, visto que passamos a eleger pela primeira vez os governadores provinciais e as assembleias provinciais passam a ter mais poderes. Ora vejamos: Desde 2009, as eleições gerais legislativas e presidenciais são acompanhadas pela eleição de membros das assembleias provinciais. No entanto, o governador (executivo provincial) era nomeado centralmente, isto é, os governos provinciais estavam subordinados diretamente ao governo central, não sendo abrangidos pela descentralização, apesar de terem, desde 2009, uma assembleia provincial<sup>13</sup> multipartidária eleita.

As Assembleias Provinciais eram fracas. A Constituição da República de Moçambique originalmente, concedeu poderes mais amplos ao Governo Central, mas com a sua revisão

---

<sup>13</sup>De acordo com a Lei nº5/2007, de 9 de fevereiro, as Assembleias Provinciais são órgãos de representação democrática, eleitos por sufrágio universal direto, igual, secreto e periódico e de harmonia com o princípio da representação proporcional, cujo mandato é de 5 anos.

pontual as províncias e outros territórios receberam mais responsabilidades. Antes, as Assembleias Provinciais apreciavam as propostas de programas e planos econômicos e sociais de iniciativa local do Governo Provincial, mas não podiam aprová-los. Não tinham poder regulamentar e nem podiam demitir o Governador da Província. Na verdade, o Governador da Província era nomeado pelo Presidente da República até 2019. Depois das reformas introduzidas na CRM, através da Lei n.º 1/2018, as Assembleias Provinciais receberam poderes de regulamentação, aprovação dos instrumentos de governação provincial e demissão do Governador de Província. Para além disso, uma mudança fundamental é que os governadores de província passam a ser os cabeças de lista da candidatura que reunir mais votos nas eleições para a Assembleia Provincial, devendo o mesmo suspender o seu mandato de membro da Assembleia Provincial para exercer as funções de Governador de Província. Como se pode depreender estamos perante um verdadeiro avanço no processo da democratização do país através da criação de escolas de democracia (governos locais democráticos).

As alterações sobre os Distritos só entrarão em vigor com a realização das eleições gerais de 2024. Se não houver algum recuo passaremos a ter uma situação em que realmente a população moçambicana passa a eleger seus governantes e representantes aos vários níveis (Nacional, provincial, distrital e autárquico), pois passaremos a ter deputados da Assembleia da República, membros das assembleias provinciais, membros das assembleias distritais e membros das assembleias autárquicas, todos estes eleitos por sufrágio, direto, igual, secreto e pessoal. Este afigura como um avanço, mas mesmo assim um questionamento surge por que as autarquias do tipo povoação ainda não foram criadas. Por via disso, a população moçambicana ainda não tem a possibilidade de escolher seus governantes àquele nível, embora a legislação da área preveja que isso possa vir a acontecer. E com o novo figurino da descentralização não se sabe ao certo se a autarcização irá continuar para chegar a esses níveis, o que seria uma verdadeira descentralização até a base. Ou passaremos a ter no novo cenário os órgãos de governação descentralizada provincial e distrital a predominarem em relação à autarcização.

A realização das eleições aos vários níveis é um passo relevante para o aprofundamento da democracia, mas é preciso que haja uma melhoria na gestão dos processos eleitorais para que todos os segmentos sociais sintam que o seu voto vale. Pois tem sido recorrente que sempre depois das eleições haja relatos de fraudes eleitorais. Essa situação tem contribuído negativamente para o engajamento da população. Apesar da importância das eleições na governação democrática, o cidadão não pode ter o ato eleitoral como princípio e fim da sua participação na vida política do seu governo local. Ele deve estar engajado em outras formas participativas para que, de forma permanente, esteja em busca de solução dos problemas comuns. Referimo-nos às formas de participação que ocorrem no período entre eleições que não

dependem de um calendário fixado e são ativados, muitas vezes, por demandas e ajudam a corrigir erros e omissões e obrigam os governantes a fazerem ou a deixarem de fazer certas coisas durante a governação. Só assim é que os governos locais constituirão verdadeiras escolas de democracia, contribuindo, dessa forma, para a consolidação da jovem democracia moçambicana. Validando o velho ditado de que o governo local é um campo de formação para a democracia, isto é, a sua escala humana significa que os amadores políticos podem contribuir de forma eficaz e significativa para a política de um Estado.

### Considerações finais

Apesar de estar muito difundida a ideia de uma associação positiva entre descentralização e democracia, há uma clara indicação de que em alguns casos a descentralização não vai implicar maior democracia, isto é, os resultados dependem do contexto em que tais reformas são implementadas. Foi dentro deste contexto que volvidos 30 anos desde a institucionalização da democracia no país o artigo procurou explorar em que medida as opções políticas de descentralização adotadas em Moçambique contribuíram para o aprofundamento da democracia.

Nesse sentido, foi possível notar que no contexto moçambicano apesar de a descentralização estar a contribuir para a consolidação da democracia ainda há um conjunto de obstáculos que precisam ser superados para o sucesso deste processo. Por exemplo, a ideia da unicidade do Estado presente desde a fundação da Frelimo e que continua presente até hoje faz com que não haja muito consenso entre os atores relevantes sobre o tipo de descentralização para o país. Sobretudo porque, para alguns, uma maior descentralização pode constituir perigo à unicidade do Estado daí a combinação da devolução (OPL) e da desconcentração (OLE), do gradualismo e das tendências da recentralização e da reconcentração que caracterizam o processo e acabam constituindo retrocesso para o aprofundamento da democracia. Estes e outros fatores arrolados ao longo do documento precisam ser superados para que os governos locais criados no âmbito da descentralização possam constituir verdadeiras escolas de democracia, contribuindo, dessa forma, cada vez mais para a consolidação da jovem democracia moçambicana.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRETCHE, Marta. O mito da Descentralização: Maior democratização e eficiência das políticas públicas? **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. ANPOCS, nº31, ano 11. Jun. p. 44-66, 1996.

BRITO, Luís de. Breve reflexão sobre as autarquias locais, eleições e democratização. In: BRITO, Luís de; CASTEL-BRANCO, Carlos Nuno; CHICHAVA, Sérgio; FORQUILHA Salvador; FRANCISCO, António (Orgs). **Desafios para Moçambique 2013**. Maputo: IESE, 2013, p. 23-37.

BRITO, Luís de; CHICHAVA, Sérgio; POHLMANN, Jonas. **Algumas considerações críticas sobre o relatório de auto – avaliação de Moçambique na área da Democracia e Governação política**. Maputo: IESE, 2008.

CHEIBUB, José Antônio; PRZEWORSKI Adam. Democracia, Eleições e Responsabilidade política. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - vol. 12, nº35, São Paulo; p. 49-61, fev. 1997.

CHONE, Sónia. **O Processo de Descentralização em Moçambique**. Maputo: FLCS–UEM, 2005.

CISTAC, Gilles. **Manual de Direito das Autarquias locais**. Maputo: Livraria Universitária, 2001

Chichava, José. Enquadramento do Processo de autarcização na reforma administrativa do Estado em Moçambique. In: DNDA. **Brochura da VII Reunião Nacional dos Municípios**. Maputo, 2011, p. 9-31.

FALLETI, Túlia. Efeitos da descentralização nas relações intergovernamentais: o Brasil em perspectiva comparada. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 46-85, 2006.

FARIA, Fernanda e CHICHAVA, Ana. **Descentralização e cooperação descentralizada em Moçambique**. Maputo: Comissão Europeia, 1999.

FREY, Klaus. Descentralização e Poder Local em Alexis de Tocqueville. **Revista de Sociologia e Política**, nº 15, p. 83-96. 2000.

KULIPOSSA, Fidelix. Local Governments Resources and Service Provision in Mozambique. In: **Partidos, Cidadãos e Eleições Locais em Moçambique-2003**. Maputo: Instituto, Sociedade e Administração, 2004.

LALA, Anícia; EOSTHEIMER, Andreia. **Do processo democrático? Os desafios da transição democrática em Moçambique (1990-2003)**. Maputo: Kourad-Adenauer-Stifting. 2004.

LUNDIN, Irae Baptista; MACHAVA, Francisco Jamisse (orgs). **Descentralização e Administração municipal: descrição e desenvolvimentos de ideias sobre alguns modelos Europeus e africanos**. Maputo: Fundação Fridrich Ebert-editora, 1996.

MAE. **Folha informativa dos Municípios II**. Maputo: MAE/DNDA, 2002.

MONTEIRO, José Óscar. Estado, Descentralização e Cidadania. Equação Possível ou Imperativa. In: BRITO, Luís de; CASTEL-BRANCO, Carlos Nuno; CHICHAVA, Sérgio; FRANCISCO, António (Orgs). **Desafios para Moçambique 2011**. Maputo: IESE, 2011, p. 23-34.

OTAYEK, René. A descentralização como modo de redefinição do poder autoritário? Algumas reflexões a partir de realidades africanas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 77, p. 131-150, junho 2007.

ROSÁRIO, Domingos do. **Alternância eleitoral do poder local—os limites da descentralização democrática: o caso do Município da Ilha de Moçambique, 2003–2008**. Maputo: IESE, 2012.

SMITH, B. C. **Governo local e transição para a democracia: um artigo de revisão** (Texto de discussão n.9). Maputo: PROL/MAE, 1998.

WEIMER, Bernhard. Para uma estratégia da descentralização em Moçambique: Mantendo a falta a de clareza? Conjunturas, críticas, caminhos, resultados. In: WEIMER, Bernhard (org.). **Moçambique: Descentralizar o Centralismo**. Maputo: IESE. 2012.

WEIMER, Bernhard e CARILHO, João. **A Economia Política da Desvcentralização em Moçambique: Dinamicas, Efeitos, Desafios**. Maputo: IESE, 2016.

### **Legislação**

Lei nº2/97, de 18 de Fevereiro: Lei do quadro jurídico-legal para a implantação das autarquias locais. Maputo: Imprensa Nacional.

Lei n.º 8/2003, de 19 de maio: Estabelece princípios e normas de organização, competências e de funcionamento dos órgãos locais do Estado nos escalões de Província, Distrito, Posto Administrativo e de Localidades.

Lei nº 5/2007, de 9 de fevereiro: Estabelece o quadro jurídico para implantação das Assembleias Provinciais e define sua composição, organização, funcionamento e competências.

Lei nº 1/2018, de 12 de junho: Revisão Pontual da Constituição da República de Moçambique.

Lei nº 6/2019, de 31 de maio: Estabelece o quadro legal sobre a organização, composição e o funcionamento da Assembleia Provincial.

Lei nº 1/2008, de 16 de janeiro: Define o regime financeiro, orçamental e patrimonial das Autarquias Locais.

Lei nº6/2018, de 3 de agosto que altera a Lei nº2/97, de 18 de fevereiro que estabelece o quadro jurídico-legal para a implantação das autarquias locais.

Resolução nº40/2012, de 20 de dezembro: Aprova a Política e Estratégia da Descentralização (PED).

Recebido em: 15/07/2021

Aprovado em: 12/10/2021

# A INDEPENDÊNCIA E O PROCESSO DA DEFINIÇÃO DA IDENTIDADE MOÇAMBICANA

INDEPENDENCE AND THE PROCESS OF DEFINITION OF  
MOZAMBICAN IDENTITY

---

**RESUMO:** Esta pesquisa visa mostrar a trajetória seguida pelo povo moçambicano no processo da conquista da sua independência, e na definição do projeto da construção da nação durante os 46 anos de independência. A pesquisa baseou-se na revisão hermenêutica da literatura disponível. Na teoria e na prática da elite política o entendimento sobre a diversidade, tradição, identidade moçambicana e Estado nacional sofreu nuances. No concerto anticolonial, foi consensualmente aceito por todos os atores da luta de libertação que a diversidade era inviável para fazer a luta. Mas, este fundamento perdeu a sua validade depois da proclamação da independência até ao início da década de 1990, quando unilateralmente a elite política combateu a diversidade, tradição e a etnia em nome da unidade nacional e modernização. A partir da década de 1990 estas categorias ganharam novamente a centralidade, mas agora como necessárias para a divisão do poder e a promoção da democracia e paz.

**Henrique Francisco Litsure**

**PALAVRAS-CHAVE:** Independência; Identidade; Diversidade; desenvolvimento.

---

**ABSTRACT:** This research aims to show the path followed by the Mozambican people in the process of conquering their independence and in defining the project of nation building during the 46 years of independence. The research was based on a hermeneutic review of the available literature. In the theory and practice of the political elite, the understanding of diversity, tradition, Mozambican identity and the national state suffered nuances. In the anti-colonial concert, it was consensually accepted by all the actors in the liberation struggle that diversity was unfeasible to carry out the struggle. But this foundation lost its validity after the proclamation of independence until the early 1990s when the political elite unilaterally fought diversity, tradition, ethnicity in the name of national unity and modernization. From the 1990s onwards, these categories gained centrality again, but now as necessary for the division of power and the promotion of democracy and peace

**Editor-Gerente**  
[Ivaldo Marciano de Franca Lima](#)

**KEYWORDS:** Independence; Identity; Diversity; Development.

**Henrique Francisco Litsure**<sup>1</sup>

## **Introdução**

Pelas comemorações dos 46 anos de independência de Moçambique, o Grupo de Pesquisa África do Século XX, formado por docentes da UNEB e da UNILAB, organizou debates em mesas-redondas. Foi nesse contexto que se concebeu o tema “A independência e o processo da definição da identidade moçambicana”, como forma de honrar o convite formulado para minha participação neste debate. Do rabisco elaborado para guiar a comunicação oral, evoluiu-se para esta pequena análise com algumas supressões e acréscimos ao que foi apresentado oralmente. A conquista da independência em Moçambique e o processo da definição da identidade moçambicana, entendida aqui como sendo o “conhecimento de pertença a uma comunidade política moçambicana imaginada”, longe de serem entendidas como essências estáticas, são realidades socialmente construídas cuja trajetória se segue neste estudo.

A análise operacionaliza o tema em dois eixos, o primeiro é sobre a diversidade e o poder em Moçambique na perspectiva histórica. Aqui, para além da distinção e definição das duas acepções do conceito de diversidade, neste caso, a diversidade política e cultural articula-se à dinâmica do discurso e da prática dos intervenientes do processo libertador, e a uma tentativa de interpretação das razões dessas nuances discursivas e práticas no transcorrer da história. O segundo eixo tenta interpretar a conexão entre a independência, identidade e o local como referência para o desenvolvimento. Aqui procura-se analisar criticamente a ciência subjacente no projeto da nação em definição, e a sua relevância considerando a especificidade afro-moçambicana na qual está sendo implementado, bem como as suas implicações no desenvolvimento local.

Nesta análise a perspectiva histórica acaba prevalecendo, possivelmente devido a origem académica do autor. Há um recuo que se faz para o período da luta pela independência, na perspectiva de buscar, no movimento de libertação, qual foi a origem sociológica do governo formado com a proclamação da independência, a gênese dos modelos, das práticas e das orientações ideológicas. Este recuo permitiu perceber que as questões do centralismo e unicidade têm a sua pré-história no movimento de libertação. Para Maclili (1995, p. 391), isso tem as suas

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Sociais, Especialidade de História dos Fatos Sociais pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa (ISCSP – ULisboa). Diretor Adjunto para Pós-Graduação, Pesquisa e

razões, pois a diversidade política era inviável para organizar e fazer a luta. Mas, este argumento perderá a sua validade depois da proclamação da independência, pois nesse período não foi somente a diversidade política que foi combatida, como também a diversidade cultural, aqui inclui-se também as etnias. Mas, esta análise, bem como os estudos de M'Bokolo (1993) e de Badi (2012), julgam ter sido erro grave a tentativa que se fez em Moçambique, assim como por boa parte do continente africano (no contexto das independências) da tentativa de liquidação dos grupos étnicos, pois estes, no contexto afro-moçambicano, são as unidades sociais de maior significado.

### **A diversidade e poder em Moçambique na perspectiva histórica**

A centralidade dos conceitos supra apresentados, hoje aos 46 anos de independência de Moçambique, testemunha a relevância da sentença de M'Bokolo, em sua comunicação intitulada *Ethnie et Pouvoir*, que já possui 28 anos. Ele disse que "... a característica do homem político é agir sobre os processos." E continuou fundamentando que "Nós não podemos agir sobre as essências, nós podemos agir sobre os processos...". Isto significa que é possível acelerar, retardar ou interromper os processos, mas a essência permanece. O debate sobre a relação entre diversidade e poder em Moçambique ganhou novamente importância a partir da década de 1990 para cá. Diz-se "novamente" porque nas décadas de 1960, até a primeira metade dos anos 1970, tal questão foi tratada como uma das mais "quentes" pelos intelectuais e dirigentes da luta de libertação colonial portuguesa. É necessário desde já definir as duas acepções do conceito da diversidade aqui discutidas. Diversidade política "consiste na aceitação da viabilidade e pertinência de ideologia e estratégias diferentes ou divergentes como postulados do poder" (MACHILI, 1995, p. 391), ao passo que a diversidade cultural "consiste em tomar como princípio do exercício do poder os eco-sistemas geo-humanos e etno-culturais" (Ibid.).

No concerto anticolonial, a relevância da diversidade política foi postergada. Isto fez-se por consenso, que se concretizou pela criação da FRELIMO depois de assinatura de um protocolo que dissolvia as três principais organizações políticas existentes, a União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMU), União Nacional Africana de Moçambique Independente (UNAMI) e Mozambique African National Union (MANU), para os seus ex-membros se unirem e fundarem uma única frente. De fato, este esforço para a unidade foi conjunturalmente relevante. Aqui Machili (1995, p. 391) corrobora apontando que a diversidade política era inviável para organizar e fazer a luta; não contribuiria na identificação do inimigo

comum; a diversidade política esteve na base das clivagens e contradições da Frente; e atrapalharia o reconhecimento das organizações militantes pela independência nos fóruns internacionais e nas relações bilaterais.

Diferentemente, a diversidade cultural, durante a luta pela independência, era reconhecida e respeitada, mas não constituía o principal eixo da organização para atingir o objetivo da luta que se travava. Mas, da proclamação da independência até 1989 a diversidade cultural é, até certo ponto, obstruída pela FRELIMO, agora estabelecida no poder. Durante a luta armada, a Frente contou com a colaboração das chefias tradicionais e depositava nelas muito respeito. Quando a vitória foi alcançada, o governo tornou ilegal quase todas as instituições sociais, culturais e econômicas camponesas, o suporte do edifício tradicional, substituindo-as pelos Grupos Dinamizadores. Foram consideradas tribais, feudais, retrogradadas, obscurantistas, regionalistas, e por isso estavam condenadas a desaparecer.

Durante os 15 anos que se seguiram a proclamação da independência, período no qual vigorou o regime monopartidário, estas instituições tiveram que passar para a clandestinidade, por onde permaneceram a sustentar uma guerra silenciosa e por vezes manipuladas pela Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), durante a guerra civil por ela movida contra o governo. No discurso de Samora Machel e de quase toda a liderança da FRELIMO, era recorrente na época a frase de ordem de que “é preciso matar a tribo para construir a nação”, expressão inspirada no primeiro presidente ganês Nkwame Nkrumah. Este discurso dava entender que a diversidade cultural devia desaparecer porque era incompatível com a nação que se projetava.

Os dados estatísticos mostram que no ano da proclamação da independência em Moçambique, 95% da população moçambicana era analfabeta, uma vez que Portugal não havia se empenhado na formação dos nativos. É esta população, maioritariamente analfabeta, que compunha os Grupos Dinamizadores, com todas as responsabilidades incumbidas a este órgão pelo governo. E isto teve as suas consequências, obviamente contrárias às expectativas de muitos. Lundin (1995, p. 438) caracteriza este período como sendo de “esquizofrenia social”. De fato, houve neste período muita violência contra todo o tecido social de base tradicional. Em muitas comunidades das diferentes regiões do País, chefias tradicionais foram perseguidas e, em alguns casos, eliminadas fisicamente, assim como a autoridade comunitária de base tradicional como um todo (incluindo, para além dos chefes tradicionais, curandeiros, adivinhos, herbanários, especialistas de rituais).

Mesmo a Igreja foi atingida pela violência. Os pentecostalismos, ou African Indigenous Churches (AIC), bem como as Igrejas apostólicas foram seriamente perseguidos, alguns dos seus membros torturados, presos ou enviados para os campos de reeducação. Mesmo a Igreja Católica

e as missionárias históricas (protestantes) tiveram muitas restrições. Muitos dos seus bens e serviços foram confiscados e revertidos para o Estado. Algumas Igrejas das zonas rurais, as que estivessem a menos de dois quilómetros das instituições sociais públicas (escolas e hospitais) foram obrigadas a encerrar ou a se transferirem. E ainda assim, as suas atividades eram seriamente vigiadas pelos Grupos Dinamizadores.

A FRELIMO tentou, nesta fase, impor uma visão singular da vida às populações rurais moçambicanas, uma visão moderna, jacobina e fundamentada no marxismo-leninismo. Empenhou-se em descurar a prática sócio-cultural, real, das comunidades, principalmente as suas tradições, em nome da modernidade, incorrendo, por consequência, numa relação de antagonismo com os valores sócio-culturais que identificam a personalidade do homem, inserido no próprio universo sócio-cultural africano (LUNDIN, 1995, p. 438). Isto significa que a simbologia, os rituais, a medicina tradicional, que inclui a sua vertente herbanária (uso, de ervas e raízes para a cura) e psicológica (como a purificação, uso de amuletos para a proteção para o mau olhado, depressão, tristeza incontidas), que dá significado e estabiliza toda a estrutura social tradicional e campesina deveriam ser substituídas pela ciência e pelos valores assentes no marxismo-leninismo.

Tudo aquilo que eram práticas coerentes com o universo sócio-cultural do campesinato, e que compunha mais de 90% dos moçambicanos foi, por razões político-ideológicas, considerado obscurantismo, feudal, tribal, retrógrado e “desvios” daquilo que era aceite pela FRELIMO como opção de desenvolvimento, devendo assim ser combatido. Da cultura local só ficou o que pode ser classificado como folclore ou danças recreativas. Pelas razões mencionadas, faz sentido a constatação de Lundin (1995, p. 438), segundo a qual, “a sociedade viveu, durante cerca de 15 anos após a independência, na realidade, num estado de ‘esquizofrenia social’, pois, os mesmos indivíduos que proibiam as práticas tradicionais, eram os primeiros a praticar as ações consideradas práticas obscurantistas”.

A esquizofrenia social também consistiu no fato de os dirigentes da FRELIMO, insistirem em combater as suas referências nas quais eles próprios se reconheciam, em nome do poder e da modernidade. Isto, embora reconhecendo que a trajetória histórica do homem africano o tornou um ente que aloja no seu corpo e alma múltiplas identidades. Eles próprios continuaram a iniciar os seus filhos dentro dos modelos locais de comportamento, conservaram os seus cultos e veneravam os seus antepassados, e a sociedade também o fez. Foi isto que garantiu a vitalidade sócio-cultural, mas em contrapartida, a perseguição de gente comum para que não o fizessem, em defesa do projeto social formal de “homem novo” continuou como regra.

Na verdade, a perseguição promovida pela FRELIMO, nesta primeira fase da independência, tanto contra as Igrejas, assim como para as autoridades comunitárias com toda a

sua infra-estrutura sócio-cultural, não foi motivada simplesmente pela necessidade da modernização, mas acima de tudo, da necessidade de eliminação da concorrência na produção de visões do mundo (BALOI, 1995, p. 510). Assim, as Igrejas e as autoridades comunitárias, que são por excelência instituições produtoras de visões do mundo, vão sentir a sua liberdade de ação limitada devido a concorrência desigual de uma entidade que manipula o poder do Estado.

Quanto a diversidade política, nas vésperas da independência e durante o período pós-colonial, a análise atenta das instituições políticas moçambicanas mostra que elas primam mais pelo postulado da unidade política ou mesmo unicidade, ao passo que a diversidade é assumida depois de processos de sedimentação, cissiparidade e expansão horizontal, e passa, quase sempre, por conflitos, geralmente armados, sendo por isso produto de insurgências ou invasões externas. Depois da fundação da FRELIMO e do início da luta armada, houve conflitos internos que deram origem a assassinatos, dissidências e expulsões de membros, sendo uma das consequências, a fundação de tantas outras novas organizações concorrentes, algumas delas como o Comité Revolucionário de Moçambique (COREMO), que chegou mesmo a competir militar e diplomaticamente com a FRELIMO. O COREMO chegou mesmo a desencadear operações militares em várias localidades da região Centro de Moçambique, como também contra as autoridades coloniais a partir da Zâmbia desde 1966. Em 1973 surgiu o Grupo Unido de Moçambique (GUMO); e em 1974 foi fundado o Partido da Convenção Nacional (PCN), ambos eram partidos liderados por ex-membros da FRELIMO que haviam sido expulsos ou eram dissidentes, e se propunham como opositores da Frente (LEONARD, 1974, p. 41, col. II; RTP, 01/04/ 2002). No entanto, a FRELIMO manteve-se firme e não se deixou ultrapassar por nenhum deles. Obviamente, a diversidade era inviável por razões já apresentadas no início.

Depois da formação de GUMO, Joana Simeão, uma das cofundadoras e dirigentes do partido, foi autorizada pelo regime do Marcelo Caetano a falar publicamente em Lisboa, colocando as principais ideias defendidas pelo seu partido, advogando o fim da guerra e a autonomia de Moçambique no quadro da federação com Portugal, à semelhança do que o General Spínola viria a preconizar depois do golpe de 25 de Abril de 1974 (LEONARD, 1974: 41, Col. II). Esta atitude foi vista pela FRELIMO, e pelos analistas da época, como tentativa discreta de Caetano na criação de grupos políticos africanos em Moçambique para deter a deterioração militar e a situação política. A ideia era de autorizar um pequeno número da elite intelectual africana para formar o embrião do partido político para frustrar o programa da FRELIMO de politização da população rural africana (GUARDIAN, 24/04/1974).

Durante as negociações de Lusaka, entre os representantes do governo provisório de Portugal e a FRELIMO, iniciadas a 5 de junho de 1974, a delegação portuguesa liderada por Mário Soares, então Ministro dos Negócios Estrangeiros, apresentou a proposta preconizada pelo

General Spínola, de autonomia de Moçambique no quadro federal com Portugal. Esta proposta foi prontamente recusada pela FRELIMO, que exigia uma independência total e imediata e se declarou como representante autêntico do povo moçambicano na luta pela independência (LEONARD, 1974, p. 43, Col. I-II). Analisando a situação toda, pode-se concluir que o problema não é a diversidade, na verdade, as pessoas ou objetos incluídos ou excluídos têm geralmente muito mais em comum do que aquilo que os distingue. Daí que se possa concluir que a oposição e confrontação não é resultado das próprias diferenças, mas sim da luta por ter em exclusivo o que existe em comum ou que o outro possui. Liesegang (1998, p. 100) considera que a “oposição e confrontação não provêm de diferenças, mas da vontade de querer exercer autoridade sobre a mesma coisa, sobre o mesmo recurso, excluindo outros”. Daqui se pode dizer que a oposição “implica, igualmente, que há sempre bases possíveis para fazer paz quando a questão de gestão dos recursos está resolvida” (LIESEGANG, 1998, p. 100).

Desde o início da década de 1990, por causa da conjuntura política particular que se vive, novamente se discute muito sobre a etnia, medicina tradicional, questões do local e, principalmente sobre a diversidade cultural. Estas questões, se antes eram objeto de recusa, agora são percebidas como coisas necessárias. Quando a nova Constituição de 1990 admitiu o pluralismo social, político e econômico, e o AGP de 1992 garantiu a paz, muitos grupos étnicos até então não reconhecidos, começaram a reivindicar abertamente a sua representação no espaço público. A situação mais saliente de afloramento de particularismos nesta fase, foi o aparecimento de associações de matrizes étnico-regionais, entre as quais pode-se destacar o Movimento Cívico de Solidariedade e Apoio à Zambézia (MOCIZA), constituído pelos substratos étnicos macua-lomowe e chuabo da Zambézia; SOTEMAZA, que representa as províncias do Centro de Moçambique, isto é, Sofala, Tete, Manica e Zambézia, dominado pelo povo sena; Associação para o Desenvolvimento de Nampula (ASSANA), uma associação constituída pelos macuas; Associação dos Nativos e Amigos de Maputo ou Ngiyana ou ainda Nygana. Chichava (2008, p. 12) aponta o fato curioso de que por detrás destas associações existem antigos ou futuros dirigentes da FRELIMO. Estas associações entendiam que este seria o meio de tornar visíveis os substratos sociais, marcadamente étnicos e regionais, nos quais eles se sentiam mais inseridos, para depois reivindicar a maior inclusão no poder do Estado, que entendiam que estava nas mãos do substrato étnico tsonga-changana do Sul do país, dando como exemplo o fato de os altos cargos na FRELIMO, assim como no governo serem ocupados maioritariamente por elementos provenientes desse grupo étnico.

A etnia agora é moda, ela é reivindicada e exibida: preservar a etnia tornou-se um valor positivo que se pode reivindicar. Mais concretamente em termos de poder. Todos querem se apoiar na etnia para que ela imponha a sua marca nas instituições e no exercício do poder.

Preservar a cultura étnica é reconhecer a diversidade e isso implica transformar fundamentalmente a organização do Estado, de forma a dar os diferentes elementos que a diversidade implica o máximo de autonomia para que elas possam se governar por si próprias. O reconhecimento da diversidade deve se traduzir por uma espécie de revolução na organização dos poderes. E isso traz de volta toda uma série de questões como a descentralização, o federalismo, a nacionalidade e a identidade.

### **Independência, Identidade e o local como referência para o desenvolvimento**

A proclamação da independência em 1975, constitui o culminar de um processo iniciado no princípio da década de 1960 pelos intelectuais moçambicanos que mobilizaram as massas para a formação de organizações políticas anticolonialistas, tendo jogado tudo, incluindo a violência para a conquista da independência do País. No concerto anticolonial, onde a ideia de independência e de projeção de um Estado nacional moçambicano despontaram, elementos provenientes de segmentos étnico-culturais diversos entraram em contato, identificando-se como vítimas da colonização e suas injustiças, e imediatamente celebrou-se o primeiro pacto de unidade para a liquidação do inimigo comum colonial. E, enquanto continuasse a resistir, constituiria o cimento da unidade de todas as suas vítimas.

Se bem que durante a luta de libertação a unidade constituía a arma para a conquista da vitória, depois da proclamação da independência a unicidade e centralização terá fundamentos ideológicos, geopolíticos, mas também egocêntricos. Consta no comunicado final da reunião dos comités distritais realizada em Mocuba, em fevereiro de 1975 que "...a Democracia centralizada é a arma para combater a anarquia e o liberalismo..." (FRELIMO, 1975, p. 6). No artigo 2º da primeira Constituição elaborada durante o Governo de Transição, Moçambique é concebido como uma república popular e Estado de democracia popular. Isto mostra que desde os primeiros momentos da independência a FRELIMO optou pela unicidade e centralização, o III Congresso realizado em 1977 apenas veio legitimar um fato já consumado. Esta centralização e unicidade acabou dando espaço para a legitimação da violência da RENAMO, alegadamente para reivindicar a democracia.

A etnia que constitui a principal unidade social coerente na cartografia geo-humana no panorama afro-moçambicano, foi representada por uma multiplicidade de atributos negativos: arcaísmo, repositório do tribalismo, passado e tradição. Nesta perspectiva, a tradição era encarada como algo oposto à modernidade e caracterizado pelo imobilismo e resistência à mudança. Portanto, a independência queria construir a modernidade e a modernidade foi, entre

outras coisas, a nação tal como funciona, ou tal como se acreditava que ela funcionava no Ocidente (M'BOKOLO, 1993, p. 4).

Para o governo, era necessário rejeitar as etnias, quebrá-las, para construir sobre os seus escombros a verdadeira nação. Na sua concepção da modernidade e da nação, a liderança política moçambicana havia se equivocado na interpretação do que significa a etnia e da sua dinâmica no contexto afro-moçambicano. Na verdade, a etnia para África constitui o lugar eleito para a construção do desenvolvimento tal como o é a nação para o Ocidente. É o espaço comunitário e identitário mais tangível. O lugar de gestação de conhecimentos endógenos. Ela não pode ser vista como estado da natureza, mas sim como processo. Como diz M'Bokolo (1993, p. 4), “as etnias têm história, elas estão dentro da história: elas não existem como coisas congeladas saídas da natureza prontas e dadas como estão para a eternidade. Elas nascem, desenvolvem-se e se misturam com as outras, como também podem desaparecer. Se isso aconteceu no passado, pode acontecer ainda hoje”.

Considerando que a etnia não é estática nem estéril, e por ela constituir para África e para Moçambique de modo especial, o repositório da identidade, conhecimentos endógenos e desenvolvimento, significa que a sua história representa um “longa metragem” de acumulação de experiência, transmitidas de geração em geração e de processos de adaptação, enraizamento e sobrevivência num determinado ambiente por longos períodos, tornando os seus membros exímios relativamente aos conhecimentos locais. Nesta óptica, e mesmo que obedecendo a princípios não convencionais, aqueles aceites pela racionalidade ocidental baseados na ciência e na tecnologia, os conhecimentos locais, com fortes ligações com uma tradição própria, inventariam e aplicam informações desenvolvidas localmente sobre as mais diversas realidades (NOA, 2009, p.2). Tais são os casos do domínio dos ciclos de produção, das estações, épocas, relação com a natureza, animais, plantas, técnicas de armazenamento, medicina tradicional, arquitetura, arte e culinária. Ainda é parte significativa e emblemática dos conhecimentos locais, o patrimônio cultural imaterial, tal como é o caso dos sistemas de crenças religiosas, os mitos, a língua, a educação, a literatura oral, os provérbios e os costumes.

A identidade nos processos de transmissão de conhecimentos locais, não se reflete apenas no seu profundo sentido social, mas como também no elevado sentido de preservação em que o compromisso de cada membro da comunidade, e desta no seu todo, implica um diálogo permanente com o passado, presente e futuro. Para NOA (2009, p. 3), “esse compromisso traduz-se pelo respeito devido aos mais velhos, à tradição e aos antepassados e a preocupação em incluir valores e referências fundamentais às crianças e aos jovens”.

Portanto, distorcer, subjugar ou desprezar o conhecimento acumulado pelos antepassados não significa simplesmente amputar uma componente substancial da identidade coletiva, como

também implica a redução drástica da capacidade interna para se situar num mundo cada vez mais competitivo, exigente e intolerante. Tal como diz NOA (2009, p. 3), “a ideia de coesão, que não pode representar, de modo algum, o desrespeito pelo direito de diferença, é um pressuposto essencial para realizar um projeto que se pretende coletivo. Não basta saber para onde se vai, é também fundamental saber de onde se vem para projetar melhor as estratégias e os caminhos a seguir.

Como não existe cultura inferior ou superior, mas culturas diferentes apenas, aqui pode-se provar comparativamente que tal como as teorias são grandes enunciados para a racionalidade ocidental, os provérbios representam para África grandes enunciados de apologias de trabalho, justiça, perseverança, coragem, moderação, comprometimento, liberdade, honestidade e desenvolvimento. O nobel da economia (1999) Amartya Sen, quando trabalha o conceito de desenvolvimento, estabelece uma ligação muito forte com a liberdade. Para Sen (1999, p. 14-15), “o desenvolvimento tem de estar relacionado sobretudo com a melhoria da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo”.

A concepção de desenvolvimento preconizada por Sen, encaixa-se perfeitamente na realidade econômica afro-moçambicana, onde vigora o direito do uso da propriedade comunitária para a satisfação das necessidades, ao invés do direito de posse privada da propriedade que caracteriza a sociedade ocidental. Volvidos 46 anos de independência, será que o desenvolvimento medido na base de indicadores, em termos concretos, garante a liberdade cada vez maior dos moçambicanos da fome, pobreza absoluta, analfabetismo, morte por doenças curáveis e segurança? Para Sy apud Badi (2012, p. 27), “o retorno ao local, que é a raiz do continente; um retorno que simboliza a descentralização, pode contribuir para levar à África à altura dos demais continentes e permitir que ela faça parte, com toda a legitimidade, da gestão dos assuntos do mundo, a partir dos seus próprios valores de referência. É a única forma de fazer viver o local, abrir os espaços e libertar as iniciativas”.

O desenvolvimento torna-se genuíno e se transforma numa virtude para a satisfação do corpo e alma quando resulta da incorporação do que há de mais profundo na cultura local, mesmo que pareça retrogrado, e o que há de mais avançado em termos científicos e tecnológicos, que neste momento, o Ocidente, é líder incontestável. O Oriente tem sido testemunha nos nossos dias. Moçambique, assim como a maioria dos países africanos, apresenta um quadro bastante diversificado de conhecimentos locais. Esses conhecimentos vão desafiando as lideranças nos seus mais diversos níveis sobre a validade e encaixe nos eixos de desenvolvimento para o bem

comum. Enfim, seria imprudência negar as conquistas alcançadas durante os 46 anos de independência, em vários domínios em que se pode destacar a educação, saúde e assistência social. A independência e o Estado estão consolidados, mas sem que isso implique a falta de ameaças à sua integridade. A pirataria no mar, o uso das fronteiras nacionais bastantes porosas para o tráfico internacional de drogas, a criminalidade, as guerras intermitentes movidas pela RENAMO e o recente fenômeno de terrorismo em Cabo Delgado, constituem sendo as principais ameaças com quem o Estado tem se dado e conseguido sustê-las até aqui.

## Conclusão

Portanto, pode se dizer que o pacto de unidade para a conquista de independência de Moçambique, conquanto fosse permeado por conflitos durante o processo da luta, foi um sucesso, mas não se pode dizer o mesmo em relação ao projeto da construção da identidade nacional moçambicana. Esta última equivale à identificação com a nação moçambicana, e a existência desta pressupõe a existência de uma cultura comum na qual os nacionais se revêm e assumem como sua, para provê-la de Estado. Durante a luta pela independência não houve aprofundamento desta questão. O debate em torno do projeto de Estado nacional foi sendo postergado durante a luta armada, para depois ser monopolizado por um setor da sociedade moçambicana que se julga a totalidade no período posterior a proclamação da independência e com prerrogativa de pensar e arquitetar a comunidade que devia ser imaginada por todos os moçambicanos. O projeto de sociedade e o modelo de desenvolvimento econômico, embasados no marxismo e na unicidade da primeira década e meia da independência, devem ser entendidos dentro desse contexto.

No momento da proclamação da independência, Moçambique tinha entre 8 a 12 milhões de habitantes, distribuídos em mais de 20 etnias constituídas por grandes grupos, pequenos ou sub-grupos. Isto significa que é uma população horizontalmente diversificada, atendendo que era constituída por:

- diferentes estruturas nas organizações sociais;
- diferentes línguas e processos de transmissão cultural;
- diferentes sistemas cosmológicos;
- diferentes habitats; e muitas outras diferenças.

Tudo isto devia se unificar em menos de uma década para que todos os moçambicanos adquirissem uma nova identidade, consubstanciada no novo projeto social do partido-Estado, denominado “Homem Novo”. Na sequência da realização do 3º Congresso da FRELIMO, em 1977, este se autoproclamou como um partido de orientação marxista e o único legal em

Moçambique. É aqui onde o projeto da criação de Homem Novo foi apresentado, e as linhas de orientação para a sua implementação. O moçambicano devia ser socialista, falante de português e vivendo na aldeia comunal. Todas as referências locais que haviam dado sentido à vida das comunidades, deviam ser abandonadas por bem ou por força porque eram feudais, obscurantistas, tribalistas, regionalistas, racistas e retrogradadas. Na interpretação da FRELIMO, o socialismo moçambicano devia se extrair da contradição das antigas referências camponesas, marcando assim a diferença com aquilo que tinha sido postulado por Marx ou por Rosa de Luxemburgo. Na reflexão sobre a identidade nacional no contexto contemporâneo, é preciso ter em conta que antes de ser cidadão, a condição *sine qua non* é ser, antes de tudo, humano. Homem do seu tempo, do tempo dos que o antecederam e dos que se lhe seguirão. E, antes de tudo, homem do seu lugar de pertença. A FRELIMO, ao monopolizar o Estado e se posicionar verticalmente com relação a diversidade, geralmente local e camponesa, assumindo os moçambicanos como neófitos, se esqueceu de que a identidade social local é o átimo da sua versão nacional, e confundiu a unicidade com a unidade na diversidade, que foi o fator essencial na conquista da independência.

O totalitarismo não cria indivíduos politicamente conscientes, mas sim massas populares amorfas onde o culto do chefe é uma prática característica. Mas isso não pode agradar a quem detêm o poder porque esta inconsciência e desinteresse políticos as torna bastante vulneráveis a manipulações que podem trazer consequências graves para a nação. A guerra sangrenta movida pela RENAMO contra o governo, que depois assumiu contornos civis, não passou de uma manipulação externa da juventude interna descontente, e depois do campesinato politicamente amorfo. A guerra de Cabo Delgado, na qual jovens locais orquestram matanças horrorosas de civis, crianças e mulheres, é também produto de manipulação externa de uma juventude politicamente inconsciente e descontente. É neste sentido que afirmo ser o “local” eleito como principal mecanismo para a gestação da identidade nacional. A nação deve ser pensada e construída a partir de África para os africanos, e não a partir do Ocidente nem do Oriente porque sobre estas matérias cada contexto é único. Badi (2012, p. 27) considera que o afro-federalismo pode ser uma alternativa viável, pois poderá garantir a proteção ao pluralismo étnico das sociedades africanas, ligado ao auto-desenvolvimento ou ao direito dos povos, ante o fracasso do jacobinismo introduzido pela colonização e perpetuado pelas elites pós-coloniais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BADI, Mbuyi Kabunda. A dimensão cultural do desenvolvimento em África: cinquenta anos depois das independências. In: MANJATE, Teresa; BAVO, Carlos (Eds.). **Desenvolvimento e Diversidade Cultural em Moçambique: homogeneidade global, diversidade local.** (Conferência internacional). Maputo: CEA – UEM, 2012, p. 9-39.

BALOI, Obebe. Gestão de conflitos e transição democrática. In: MAZULA, B.; MACHILI, C.; MAIA, J. De (Orgs.). **Moçambique, Eleições, Democracia e Desenvolvimento**. 1ª ed. Maputo: Brazão Mazula, 1995, p. 501-527.

CHICHAVA, S. Por uma Leitura Sócio-Histórica da Etnicidade em Moçambique. **IESE**. V. 1, s/n, p. 1-21, 2008.

FRELIMO. Primeira Reunião Nacional dos Comités Distritais em Mocuba. **Tempo**. s/v, nº 240, p. 5- 20, 1975.

LEONARD, Richard. W. FRELIMO's victories in Mozambique. **New York Times, A Quarterly Journal of Africanist Opinion**. Vol. IV, nº 2, p. 38-46, 1974.

LIESEGANG, Gerhard. Territorialidades Sociais e Identidades com Referência a Moçambique. In: SERRA, Carlos (Dir.). **Identidade, Moçambicanidade, Moçambicanização**. Maputo: Livraria universitária da UEM, p. 99-150, 1998.

LUNDIN, Iraê. Partidos Políticos: a leitura da vertente étnico-regional no processo democrático. In: MAZULA, B.; MACHILI, C.; MAIA, J. De (Orgs.). **Moçambique, Eleições, Democracia e Desenvolvimento**. 1ª ed. Maputo: Brazão Mazula, 1995, p. 423-472.

M'BOKOLO, Elikia. Ethnie et Pouvoir [Comunicação]. **1ª Conferência Nacional sobre Cultura**. Doc. 13/CNC/93, 12p, 1993. [policopiado].

MACHILI, Carlos. Unidade e Diversidade: Centralização e Descentralização no Processo Eleitoral 94 em Moçambique. In: MAZULA, B.; MACHILI, C.; MAIA, J. de (Orgs.). **Moçambique, Eleições, Democracia e Desenvolvimento**. 1ª ed. Maputo: Brazão Mazula, 1995, p. 377 – 421,

MARTIN, D. The Evangelical Protestant Upsurge and its Political Implications. In: BERGER, P. (ed.). **The Desecularization of the World: resurgent religion and world politics**. Michigan: The Ethics and Public Centre, 1999, p. 37-49.

NOA, Francisco. Papel do Conhecimento Local como Referencial Cultural e Factor do Desenvolvimento. [Comunicação]. In: MEC. **II Conferência Nacional sobre Cultura Maputo**. 2009. Doc. 2B. Maputo: MEC., 2009, 6 p. [policopiado].

SEN, Amartya. **Development as Freedom**. New York: Rodom House, 1999.

## DOCUMENTOS

GUARDIAN. (Jornal). Londres, 24 de abril de 1974, p. 4-7. Disponível em: <http://www.rtp.pt/indepen/home.htm>.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República Popular de Moçambique**. Maputo: Assembleia Popular, 1975.

RTP. Independência já! Uma história a pretos e brancos". 1973. In: **RTP**. (Audiovisual).

Recebido em: 09/10/2021  
Aprovado em: 02/12/2021

# O PAPEL DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA NA FORMAÇÃO DA CONCEPÇÃO CIENTÍFICA DO MUNDO

THE ROLE OF NATURE SCIENCES IN THE FORMATION  
OF THE SCIENTIFIC DESIGN OF THE WORLD

---

**RESUMO:** Este artigo propõe-se a reflexão do ensino das Ciências da Natureza, no contexto do Ensino Primário, para uma concepção científica do mundo. Na educação contemporânea, as Ciências da Natureza ajudam a reconstruir a relação ser humano/natureza tendo em vista o desenvolvimento de uma consciência social e planetária. Entretanto, esta realidade é muitas vezes ignorada, no processo de ensino aprendizagem. Considerando que este ramo do saber compreende uma área de conhecimento diversificada, é necessário que os professores reconheçam a importância do seu ensino, levando a que o aluno tenha uma visão mais global do mundo em que vive, e assim, valorizar o ambiente que o cerca. Pretende-se que o ensino desta possibilite a compreensão da atividade científica e, por sua vez, contribua para a superação das ideias distorcidas sobre as ciências.

**André Artur D. Tchipaco**

**PALAVRAS-CHAVE:** Ciências da Natureza; Ensino-aprendizagem; Concepção Científica; Mundo.

---

**ABSTRACT:** This article proposes a reflection on the teaching of Natural Sciences, in the context of Primary Education, for a scientific conception of the world. In contemporary education, the Natural Sciences help to rebuild the human being/nature relationship with a view to developing a social and planetary consciousness. However, this reality is often ignored in the teaching-learning process. Considering that this branch of knowledge comprises a diverse area of knowledge, it is necessary that teachers recognize the importance of their teaching, leading the student to have a more global view of the world in which he lives, and thus, to value the environment that surrounds him. It is intended that the teaching of science enables the understanding of scientific activity and, in turn, contributes to overcoming distorted ideas about science.

**Editor-Gerente**  
[Ivaldo Marciano de França Lima](#)

**KEYWORDS:** Natural Sciences; Teaching-learning; Scientific Design, World.

# O PAPEL DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA NA FORMAÇÃO DA CONCEPÇÃO CIENTÍFICA DO MUNDO

André Artur Dalama Tchipaco<sup>1</sup>

## Introdução

Nos tempos atuais, é primordial reconhecer e entender que o conhecimento científico é importante para a formação de cidadãos, pois isso contribui para que se amplie a capacidade de compreensão e de atuação no meio sócio-histórico em que nos situamos. Nesse contexto, deve-se adquirir uma compreensão adequada da natureza da ciência, o que, por sua vez, implica conhecer os objetivos da educação científica, incluindo seu funcionamento interno e externo, como se constrói e se desenvolve o conhecimento que ela produz, os métodos utilizados para validar esse conhecimento, os valores implícitos ou explícitos nas atividades da comunidade científica, os vínculos com a tecnologia, as relações com a sociedade e com o sistema técnico-científico e as contribuições desse conhecimento para a cultura e para o progresso da sociedade (ACEVEDO, 2005) opus citatum SCHEID; PERSICH; KRAUSE (2009).

Duarte (2016, p. 103), apoiado em Gramsci, (opus citatum por ZOCOLER, 2019, p. 79) afirma: [...] o indivíduo não forma sua visão de mundo a partir do nada, nem a constrói unicamente com base em suas próprias experiências individuais. Ele se forma e transforma sua concepção de mundo a partir dos elementos que herda da sociedade e que reelabora de maneira ingênua ou crítica. Por mais inovadora e até revolucionária que possa ser a concepção de mundo de um determinado indivíduo, ela sempre será expressão de sua inserção no curso da história humana, com suas contradições, seus conflitos, seus dramas e seus limites.

O desenvolvimento desta disciplina (no contexto do currículo do ensino primário angolano) envolve desde aspectos como: compreender os fenômenos científicos existentes em nosso cotidiano, até como aplicar os conhecimentos e competências científicas para poder resolver ou opinar sobre problemas existentes, no dia-a-dia, a um ritmo que se adeque as particularidades psicopedagógicas dos alunos. É nesta perspectiva que se enquadra o assunto, pois a apropriação dos conceitos científicos na disciplina de Ciências da Natureza pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca da concepção científica do Mundo. Esta pesquisa é do tipo qualitativa, realizada por meio de observações das práticas

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Pedagógicas, com especialização em identificação e estimulação da aprendizagem em estudantes sobredotados (crianças, adolescentes e jovens), Professor Auxiliar da Universidade Cuito Cuanavale. [andreaturtchipaco@gmail.com](mailto:andreaturtchipaco@gmail.com)

pedagógicas de professores que atuam na disciplina de Ciências da Natureza. A pesquisa qualitativa é entendida, por alguns autores, como uma “expressão genérica”. Isso significa, por um lado, que ela compreende atividades ou investigações que podem ser denominadas específicas.

Segundo Triviños (1987) opus citatum por Oliveira (2011, p. 72), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, e tentando intuir as consequências. De acordo com Bogdan & Biklen (2003) opus citatum por Oliveira (2011), o conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas que configuram este tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Portanto, enfoca-se neste estudo três momentos importantes, considerando os aspectos que privilegiam essa abordagem. Inicialmente, focaliza-se o contexto do ensino das Ciências da Natureza a partir da análise e síntese de um conjunto de documentos que versam sobre a mesma; no segundo momento, destacam-se os fundamentos do ensino da disciplina de Ciências da Natureza à luz de uma revisão bibliográfica; Já no terceiro e último momento, a importância das Ciências da Natureza na formação das novas gerações.

### **O papel das Ciências da Natureza na formação da concepção científica do Mundo**

Entendemos por concepção de mundo um corpo de conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca do mundo, da vida, da sociedade, das pessoas e de si próprio, os quais afetam a conduta global do ser humano (DUARTE, 2016, opus citatum ZOCOLER, 2019). Essa concepção é formada na relação que o indivíduo estabelece entre o objeto e o significado. Conforme Heller (1991, p. 359), “Todo juízo funciona sempre, explícita ou implicitamente, como parte da totalidade de uma teoria, de uma concepção de mundo, de uma imagem do mundo [...]”. Essa relação do indivíduo com a realidade pode, porém, ser pautada por princípios distintos, o que dá origem a diferentes concepções de mundo.

O saber científico é um dos conhecimentos considerados mais importantes na chamada sociedade do conhecimento e, segundo a UNESCO (1999) opus citatum por Ferreira & Cristina (2013, p. 196), se tornou uma exigência para a formação de um “cidadão” consciente e crítico sobre os acontecimentos do mundo. É também uma condição imprescindível para se entender a nova configuração da sociedade e o desenvolvimento científico, e, ainda, para a inovação e o

crescimento local e nacional do país. Tal preocupação com um ensino de Ciências da Natureza, que possibilite o entendimento das questões epistemológicas, históricas e filosóficas que envolvem a ciência e, por outro lado, contribua para o exercício da cidadania, tem sido constante e tem aparecido de maneira contundente, nas últimas décadas, nos documentos para a “educação científica”:

Falar do papel da disciplina de Ciências da Natureza na formação da concepção científica do mundo é falar da ciência como tal e do conhecimento científico. A ciência é baseada no que podemos ver, ouvir, tocar etc. Opiniões ou preferências pessoais e suposições especulativas não têm lugar na ciência. A ciência é objetiva. O conhecimento científico é conhecimento confiável porque é conhecimento provado objetivamente (CHALMERS, 1993, p. 18).

O mesmo autor, (CHALMERS, 1993), sustenta que é o conhecimento científico que possibilita a um astrónomo prever quando vai ocorrer o próximo eclipse solar ou a um físico explicar por que o ponto de fervura da água é mais baixo que o normal em grandes altitudes. Penetrando nas características essenciais do conhecimento científico, Lakatos e Marconi (2003) destacam que é real (factual) porque lida com ocorrências ou fatos; é contingente, pois as suas proposições ou hipóteses têm a sua veracidade ou falsidade conhecida através da experiência e não apenas pela razão. É sistemático, já que se trata de um saber ordenado logicamente, formando um sistema de ideias (teoria) e não conhecimentos dispersos e desconexos. Constitui-se em conhecimento falível, em virtude de não ser definitivo, absoluto ou final.

De acordo com Ferreira (2013), a aprendizagem da ciência é um processo de desenvolvimento progressivo do senso comum, pois só podemos ensinar e aprender partindo do senso comum de que o aprendiz dispõe. A aprendizagem consiste na manutenção e modificação de capacidades ou habilidades já possuídas pelo aprendiz. Krzysczak (2016) refere que uma concepção ou percepção envolve toda nossa personalidade, história pessoal, afetividade, desejos, isto é, a percepção é uma maneira fundamental de os seres humanos estarem no mundo. O autor salienta que a percepção, envolve questões tanto sociais como culturais e históricas. Por outro lado, oferece um acesso ao mundo dos objectos práticos e instrumentais, isto é, nos orienta nas nossas acções quotidianas.

Importa referir, que as Ciências da Natureza desempenham um papel de relevo na formação da concepção científica do mundo que deve ser sempre destacado por formas a consciencializar os professores desta disciplina, pois que pesquisas evidenciam que as crianças ainda saem do ensino de base com poucos saberes relacionados ao mundo que os rodeia, por outro lado observa-se que os conhecimentos escolares são pouco articulados ao contexto social dos alunos, o que torna as aulas de Ciências da Natureza sem significado e relevância.

Nessa perspectiva, de um ensino de Ciências da Natureza com base contextual, a UNESCO (2003) afirma no documento intitulado “A Ciência para o Século XXI: uma Nova Visão e uma Base de Ação”, que a educação científica, em todos os níveis e sem discriminação, é requisito fundamental para a democracia, igualdade no acesso à ciência não é somente uma exigência social e ética, é uma necessidade para a realização plena do potencial do homem”.

Dados do Ministério da Educação (MINED, 2007), apontam que o ensino das ciências se torna cada vez mais importante no actual contexto marcado por uma série de transformações nas várias esferas da vida social, razão porque se afirma que numa sociedade em que se convive com a supervalorização do conhecimento científico e com a crescente intervenção da tecnologia no dia-a-dia, não é possível pensar na formação de um cidadão crítico à margem do saber científico. Neste sentido, ainda de acordo com o MINED, é preciso que se faça um diagnóstico dos conteúdos a serem lecionados. Conteúdos, estes, que levem o aluno a aquisição de habilidades que os permita agir de forma positiva face os desafios decorrentes das constantes transformações sociais e naturais.

Diante de tal fato, podem ser formuladas questões como: Qual é, afinal, a importância do Ensino de Ciências Naturais para a vida dos educandos? Quais aspectos devem ser enfatizados ao se ensinar Ciências Naturais? Quais as demandas da sociedade em decorrência do desenvolvimento científico e tecnológico? Como as pessoas e as escolas deveriam agir perante o amplo desenvolvimento da ciência e da técnica? (BATISTA, 2001, p. 4).

Considerando que a Ciência e a Tecnologia desempenham um papel muito importante na escola elementar, em 1983, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, apud BATISTA, 2001, p. 4) elencou algumas justificativas para a inclusão desses temas nos currículos escolares:

- ✓ As ciências podem ajudar as crianças a pensar de maneira lógica sobre os fatos cotidianos e a resolver problemas práticos simples;
- ✓ As ciências, e suas aplicações tecnológicas, podem ajudar a melhorar a qualidade de vida das pessoas. As ciências e a tecnologia são atividades socialmente úteis que esperamos sejam familiares às crianças. Dado que o mundo tende a orientar-se cada vez mais num sentido científico e tecnológico, é importante que os futuros cidadãos se preparem para viver nele;
- ✓ As ciências podem promover o desenvolvimento intelectual das crianças;
- ✓ As ciências podem ajudar positivamente as crianças em outras áreas, especialmente em linguagem e matemática;

- ✓ Numerosas crianças de muitos países deixam de estudar ao acabar a escola primária, sendo esta a única oportunidade de que dispõem para explorar seu ambiente de um modo lógico e sistemático;
- ✓ As ciências nas escolas primárias podem ser realmente divertidas.

Cada vez que escuto que as crianças pequenas não podem aprender ciências, entendo que essa afirmação comporta não somente a incompreensão das características psicológicas do pensamento infantil, mas também a desvalorização da criança como sujeito social. Nesse sentido, parece que é esquecido que as crianças não são somente “o futuro” e sim que são “hoje” sujeitos integrantes do corpo social e que, portanto, têm o mesmo direito que os adultos de se apropriar da cultura elaborada pelo conjunto da sociedade para utilizá-la na explicação e na transformação do mundo que a cerca (FUMAGALLI, 1998, p. 15).

A referida autora, afirma ainda que não ensinar Ciências da Natureza nos anos iniciais, utilizando-se do argumento que as crianças não possuem capacidades intelectuais, é uma forma de discriminá-las como sujeitos sociais. Considera-se importante, que os professores da disciplina de Ciências da Natureza, mostrem durante as aulas, que esta disciplina constitui um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo. Nesta senda, a apropriação dos conceitos pode levar a que o aluno comece a questionar o que vê e ouve, para com este exercício ampliar as explicações acerca dos fenômenos naturais, visando compreender e valorizar os modos de intervir na natureza e de utilizar os seus recursos.

De acordo com Gouveia (2000), os professores devem também ter em linha de conta que ensinar Ciências da Natureza é desenvolver nos alunos uma nova concepção do mundo, de entendimento dos fenômenos naturais que o cercam, da relação homem com a natureza, os seres vivos e o ambiente, perceber o corpo, as suas diferenças individuais, formando assim pessoas ativas, críticas e autônomas diante da sua realidade. Ainda no dizer do mesmo autor, deve-se também compreender que ensinar Ciências da Natureza é, por outro lado, possibilitar o entendimento e a construção de conceitos científicos que servirão para a vivência do aluno, bem como as possíveis intervenções no contexto da sua própria realidade.

De acordo com Silva (2009), é também preciso fazer notar que o ensino de conceitos científicos não se realiza mediante uma fórmula pronta e acabada. Assim, cabe ao professor fazer uma análise reflexiva sobre os objetivos do ensino e dos processos de aprendizagem dos conceitos científicos. Neste sentido, o professor deverá utilizar, selecionar e até procurar situações de ensino adequadas que possam atender e possibilitar a que o aluno construa, ele próprio, os conceitos científicos e assim alcançar as competências a serem desenvolvidas pelo ensino de Ciências da Natureza.

O ensino das Ciências da Natureza, entre outros aspectos, deverá igualmente, contribuir para o domínio das técnicas de leitura e escrita; permitir a aprendizagem dos conceitos básicos e da aplicação dos princípios aprendidos à situações práticas; possibilitar a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade, e dos mecanismos de produção e apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como garantir a transmissão e a sistematização dos saberes e da cultura regional e local (BALES, 2006). Ainda no que respeita ao processo de ensino aprendizagem, deve-se sugerir-se que o ensino desta disciplina seja na perspectiva desenvolvedora, ou seja, deverá propiciar aos alunos o desenvolvimento de uma compreensão do mundo que lhes dê condições de constantemente recolher e processar informações, expandir a sua comunicação, avaliar situações, tomar decisões, ter atuação positiva e crítica no meio em que vive.

Para o efeito, é responsabilidade da escola e do professor promoverem a reflexão, o debate e a investigação, com vista ao entendimento da disciplina de Ciências da Natureza como construção histórica e como saber prático, por formas a que se possam superar as limitações decorrentes de um ensino passivo, fundado na memorização de definições e de classificações sem qualquer sentido para os alunos. O que ensinar na escola para estimular o pensamento, imaginação e criatividade na disciplina de Ciências da Natureza, tem sido historicamente um dos objetos de preocupação e análise da ciência. De acordo com Martí (1961, p. 45): “Educar é depositar em cada homem todo o trabalho humano que o precedeu: é fazer de cada homem uma síntese do mundo vivo, até o dia em que vive; é colocá-lo no nível de seu tempo para que flutue sobre ele, e não para deixá-lo sob seu tempo para que não possa emergir à tona; é preparar o homem para a vida.

Por este fato, a selecção dos conteúdos para um ensino desenvolvedor em Ciências da Natureza deve responder às perguntas: O que ensinar? O que aprender? O que se ensina é fruto da cultura, que, atendendo à dimensão político-social, é seleccionada para que os alunos se apropriem dela. O que se aprende é que a cultura se traduz nos diferentes tipos de conteúdos que podem ser estabelecidos de acordo com os critérios assumidos. De acordo com Addine, et al (2004) os conteúdos estão enterrados por:

- Sistema de conhecimento;
- Sistema de habilidades e hábitos;
- Sistema de relações com o mundo;
- Sistema de experiências de actividade criativa.

Esses são os conteúdos que são ensinados e aprendidos. No caso do sistema de conhecimento, refere-se às informações relativas à natureza, sociedade, homem, arte, desporto,

ciência, tecnologia, formas de atuação, entre outras, que atendam aos objetivos e exigências do país em questão. É o caso de conceitos, regularidades, leis, teorias, entre outros.

Ainda de acordo com Addine, et al (2004) o sistema de habilidades e hábitos não pode existir sem o sistema de conhecimento, estes constituem a base para sua formação e desenvolvimento, enquanto as habilidades representam a atividade de domínio consciente e bem-sucedida, de perto relacionado a hábitos que também garantem o domínio da ação, mas de forma mais automática. É importante que o professor alcance em seus alunos, não só a aprendizagem de conhecimentos, mas também que saibam operar e fazer com eles. Quanto ao processo de formação de competências é muito complexo, a princípio o professor deve saber quais são os responsáveis pelo desenvolvimento dos seus alunos e representá-los nas ações dos objetivos a serem cumpridos por eles”.

O sistema de relações com o mundo inclui os sistemas de valores, interesses, convicções, sentimentos e atitudes; a ser alcançada em estreita inter-relação com os outros conteúdos e demais componentes do conteúdo de ensino. O sistema de vivências da atividade criativa é um conteúdo de maior voo na ordem intelectual, porém exige que o restante dos conteúdos venha a se manifestar na atividade cognitiva, em estreita ligação com o afetivo motivacional. Muitos são os aspectos que indicam como alunos aprendem com esse tipo de conteúdo, por exemplo: na solução de problemas complexos, com independência cognitiva e o desenvolvimento do pensamento criativo. Por outro lado, os conteúdos devem se constituir em fatos, conceitos, procedimentos, atitudes e valores a serem promovidos de forma compatível com as possibilidades e necessidades de aprendizagem do aluno.

Fracalanza, Amaral e Gouveia (1986) afirmam também que o ensino de Ciências da Natureza, além dos conhecimentos, experiências e habilidades inerentes a esta matéria, deve desenvolver o pensamento lógico e a vivência de momentos de investigação, convergindo para o desenvolvimento das capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão, ação, entendidos como sendo objetivos do processo educativo. Estas habilidades descritas são instrumentos de suma importância para a vida do educando, pois, em muitas situações de sua existência, estas estarão presentes e, é em nível elementar que estas podem ser iniciadas, permitindo ao aluno discutir e analisar o conhecimento que está sendo construído.

A prática pedagógica na disciplina de Ciências da Natureza, além de representar uma excelente ferramenta para que o aluno faça a verificação do conteúdo proposto, pode proporcionar o exercício da verbalização de ideias, a discussão das causas e efeitos dos fenômenos naturais, entender os mecanismos dos processos que estão sendo estudados, analisar onde e como o conhecimento apresentado na sala de aula está presente na sua vida. Esta prática se bem desenvol-

vida leva o aluno a ter uma visão científica mais real e menos abstrata, inserindo assim em sala de aula um universo do cotidiano que possibilitará a integração deste com o ensino real de ciências, desenvolvendo significativamente as suas habilidades.

### **Fundamentos didático-pedagógicos do ensino das Ciências da Natureza**

Tal como é sabido, a aprendizagem é o centro da atividade escolar e o professor caracteriza-se como um profissional do aprendizado, uma vez que apresenta e explica conteúdos, organiza situações de aprendizagem de conceitos, métodos, bem como formas de agir e pensar. A pedagogia funciona como “ponte” na construção dos planejamentos e estratégias de ensino, porque ela estuda o fenômeno educativo na sua globalidade. No que o ensino das Ciências diz respeito, tem sido muito superficial e o professor, muitas vezes transcreve na lousa listas de exercícios para os alunos estudarem para as provas escritas, cabendo a elas decorar conceitos.

Para Prodanov & Cleber (2013) os docentes justificam que o reduzido número de atividades em Ciências neste plano de ensino (e que muitas vezes sequer existem) deve-se ao nível de escolaridade dos alunos, que por estarem ainda em fase de alfabetização, nem sempre necessitam aprender sobre este componente curricular. Todas essas relações: conteúdo/forma, métodos/técnicas de ensino, objetivos, ensino/ aprendizagem são questões centrais da didática, que neste sentido se preocupa, também, em como organizar o ensino para atender à finalidade da escola, do ensinar e do aprender.

No ensino das Ciências da Natureza, de acordo com LKhalik & Lederman (2008), tal como acontece no ensino de qualquer área do saber, o conhecimento dos alunos deve ser o ponto de partida para a sua aprendizagem. No que respeita aos objetivos do ensino das Ciências da natureza, os mesmos autores, salientam que deverá se organizar de forma que, ao final do ensino os alunos tenham as seguintes capacidades:

- Compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações do mundo em que vive;
- Compreender a Ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural;
- Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica;
- Compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, sabendo elaborar juízo sobre riscos e benefícios das práticas científico - tecnológicas;

- Compreender a saúde pessoal, social e ambiental como bens individuais e coletivos que devem ser promovidos pela ação de diferentes agentes;
- Formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos das Ciências da Natureza, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar;
- Saber utilizar conceitos científicos básicos, associados a energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida;
- Saber combinar leituras, observações, experimentações, registros, etc., para coleta, organização, comunicação e discussão de fatos e informações;
- Valorizar o trabalho em grupo, sendo capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento.

Para o efeito, de acordo com Avila (2006), é importante que os professores estejam bem preparados e seguros da sua prática docente, a fim de orientar e preparar os seus alunos para a aprendizagem; devem, por outro lado, com eles colaborarem na construção do conhecimento, encarando as suas dificuldades quotidianas e que a aprendizagem permita que este aluno melhore as suas próprias condições de vida e, desta forma, possa modificar também o meio onde vive. Para tal, de acordo com a UNESCO (2013, p. 53), “os governos devem dar a mais alta prioridade à melhoria da educação científica em todos os níveis, dedicando particular atenção à eliminação dos efeitos do preconceito de género e do preconceito contra os grupos em situação de desvantagem, conscientizando o público sobre a ciência e apoiando sua popularização.

Devem ser tomadas medidas visando a promover o desenvolvimento profissional de professores e educadores, capacitando-os a enfrentar as mudanças, e esforços especiais devem ser envidados no sentido de tratar da falta de professores e educadores devidamente treinados na área das ciências, principalmente nos países em desenvolvimento. A questão da formação dos professores é também apontada por Ponte (1999), como um dos pilares fundamentais para a tarefa docente ao enfatizar que “os professores não podem exercer o seu papel com competência e qualidade sem uma formação adequada [...] sem um conjunto básico de conhecimentos e capacidades profissionais [...]” (p.1) de acordo com o citado autor, esse conhecimento está essencialmente orientado para a ação e se desdobra por quatro grandes domínios que são designadamente os seguintes:

- ✓ O conhecimento dos conteúdos de ensino, incluindo as suas inter-relações internas e com outras disciplinas e as suas formas de raciocínio, de argumentação e de validação;

- ✓ O conhecimento do currículo, incluindo as grandes finalidades e objetivos e a sua articulação vertical e horizontal;
- ✓ O conhecimento do aluno, dos seus processos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas necessidades e dificuldades mais frequentes, bem como dos aspectos culturais e sociais que podem interferir positiva ou negativamente no seu desempenho escolar;
- ✓ O conhecimento do processo instrucional, no que se refere à preparação, condição e avaliação da sua prática docente. Este conhecimento relaciona-se de um modo muito estreito com diversos aspectos do conhecimento pessoal e informal do professor da vida quotidiana como o conhecimento do contexto (da escola, da comunidade, da sociedade) e o conhecimento que ele tem de si mesmo.

Entretanto, além da capacidade técnica que é um conjunto de conhecimentos científicos que conferem ao professor competências para ensinar Ciências da Natureza, também deve ter preparo na área da Didática das Ciências da Natureza, ou seja, deve saber como ensinar, com que meios ensinar, os métodos, técnicas e estratégias a utilizar, pela multiplicidade e complexidade dos conteúdos da aprendizagem.

De acordo Castellanos, et al (2002), que a aprendizagem acaba por ser, na realidade, um processo complexo e diversificado, altamente condicionado por fatores como as características evolutivas do sujeito da aprendizagem, as situações e contextos socioculturais em que aprende, os tipos de conteúdos ou aspectos da realidade dos alunos, o que deve ser apropriado e os recursos disponíveis para o fazer, o nível de intencionalidade, consciência e organização com que se realizam esses processos, entre outros. Em consonância com o acima, a referida autora propõe algumas suposições iniciais que considera-se importantes para abordar uma compreensão da aprendizagem:

- Aprender é um processo que ocorre ao longo da vida e que se estende por múltiplos espaços, tempos e formas. Aprender está intimamente ligado ao crescimento permanente. No entanto, não é algo abstrato: está ligado às experiências de vida e às necessidades dos indivíduos, ao seu contexto histórico e cultural concreto;
- Na aprendizagem, a dialética entre o histórico-social e o individual-pessoal se cristaliza continuamente; é sempre um processo activo de reconstrução da cultura e de descoberta do significado pessoal e da importância vital que o conhecimento tem para os sujeitos;
- A aprendizagem supõe a passagem do externo para o interno, nas palavras de Vygotsky, do inter-psicológico para o intra-psicológico, da dependência do sujeito para

a independência, da regulação externa para a autorregulação. Em última instância, supõe seu desenvolvimento cultural, ou seja, um caminho de progressiva dominação e internalização dos produtos da cultura (cristalizados no conhecimento, nas formas de pensar, sentir e agir, e, também, nas formas de aprender) e psicológicos instrumentos que garantem ao indivíduo uma capacidade crescente de controlo e transformação sobre o seu meio e sobre si mesmo;

- O processo de aprendizagem tem um carácter intelectual e emocional. Envolve a personalidade como um todo. Nele se constroem conhecimentos, habilidades, aptidões, desenvolve-se a inteligência, mas de forma indissociável, esse processo é fonte de enriquecimento afectivo, onde se formam sentimentos, valores, convicções, ideais, onde emerge a pessoa e suas orientações.
- Embora o centro e principal instrumento de aprendizagem seja o próprio aluno, aprender é um processo de participação, colaboração e interação. No grupo, na comunicação com outras pessoas, desenvolve-se autoconhecimento, comprometimento e responsabilidade, individual e socialmente, aumentam sua capacidade de reflectir divergente e criativamente, para avaliação crítica e autocrítica, para resolver problemas e tomar decisões. O protagonismo e actuação da pessoa não nega, em suma, a mediação social (CASTELLANOS, ET AL (2002)).

Não é por acaso que Zabalza (2000), considerou: as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem como sendo a chave de todo ensino. Por este fato, é imperativo que o professor, de Ciências da Natureza, tenha em conta as seguintes perguntas:

1. Os conteúdos ou resultados de aprendizagem (o que é aprendido?)
2. Os processos ou mecanismos de aprendizagem (como esses conteúdos são aprendidos?)
3. As condições de aprendizagem (em que condições são desencadeados os processos necessários para aprender o conteúdo esperado?).

Aprender com sentido implica, em um sentido geral, aprender com a intenção expressa de dar um significado pessoal (LEONTIEV, 1976), ou significado (AUSUBEL, 1979) ao que é aprendido, construindo ou reconstruindo o conhecimento de uma forma pessoal e individual. Compreende a interação do aluno com os conteúdos de uma forma que seja alcançada. Assim, a significação tem uma nuance intelectual e outra emocional ou, mais precisamente, se expressa como resultado da interação entre o cognitivo o motivacional-afetivo e o reflexivo-regulador. Em

suma, a aprendizagem, implica mudanças como resultado da atividade (cognitiva e motivacional-afetivo, reflexiva-reguladora), embora essa atividade possa adquirir características diferentes dependendo dos objetivos, processos, conteúdos e condições em que é aprendida.

### **A importância da disciplina de Ciências da Natureza na formação das novas gerações**

De um modo geral pode-se afirmar que o saber científico é um dos conhecimentos mais importantes na chamada sociedade do conhecimento, tendo-se tornado uma exigência para a formação de um “cidadão” consciente e crítico sobre os acontecimentos do mundo. Em harmonia com o que acima foi referido, pode-se então asseverar que o ensino das Ciências da Natureza muda a forma como vemos o mundo, na medida em que os alunos podem entendê-lo de uma forma, mas depois de lhes ser ensinado alguns conceitos básicos de ciência, simplesmente passam a vê-lo de modo completamente diferente. Assim, o estudo da ciência para os alunos terá sempre a importância de fazê-los observar o Universo de modo completamente novo, mais completo e muito mais rico (COSTA, 2007).

Também é preciso observar que para que um país esteja em condições de atender às necessidades fundamentais da sua população, o ensino de ciências e da tecnologia deve transformar-se num imperativo estratégico. Assim, hoje, mais do que nunca, é necessário fomentar e difundir a alfabetização científica em todas as culturas e setores da sociedade. Por outro lado, deve-se ainda frisar que o conhecimento das Ciências da Natureza constitui um elemento-chave na cultura geral dos cidadãos, pois o acesso a esse conhecimento os habilita a se posicionar ativamente diante das transformações do mundo em que vivem e, conseqüentemente, compreender os fenômenos observáveis na Natureza e no Universo.

A respeito do assunto, Freire (2002) declara que de acordo com o ato de compreensão dos fenômenos observáveis, por seu turno, ajuda o aluno a pensar. Dito doutro modo, ao estudar ciência da natureza, uma criança consegue aprender a pensar melhor e de modo mais eficiente. Por meio de questionamentos importantes que despertam ainda mais a curiosidade, o estudo da ciência pode fazer com que uma criança passe a pensar muito mais sobre as coisas do mundo. Conseqüentemente, ao desenvolver o pensamento, mediante o estudo das Ciências da Natureza proporciona ao aluno conhecimentos e instrumentos consistentes que o permitem desenvolver critérios para tomada de decisões pessoais, analisar e explicar fenômenos naturais e processos tecnológicos do seu cotidiano e, em novas situações, para fazer uso de informações e conceitos ativamente construídos na aprendizagem escolar.

Em obediência ao que acima foi dito, deve-se ainda fazer notar que não é por acaso que o homem sempre procurou explicar os principais fenômenos da natureza. Hoje em dia, por meio do

estudo da ciência, um aluno passa a reunir condições de explicar praticamente os principais fenômenos da natureza (chuva, furacões, terremotos, maremotos e outros). Numa outra perspectiva, mas não muito desligada da anterior, é importante sublinhar que as Ciências da Natureza devem ser ensinadas de modos a proporcionar a que o aluno tenha uma visão geral do mundo e, acima de tudo, do concreto local em que ele se situa, uma perspectiva de abordagem que, de resto, tem sido bastante negligenciada. Para o efeito, Martins (2009) sugere um ensino das Ciências da Natureza que possibilite o entendimento das questões epistemológicas, históricas e filosóficas que envolvem a ciência e, por outro lado, contribua para o exercício da cidadania. Nesta ordem de ideias, e ao concordarmos com esta perspectiva, não teremos dúvida em assumirmos o fato de que o ensino das Ciências da Natureza contribui para a formação do cidadão, por meio de uma abordagem histórica, social e cultural da atividade científica, para possibilitar a compreensão das ciências como construções humanas.

No dizer de Freire (2002), o estudo das Ciências da Natureza permite também o aluno se posicionar perante os problemas atuais e futuros do mundo designadamente: a falta de água potável; o uso consciente dos meios de transporte; a crescente necessidade de energia e as consequências ambientais disso; refletir sobre a existência do ser humano, da Terra, do Universo e também sobre o próprio significado de vida. E finalmente ao nível do contexto da sala de aula, o ensino de Ciências da Natureza contribui para tornar as aulas de ciências mais desafiadoras e reflexivas, permitindo, deste modo, o desenvolvimento do pensamento crítico e, além disso, possibilitar um entendimento mais integral da (s) matéria (s) científica (s).

A Escola, com o apoio de todos os intervenientes da educação, designadamente, autoridades locais e comunidade, devem trabalhar no sentido de se ultrapassar o problema da falta de laboratórios e de outros meios didáticos com vista a levar a que o ensino desta área de conhecimento se processe mediante trabalhos práticos, para desenvolver a dimensão cognitiva, motivacional-afetiva e reflexiva-reguladora e, por conseguinte, promover o aprender a aprender. Finalmente, o professor na disciplina de Ciências da Natureza deve procurar, no decurso das suas aulas, relacionar e exemplificar o conteúdo selecionado com o quotidiano e as experiências pessoais dos alunos.

## **Conclusões**

Procurou-se com este trabalho fazer uma reflexão sobre as questões prementes do ensino da disciplina de Ciências da Natureza. Evidenciou, especialmente, as discussões que abarcam a abordagem contextual do ensino desta. Assim, a eficiência e a qualidade do aprendizado na disciplina de Ciências da Natureza são condicionadas pelo seu vínculo com as necessidades,

motivos e interesses do aluno, dos quais depende. As motivações para a atividade de estudo podem ser diversas (intrínsecas ou extrínsecas), e determinam a abordagem (superficial, reprodutiva; profunda, significativa) da aprendizagem e, portanto, seus resultados. Os conteúdos curriculares às vezes carecem de relevância e significado individual e social, e são oferecidos a partir da lógica de disciplinas independentes, de forma isolada, desconexa, situação que é exacerbada no ensino primário, dado o grande número de disciplinas “lecionadas pelo mesmo professor”;

Lamentavelmente, em alguns contextos, a atividade docente educativa (Com enfoque particular no ensino das Ciências da Natureza) tem sido um processo eminentemente reprodutivo, tradicionalista, esquemático; o instrutivo e cognitivo é separado do motivacional-afetivo, entendendo que as atividades educativas correspondam a tarefas extra-docentes e extra-escolares não apenas durante as aulas. O ensino das Ciências da Natureza apenas se torna promotor do desenvolvimento da concepção científica do Mundo quando é capaz de levar os alunos além dos níveis alcançados em um determinado momento da vida, e propicie aprendizagens que vão além dos objetivos já alcançados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADDINE, Fátima Fernandez. Et al. **Didáctica teoría y práctica**. Playa: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

BATISTA, de Santana Filho Arlindo. **O ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do ensino fundamental: relevância e possibilidade**. VI Colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade”. São Cristóvão Brasil, Setembro, 2012.

CASTELLANOS, Doris et al. **Enseñar e aprender en la escuela. Una concepción desarrolladora**. La Habana: Centro de Estudios Educativos, ISPEJV, 2002.

CHALMERS, Alan. **O que é ciência afinal?** . Brasília: Editora Brasiliense, 1993.

FRACALANZA, Hilário; AMARAL, Ivan A.; GOUVEIA, Mariley S. Flória. **O ensino de ciências no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.

FERREIRA, R. S. Z. **O Ensino de Ciências Naturais e sua Importância**. São Paulo: Cortez editores, 2013.

FUMAGALLI, L. **O ensino de ciências naturais no nível fundamental de educação formal: argumentos a seu favor**. In: WEISSMANN, Hilda (Org.). Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões, Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FERREIRA, Santos Adailton; OLIOSI, Elisa Cristina. **A importância do ensino de ciências da natureza integrado à história da ciência e à filosofia da ciência: uma abordagem contextual**. São Salvador: Arcádia, 2013.

FERREIRA, Santos Adailton; OLIOSI, Elisa Cristina. **Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 39, p. 195-204, jan./jun. 2013.

GOUVEIA, T. **Pensar e repensar no fazer pedagógico**. Vol. 2. Lisboa: Vozes editores, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LKHALIK, E.; LEDERMAN, N. **The influence of history of science courses on students views of natureof science**. Londres: Journal of Research in Science Teaching, 2008.

MINED. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Luanda: MINED, 2007.

PRODANOV, Cleber Cristiano; ERNANI, Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / – 2. ed. –** Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

MARTÍ, José. **Editorial Imprenta N. de Cuba**. La Habana, 1961.

OLIVEIRA, Maxuel Ferreira. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração**. Catalão: UFG, 2011.

KRZYSCZAK, Fábio Roberto. **As diferentes concepções de meio ambiente e suas visões**. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – . Vol. 11. Uruguai: IDEAU, 2016.

SCHEID, Neusa Maria John; PERSICH, Gracieli Dall Ostro; KRAUSE, João Carlos. **Concepção de natureza da ciência e a educação científica na formação inicial**. Encontro Nacional de pesquisas em Educação em Ciências. Florianópolis, 8 de Novembro de 2009. Acessado no dia 23 de Dezembro de 2021.

UNESCO. **A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação**. Brasília: Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil 3ª impressão. 2013, disponível em em: <http://www.slideshare.net/ProfessorAlbertoAzevedo/cinciaparaosc-xxi-unesco>. Acessado no dia 23 de Dezembro de 2021.

ZABALZA, Beraza Miguel. **Desenho didáctico**. Madrid: Alarcón, 2000.

ZOCOLER, Juliane Cristina. **O ensino de ciências da natureza e a formação da concepção de mundo: Contribuições da psicologia histórico-cultural**. Universidade Estadual de Maringá Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes Programa de Pós-Graduação em Educação Área de Concentração: Educação. Maringá, 2019.

Recebido em: 04/08/2021

Aprovado em: 25/10/2021

# SEGURANÇA PÚBLICA EM ÁFRICA: OS PASSOS DE MOÇAMBIQUE RUMO A UM MODELO DE POLICIAMENTO PEELIANO

## PUBLIC SECURITY IN AFRICA: MOZAMBIQUE'S STEPS TOWARDS A PEELIAN POLICE MODEL

---

Francisco M. Novela

**RESUMO:** O artigo versa, de forma exploratória, sobre a segurança pública no continente africano, tendo como epicentro a República de Moçambique, a partir do método histórico como meio. Tem como objetivo geral fazer uma retrospectiva sobre o processo de implementação do modelo peeliano no policiamento moçambicano. Este modelo, que em síntese preconiza a prevenção à repressão, é uma realidade patente no sistema moçambicano, sendo certo que a sua completa implementação ainda vai necessitar de investimento de várias ordens, sobretudo do tempo. Baseado na revisão bibliográfica, o artigo apresenta uma leitura focada no percurso do sistema de policiamento moçambicano rumo ao modelo peeliano. Em âmbito nacional, no que concerne à inspiração do *modus operandi* do policiamento moçambicano, indicam-se os aspectos de ordem interna (militar) e externa (mista).

**PALAVRAS-CHAVE:** Policiamento; Peeliano; Segurança.

---

**ABSTRACT:** The article is an exploratory approach to public security on the African continent, with the Republic of Mozambique as its epicenter, using the historical method as its medium. Its general objective is to retrospect the process of implementation of the Peelian model in Mozambican policing. This model, which in synthesis advocates prevention over repression, is a patent reality in the Mozambican system, and its complete implementation will still require investment of various kinds, especially time. Based on a literature review, the article presents a reading focused on the path of the Mozambican policing system toward the Peelian model. At the national level, with regard to the inspiration of the *modus operandi* of Mozambican policing, internal (military) and external (mixed) aspects are indicated.

**KEYWORDS:** Policing; Peelian; Security.

# SEGURANÇA PÚBLICA EM ÁFRICA: OS PASSOS DE MOÇAMBIQUE RUMO A UM MODELO DE POLICIAMENTO PEELIANO

Francisco Marrumbine Novela <sup>1</sup>

## Introdução

O artigo versa, de forma exploratória, sobre a segurança pública no continente africano tendo como epicentro a República de Moçambique com recurso ao método histórico. Baseada na revisão bibliográfica, apresenta uma leitura focada no percurso do sistema de policiamento moçambicano rumo ao modelo peeliano. Abordar esta temática é desafiador pela forma como a “ciência policial” dificilmente é tratada de forma independente das outras áreas de saber, como por exemplo ciências militares, ciências políticas, etc. - fora o fato de ser considerado uma área estrategicamente sensível, e por isso o seu tratamento requerer certa ponderação. A discussão sobre a segurança pública no continente africano pode ser entendida como um fenômeno cujas manifestações e reações tendem a ser expressivamente heterogêneas, fruto da também concepção heterogênea tanto dos agentes ativos do crime, assim como dos passivos, e também do traquejo das respectivas máquinas de administração securitária. Ora, se a zona Austral é apresentada como relativamente segura, o mesmo não se pode afirmar da zona norte, na qual os agentes ativos do crime aproveitam-se do caos instalado pelas convulsões políticas para incrementar as suas ações quantitativa e qualitativamente.

Porém, como forma de responder às novas formas de manifestação criminal, os principais atores – com enfoque para os Estados - optaram por combinar esforços individuais com os coletivos, ainda que por razões de ordem externa à segurança funcionem como desacelerador da última componente. A estes atores principais somam-se os secundários que, embora mais se destaquem na aplicação da justiça privada, jogam o papel preponderante na persuasão de crimes de natureza privada, que por sua vez tocam igualmente à outras esferas do domínio público. Aliás, estas instituições só podem atuar sobre restrita anuência das autoridades governamentais e consequentemente submetem-se à sua permanente inspeção. O objetivo central deste artigo é descrever as etapas que o policiamento moçambicano foi atravessando na implementação do modelo peeliano, considerando fenômenos endógenos e exógenos as próprias instituições ligadas às matérias de segurança. Outro aspecto que constitui destaque no policiamento moçambicano são os desafios que se colocam neste tipo de modelo que se baseia na tese do Peel, segundo a

---

<sup>1</sup> Mestre em Relações Internacionais e Desenvolvimento, Especialista em Política Externa (UJC), Licenciado em Ciências Policiais (ACIPOL). Docente da ACIPOL. [fmarrumbinenovela@gmail.com](mailto:fmarrumbinenovela@gmail.com)

qual “o público é a Polícia e a Polícia é o público”, o que pode ser visto também na anti-tese segundo a qual “o público é o criminoso e o criminoso é o público”.

Moçambique já fora cotado como um dos países mais seguros da África e do Mundo, porém, nos dias que correm vem experimentando novas realidades criminais que vão demandando outras abordagens. A este respeito, as reformas estruturais, a exemplo da atualização da legislação e a modernização das forças policiais passaram para o topo das estratégias de resposta governamental. É neste contexto que se pode vislumbrar uma certa viragem para o modelo peeliano, mas com terminologias locais próprias, acerca dos desafios que decorrem desta realidade retro mencionada.

### **Insegurança Pública em África: semelhanças e diferenças espaciais**

Abordar questões ligadas à (in)segurança pública em África permanece um desafio considerável. Esta afirmação pode ser sustentada por vários argumentos, dos quais destacam-se dois: (i) a sensibilidade conferida ao assunto e (ii) a justificada falta de homogeneidade dos atos criminais nos Estados que compõem o continente. Na verdade, as organizações sub-regionais policiais, nomeadas como Comité dos Chefes de Polícia da África Central (CAPCCO), Organização da Cooperação dos Chefes da África Oriental (EAPCCO), Comité dos Chefes de Polícia da África Ocidental (WAPCCO) e Organização de Cooperação Regional dos Chefes de Polícia da África Austral (SARPCCO), experienciam realidades criminais distintas. Ainda assim, há alguns pontos comuns, quer seja a questão do tráfico de pessoas, de tráfico de drogas, de tráfico de armas, etc., fato que justificou a criação do Mecanismo da União Africana para a Cooperação Policial (AFRIPOL).<sup>2</sup> A criação da AFRIPOL vem responder, também, a uma constatação de Livingston (2003, p. 2-7) segundo a qual:

A criminalidade é uma importante ameaça à estabilidade, segurança [pública] e desenvolvimento em grande parte do continente africano [pois] é frequentemente grave e violenta, [sendo que] o índice de homicídios em África atinge mais do dobro da média mundial, tendência que é ainda mais pronunciada nas áreas urbanas, em particular os bairros e municípios degradados onde escasseiam a administração e os serviços públicos. [E, esta realidade] corre o risco de evoluir para uma ameaça mais grave para os governos africanos, porque não só atinge a segurança das pessoas como semeia uma maior instabilidade a nível geral.

Ainda que à letra possa se questionar a fiabilidade dos dados trazidos por este autor, considerando a situação no continente latino-americano e parte do norte-americano, assim como

---

<sup>2</sup> Estatuto da AFRIPOL 2017, p. 1-2.

a questão do médio oriente, a elevada taxa de cifras negativas na África, fruto da insipiente cobertura dos governos nacionais, pode fazer com que o espírito tenha seu mérito. Parte considerável do “berço da humanidade” debate-se com a redistribuição das infraestruturas governamentais para responder à demanda do seu crescimento populacional e, conseqüentemente, demandas criminais. Fazendo uma leitura sobre a África Austral, Coelho (2011, p. 357) observa que no início dos anos 1990 a criminalidade podia ser explicada através da pobreza generalizada, bem como uma série de conflitos entre Estados e no interior destes, o que caracterizou a região e que propiciou situações de instabilidade social e violência, e por sua vez deixou atrás de si um acesso relativamente fácil aos meios de violência, em particular às armas ligeiras. Centenas de milhares de refugiados, deslocados e soldados desmobilizados vieram ocupar um ambiente instável e vulnerável, no qual, para além do pequeno crime, surgiram rapidamente, e desenvolveram-se novas formas mais amplas e complexas de crime organizado.

A realidade descrita no parágrafo precedente também teve expressão em Moçambique, segundo Honwana<sup>3</sup> (1996) *cit. in* MALOA (2017, p. 15) uma vez que no contexto da *guerra quente*<sup>4</sup>, entre o Governo moçambicano e o movimento da guerrilha denominada Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), houve proliferação de armas de fogo que foram sendo usadas para a prática de atos criminais. De certa forma essa situação justificou o “aumento da criminalidade urbana nas grandes cidades, a exemplo da capital Maputo, Matola, Beira, Nampula e Quelimane, [o que se traduziu no aumento] do sentimento colectivo de medo e [de] insegurança pública [que, por sua vez] forçou que os governos eleitos desde 1994 reorientassem as suas experiências de segurança pública, para responder a essas pressões o que provocou impacto no Sistema de Justiça Criminal moçambicano – principalmente na Polícia” (MALOA 2015, p. 100-101). Com o passar dos tempos essa realidade ganhou outras dimensões, quer seja pela sua “maquilhagem” pelo tráfico de pessoas usando muitos métodos pacíficos (promessa de vida melhor noutros países do exterior) e ou violentos (raptos e/ou sequestros).

Esta reorientação, que pode ser indicada como um dos marcos na implementação do modelo peiliano, nem sempre teve aprovação de certos extratos da população, sobretudo pela ausência da liberdade da população no que se refere à participação na gestão da segurança, o que alimentou os movimentos da crítica tanto nos grupos de pressão interna como na opinião pública

---

<sup>3</sup> Honwana, A. *Espíritos Vivos: Tradições Modernas Possessão de Espíritos e Reintegração Social Pós-Guerra no Sul de Moçambique*. Lisboa: Ela Por Ela, 1996.

<sup>4</sup> Esta expressão é trazida por Paulo Mateus Wache na obra *Geopolítica Teoria, Doutrina e Factores* (2019) e vem conferir uma nova nomenclatura a guerra dos 16 anos. O autor explica que este conflito só pode ser considerada de “guerra fria” “por pessoas – ocidente - que não sentiram os efeitos directos dela sendo que para os que viveram-na – moçambicanos - era mesmo uma “guerra quente”.

mundial. Com esta percepção resultaram reformas, que visaram correção destas falhas que são abordadas ao longo deste artigo.

### **Teoria de proximidade aos interesses da coletividade**

A teoria de proximidade aos interesses da coletividade é trazida por Nhacuongue (2011, p. 33-35) na sua dissertação e, em síntese, defende um abandono do cunho tradicional da repressão do crime através da pena, e enfatiza a busca de soluções nas comunidades afetadas através do policiamento comunitário, visando à eficácia policial mediante o comprometimento com a comunidade através da interação, avaliação e discussão conjunta dos problemas que afligem as partes. Nhacuongue (2011) defende ainda que no policiamento comunitário devem-se estabelecer mecanismos de controle geral, através da verificação do nível de formação dos policiais que repercute na informação que os mesmos proporcionam aos cidadãos na organização interna do trabalho que repercute na tramitação para a resolução dos problemas dos cidadãos, [quer seja] na rapidez das respostas, [quer seja] na produtividade individual e do grupo, e de forma especial pela proporcionalidade e transparência na atuação. O autor explica que:

No contexto policial, as relações públicas constituem elemento fundamental para a tomada de decisões. As esquadras, por um lado, devem recolher e centralizar toda a informação sobre a situação criminal, explorar as atitudes e reacções que advêm ou possam advir das decisões tomadas, informando o público afectado ou a ser afectado e, por outro, a população precisa de auscultação e acompanhamento profissional dos problemas que lhes aflige nos bairros.

Esta teoria mostra-se pertinente na medida em que visualiza ou corporiza a ideia central sobre a visão de Robert Peel, no que concerne a Polícia moderna na mesma senda em que confere uma sustentação hipotética da atuação de Moçambique no processo de modernização dos seus serviços policiais. Em outros termos a teoria explica o “porquê” de as autoridades policiais sempre fazerem constar, nas suas narrativas oficiais, os termos “o público é indispensável para o sucesso do combate à criminalidade”, bem como as várias formas de realização de encontros de auscultação pública, como forma de garantir a participação do público – que é um dos princípios do modelo peeliano que a seguir se apresenta de forma sintética.

### **Modelo peeliano: uma leitura sintética**

O modelo peeliano, também designado de Policiamento Moderno ou ainda, na literatura contemporânea, Policiamento Democrático, vem a ser, segundo Ribeiro (2014, p. 275-276) “a

organização [policial] que, de um lado, garante a vigilância e, portanto, a segurança de todos os cidadãos de maneira indiscriminada e, de outro, operacionaliza o uso legítimo e proporcional da violência e do poder disciplinador”. Muito se diz sobre o seu surgimento cronológico, até de forma contraditória, porém, há em quase toda literatura um ponto de convergência que é o britânico *Sir Robert Peel* cuja contribuição, que nasceu para responder a demanda criminal da Inglaterra, em 1829 (RIBEIRO 2014, p. 279; BATITUCCI 2010, p. 33) serviu de inspiração para além das fronteiras do próprio Reino da Grã-Bretanha e da Irlanda do Norte, assim como do continente europeu, o que lhe valeu um lugar de destaque no rol dos pensadores da Polícia.

Peel, através de enunciação dos seus nove princípios<sup>5</sup>, apresenta uma viragem conceitual do policiamento, no que se refere aos seus métodos e objetivo principal, ao acrescentar o “público” como ator indispensável para contrariar a criminalidade. Ele fixa a prevenção, em detrimento da repressão, como o objectivo mor da actividade policial onde é necessário chamar as teorias de proximidade aos interesses da colectividade como reforço, á máxima de “que a Polícia é o público e de que o público é a Polícia [sendo pertinentemente] buscar e preservar a aprovação do público, não pelo apelo ao que há de mais baixo na opinião pública, mas sim demonstrando constante um serviço absolutamente imparcial à lei (...)” (FERNANDES; COSTA, 2012 *apud* SOUSA, 2016, p. 25). A figura seguinte procura apresentar um esquema da sintetização do modelo peeliano, destacando o item que deverá ser objeto de debate no âmbito da leitura deste paradigma de policiamento:



<sup>5</sup> 1. A função fundamental da polícia é a prevenção e não a repressão; 2. A capacidade de a polícia cumprir com o seu dever depende da aprovação da sua acção pelo público; 3. Para conservar o respeito e aprovação do público, a polícia deve contar com a cooperação voluntária dos cidadãos para assegurar o respeito das leis; 4. O grau da cooperação do público diminui na medida em que o uso da força pela polícia aumenta; 5. É pela demonstração constante da sua acção imparcial e não quando ela cede aos caprichos da opinião pública que a polícia obtém apoio dos cidadãos; 6. A polícia não deve recorrer a força a menos que ela seja necessário para fazer cumprir as leis. Mesmo assim, só depois de haver esgotado outros meios; 7. A polícia deve manter uma relação com o público fundada na ideia de que a polícia é o público e o público é a polícia; 8. A polícia deve se limitar ao exercício restrito das funções que lhe são atribuídas e se abster de usurpar a competência do poder judicial e/ou legislativo; 9. A prova da eficácia da polícia é a ausência de crimes e desordem e não a manifestação visível da sua acção.

Ao chamar, para participação ativa do público, no processo da gestão da segurança pública sem destacar o perfil dos seus constituintes, Peel parte de uma premissa defendida pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), segundo o qual “o homem é bom de natureza.” Esta premissa tem o seu mérito se considerarmos que sem a mesma não se pode falar do “contrato social”. Porém, no campo da segurança pode se denotar algumas observações, a exemplo de: (i) engajar o público é produtor na medida em que, numa abordagem simplista, que se pode extrair melhor informação; (ii) pode contribuir para incrementar a visibilidade policial e, dessa forma, (iii) servir de persuasão para o potencial delitivo mas também (iv) pode constituir uma fonte de informação prévia, para o agente ativo do crime, por parte deste emerge a necessidade de se equacionar outras opções de natureza preventiva.

No caso moçambicano o envolvimento do público na gestão de questões ligadas à segurança pública traduz-se, dentre outras formas, no policiamento comunitário e na disponibilização de linha verde para denúncias contingenciais do crime, o que abre um debate pois, parafraseando Borges (2014, p. 3) embora em alguns locais essa experiência de policiamento comunitário tenha coincidido com a redução de determinados crimes, é difícil estabelecer evidências claras de uma relação de causa-efeito entre esta estratégia e a evolução ou redução da criminalidade. O autor realça que esta ideia nos remete à percepção de que é necessário repensar em como avaliar o trabalho policial para perceber se alguma forma de policiamento, na atualidade, tem algum contributo na prevenção ou redução do o que de certa forma pode ser feito o com recurso de cálculos matemáticos como os trazidos pelo Cossa (2018, p. 88), no qual para a “determinação da eficácia/ineficácia das estratégias e da operatividade policiais propõe a seguinte fórmula”:

$$\text{Operatividade Policial} = \frac{\text{Casos esclarecidos}}{\text{Casos registados}} \times 100\%$$

Ainda que esta fórmula possa ser objeto de indagações, no que refere à sua objetividade, pois há outros fatores exógenos às atividades policiais que possam ser chamados para a redução de casos criminais, ela tem seu mérito se considerarmos que um dos princípios do modelo peeliano defende que a prova da eficácia da polícia é a ausência de crimes e desordem, e não a manifestação visível da sua ação. Outrossim, como veremos a seguir, as transformações que o policiamento moçambicano veio sofrendo/ganhando ao longo do tempo, fruto das transformações do próprio Estado, foram se adequando à sofisticação do crime, sendo por isso, até certo ponto correto afirmar que a velocidade dos eventos criminais depende da capacidade dos órgãos de segurança se imporem, no que se refere à previsão e respectiva tomada de ações com vista a sua prevenção – principal corolário do modelo peeliano.

## **Policimento moçambicano: génese e evolução**

A génese do policiamento moçambicano pode ser narrada a partir da luta de libertação de Moçambique em 1964. No que concerne à inspiração do seu *modus operandi*, pode se indicar dois aspectos: o interno e o externo. Quanto à primeira, a bibliografia é convergente sobre a grande influência militar nesta atividade, o que pode ser justificativa para a posterior paramilitarização, por definição e ação, deste órgão responsável pela garantia da ordem pública (COELHO, 2011; TSUCANA, 2018; BRITO, 2019; FRANCISCO, 2019). No que se refere à segunda, destaca-se o modelo português, por força da assinatura dos acordos de Lusaka a 7 de setembro de 1974, no âmbito da preparação da independência moçambicana e, alcançada a independência a 25 de junho do ano seguinte, vários modelos com maior destaque para os dos países socialistas.

Assim, no processo da luta pela Independência Nacional, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) se demonstrara representadora dos interesses do povo e, parafraseando Brito (2019, p. 63-65) e, no âmbito da formação das *zonas libertadas* e dispersas em três províncias (Cabo Delgado, Niassa e Tete) é instituída uma organização político-militar integrada com a extinção do Departamento de Organização do Interior, sob égide da realização do IIº Congresso deste então movimento nacionalista, como forma de responder as dinâmicas próprias da luta armada. Esta realidade vai replicar com o passar, com certos ajustes após a conquista da independência em 1975 conforme se destacou no parágrafo precedente. É importante salientar que, parafraseando Tsucana (2018, p. 88), a proveniência militar da Polícia moçambicana conferiu-lhe, inicialmente, um ônibus tipicamente militar e [fez com que] exercesse um papel de reserva das Forças Armadas, e baseava a sua ação na força (eram comuns expressões como combater, reprimir, atacar, etc.), embora dos seus estatutos constasse que era do e para o Povo. Contudo, com a transição do Estado de regime socialista de partido político único para o regime de democracia multipartidária e de Direito Democrático, gerou a necessidade de se estabelecerem novos procedimentos e outra estrutura organizacional, que foi concretizada pela Lei número 19/92, de 31 de dezembro, que cria a PRM.

### **O modelo peiliano no policiamento moçambicano**

Como já referido neste trabalho, o modelo de policiamento em Moçambique pode ser estudado a partir de aspectos ligados à luta armada de libertação, o que o confere um cunho “histórico-político-criminal”. Se bem que os fatores histórico-políticos podem ser chamados para explicar o atual estágio com algumas reticências. Porém, o mesmo pode se dizer, com maior

propriedade, com relação aos de natureza criminal. A título ilustrativo, o Plano Estratégico da Polícia de República de Moçambique (2004, p. 26-17) destaca que “o Sistema Policial [numa primeira fase - a do tempo colonial] visava defender as instituições coloniais portuguesas e ainda garantir a segurança do cidadão português originário” o que explica, de certa forma, a distribuição das unidades policiais que, por sua vez, perduram até os dias atuais, tendo como uma das consequências a falta de segurança de algumas zonas em detrimento doutras, na mesma região, uma vez que a presença policial tende a ser mais visível em alguns locais, quando comparadas a outros. Isto gera um impacto negativo, também, na reação às solicitações contingenciais.

Com base no instrumento descrito no parágrafo precedente, Loada e Moderan (2015, p. 15) explicam que houve “um processo nacional, cuja principal finalidade fora garantir que [a Polícia] assegurasse um serviço público eficaz, eficiente e acessível que atendesse às necessidades de justiça e segurança das populações e do Estado, que operasse num quadro de boa governação que respeita o Estado de direito e os direitos humanos e que prestasse contas às autoridades civis e à população através de mecanismos de controlo eficientes”.

Na verdade, já no período de “regime socialista” havia “estabelecimento de mecanismos de controle social envolvendo vários grupos populares organizados a partir dos bairros ou unidades residenciais. Porém, não era por faculdade, mas sim obrigatório [primeiro por “exortação” ideológica e, posteriormente] por imposição jurídica onde deviam efetuar denúncias sobre fatos criminais, dos quais tivessem conhecimento, direta ou indiretamente, de sua execução ou preparação, bem como informações sobre a localização de autores ou furtivos, assim havia penalizações aos que omitissem tal dever” (BORGES 2014, p. 7-8). Este modelo, ainda que tenha tido em algum momento, resultados tangíveis, a componente “coerção” acabou ditando a sua extinção no decurso das reformas institucionais, pois, estava-se numa situação de garantir um direito por perca de outro.

Como elucidada Borges (2014, p. 14) “em Julho de 1997 iniciaram-se as primeiras reformas na Polícia da República de Moçambique, mediante acordos de cooperação firmados com a PNUD e com a Guarda Civil Espanhola. Ambos os projectos foram focalizados para os seguintes componentes: a reorganização ou reestruturação da formação policial e apetrechamento das Esquadras, comandos provinciais e centros de formação policial.” Na mesma linha, Afonso, Estróia e Ribeiro (2013, p. 17) explicam que “em Maio de 1999, foi aprovado o Decreto n.º 24/99, de 18 de Maio, que cria a Academia de Ciências Policiais (...) orientada para a formação intensiva e profissionalizante de oficiais da Polícia, sob a forma de cursos de nível superior [com destaque para investigação criminal] (...) bem como para a capacitação contínua de altas patentes”.

Em todos os momentos da Polícia moçambicana é notável a forte presença da teoria de proximidade de interesses da coletividade que se traduz por um lado, pela aposta nas relações públicas – através de uma espécie de policiamento preventivo que se caracteriza pelas reuniões estratégicas “Polícia-Comunidade” – que constituem um elemento fundamental para a tomada de decisões. Por outro lado, as esquadras da PRM têm-se engajado na recolha e centralização da informação sobre a situação criminal – por via, também, do Conselho Comunitário de Segurança - e exploram as atitudes e reações que advêm ou possam advir das decisões tomadas. Estes aspectos, relatados no parágrafo precedente, enquadram-no modelo peeliano, pois visam a prevenção do crime e deixam que a participação pública seja por livre arbítrio. Este fato faz com que o sistema de policiamento moçambicano esteja em estágio avançado na implementação do modelo peeliano, se consideramos também os ganhos obtidos na observação dos direitos humanos nas atividades policiais.

### **Considerações finais**

O policiamento peeliano é uma realidade na história do sistema moçambicano, ainda que cada período possa ser descrito de forma distinta da outra. Numa abordagem regressiva, usando como marco temporal o ano de 1992, pode-se afirmar que já respondia boa parte considerável das características propostas por Robert Peel. Assim, se tal for visto com os “olhos” de hoje pode-se afirmar o contrário. É indispensável sublinhar que nesse período havia uma concepção policial imposta pelas consequências do fim da II Guerra Mundial em 1945 que, não tendo havido claros vencedores, a tentativa de se estabelecer uma nova ordem mundial conduziu a uma guerra fria das grandes potências que, como consequência, levou a que os vários organismos ligados a segurança de países do terceiro mundo tivessem um conceito de “crime” como sinônimo certo de “subversão”.

Essa abordagem, naturalmente, resvalou-se na forma de tratamento dos diversos atores que fizessem parte da equação da solução (prevenção ou repressão) de eventos criminais. Portanto, a realidade moçambicana pode ser vista replicada noutros quadrantes, seja no âmbito do continente africano, ou dos continentes europeu, latino-americano, etc. No segundo período, de 1992 até 2021, viu-se uma reforma dos modelos policiais em vários cantos do mundo. Essa realidade foi acompanhada ativamente pela parte moçambicana, destacando-se a atualização na forma como o modelo peeliano era concebido. Assim, desafios inerentes à principal característica – a prevenção/ausência de crimes – persiste o que leva a outros tipos de debates.

Em síntese, o processo de aproximação do modelo peeliano ao do policiamento moçambicano é notória não só pela crescente adoção da abertura ao escrutínio público das suas

atividades, mas também pela concepção de teorias humanísticas da prevenção criminal. A formação – que é base de desenvolvimento de qualquer instituição – e que vem merecendo uma atenção redobrada das instituições de segurança, cria uma ideia positiva, se estabelecermos uma visão futurista da corporação. Tal questão pode se provar pelo incremento “qualiquantitativo” dos estabelecimentos de formação de segurança, ao mesmo tempo em que há uma simbiose de saberes coexistentes na área securitária, que se traduz na admissão ao quadro de pessoal de recursos humanos com formações distintas.

Ao mesmo tempo há desafios que emergem com evolução da atividade criminal, o que demanda um repensar na modalidade de participação dos agentes da segurança na gestão da “coisa pública”. Com o período precedente, não deve perceber que se esteja a chamar a necessidade de criação de um “Estado policial”, mas sim que no âmbito do delineamento das estratégias de regulação da sociedade, reconsidere-se a qualidade de participação dos elementos de segurança. Se o envolvimento do público é extremamente positivo para a melhoria da prestação de serviços de segurança, nos moldes expostos ao longo desta pesquisa, tal deve se observar também no que se refere à massa intelectual interna e externa. Essa prática já acontece, porém, é preciso aumentar a fásquia de participação no que se refere à qualidade e quantidade. Mas, para isso torna-se indispensável repensar os sistemas de obtenção e classificação da informação, mormente no que se refere ao *timing*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Manuela. Estróia, Carolina. Ribeiro, Mário. **Projecto de apoio ao Ministério do Interior de Moçambique. Avaliação a meio percurso**. Lisboa: Ed. Camões, 2013.

BATITUCCI, Eduardo Cerqueira. A evolução institucional da Polícia no século XIX: Inglaterra, Estados Unidos e Brasil em perspectiva comparada. **Revista Brasileira de Segurança Pública** | Ano 4 Edição 7 Ago/Set, p, 30 – 47, 2010.

BORGES, Egor Vasco. A democratização e a profissionalização da Polícia em Moçambique: transições e tensões. *Revista do Laboratório de Estudos da Violência da Universidade Estadual Paulista*, Edição 13 – maio, p, 1-17, 2014.

COELHO, João Paulo Borges. **Desafios para Moçambique, 2011**. Maputo: Edição IESE, 2011.

COSSA, Amílcar Júlio. Previsão do Número de Ocorrências Criminais a partir do Método de Alisamento Exponencial Simples. A determinação da eficácia/ineficácia das estratégias da operatividade policial. **Revista Científica da Academia de Ciências Policiais**, Edição nº 1, novembro, p, 84 – 91, 2018.

FERNANDES, João António da Costa; COSTA, Júlio César. **Segurança Pública – Convergência, Interconexão e Interatividade Social**. Vitória: Edição do Autor, 2012.

FRANCISCO, Fernando. **Estudo dos Sistemas de Segurança das Fronteiras Estatais em Moçambique face às Novas Ameaças à Segurança Interna**. Tese (Direito e Segurança) Universidade de Lisboa. Faculdade de Direito. 2018.

LIVINGSTON, Steven. **A Revolução no Domínio da Informação em África: Implicações para o Crime, o Policiamento e a Segurança dos Cidadãos**. Washington, D.C: Centro de Estudos Estratégicos de África, Trabalho de Pesquisa, Nº. 5, 2003.

LOADA, Augustin. Moderan, Ornella. **Envolvimento da Sociedade Civil na Governação e Reforma do Sector de Segurança**. Genebra: Ed. Ornella Moderan, 2015.

BRITO, Luís de. **A Frelimo, o Marxismo e a construção do Estado Nacional 1962-1983**. Maputo:Edição IESE, 2019.

MALOA, Joaquim Miranda. O Assalto à mão armada em Moçambique: desafios à segurança pública. Edição 20 - Novembro. Revista do Laboratório de Estudos da Violência da Universidade Estadual Paulista. p, 14 – 28. 2017.

MALOA, Joaquim Miranda. O impacto da criminalidade urbana em Moçambique. Edição 16 - Novembro. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da Universidade Estadual Paulista**. p, 99 – 118, 2015.

Nhacuongue, Januário Albino. **Informação e segurança pública: modelo de banco de dados para a gestão de informações em Moçambique**. Dissertação (Mestrado em Ciências de Informação) Universidade Estadual Paulista. 2011.

RIBEIRO, Ludimila. O nascimento da polícia moderna: uma análise dos programas de policiamento comunitário implementados na cidade do Rio de Janeiro (1983-2012). Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Portugal. **Análise Social**, 211, xlix (2.º). p, 274 – 309, 2014.

SOUSA, Vinícius Cássio Corrêa. **Segurança Pública, Direito e Responsabilidade de Todos. Aspectos evolutivos do direito fundamental à segurança e da atividade policial, das origens à comunitarização**. Castelo: Faculdade Multivix, 2016. Disponível em <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/seguranca-publica-direito-e-responsabilidade-de-todos.pdf>. Acesso em: 10 Fev. 2021.

TSUCANA, Fernando Francisco. **Como se “fabrica” um Oficial de Polícia: Trajectórias Formativas e Socialização Profissional**. Maputo: CIEDIMA Lda., 2018.

### **Documentos consultados**

Estatuto do Mecanismo da União Africana para a Cooperação Policial. (2017). Disponível em: [https://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2011/IESE\\_Des2011\\_13.SADC.pdf](https://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2011/IESE_Des2011_13.SADC.pdf) Acesso em:10 Fev. 2021.

Recebido em: 13/09/2021

Aprovado em: 29/11/2021

# O PAPEL DA LÍNGUA NA INTERPRETAÇÃO DAS CULTURAS EM ÁFRICA

ROLE OF LANGUAGE IN INTERPRETATION OF  
CULTURES IN AFRICA

---

**RESUMO:** o presente artigo é o resultado de uma pesquisa documental e bibliográfica que apresenta a situação sociolinguística de África e as suas classificações linguísticas. O artigo aprecia o valor das línguas nas tradições e na cultura, analisando assim, alguns provérbios africanos como evidências de que a língua carrega a visão do seu povo. Faz-se uma análise crítica das políticas linguísticas falhadas na África. O texto chama atenção para o estímulo à valorização das línguas africanas como um caminho ideal para a preservação da cultura enquanto o mais importante patrimônio da humanidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Papel da língua; Cultura; África.

---

**Alexandre A. Timbane**  
**Pansau Tamba**

**ABSTRACT:** This article is the result of a documentary and bibliographical research which presents the sociolinguistic situation of Africa and its language classifications. The article acknowledges the value of languages in traditions and culture by analysing some African proverbs as further proof that language carries the vision of its people. A critical analysis is made of the failed language policies in Africa. The text draws attention to the encouragement on valuing African languages as an ideal way to preserve culture as the most important patrimony of humanity.

**KEYWORDS:** Role of language; Culture; Africa.

## O PAPEL DA LÍNGUA NA INTERPRETAÇÃO DAS CULTURAS EM ÁFRICA

Alexandre António Timbane <sup>1</sup>  
Pansau Tamba <sup>2</sup>

### Introdução

Por mais que sejam isoladas, todas as sociedades possuem uma língua. A língua é abstrata e se materializa por meio da fala, escrita ou por sinal. As línguas de sinais são minoritárias e em muitos momentos não recebem a devida atenção por parte da política linguística. Todas as línguas têm uma gramática internalizada que de certo modo é compartilhada pela comunidade de fala. Esta língua pode variar e mudar a depender da variação e da mudança da cultura e das pessoas que a falam.

Encaremos o processo de variação e de mudança como fenômenos normais em qualquer língua (AITCHISON, 2005) e que esse processo pode incluir o processo de empréstimos e estrangeirismos. Uma língua ‘destratada’, sem status privilegiado, ao invés de variar ou de mudar pode gradualmente caminhar para o esquecimento, e conseqüentemente para a extinção ao longo dos tempos. É claro que esse processo pode durar décadas. O fenômeno ocorre de forma silenciosa, mas pode ocorrer de forma sistemática. Num estudo de Timbane e Tamba (2020) ficou clara a ideia de que o multilinguismo em contexto africano não é problema. Quem encontra problemas são os que olham as línguas sob um ponto de vista mais afeito às experiências históricas dos estados-nação que se constituíram no processo histórico contemporâneo à revolução industrial. O multilinguismo é um fenômeno normal, de tal forma que se oficializarmos as diversas línguas africanas nos espaços onde elas ocorrem não haveria nenhum problema. A África do Sul (concretamente no governo de Nelson Mandela) demonstrou claramente que a convivência de múltiplas línguas num mesmo país é de salutar, pois as comunidades reconhecem o poder das línguas e a sua relevância para a existência humana.

Olhando os fenômenos linguísticos na África e a problemática da não oficialização das línguas africanas, se levanta a seguinte pergunta de partida: o que se observa nos países africanos é o fato de que com a chegada das línguas europeias, muitos dos idiomas locais tenderam a reduzir o número dos seus falantes, daí que se questiona qual é a valorização das línguas locais na vida dos africanos? Do questionamento se levantam as seguintes tentativas de resposta: As

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (2013) pela UNESP-Brasil. Professor adjunto da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, Bahia. email: [alexandre.timbane@unilab.edu.br](mailto:alexandre.timbane@unilab.edu.br)

<sup>2</sup> Mestrando em Intérpretação de Conferências pela Universidade Pan-Africana, Camarões; Bacharel em Humanidades pela UNILAB, Brasil; Licenciado em Gestão dos Recursos Humanos Pelo ISEG, Senegal. E-mail: [pansautamba10@gmail.com](mailto:pansautamba10@gmail.com)

línguas de modo geral constituem um elemento de expressão da cultura e das tradições; As línguas africanas perdem o seu espaço devido ao poder das línguas europeias, uma vez que são línguas oficiais; os africanos já não valorizam as suas línguas locais porque elas não possuem estatuto privilegiado perante o poder; as línguas europeias, sendo idiomas de ensino, ganham mais espaço e valor tanto nas cidades quanto nas zonas rurais.

A presente pesquisa envereda pela seguinte ação geral: analisar os caminhos da valorização das línguas africanas a partir de políticas linguísticas. Especificamente, a pesquisa visa (i) debater os conceitos de política e planejamento linguístico; (ii) explicar a relevância das línguas africanas e (iii) reconhecer o papel das línguas na cultura e nas tradições. Desta forma entende-se que as línguas em contexto africano carregam elementos que precisam de ser considerados, apreciados pelo corpo social por forma a tomar decisões que possam prestigiar os diversos idiomas localmente falados e que são partes viscerais das culturas e das tradições do qual resultam. É uma pesquisa bibliográfica que a partir das leituras e discussões de diversos autores (AITCHISON, 2005; BATIBO, 2005; ROMAINE, 2009; READFORD et al., 1999) se observa que há uma necessidade de reflexão profunda para que as línguas efetivamente tenham lugar na vida dos africanos.

Na primeira seção, o artigo dá um panorama geral da situação sociolinguística de África, as principais classificações e grupos linguísticos, assim como as relações entre línguas e grupos étnicos. Em seguida, o artigo faz uma análise contrastiva entre as línguas existentes no continente africano versus aquelas advindas do continente europeu. Nesta parte debate-se sobre como estas últimas trouxeram mudanças significativas nas línguas africanas, uma vez que chegaram com uma superioridade política. Em seguida, o artigo aprecia o valor das línguas nas tradições e na cultura. É claro que não se dissocia a língua da cultura dos seus falantes. Seguidamente, o artigo faz uma análise crítica das políticas linguísticas analisando o perigo de extinção que diversas línguas incorrem. O texto chama atenção para a valorização das mesmas como o único caminho para a preservação e educação desse patrimônio imaterial da humanidade. O artigo termina apresentando as considerações finais e as referências utilizadas.

### **Situação linguística na África**

As línguas surgiram juntamente com a humanidade. O ser humano precisa da língua para estabelecer a comunicação com os seus semelhantes, o que significa que o idioma é um dos meios de comunicação e de expressão de um povo. Não existe nenhum órgão humano criado especificamente para a comunicação, o que significa que a espécie humana se aproveitou dos órgãos dos outros sistemas para produzir os sons da fala. Por exemplo, a língua, os dentes, os lábios são

órgãos do sistema digestivo, os pulmões, o esôfago e as fossas nasais pertencem ao sistema respiratório e que foram adaptados para a produção dos sons da fala. A língua foi criada para ser falada e não para ser escrita. A escrita é artificial e foi inventada para representar a língua. Está claro que a língua escrita não representa a fala (CAGLIARI, 2009), o que significa que tanto a o modo escrito quanto o falado a representam, quer dizer, que o idioma é um sistema abstrato, que se localiza na mente da comunidade de fala e que se materializa por meio da voz, escrita ou sinal.

Os povos africanos possuem várias línguas divididas em quatro grandes famílias, nomeadamente nigero-congolesa (com 1436 línguas), afro-asiática (371 línguas), nilo-saariana (196 línguas) e khoisan (35 línguas), dados que nos levam a estimar em mais de 2000 línguas, segundo Heine e Nurse (2000), Ngunga (2015) e Petter (2015). Segundo Nurse e Philippson (2003), bem como Maho (2003), as línguas bantu são classificadas em 15 zonas: **A, B, C, D, E, F, G, K, L, M, N, P, R, S**. As primeiras classificações e estudos descritivos sobre as línguas africanas foram realizados e divulgados por “Joseph Harold Greenberg (1915-2001), Malcolm Guthrie (1903-1972), Clement Martyn Doke (1893-1980), Wilhelm Heinrich Immanuel Bleek (1827-1875), Carl Friedrich Michael Meinhof (1857-1944) entre outros.” (TIMBANE; SANTANA; AFONSO, 2019, p.107).

As línguas são meios de comunicação e de expressão da cultura de um povo. A política e o planejamento adotados pelos africanos, no contexto pós independência, valorizaram as línguas europeias o que reduziu do número dos falantes das línguas autóctones. Muitas destas estão em perigo ou em vias de extinção devido às políticas linguísticas falhas, como mostram Batibo (2005), Mesthrie (2004) e Childs (2003). Quando afirmamos que houve políticas linguísticas falhas nos referimos à exclusão das línguas africanas nos principais espaços de comunicação. Poucos países africanos colocaram em evidência as suas línguas autóctones. A mesma ideologia colonial se manifestou no período pós-colonial, uma vez que as línguas africanas não foram tidas em conta.

O Art. 9.º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos defende que “todas as comunidades linguísticas têm direito a codificar, estandardizar, preservar, desenvolver e promover o seu sistema linguístico, sem interferências induzidas ou forçadas.” Isso significa que todas as línguas naturais do mundo já estão organizadas, o que falta são instrumentos legitimadores do tipo, no caso, dicionários, gramáticas, assim como a oficialização. Entendemos que as prefeituras municipais (administração local) deveriam dar o primeiro passo para que as línguas locais sejam valorizadas e usadas em espaços públicos.

Um exemplo de uma política linguística inclusiva se observou em alguns países como a África do Sul que teve o cuidado de oficializar 11 línguas (sepedi, também conhecido

como sesotho sa leboa, sesotho, setswana, siswati, tshivenda, xitsonga, afrikaans, isiNdebele, isiXhosa e isiZulu<sup>3</sup>; A República da Eritreia oficializou as línguas afar, bilen, kunama, nara, árabe, tobedawi, saho, tigre, tigrinya (Art. 4º, Constituição da República de 1997); A República Centro Africana oficializou a língua sangho (Art. 18º da Constituição); A República do Zimbábue oficializou as línguas chewa, chibarwe, kalanga, koisan, nambya, ndau, ndebele, shangani, shona, língua de sinais, sotho, tonga, tswana, venda e xhosa, (Art. 6º da Constituição); Na República do Gabão se oficializou as línguas fang, myene, bateke, bapounou / eschira, bandjab; a República do Quênia oficializou a língua swahili (Art. 7º da Constituição do país); A República do Ruanda oficializou o kinyaruanda (Art. 5º). Estes exemplos são elucidativos de parte da realidade africana, na qual as línguas europeias têm o maior domínio. Nem sempre a oficialidade de uma língua se apresenta escrita na constituição.

A presença das línguas africanas oferece uma resistência, visto que a língua é ao mesmo tempo a expressão da cultura de um povo. Há elementos da cultura que são apresentados por meio da língua. É o caso da saudação em diversas línguas. Ex: para dizer “bom dia” em balanta (Guiné-Bissau) diz *amessé*<sup>4</sup>, em wolof (Senegal), se diz *naka subassi*, em xichangana (Moçambique) se diz *auxene*. Essas formas de saudação não têm a mesma tradução literal com o “bom dia”, o que nos leva a concluir que a língua carrega elementos da cultura.

Segundo Chicuna (2018) as línguas bantu com maior número de locutores são: zulu (9. Milhões), xhosa (7 milhão), sotho (5 milhão) e o tswana (4,4 milhão), na África do Sul; o makua (4 milhão) em Moçambique; o Nhandja (9,3 milhões) no Malawi; o Chona (8 milhão) no Zimbábue e Moçambique; o Bemba (3 milhão) e o Tonga (1,5 milhão) na Zambia; o Mbundu (3 milhão) e o Umbundu (4 milhão) em Angola; o Swaili (773 mil) e o Sukuma (3,2 milhão) na Tanzânia; o Kikuiu (6 milhão) no Quênia; o Ndunganda (4 milhão) no Uganda, dentre outras. (CHUKUNA, 2018, p. 28). Esses dados mostram a força e a resistência das línguas locais, mesmo durante longos períodos da colonização europeia e até no período pós-colonial. A resistência destas línguas se justifica pelo amparo que é realizada pela cultura. O sistema colonial tentou várias vezes acabar com as línguas africanas, mas isso não foi possível. Felizmente, sem a influência colonial, parte dos países africanos cumpriram com o Art.12º da Declaração Universal dos Direitos linguísticos, que determina: “1. No domínio público, todos têm o direito de desenvolver todas as atividades na sua língua, se for a língua própria do território onde residem. 2. No plano pessoal e familiar, todos têm o direito de usar a sua língua.”

<sup>3</sup> Art. 6º da Constituição da República da África do Sul, de 1996.

<sup>4</sup> As saudações dependem da posição em que as pessoas se encontram no momento do cumprimento. Quando está sentado se diz “amessé” (Tradução literal: você está sentado?), quando está em pé, “atcheté”, Tradução literal: (você está em pé?), quando está deitado “arringhé”(Tradução literal: você está deitado?), se está trabalhando, “unsif” (tradução literal: você está trabalhando?).

## As línguas africanas versus línguas europeias

Durante vários séculos o continente africano foi o espaço de uso dos quatro grandes grupos de línguas aqui apresentadas. Com a chegada dos colonizadores europeus iniciou um processo de integração das línguas europeias na vida de boa parte dos povos africanos. Nas grandes cidades, as línguas europeias tiveram maior espaço devido a dominação colonial. A ideologia colonial desprezou a relevância das línguas locais, o que incentivou o aumento do preconceito com relação a essas línguas. Antes das independências as línguas europeias ganharam relevo ocupando todos os espaços da sociedade, especialmente nos grandes centros urbanos. A resistência africana fez com que as línguas europeias não fossem usadas nos espaços da cultura, como é o caso do canto, dos ritos, nas festas tradicionais, assim como nas práticas tradicionais. As línguas europeias ficam confinadas nas grandes cidades, utilizadas por estudantes e pelos trabalhadores formais. A grande maioria da população continuou utilizando as línguas locais nas áreas rurais.

É interessante debater os conceitos de política e planejamento linguístico para melhor compreender o impacto da colonização linguística na África. Segundo Severo (2013) e Calvet (2007) a política linguística é a determinação em nível estatal sobre o destino do uso e aplicação de línguas num determinado país. Corresponde ao conjunto de leis, decretos, constituição e outros documentos legais produzidos em nível governamental. Nesta ordem de ideias, a política linguística dedica-se na determinação de quais línguas devem receber o estatuto de oficialidade e qual é o papel que cada uma deverá ocupar. Por exemplo: na República de Angola o português é língua oficial porque está escrito na constituição da República em seu artigo 19º.

Em Moçambique, o português é língua oficial uma vez que a constituição daquele país determinou em seus artigos 9º e 10º a sua oficialidade. É importante deixar clara a ideia de que nem sempre a determinação sobre o uso de uma língua aparece em documentos oficiais. Por exemplo: na constituição da República da Guiné-Bissau, e da República Democrática de São Tomé e Príncipe nada está escrito sobre as línguas, mas sabe-se de antemão que o português é a língua oficial nesses países. Por outro lado, o planejamento linguístico é definido como a implementação das decisões da política linguística; quer dizer, a execução das determinações políticas faz parte do planejamento linguístico. São exemplos de planejamento linguístico o ensino nas escolas, como também o uso em estabelecimentos públicos de uma determinada língua. O planejamento linguístico é o momento mais crucial porque executa de forma plena o que foi decidido pela política linguística.

A convivência entre as línguas africanas e europeias no espaço africano não é pacífica porque os falantes das línguas locais conhecem o valor das suas línguas e o espaço que elas ocupam na cultura e nas tradições. As línguas africanas têm o domínio nas áreas rurais porque após as independências a grande maioria dos países africanos adotou a língua do colonizador como a oficial. Afirmar que uma língua X é oficial é o mesmo que estabelecer a sua superioridade em relação a outras que coexistem no mesmo espaço. Por exemplo: afirmar que o português é língua oficial em Cabo Verde é estabelecer que o crioulo Cabo-verdiano não é relevante, isto porque a oficialidade cria e hierarquiza os idiomas existentes. Afirmar que o português é língua oficial é autorizar o seu ensino, o seu uso em situações formais de comunicação, relegando para o segundo plano o cabo-verdiano que é, pelo contrário, a língua da maioria da população.

Ki-Zerbo (2006, p. 52), na sua obra “Para Quando a África?”, afirma o seguinte: “não creio que se possa alfabetizar os africanos sem recorrer as línguas africanas. Em contrapartida, se recorrêssemos a essas línguas, poderíamos fixar-nos, como objetivo a médio prazo, assegurar a alfabetização total.” Estes argumentos de Ki-Zerbo precisam de reflexão profunda sobre as políticas linguísticas escolhidas pelos africanos no período pós-independência. Os idiomas locais são línguas de reflexão, próprias para o ato de pensar e construir ideias, e constituem aquelas faladas pela maioria dos homens e mulheres do continente africano. Desta forma, entendemos que é imprescindível o uso e o ensino das diversas línguas africanas no sistema educacional para que não se diminua as identidades linguísticas africanas. Dados dos recenseamentos populacionais mostram claramente a redução significativa do número dos falantes das línguas locais em prejuízo daquela tornada oficial. A título de exemplo pode-se observar a diminuição do número de falantes das línguas bantu como língua materna em Moçambique:

**Quadro 1:** Decrescimento do número de falantes das línguas bantu em Moçambique

Língua materna	% de falantes em 1980	% de falantes em 1997	% de falantes em 2007
Bantu	98,8	93,5	89,3
Português	1,2	6,5	10,7

**Fonte:** INE, Apud Timbane (2013, p. 36)

Como se pode observar, a diminuição do número de falantes das línguas bantu se justifica pelo uso crescente do português no ensino, bem como por sua obrigatoriedade no uso nas instituições públicas. Essa obrigatoriedade, aliada à oficialidade, faz com que o número de falantes de português aumente de forma exponencial. Outro elemento importante é o fato de que as línguas europeias faladas nos 54 países adquiriram novas características, o que lhes conferiu particularidades quando comparadas com as versões existentes nos países outrora colonizadores.

Desta forma, o inglês britânico é diferente daquele falado no Zimbábwe; o Francês europeu é diferente do que se usa no Congo; mas também o português da península ibérica é diferente da sua versão guineense.

O contato entre as línguas europeias e as africanas provocou interferências de todo tipo, desde questões alusivas ao fonético-fonológico, como também ao lexical, semântico, pragmático e até discursivo. As variedades africanas das línguas europeias adquiriram características próprias que criaram uma identidade própria. Há que realçar a importância da necessidade da criação de dicionários e gramáticas que descrevam as variedades de línguas de origem europeia. Nesta pesquisa entendemos a necessidade urgente da padronização da ortografia das línguas africanas faladas em diversos territórios. A escrita compreendida como o registro da língua, deve ser realizada de forma consensual entre os falantes, uma vez que vários sons existentes nas línguas africanas não têm uma representação gráfica baseada no alfabeto europeu.

A convivência entre as línguas europeias e africanas não é caótica porque todas os idiomas naturais têm um sistema linguístico coeso, que faz a gestão de qualquer situação linguística. Por exemplo, está previsto no sistema linguístico do português que todos os verbos vindos de qualquer língua serão acomodados na primeira conjugação terminando em **-ar**. Por exemplo: **printar**, **deletar**, **tuitar**, etc. Os adjetivos e os substantivos são acomodados nos devidos lugares. A pronúncia é suscetível de alterar porque cada um lê segundo as suas características e pela influência da sua língua materna.

Outro elemento interessante a debater nesta parte é que as línguas europeias têm materiais que lhe asseguram alguma coesão, a exemplo de dicionários e gramáticas impressas, além de serem amparadas pelos governos locais por meio da Constituição e documentos oficiais. Em paralelo, as línguas africanas pouco ou nada possuem em termos de literatura sobre elas. As línguas africanas ainda expressam a cultura por meio do canto, poesia e provérbios, assim como por meio dos ritos de passagem e das tradições. No caso das línguas khoisan, o perigo é maior porque muitas delas estão em vias de extinção uma vez que as políticas públicas e linguísticas não se interessam pelo seu crescimento. Angola é um exemplo claro dessa política que discrimina línguas e seus falantes. Até hoje (séc. XXI) não conseguimos identificar estudos que descrevem as diversas línguas do grupo khoisan faladas por diversos angolanos espalhados pelos desertos deste país.

Em 1948 já se previa a questão linguística no mundo. Os próprios europeus foram os primeiros a assinar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, apesar de terem sido os que mais violaram esses direitos. Nas suas colônias proibiram o uso das línguas locais, como se os colonizados não fossem humanos e dotados de direitos. O Art.2 defende que:

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, **de língua**, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.<sup>5</sup>

A noção de país é uma construção decorrente da colonização europeia. Os africanos não tinham a ideia de país, tal como na contemporaneidade. A noção de país, como um todo homogêneo, é resultante de contextos advindos da coerção do período colonial, posto que grande parte dos povos do continente possuíam outros modos de se compreenderem. Grande parte dos africanos se reconheciam sob os liames dos aspectos étnicos, apesar de ter existido experiências de unidades centralizadas em que muitos povos viveram sob um regime político único, a exemplo do Reino de Gana e do Império do Mali. Por isso, em 1948 era impossível compreender e até impor a noção de país ou nação para os povos africanos. Passados 48 anos após a assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos assina-se a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996). Este documento trouxe elementos interessantes que poderiam mudar a situação linguística africana, caso seus líderes assim desejassem. Por esta declaração, em seu Art. 7º determina que:

1. Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções. 2. Cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que ela está disponível para o uso individual como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora.<sup>6</sup>

A citação apresentada está muito clara e não precisa de nenhuma interpretação. Cabe aos signatários dessa Declaração assumir o compromisso perante o povo e executar o que deve ser feito. Investir na língua não é uma perda, mas sim proporcionar aos falantes o direito à expressão e debate de ideias.

### **O valor das línguas nas tradições e na cultura**

Várias destas línguas possuem o sentido de estabelecer a comunicação, além de propiciar a retroalimentação quotidiana de elementos da tradição e da cultura. A cultura identifica as raízes de uma pessoa e, por seu lado, a tradição é uma transmissão contínua da cultura. Em

---

<sup>5</sup> Art.2. Declaração Universal Dos Direitos Humanos, 1948, grifo nosso.

conformidade com Bertsch (2011, p. 19, tradução nossa) a cultura é “a totalidade dos padrões de comportamento socialmente transmitidos, artes, crenças, instituições e todos os outros produtos do trabalho e pensamento humano”. Entretanto, em nossa concepção, uma transmissão de conhecimentos se realiza por meio da educação, uma vez que esta envolve a comunicação. Neste caso, a língua é fundamental para a continuidade das tradições culturais. A língua é um instrumento de comunicação mais evidente e notável, que identifica um determinado grupo ou comunidade (BATIBO, 2005).

Por exemplo, antes da chegada dos colonizadores o povo Dagara (Burkina Faso, Gana, Togo e Costa do Marfim) não precisava do Bilhete de Identidade-BI (RG no Brasil) para sua identificação, uma vez que a língua, através dos nomes e/ou sobrenomes já dizia a identidade clara de cada membro na aldeia. Ex. *Sobonfu Somé* significa guardião de rituais na língua dagara. Ou seja, mesmo com a separação do povo dagara pelos colonialistas europeus, atualmente encontrados nos países acima citados, é suficiente mencionar o nome, para que se tenha o conhecimento dos laços da pessoa em questão. Sobonfu Somé, por exemplo, já é uma identidade que permite saber até a sua origem familiar, posto que estejamos diante de uma língua dotada de grande singularidade (SOMÉ, 2011). Aliás, tudo que se passava em Dano (o maior reino do povo Dagara) era pela vontade dos espíritos, e por isto havia grande necessidade de uma comunicação constante com os mesmos. Por isso, o povo Dagara preserva a língua, uma vez que há a necessidade de comunicação entre os vivos, como também com os ancestrais (SOMÉ, 2007). Isso significa que a língua não serve apenas para os vivos, mas também de instrumento de comunicação entre os mortos e destes com os vivos. Essa concepção do mundo não é encontrada nas línguas europeias que foram trazidas com os outrora colonizadores. Desta forma, é discutível o conceito de língua para os povos africanos. Isso acontece porque a visão do mundo sobre a língua varia entre as culturas e os povos.

Na Guiné-Bissau, várias etnias têm o costume de realizar eventos com o intuito de fazer a reconciliação em caso de contendas entre membros do grupo ou das *tabankas* (aldeias). Entre essas etnias, os autodenominados *brassa* (balantas), por exemplo, existe o *broksa*, que é um evento muito conhecido pelo seu estilo da dança e canções com mensagens fortes sobre a contestação ou elogios de certas práticas sociais, e que no final mudam positivamente o relacionamento entre as *tabankas* envolvidas.

Para a realização de *broksa* é preciso o *vel*. *Vel* é a fase inicial do *broksa*, que por meio dela há a evocação dos deuses, e a negociação entre as *tabankas*. Nessa negociação e comunicação se usa uma língua, no caso, o balanta. Para realização do *broksa*, a *tabanka* que pretende ser anfitriã prepara a cerimônia, que consiste na busca de animais que serão

---

<sup>6</sup> Declaração Universal dos Direitos linguísticos, Artigo 7º.

sacrificados, oferta de bebidas e outras comidas. A cerimônia inicia com algumas pessoas, previamente escolhidas na comunidade, simulando estarem “escondidas” e à espera de qualquer menina/adolescente da *tabanka* com a qual se pretende fazer *broksa*, sequestrando-a. Para que a *tabanka* da jovem sequestrada faça o resgate, a jovem deverá preparar coreografias de danças especiais, e posteriormente se deslocar até a *tabanka* “sequestradora”. Ao chegar no local, há a competição de dança entre as duas *tabankas*, e a partir daí se inicia uma festa que dura de dois a três dias, e que culmina com a devolução da menina/adolescente “sequestrada”. Essas negociações envolvem a língua, dança, evocação dos antepassados e outras práticas sociais aceitas naqueles grupos.

Para o povo pepel (Guiné-Bissau) uma certa forma da expressão linguística demonstra até certo ponto, o nível da socialização étnica. Como por exemplo, um homem circuncidado ao ser chamado pelo seu nome, dentro do seu grupo sempre deve responder *urã* (*aqui estou*). Responder “urã” não significa apenas “sim” (ou estou aqui), mas também significa que “cumprido com os deveres do rito de iniciação e em especial a circuncisão. Para as mulheres casadas deste povo, tradicionalmente a resposta é *mbáa*. Esta palavra-resposta não apenas significa “sim”, mas também informa que ela está casada, compromissada com o lar, com o casamento. Estes exemplos mostram como a língua não é simplesmente um instrumento de comunicação, mas um transmissor de culturas, práticas, e sobretudo, da identidade de um povo.

O valor das línguas africanas pode ser compreendido no uso dos provérbios, tal como salienta Adakabre (2017) quando compartilhava a sabedoria e o conhecimento por meio dos provérbios Akan. Os provérbios carregam conhecimentos muito codificados e que representam a cosmovisão de um povo. Os provérbios dos povos africanos passam de geração a geração por meio da oralidade. Seguem alguns provérbios e seus significados:

a) **Provérbio do povo akan:** *Akooda bo enwa na ommo akyekyede* (a criança quebra a casca de um caracol, mas não a de uma tartaruga). Significa que se precisa fazer coisas de acordo com a capacidade de cada pessoa, por exemplo, deve-se começar o comércio de acordo com as bases financeiras disponíveis (sendo a casca do caracol) isso permitirá um crescimento que possibilitará grandes realizações (que deixará a pessoa pronta para quebrar a casca de uma tartaruga).

b) **Provérbio do povo akan:** *Koto nnwo anomaa* (o caranguejo não dá luz a um pássaro), querendo dizer que, cada pai dá a educação que tem para os seus filhos, e que não se pode dar o que não tem.

c) **Provérbio popular guineense** (Guiné-Bissau): quando se quer lembrar a nova geração da importância dos mais velhos na sociedade, através das experiências que detêm, é muito comum

ouvir provérbios como: *garandi ika Deus mas i tarda ku Deus* (o mais velho não é um Deus mas, ele convive com Deus há muito tempo, pela sua idade). Ou de uma outra forma: *garandi, mesmo ki sinta ita odja mas lundju diki mininu ku firma* (onde os mais velhos veem, mesmo estando sentados, as crianças não conseguem enxergar a mesma distância mesmo estando de pé). Aqui, não se fala de viver ao lado do deus fisicamente, ou de enxergar uma certa distância física, mas sim, o conhecimento que a experiência da idade dá aos mais velhos.

d) **Provérbio popular africano:** O ubuntu é conhecido por seu famoso provérbio que diz: *Utchi m'ghal ptchar tinpan koru, Ma Utchi m'ghal ptip p' lawan tchian na nhã*. (língua manjaca da Guiné-Bissau) traduzido para língua portuguesa significa, se você quer ir mais rápido vá sozinho, mas se quer ir mais longe vá com alguém, (LINES, 2020). Esse provérbio incentiva a união. É importante ressaltar que é através da união que os africanos conseguiram expulsar os colonizadores dos seus territórios, e que uma união se constrói por várias formas de relacionamento, entre elas a comunicação através de uma língua.

Na filosofia de muitos povos africanos, os mortos vivem, a morte verdadeira é quando um ancestral para de se fazer presente entre os vivos. Porém, para que haja o contato entre os ancestrais e os vivos é fundamental a comunicação, que envolve além dos ritos também a língua do povo em questão. Ou seja, para o processo educativo que permita ter a língua como uma identidade, elemento da cultura e das tradições, isso se expressa de várias formas, tais como provérbios, músicas, ritos e contos por meio da interação oral. Por isso, impedir o uso duma língua é envenenar a cultura, a tradição ou sabotar uma identidade.

Na Constituição da República de Gana (antiga Costa do Ouro), “[...] uma pessoa não deve ser registrada como um cidadão de Gana, a menos que no momento de seu pedido de registro seja capaz de falar e compreender uma língua indígena de Gana.”<sup>7</sup> O caso do Gana, em particular, é muito oposto com a posição das constituições dos vários países africanos. Em nossa visão, o condicionamento da cidadania deste caráter demonstra o nível da importância dada as línguas locais através do ganho da consciência. Portanto, pode-se concluir que a língua, para grande parte dos povos africanos, é um marco da identidade. Contudo, é preciso que os líderes dos países africanos tenham compreensão de como promover um sistema educativo com políticas e planejamentos que incluam as línguas locais. A extinção das línguas africanas é um apagamento das culturas, como veremos na seção que segue.

## O perigo de extinção e as perspectivas da valorização

---

<sup>7</sup> CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA, 1992, Art. 9º, p. 9.

A extinção de uma língua é o reflexo de vários desafios. Antigamente a extinção das línguas acontecia pela proibição do seu uso por pertencer ao povo derrotado na guerra. Porém, no século XXI, as línguas morrem pela falta de políticas e planejamento linguístico, preconceito ou pela falta de conhecimento da importância da diversidade linguística. Na obra *language birth and death* (nascimento e morte das línguas), Mufwene (2004, p. 202, tradução nossa) explica que, só “a partir de 1980, começaram a surgir estudos, preocupando assim com extinção das línguas em África, de igual modo, com as línguas minoritárias na Europa”. As línguas dos escravos, durante o período colonial, eram consideradas coisas das “bruxas”, de pessoas “atrasadas”, dos “selvagens” e do “povo sem história”, e seus usos resultavam em punições severas porque era proibido falar as línguas africanas. Foi por meio dessa atitude que os escravos trazidos ao Brasil tiveram suas identidades linguísticas refeitas, e suas línguas perderam os sentidos que lhes asseguravam ideia de grupo. No entanto, mesmo não havendo falantes de línguas oriundas do continente africano em solo brasileiro, é preciso ressaltar a existência de sua influência no modo de falar, e sob a forma de palavras diversas.

Com a criação dos movimentos políticos, a exemplo do pan-africanismo e a negritude, os africanos se libertaram da dominação física, e agora todos lutam contra as ideologias coloniais que subestimam tudo que é ser africano, incluindo as línguas e as culturas. Entretanto, mesmo considerando este intrincado contexto de luta e resistência, ainda há uma conjuntura desfavorável para várias línguas faladas por povos minoritários. Estas línguas correm sérios riscos, devido ao modo como os governos pós independência engendraram o reconhecimento dos idiomas dos colonizadores. Não é por acaso que líderes e políticos africanos ainda resistem na oficialização das línguas africanas faladas em diversos países. A globalização permite com que as pessoas tenham uma mesma cultura, mesmas tradições, práticas e, sobretudo uma mesma língua.

Em busca da conscientização dos líderes africanos, no que concerne a ligação da diversidade linguística à riqueza e preservação da cultura, Hameso (1997, p.1, tradução nossa) nos explica que, “uso das línguas africanas de maneira complementar e equitativa, juntamente com outras línguas, fará parte do pleno desenvolvimento do próprio gênio da África e da busca do continente por seu próprio caminho de desenvolvimento.” Aliás, é preciso avisar que, a questão da língua, não é algo simplesmente ligado ao meio de comunicação, mas também, ela é usada “como um meio de dominação e discriminação para bloquear os processos econômicos e políticos. (HAMESO, 1997, p. 2, traduções nossa).

As línguas ocidentais são faladas por uma pequena minoria no continente africano, ademais, as crianças recebem instruções escolares na língua que não conhecem e os professores falam uma língua menos dominada. É louvável a preocupação da UNESCO (1996) com relação a educação escolar em línguas locais (Art. 9º e 23º), mas, as sociedades africanas seriam mais es-

timuladas em dominar suas línguas se houvesse um planeamento para uma promoção contínua. Pode-se citar o exemplo da Tanzânia, onde a Kiswahili é a língua de ensino no sistema educacional primário (fundamental). As crianças aprendem a língua inglesa quando iniciam o ensino secundário (fundamental 2), e são promovidas a partir do domínio da língua materna, no caso, o kiswahili. Esse é um dos exemplos de um bom planeamento linguístico que visa a manutenção das línguas locais.

Dados estatísticos da UNESCO (2009) mostram que no mundo das 6.000 línguas existentes, mais de 2.500 estão ameaçadas. Isso significa que mais de 200 línguas não serão utilizadas pelas próximas gerações, 538 estão em situação crítica, 502 estão seriamente em perigo, 632 em alguma situação de risco e 607 são vulneráveis. No contexto da África subsaariana há mais de 2000 línguas (cerca de 1/3 do total de línguas do mundo) e é provável que ao menos 10% dessas línguas possam desaparecer nos próximos 100 anos (UNESCO, 2009). Os dados aqui apresentados mostram que as políticas linguísticas falhas têm as suas consequências drásticas em todo mundo. Toda língua é capaz diante dos seus falantes. Não existe uma língua inferior a outra. Todas as línguas têm o mesmo poder diante da comunidade que as fala. O importante a notar é que a falta da oficialização das línguas minoritárias prejudica, de certa forma, a disseminação das mesmas por meio da educação. Para nós está claro que nenhuma língua foi criada para atender a ciência. Todas as línguas se adaptam à medida que a cultura dos falantes varia.

Desta forma a valorização dependerá das decisões adotadas pelo corpo social, porque todas as línguas são capazes desde que os seus falantes as promovam para tal fim. Muitas línguas africanas ainda são ágrafas, o que significa que cabe aos seus falantes realizar as descrições por forma que sejam produzidos dicionários e gramáticas que as descrevam. Em Angola, as línguas do grupo khoisan podem estar correndo o perigo de extinção, até porque não existe no momento estudos divulgados sobre essas línguas. A extinção de uma língua é ao mesmo tempo a extinção de uma cultura com as respectivas tradições. A língua e a cultura têm ligações muito fortes e historicamente reconhecidas. Cada nação deve proteger as suas línguas, assim como valorizá-las. Cada país tem o seu papel e compromisso sociocultural de as proteger e criar condições para que essas línguas continuem por longos séculos.

As Constituições dos países africanos devem explicitar de forma clara o papel que as línguas locais devem tomar no seu planeamento. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996) é um documento base que fundamenta juridicamente o uso e o ensino das línguas autóctones de qualquer país. Não é justo no século XXI que tenhamos línguas em extinção, mesmo com o avanço das tecnologias. O Google tem desempenhado um papel

importante, pelo fato de incluir dentro do seu sistema diversas línguas (muitas delas minoritárias e não oficiais).

## Considerações Finais

Todas as reflexões apresentadas nesta pesquisa não são dogmas. Apenas constituem pensamentos que contribuem para a valorização e preservação das línguas menos privilegiadas. Parece-nos que o mundo caminha para uma só língua- a língua inglesa. A história da humanidade parece estar mostrando que no futuro teremos uma só língua. Esse fenômeno pode ser danoso para as sociedades e os povos em geral, se considerarmos a língua como transmissor da cultura e suas especificidades. A morte de uma língua é ao mesmo tempo o fim de uma cultura e das tradições de um povo. Entendemos que o debate sobre políticas linguísticas não é suficiente. É necessário partirmos para ações práticas que possam efetivamente contribuir para o resgate, ensino e proteção das línguas na África. A mudança de atitude é fundamental para a construção de um novo cenário linguístico na África. Só para citar exemplos: em Cabo Verde e na Guiné-Bissau, o crioulo é falado por mais de 90%, mas ainda não é língua oficial. Há um quadro, nestes países, que em certa medida forçam as pessoas a falarem o português, em decorrência de sua condição de língua oficial.

Para a valorização das línguas africanas, cada país deveria promovê-las por meio do ensino e difusão nos meios de comunicação. O ensino de uma língua numa determinada comunidade traria a autoestima desse povo, o que é de extrema importância. Os governos poderiam promover as línguas locais estimulando concursos de poesias, contos e músicas produzidas em línguas locais. Seria importante promover concursos análogos aos existentes para a promoção do português, como forma de estimular as línguas locais. Cabe aos governos investir na formação de professores nestas línguas, apoiando pesquisas que possam resultar na produção de gramáticas e dicionários que serão utilizados nas escolas. A produção literária deveria ser incentivada para que o conhecimento e os hábitos de leitura sejam estimulados nessas línguas. Estas estratégias são fundamentais para que haja uma interpretação positiva das culturas presentes. Tal como afirmamos ao longo destas páginas, a língua se liga à cultura, e com esta ocorre a difusão das tradições locais. Esta compreensão seria o melhor meio para eliminar o preconceito linguístico e o estigma da inferioridade existente para estas línguas.

Olhando para a pergunta de partida, podemos claramente afirmar que a valorização das línguas africanas partirá da descolonização das mentes dos governos locais. Não é verdade afirmar que as línguas africanas são incapazes de transmitir a ciência. Valorizar as línguas africanas abriria caminhos para a adaptação das mesmas ao atendimento da ciência, pois nenhuma língua

natural foi inventada para atender fenômenos da ciência. A primeira hipótese da pesquisa ficou confirmada, uma vez que as línguas africanas perdem o seu espaço devido poder das línguas europeias, por sua condição de idioma oficial. O primeiro cuidado para contrariar esta tendência seria a cooficialização das línguas autóctones. A segunda hipótese também se confirmou, uma vez que só nas zonas rurais ainda se falam as línguas autóctones. Nas grandes cidades há uma tendência ao uso das línguas europeias, logo, entendemos que os homens e mulheres destas sociedades existentes em África já não valorizam as suas línguas em decorrência de não possuírem estatuto privilegiado perante o poder.

Portanto, deve-se ensinar nas escolas africanas que nenhuma língua é superior a outra, como também compreender que a subalternização destas línguas é o reflexo e estratégia da missão colonizadora da Europa para África. O uso das línguas africanas foi proibido durante a escravidão, colonização e ainda está sendo proibido nas escolas africanas em pleno século XXI, o que na nossa visão demonstra claramente a negação do pensamento e a alma dos povos africanos, pois é através da língua que cada povo faz a leitura e interpretação do mundo. Aliás, a demonização ou o preconceito contra as línguas africanas constituem marcos da dominação europeia. No entanto, é preciso que os debates sobre esta temática sejam feitos para que a liderança africana possa mudar a sua concepção de língua e fazer com que os idiomas tenham valor porque a diversidade linguística é a base da riqueza cultural. O multilinguismo jamais foi problema para os povos africanos. Os provérbios, as músicas, os contos, as denominações em cada língua representam a cosmovisão do povo que a fala.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AITCHISON, J. **Language change: progress or decay?** 3.ed. Oxford: CUP, 2005.

BATIBO, M. H. **Language decline and death in Africa, causes, consequences and challenges.** Clevedon: Multilingual Matters, 2005.

BERTSCH, A. Representing the Concept of Culture: Has the Time Come to Replace the Layered Onion? **Oxford Journal.** Minot, vol.11, nº1, p. 09-26, 2011.

CAGLIARI, L. C. **Linguística e alfabetização.** São Paulo: Scipione, 2009.

CALVET, L.-J. **As Políticas Linguísticas.** Florianópolis: Ipol, 2007.

CHICUNA, A. M. **Portuguesismos nas línguas bantu: para um dicionário português–kiyombe.** 3.ed. Lisboa: Edições Colibri, 2018.

CHILDS, T. **An introduction to African languages.** Amsterdam: Benjamins, 2003.

GHANA. **Constitution of 1992 with Amendments through 1996.** Disponível em: <<http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/gha129754.pdf>>. Acesso em: 17 nov.2020.

HAMESO, S. The Language of Education in Africa: the Key Issues. **Language, Culture and Curriculum**, vol.10, nº1, p. 01 – 13, 1997.

KI-ZERBO, J. **Para quando África? Entrevista com René Holenstein**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

MESTHRIE, R. **Language in South África**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

MUFWENE, S. S. Language birth and death. **Annual Review Anthropology**. Chicago. Vol.33, p. 201–22, 2004.

RADFORD, A. et al. **Linguistics. An introduction**. Cambridge: CUP, 1999.

ROMAINE, S. **Socio-historical linguistics**. Cambridge: CUP, 2009.

SEVERO, C. G. Política (s) linguística(s) e questões de poder. **Revista Alfa**, vol. 57, nº2, p. 451-473, 2013.

SOMÉ, S. **O espírito da intimidade, ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar**. s.l.: Odysseus, 2007.

TIMBANE, A. A. **A variação e a mudança lexical da língua portuguesa em Moçambique**. 318p. 2013. (Tese). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2013.

TIMBANE, A. A., SANTANA, Y.F. D., AFONSO, E. V. S. A cultura hip-hop e os angolanismos léxico-semânticos em Yannick Afroman: a língua e a cultura em debate. **Afluente: Revista de Letras e Linguística**, Bascobal, vol.4, nº2, p. 104 – 128, 2019.

### **Documentos/Videos**

ADAKABRE, K. F. M. **Akan proverbs and their meaning**. 2020 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wTf-nNTr1aA>. Acesso em: 05 nov. 2020.

LINES, C. **Ancient proverbs (True Wisdom)**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-oCVIt6duzY>. Acesso em: 05 nov. 2020.

MarionInstituteTV, Sobonfu Somé - Embracing Your Gifts, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x6RwkD5vnVs>, 2011, acesso em: 22/11/2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**, Barcelona: Unesco, 1996.

UNESCO. **Plus de 2500 langues en danger dans le monde**. Paris: Association adéquations. 19 fev.2009. Disponível em:

<[http://www.adequations.org/IMG/article\\_PDF/article\\_a957.pdf](http://www.adequations.org/IMG/article_PDF/article_a957.pdf)>. Acesso em: 17 nov.2020.

Recebido em: 06/08/2021

Aprovado em: 16/11/2021

# A LÍNGUA E ACESSO À JUSTIÇA EM MOÇAMBIQUE: UMA APROXIMAÇÃO INDISPENSÁVEL

LANGUAGE AND ACCESS TO JUSTICE IN MOZAMBIQUE:  
AN INDISPENSABLE APPROACH

---

**Jeremias Arone Donane**

**RESUMO:** O direito linguístico descreve-se como um conjunto de normas jurídicas que tem por objetivo a utilização de uma ou várias línguas, num dado contexto geopolítico. No meandro do acesso à justiça, a língua é direito metajurídico, sendo ela um pilar do direito na garantia da justiça. No entanto, o respeito a esse direito significa a aceitação do direito à diferença, cabendo peremptoriamente ao Estado promovê-lo. O objetivo deste trabalho é apresentar um perfil sobre a importância da língua no acesso à justiça, trilhando deste modo, uma construção literária sobre o sistema multilíngue em Moçambique. Sob o ponto de vista metodológico, vale destacar que a presente investigação se pauta por uma pesquisa qualitativa e aplicada, voltada não somente a descrever o atual estado da arte sobre o tema e esclarecer eventuais obscuridades conceituais, mas também a sustentar os caminhos a serem seguidos, dentro de uma visão prescritiva e pragmática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua; Linguagem; Acesso à Justiça; Cultura.

---

**ABSTRACT:** Language law, in its broad sense, includes legal norms relating to the language of law and the law of language, whereas in its strict sense it includes only the right of the language. In linguistic law, language, which is generally the main tool of law. In access to justice the language is metalinguistic right, which is the one of the main tools to guarantee justice. The respect of this right means respecting differences, and finally is the state's responsibility to protect and promote. The aim of this paper is to demonstrate a profile about the importance of language in access to justice treading this way, a literary build of a multilingual system in Mozambique. In terms of methodology, the present paper tends to describe qualitative exploration directed to analyze a current state - of - art about the topic and clarify possible obscurities, but also support the ways to be followed in the prescriptive and pragmatique vision.

**KEYWORDS:** Language; Access to Justice; Culture

## A LÍNGUA E ACESSO À JUSTIÇA EM MOÇAMBIQUE: UMA APROXIMAÇÃO INDISPENSÁVEL

Jeremias Arone Donane <sup>1</sup>

### Introdução

A consagração pelo respeito ao pluralismo etnolinguístico no texto constitucional moçambicano, (Constituição da República de Moçambique de 2004, doravante CRM), foi resultado de uma demanda nacional persistente, resultante de um processo histórico longo, diante de uma tentativa frustrada de apagamento da identidade cultural e linguística em face da dominação euro ocidental. Essa herança histórica de resistência, granjeou inúmeras fragilidades no que diz respeito ao pendor de apagamento das línguas nacionais, decorrente da institucionalização da língua portuguesa como oficial. Muito embora o mosaico emancipatório e de perspectiva libertária tenha como protagonista o povo moçambicano, a construção do Estado – Nação, entre inúmeros nefastos eventos, desmembrou -se da componente linguística, criando deste modo fissuras e um verdadeiro atestado de óbito a resistência vitoriosa do povo, com grandes convulsões ao campo educativo. Entretanto, conforme reza a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996, os direitos linguísticos de um cidadão não devem representar quaisquer obstáculos à sua inter-relação e à integração na comunidade linguística de acolhimento, nem qualquer limitação.

Essa assertiva é a própria encarnação do direito individual e coletivo, deixando cristalino que a sua utilização tem cobertura legal<sup>2</sup> e um reconhecimento que perpassa fronteiras delimitadas. Daí que, a luz da epistemologia jurídica, fora de qualquer abstração metodológica, é imprescindível que a linguagem seja acessível e clara<sup>3</sup>, sob pena do seu desiderato ser colocado

---

<sup>1</sup> Doutorando em Direitos Humanos na linha de pesquisa em Cidadania e Inclusão Social pela Universidade Federal de Paraná - UFPR. Correio eletrônico: [jeremiasarone@ufpr.br](mailto:jeremiasarone@ufpr.br)

<sup>2</sup> Os Direitos Humanos de primeira geração são àqueles que dizem respeito às garantias que se dão de forma individual, bem como prerrogativas políticas clássicas, que surgiram de forma institucionalizada, como, por exemplo, direito à família, à maternidade, ao funcionalismo público etc. São os denominados direitos de liberdade. Os da segunda geração são os direitos econômicos, sociais e culturais, surgidos no início do século XX, tais como: direito ao trabalho, ao seguro social, à subsistência, ao amparo à doença e à velhice. São os denominados direitos de igualdade. Os direitos da terceira geração são os que aludem à da solidariedade, também conhecidos como direitos de fraternidade, que visam, por exemplo, ao meio ambiente equilibrado, saudável, com qualidade de vida; a paz; ao progresso; à autodeterminação dos povos; aos interesses de grupos menos determinados de pessoas e de minorias, como os de pessoas surdas. (NOVAES 2010, p.23)

<sup>3</sup> “No Direito, competência linguística significa linguagem precisa, direta e clara. O patamar da linguagem culta, entretanto, diferencia-se da linguagem preciosa, da falsamente pomposa. O vocabulário empregado deve ser rico, vasto, mas da linguagem corrente, que não cause confusão ou destoe do resto do discurso. Todo termo mais raro deve contar com sustentabilidade na enunciação, ou seja, deve-se inserir em contexto adequado. Isso é importante que seja ressaltado, pois muitos autores confundem linguagem culta com uso de termos inusitados, antigos, arcaicos e de significado pouco preciso para o leitor médio” (RODRÍGUEZ, 2005, p. 230).

em cheque. Conforme anteriormente ressaltamos, os direitos linguísticos enquanto prerrogativas, sinalizam as Ciências do Direito a abrirem as comportas de integração das vozes mais desfavorecidas das comunidades, principalmente num contexto em que a língua portuguesa constitui um entrave para parte significativa da população moçambicana, pois, o papel libertário da linguagem incide também sobre um permanente diálogo institucional de integração, de modo que essa ontologia perene consolida a construção da Dignidade Humana aos administrados e aos profissionais de direito. A linguagem é a ponte entre o isolamento e a comunidade, que permite ao ser humano delimitar os direitos e obrigações que têm uns com os outros e, assim, viver em sociedade política compensada pela riqueza própria da sua parcela linguística.

No âmbito de acesso à justiça<sup>4</sup>, a falta do debate jurídico, o uso permanente de vocábulos técnicos e a falta de conhecimento sobre direitos linguísticos, gera discriminação e falta de confiança e elitização dos setores de administração da justiça. Por conseguinte, embora a linguagem jurídica seja o principal instrumento ao serviço do Direito, com ela deve ser usada para eliminar barreiras e incompreensões que enfermam a grande extensão da sociedade. *No entanto, questiona – se até que ponto a linguagem jurídica contribui no ideário do acesso à Justiça numa sociedade multilíngue - Moçambique?*

## **2 Língua Portuguesa em Moçambique e os axiomas da sua aplicação hoje: uma análise indispensável**

A Língua Portuguesa em Moçambique foi declarada oficial no ano de 1975, tendo por pressuposto a preservação da Unidade Nacional<sup>5</sup>, deixando de ser apenas a língua do colonizador e passou a fazer parte de um dos vastos repertórios linguísticos do povo moçambicano, embora com enormes desafios resultantes das línguas nacionais. A sua preservação também torna - se patrimônio singular de um povo e memória viva da cultura, cuja função é desenvolver a comunicação, o entendimento, a diversidade de expressão da língua que se manifesta nos contextos sociais. Assim sendo, por intermédio desse sistema simbólico, podemos interagir, argumentar, defender, encobrir, descobrir, pensar, isto é, expressar ideias e sentimentos.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> [...]A expressão “Acesso à Justiça” é objeto de várias conceituações, podendo significar desde acesso aos aparelhos do poder judiciário, simplesmente, até o acesso aos valores e direitos fundamentais do ser humano. A segunda, por ser mais completa e abranger a primeira, sugere ser a mais adequada. Trata-se, não obstante a importância dos aspectos formais do processo, de um acesso à justiça que não se esgota no judiciário, mas representa também e primordialmente, o acesso a uma ordem jurídica justa (MATTOS, 2009).

<sup>5</sup> A língua portuguesa como língua oficial, tenha sido considerada adequada por razões eminentemente políticas, visto que o governo queria acabar com o tribalismo que reinava durante a luta armada e logo após a independência (em 1975).

<sup>6</sup> BRASIL, 1997.

Porque a língua oficial portuguesa é imponente diante das línguas nacionais, resultado da história de formação dos povos africanos que são compostos por etnias e grupos populacionais com características distintas, a falta de conhecimento ou comunicação defeituosa contribui no entrave da justiça, gerando frustração e exclusão aos jurisdicionados. Como ensina Saussure (2006, p.17), a língua “é um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.” O conhecimento desse repertório linguístico, conforma o sistema jurídico consolidado o acesso à informação, formata incompreensões, aproxima os cidadãos aos órgãos por muitos compreendidos como elitizados e de difícil acesso para determinados grupos sociais.

É certamente polifônico que a língua portuguesa constitui grande barreira para muitos moçambicanos, pelo fato das línguas bantu serem os principais substratos linguísticos (NGUNGA, 2004). Ocorre que pouco mais de 40% da população é analfabeta, e a institucionalização da língua portuguesa como oficial, foi desacompanhada de uma profilaxia satisfatória. Com um significativo progresso referente ao número de falantes da língua portuguesa, novos desafios são impostos, pois, a escola tornou - se um campo de imersão de sujeitos no aprendizado da língua oficial e não através da valorização na mesma proporcionalidade com as línguas locais diferentes (SAGUATE, 2012).

A identidade e a personalidade linguística, bem como o território são elementos amarrados por muita conexão<sup>7</sup>, cuja criação de condições para segurança perpétua devem ser os objetivos políticos de uma nação. A confluência entre línguas que caracterizam o espaço geográfico moçambicano, tem grandes implicações no processo de ensino e aprendizagem, vulnerabilizando terceiros incapazes de compreenderem a língua, com efeitos em outros domínios fundamentais, uma vez que todo um conjunto de interferências resultantes do contato linguístico propicia o surgimento de uma variedade de sinais sem qualquer obediência a semântica, morfologia etc. A língua é uma das características fundamentais da nação, cuja preservação e oficialização depende de todo tecido social e não da imposição autoritária do Estado, como foi com a independência de 1975. O discurso de que é melhor ter apenas uma língua oficial para garantir a unidade da nação - vem acompanhado de perto por outra ideia que muitas vezes é difundida em países onde a questão dos direitos linguísticos é de prerrogativa

---

<sup>7</sup> A ideologia da linguagem e da identidade assume que “a linguagem é mais ou menos identidade (etnocultural), ou pelo menos a parte essencial da identidade”. As identidades linguísticas se refletem em uma abordagem ecológica, quase espiritual, pois, de acordo com os mais prolíficos e fervorosos defensores dessa ideologia, “a própria língua materna é um reflexo da alma, um reflexo da alma se essa não for a própria manifestação da alma”. por outro lado, a ideologia baseada no território que privilegia a relação histórica entre uma língua e uma determinada região, tende a privilegiar uma língua em dificuldade demográfica ao torná-la “dominante numa determinada área geográfica”. Assim, no contexto polaco, as chamadas línguas minoritárias são tratadas num enquadramento baseado no princípio da identidade, enquanto tem as suas raízes num enquadramento que privilegia o princípio da territorialidade (FISHMAN, 1989).

exclusiva do Estado. Assim, se os direitos linguísticos são direitos humanos, devem também ter incidência sobre os cultores de direito.

Como dissemos, a imposição de uma única língua oficial, quando ela peremptoriamente, exclui ou coloca em desvantagem um grande número da população, deve ser caracterizada como causa de divisão, não de conciliação ou unidade. Este condão devia ser movido por uma compreensão mais aguçada sobre os interesses coletivos, antes da sua implementação. Portanto, a partir da constatação lógico – jurídica, fica latente que quando a lei cria um fim, pressupõem - se a criação do meio para atingir esse fim, caso contrário, as eventuais problemáticas podem ser mediadas pelo princípio dos poderes implícitos, patentes da CRM.

O Congresso ou o parlamento está investido pela Constituição em determinados poderes, e para seus objetivos, e dentro dos limites desses poderes é soberano. Mesmo sem o auxílio de uma cláusula geral na constituição, autorizando o congresso a editar todas as leis necessárias e adequadas para levar esses poderes à execução, a concessão de poderes, por si só, necessariamente implica na concessão de todos os meios usuais e adequados para a execução do poder concedido. Disse ainda: o Congresso está autorizado a aprovar todas as leis, necessárias e adequadas, para a execução dos poderes que lhe foram conferidos. Essas palavras, “necessária” e “adequada”, em tal instrumento, devem provavelmente ser consideradas como sinônimas.

Necessariamente, poderes devem aqui significar aqueles que forem adequados e se ajustem ao objeto; como sendo o melhor e mais útil em relação ao fim proposto. Se não fosse assim, e se o congresso não pudesse utilizar outros meios que não aqueles absolutamente indispensáveis para a existência de um poder maior, o governo dificilmente existiria; pelo menos, seria totalmente inadequado aos propósitos da sua formação. Empregar os meios necessários a um fim é geralmente entendido como empregar quaisquer meios calculáveis a produzir o fim, e não ficar confinado àqueles únicos meios sem os quais o fim seria totalmente inatingível.

Tal é a característica da linguagem humana que nenhuma palavra transmite à mente em todas as situações uma única ideia definida, e nada é mais comum que o uso das palavras em sentido figurado. Quase todas as composições contêm palavras que, levadas em um sentido rigoroso, transmitiriam um significado diferente daquele que obviamente se intenciona. É essencial apenas à construção que algumas palavras que importem em algo excessivo devam ser entendidas em um sentido mais mitigado – em um sentido que o uso comum justifique. A palavra “necessária” é dessa descrição.

Segundo Piller, o debate contemporâneo sobre justiça social está focado principalmente nas desvantagens e discriminações baseadas em questões de gênero, raça, religião, orientação sexual, etnicidade etc., de forma que “é extremamente raro que a língua seja considerada um

fator pelo qual indivíduos, comunidades ou nações podem ser excluídos” (PILLER, 2016, p. 5). Nesse sentido, a autora defende que é preciso entender melhor a relação entre a exclusão de línguas minorizadas e a desigualdade econômica, a dificuldade de acesso a serviços públicos, como saúde, justiça e educação, assim como a falta de participação política e de exercício da cidadania em geral, (PILLER, 2016).

### **3 O acesso à justiça e a linguagem jurídica numa sociedade multilingue: caso de Moçambique**

Todas essas decisões, a maioria das quais muito recentes, demonstram que os “direitos de linguagem” podem emanar dos direitos humanos tradicionais no âmbito do direito internacional. Assim, a dimensão linguística de qualquer atividade privada põe em causa a liberdade de expressão e é, portanto, objeto de proteção significativa no direito internacional, para citar apenas um exemplo. Assim, é possível que esses direitos possam levar a resultados favoráveis para a diversidade cultural ou linguística, e frustrar o “monoculturalismo” e o monolinguismo ainda imposto por alguns Estados, contrários aos mencionados direitos humanos.

No âmbito do direito internacional<sup>8</sup> em matéria de direitos humanos, a noção de acesso à justiça institui aos cidadãos o direito de recorrer aos tribunais ou em órgãos devidamente legitimados pelo Estado (como detentor do monopólio de jurisdição), para a devida reposição inicial anterior a conduta que gerou a ação ou omissão. Inspirado nesse repertório, a legislação moçambicana com particularidade para Constituição da República, não agiu diferente, antes pelo contrário, plasmou literalmente em seu texto tal prerrogativa que resulta num ganho que merece autenticidade.

Desse modo, o conteúdo normativo constitucional relativo ao acesso à justiça perde a hegemonia que tentou construir, decorrente da falta de eficácia concreta para a resolução dos

---

<sup>8</sup> O acesso à justiça abrange uma série de direitos humanos, tais como o direito a um processo equitativo nos termos do artigo 6.º da CEDH e do artigo 47.º da Carta dos Direitos Fundamentais da UE e o direito a um recurso efetivo nos termos do artigo 13.º da CEDH e do artigo 47.º da Carta. • Os direitos em matéria de acesso à justiça contidos na Carta dos Direitos Fundamentais da UE poderão corresponder aos contidos na CEDH. A jurisprudência do TEDH é, portanto, importante para interpretar os direitos da Carta. • Embora a aplicação da CEDH e da Carta dos Direitos Fundamentais da UE esteja submetida a regimes distintos, ambas salientam que os direitos a um recurso efetivo e a um processo equitativo deve ser, em primeiro lugar, concretizado em âmbito nacional. O acesso à justiça permite que as pessoas se protejam contra violações dos seus direitos, corrijam danos civis, responsabilizem o poder executivo e se defendam em processos penais. Trata-se de um elemento importante do Estado de Direito e transversal ao direito civil, penal e administrativo. O acesso à justiça é simultaneamente um processo e um objetivo, crucial para as pessoas que procuram beneficiar de outros direitos processuais e substantivos. Em âmbito internacional, a Comissão dos Direitos do Homem da ONU tem, desde a sua criação, apontado o caminho entre as instâncias instituídas pelos tratados das Nações Unidas para a interpretação dos conceitos relacionados com o acesso à justiça. O acesso à justiça encontra-se igualmente salvaguardado nos instrumentos da ONU, tais como a Convenção de Aarhus sobre o acesso à informação, participação do público no processo de tomada de decisão e

imbróglios que enfermam a justiça em Moçambique. Isso não significa de maneira nenhuma, que a construção posta no texto perde sua importância, pelo contrário, a questão de definição lastreada do acesso à justiça não é ponto cego que deve ser avaliado cegamente, do modo que, o recurso às ciências auxiliares em paralelo com as ciências jurídicas, terão um papel dinamizador na sua consolidação, principalmente ao tratar – se duma sociedade multilíngue. Em prol disso, se aproximando dos ensinamentos dos filósofos prussianos Karl Marx e Friedrich Hegel (2022, p. 99):

[...] Justiça é Justiça Social, antes de tudo: é atualização dos princípios condutores, emergindo nas lutas sociais, para levar à criação duma sociedade em que cessem a exploração e opressão do homem pelo homem; e o Direito não é mais, nem menos, do que a expressão daqueles princípios supremos, enquanto modelo avançado de legítima organização social da liberdade. Mas até a injustiça como também o Antidireito (isto é, a constituição de normas ilegítimas e sua imposição em sociedades mal organizadas) fazem parte do processo, pois nem a sociedade justa, nem a Justiça corretamente vista, nem o Direito mesmo, o legítimo, nascem dum berço metafísico ou são presentes generoso dos deuses: eles brotam nas oposições, no conflito, no caminho penoso do progresso, com avanços e recuos, momentos solares e terríveis eclipses. Direito é processo, dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as novas conquistas (Marx e Hegel 2022, p. 99).

Conforme o Relatório do Desenvolvimento Humano (2004), não existe direito à língua universal. Mas, existem direitos humanos com um conteúdo linguístico implícito, que os Estados multilíngues têm de reconhecer para cumprirem as suas obrigações internacionais ao abrigo de instrumentos como o Convénio Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos. Especialmente importantes são o direito à liberdade de expressão e a igualdade. A liberdade de expressão e o uso de uma língua são inseparáveis. Essa dicção não se revela especulativa, na medida em que procura buscar controle de interdependência entre o direito e a língua.

O acesso à justiça não deve de forma alguma ser pensado apartado da língua e ou da linguagem, aliás, esta última deve sustentar todo edifício jurídico. Uma das principais funções sociais da língua é comunicação, daí que, nesse âmbito, ela pode ser vista, analisada e interpretada dentro de um determinado contexto sociocultural. É imprescindível compreender que ela não é um sistema uno, invariado, estático, mas necessariamente, abriga um conjunto de variantes e de variedades. Todas as línguas vivas são moldadas pelos contextos socioculturais e a sua variação e mudança depende da forma como os usuários replicam o seu uso. A identidade

---

acesso à justiça em matéria de ambiente, de 1998, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006.

cultural linguística de um determinado povo, deve ser olhada como um vetor indispensável na promoção da democracia e, por conseguinte, da democracia da linguagem. Conforme preleciona Habermas, na teoria do agir comunicativo, reforça o domínio democrático por via da conceituação de política deliberativa da esfera pública, ou seja, a democracia resulta da correlação existente entre o princípio do discurso e forma jurídica.

A teoria do discurso, que associa ao processo democrático conotações normativas mais fortes do que o modelo liberal, porém, mais fracas do que o modelo republicano, toma elementos de ambos e os articula de uma forma nova e distinta. Coincidindo com o modelo republicano, ela concede um lugar central ao processo político de formação da opinião e da vontade comum, mas sem entender como algo secundário a estruturação em termos de Estado de Direito. Em vez disso, a teoria do discurso entende os direitos fundamentais e os princípios do Estado de Direito como uma resposta consequente à questão de como institucionalizar os exigentes pressupostos comunicativos do processo democrático (HABERMAS, 1995, p. 5).

A linguagem concebe -se num dos primordiais utensílios no dia-a-dia do profissional da área jurídica. Pode ser consensual a necessidade de aprimoramento da língua e da linguagem como ferramenta do trabalho desses profissionais, todavia, a luta constante dessa aquisição deve esvaziar o maior beneficiário da soma dos conhecimentos adquiridos, e, por conseguinte, deve como acima referimos respeitar a evolução social. Nem de longe se pretende dizer que a realidade social, no que diz respeito à pluralidade de falta de conhecimento da língua, deve limitar ao jurista o uso dessas ferramentas indissociáveis e interdependentes. Vale recordar que ao longo do processo histórico, a linguagem jurídica tornou - se uma barreira densa na comunicação com o público leigo, o que dificulta desde modo, o acesso à justiça e o pleno exercício da cidadania, gerando precipuamente um distanciamento entre os cidadãos e os operadores de direito. O público-alvo da linguagem jurídica é a sociedade, logo devemos assegurar uma comunicação fluente e compreensível. O vocábulo a utilizar deve ser de acordo ao público-alvo (receptor), como defendem Gomes e Cavacas (2004, p. 80) de que “as palavras existem em função do público, isto é, dos destinatários”.

[...] A linguagem rebuscada e tecnicista utilizada no judiciário é algo peculiar e inerente ao direito, sendo verificada nas leis, nos atos judiciais e em outras formas diversas que não dispensam a ferramenta da linguagem hermética. Resta evidente, assim, que o direito é ciência dotada de linguagem técnica e específica, com espaço de sentido e espaço estrutural autônomos (gramática e dicionário jurídicos próprios). Pode-se observar, que não só o direito que possui sua linguagem própria, outras tantas ciências possuem vocabulário próprio, tais como a medicina, a informática e a economia. Entretanto, o tecnicismo

demasiado utilizado no direito tem sido alvo de preocupações, uma vez que esse deva atender a coletividade, em geral (GOMES; CAVACAS, 2004, p. 80).<sup>9</sup>

Ainda nesse sentido, Foucault (2010) apresenta a instância do discurso jurídico enquanto resultado de diversos sistemas de controle da palavra, resultado das mais diversas práticas restritivas da palavra: sejam aquelas que limitam o que pode ser dito de verdadeiro, o que pode ser dito de razoável, operando uma espécie de bloqueio, sejam aqueles mecanismos que prendem tudo aquilo que aparece na ordem do discurso a um mesmo – texto primeiro, autor, disciplinas –, sejam aqueles que, pela instituição de uma cena a repetir, pela constituição de “sociedades de discurso”, pelo funcionamento doutrinal do discurso, pelas apropriações sociais, limitam os sujeitos falantes. Não se atribui *in totum* demérito o uso de expressões rebuscadas no direito ou em qualquer outra área de saber, de tal sorte que, é característica de todas as ciências possuírem linguagens específicas, porém, entendemos que essa técnica deveria ser usada no auxílio à compreensão. A linguagem jurídica ultrapassa a relação entre os operadores e alcança a coletividade de diversas formas, uma das quais, pelo princípio da publicidade das audiências patente na CRM (2004). Sendo assim, o lugar de contato entre linguagens técnicas deve ter relação direta com o interesse público, gerando clareza, simplicidade e eficiência, desde que esse liame traduza – se numa prerrogativa dos cidadãos.

No entanto, como avançou -se supra, a lei não é apenas para profissionais. A lei está a serviço de todos estratos sociais, sendo fundamental que cada um compreenda da melhor forma possível o que se transmite, ainda que seja em outras línguas. O problema é que a linguagem jurídica não é necessariamente adaptada aos litigantes. Este é o principal objetivo da linguagem clara: fornecer informações úteis, precisas, completas e adaptadas à pessoa e, principalmente os menos esclarecidos ou leigos. Não se trata, portanto, de simplificar totalmente todos os documentos ou escritos jurídicos, mas de tornar perfeitamente compreensíveis os destinados ao litigante. O direito em si não se basta no estudo das normas jurídicas, ele precisa ser acompanhado por outras reflexões, em particular a língua.<sup>10</sup> A relação que o Direito tem com

---

<sup>9</sup> O Tribunal Europeu proferiu várias sentenças que declaram uma violação do artigo 6 da Convenção Europeia dos Direitos do Homem, devido à falta de informação fornecida ao litigante sobre os recursos. O Tribunal também sublinha o fato de que deve ser compreensível. Para além destes acórdãos, foram apresentadas várias propostas legislativas com vista a uma melhor informação do litigante e a um processo mais simples. Essas propostas mostram que os parlamentares não são indiferentes a essa questão. Um deles permitiu a adoção do artigo 46 do código judicial. Este artigo prevê a inclusão de informações sobre os recursos nos atos de citação ou notificação de decisão, sob pena de nulidade. Infelizmente, este artigo não é útil porque não foi publicado e promulgado. Em minha opinião, ter acesso a informações jurídicas compreensíveis é um direito fundamental, e a única forma de tornar esse direito eficaz é usar uma linguagem clara, principalmente num país multilingue

<sup>10</sup> O Direito, mais que qualquer outro saber, é servo da linguagem. Como Direito posto é a linguagem, sendo em nossos dias de evidência palmar constituir-se de quanto editado e comunicado, mediante a linguagem escrita, por quem com poderes para tanto. Também a linguagem é o Direito aplicado ao caso concreto, sob a forma de decisão judicial ou administrativa. Dissociar o Direito da Linguagem será privá-lo de sua própria existência, porque, ontologicamente, ele é linguagem e somente linguagem (PASSOS, 2001, p. 63-64).

outros ramos de saber é a garantia indispensável para que este atinja o seu objeto de estudo. Não se pode perder de vista que a sociedade moçambicana é multilíngue, várias complexidades impõem -se aos operadores do direito nesse atalho, principalmente quando se trata de indivíduos de baixa escolaridade, a justiça e a linguagem se convertem num verdadeiro martírio. Nesse sentido, Boaventura Santos aponta as discrepâncias existentes entre a justiça civil e a justiça social, ao explicar que:

[...] Estudos revelam que a distância dos cidadãos em relação à administração da justiça é tanto maior quanto mais baixo é o estrato social a que pertencem e que essa distância tem como causas próximas não apenas fatores econômicos, mas também fatores sociais e culturais [...]. Em primeiro lugar, os cidadãos de menores recursos tendem a conhecer pior os seus direitos e, portanto, a ter mais dificuldades em reconhecer um problema que os afeta como sendo um problema jurídico. [...] Em segundo lugar, mesmo reconhecendo o problema como jurídico, como violação de um direito, é necessário que a pessoa se disponha a interpor a ação. Os dados mostram que os indivíduos das classes baixas hesitam muito mais que os outros em recorrer aos tribunais, mesmo quando reconhecem estar perante um problema legal. [...] Em terceiro e último lugar, quanto mais baixo é o estrato socioeconômico do cidadão menos provável é que saiba onde, como e quando pode contactar o advogado (SANTOS, 1999, p. 148 -149).

Para maior credibilidade, e de forma a demonstrar que o uso de linguagem clara não interfere na precisão, uma linguagem simples e a vontade de garantir que a pessoa receba e compreenda as informações corretas na hora certa, e não depois que os problemas já estiverem dispostos. É nestas condições que o Direito assume toda a sua dimensão humana. Definir a linguagem jurídica e explicar as razões que levam a querer simplificá-la, decorre dessa dimensão humana, e do valor essencial das democracias atuais cujo primordial prelúdio é o direito à informação e o acesso à justiça, naturalmente.

Este direito fundamental inclui, além do direito de acesso a um aplicador da lei (juiz), o direito à informação jurídica. Além de consagrar esse direito, a informação ainda deve ser compreensível, digerível, palatável. Ao mesmo tempo, há também o dever de informar o Estado. Na verdade, o brocardo "*Dura lex sed lex*" é uma base fundante para tornar os padrões normativos obrigatórios. Acrescido a isso, vale assumir que o Estado também deve informar<sup>11</sup> os cidadãos sobre as normas que adotam. A boa informação não será um detalhe infiligrânico de modo que esse atalho todo edifício. Ora vejamos, num Estado de direito democrático há por força da lei o dever de respeito pela ordem constitucional, conforme dispõe o artigo 38º número 1, pois, essa dicção torna -se um ponto cego diante da falta de conhecimento da norma pelos seus destinatários, daí que, o processo de feitura da lei emanado pelo poder público, deve de forma

absoluta culminar com um conhecimento pleno da norma aos cidadãos para sua plena subordinação, evitando deste modo arbitrariedades. Conforme preleciona Di Pietro (2004, p. 622):

[...] A Administração Pública sujeita-se a controle por parte dos Poderes Legislativo e Judiciário, além de exercer, ela mesma, o controle sobre os próprios atos. (...) A finalidade do controle é a de assegurar que a Administração atue em consonância com os princípios que lhe são impostos pelo ordenamento jurídico, como os da legalidade, moralidade, finalidade pública, publicidade, motivação, impessoalidade; em determinadas circunstâncias, abrange também o controle de mérito e que diz respeito aos aspectos discricionários da atuação administrativa.

#### **4 Implementação dos direitos linguísticos na justiça em Moçambique**

O castelo teórico da relação entre a linguagem e o fenômeno normativo diz respeito tanto à teoria jurídica quanto aos aspectos da linguística geral, filosofia, sociologia, antropologia ou psicologia cognitiva. Na medida em que qualquer norma jurídica se exprime de fato pela linguagem e nela se baseia fundamentalmente, está intimamente ligada ao poder. Inversamente, qualquer linguagem assenta intrinsecamente num conjunto de normas e convenções comuns, sem os quais a eficácia da comunicação para a qual foi concebida fica irreparavelmente comprometida e, por conseguinte, pressupõe um sistema normativo que garanta e proteja a sua utilização. O direito à língua deve ser caracterizado como um atributo coletivo do povo, é, portanto, um direito humano em que cuja conquista envolveu lutas, pois ela é o que garante a força e a sustentabilidade da comunidade. A sua prevalência como patrimônio cultural e conquista democrática, permite colocar um espelho sobre a necessidade de reação diante de eventual discriminação. O uso da linguagem é fulcral em qualquer sistema normativo, de modo que o legislador usa a linguagem ao serviço direito, e a da lei com vista a melhor proteger o cidadão com a aplicação da justiça. Controlar a linguagem, mesmo que esse controle seja limitado, é dominar uma das fontes fundamentais de poder.

Em meio ao repertório linguístico que caracteriza o país, cada particularidade linguística carrega consigo uma ampla força axiológica, representando um atributo indispensável a existência da coletividade, pois, é só com ela que os cidadãos exprimem as suas ideias, sentimentos e emoções, todavia, sem ela, a manifestação desse direito revela -se um duro golpe ao Estado Democrático. O pluralismo linguístico de que Moçambique é legítimo guardião, conserva identidade decorrente do fato de a língua oficial portuguesa ser a segunda falada (L2).

---

<sup>11</sup> Para Azevedo, o princípio da dignidade da pessoa humana tem três consequências diretas: respeito à integridade física e psíquica da pessoa humana, às condições mínimas de vida, e aos pressupostos mínimos de liberdade e

Embora o respeito pelas línguas nacionais tenha consagração constitucional,<sup>12</sup> valendo como patrimônio cultural, a construção dessa permanência foi vítima de imprudência do Estado, criando diminuição de horizonte de expectativa por parte dos administrados no acesso aos serviços públicos básicos, pela unilateralidade da língua portuguesa. Esses abundantes influxos transcorridos vários anos após a independência, geram um acentuado grau de desconforto pela tímida ação do Estado e dos diversos atores, visto que a unidade sociocomunicativa está relacionada não apenas com a interação entre o emissor e o receptor, mas também com os contextos sociais envolvidos na comunicação.

A tratativa que resultou na escolha do português como língua da Unidade Nacional, pode ter sido um erro que concebeu a crise existencial gestada pela discriminação implícita das línguas nacionais, de modo que os direitos linguísticos não são prerrogativas do Estado. O envolvimento da massa em território nacional é um fenômeno que não pode ser menosprezado, e a sua dicção constitucional deve ser preservada. O plurilinguismo oficial, definido como a política linguística que se baseia na concessão de um curso oficial a várias línguas do mesmo território, seria a melhor estratégia com vista a reduzir a vulnerabilidade. O grande paradoxo, consiste na falta de prontidão e quase que na inexistência de uma definição procedimental que resolva o desconforto resultante de incompreensões e discriminação das línguas marginalizadas, ou seja, os poderes públicos devem tomar medidas necessárias para assegurar o apoio à atividade de preservação e desenvolvimento da língua, através duma linguagem acessível em diferentes extratos institucionais, sob pena de reprodução na falta de confiança dos cidadãos. Nesses termos, Varennes:

Os direitos linguísticos que garantam o uso das línguas minorizadas nas instituições públicas, a fim de assegurar o acesso desses grupos a serviços públicos básicos e a maiores oportunidades de emprego. Segundo o autor, os direitos linguísticos constituem um instrumento que pode permitir maior participação desses indivíduos na vida pública e, portanto, no exercício da cidadania. Assim, a defesa do direito de esses grupos usarem suas línguas nas instituições públicas representa uma forma de inclusão e justiça social (VARENNES, 2015, p. 42).

Em virtude de a Constituição da República respeitar a diversidade cultural do povo, torna-se uma ingenuidade não se criar condições de base para que o cidadão não seja discriminado em razão da sua língua, com particularidade as instituições públicas e privadas, o seu antagonismo contribuiria para a promoção do direito ao acesso a informações e serviços públicos, pois, a discriminação em si é uma grave ameaça aos direitos territoriais. Várias

---

igualdade.

disposições<sup>13</sup> da Carta posteriormente ilustram como um Estado - sem afetar a situação de seu idioma e língua oficial, pode e deve usar outros idiomas em seus contatos com o público. Na mesma linha, mas de forma tão tímida a ponto de não ser muito contundente, a UNESCO com a *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2011)*, afirma inequivocamente que a diversidade cultural - incluindo a linguística - deve ser celebrada e preservada.

Os tribunais como uma dessas instituições fundamentais na administração da justiça caracterizam - se por um uso excessivo de formalidades associada a expressões técnicas, o que contribui de forma significativa para criar uma absurda barreira entre o contexto do Direito e as pessoas “comuns”, em potencial da prestação jurisdicional. Essa violência simbólica decorrente das regras do direito adjetivo, vai do lado extremo oposto a quem pretende firmar raízes na compreensão das audiências. Os tribunais são um verdadeiro espaço de reprodução de complexidades. As operações intelectuais, o formalismo rigoroso estabelece uma arquitetura que nada abona o império de acesso à justiça que se pretende construir. Ora, tais complexidades terminológicas tornam - se uma usina de conhecimento prolixo até para quem possui uma estrutura integrada na compreensão de expressões técnicas. Logo, essa conturbação faz renascer uma ideia de distanciamento entre os cidadãos comuns e os teóricos do Direito, permeando com que o acesso à justiça seja demasiadamente lento.

A compreensão das sentenças judiciais é um imperativo dos litigantes que perfaz - se no seu auge com um rebanho didático-pedagógico de mecanismos que possam descongestionar incompreensões. Vale recordar que a linguagem jurídica é produto de construção sociocultural, imprescindível à efetivação do acesso à justiça. Para tal, é imperioso que o cidadão comum compreenda o seu real sentido. Conforme antes referido, as palavras simples invadem o intelecto e podem ter efeitos de bálsamo sobre o cidadão comum, cuja timidez é reforçada pelo contexto de formalismo em que está inserido. As condições razoáveis para uma boa administração da justiça pressupõem que a construção dos princípios de direito sejam todos observados, ou seja, no caso em particular, com respeito ao princípio da igualdade, conforme ensina Silva:

É da essência do seu conceito subordinar-se à Constituição e fundar-se na legalidade democrática. Sujeita-se, como todo Estado de Direito, ao império da lei, mas da lei que realize o princípio da igualdade e da justiça não pela sua

---

<sup>12</sup> O Estado valoriza as línguas nacionais como patrimônio cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade, art. 9º da CRM.

<sup>13</sup> A *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*, por seu lado, contém disposições relativas tanto aos direitos humanos como à proteção da diversidade linguística. O seu artigo 22.º dispõe que “A União respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística” e consagra vários direitos humanos que podem ter um impacto considerável em questões linguísticas, incluindo a proibição da discriminação. No entanto, o fato de a União “respeitar” a diversidade linguística pouco terá provavelmente a ver com um direito que pode ser invocado por uma pessoa, tanto mais que se aplica apenas às atividades e competências da União Europeia.

generalidade, mas pela busca de igualização das condições dos socialmente desiguais. Deve, pois, ser destacada a relevância da lei no Estado Democrático de Direito não apenas quanto ao seu conceito formal de ato jurídico abstrato, geral, obrigatório e modificativo da ordem jurídica existente, mas também a sua função de regulamentação fundamental, produzida segundo um procedimento constitucional qualificado (SILVA, 2011, p. 121).

## 5 Considerações finais

A Linguagem jurídica usada de forma exacerbada pode consistir num entrave para o alcance do objetivo premente de expansão do Poder judiciário e, com particularidade, para efetivação do princípio fundamental de acesso à justiça aos cidadãos, em virtude do desenho político que diluiu a relevância das línguas nacionais pelo valor atribuído a língua oficial, cujo pressuposto estratégico foi de acomodar a Unidade Nacional, mediante institucionalização da língua portuguesa como oficial. Destaca -se que na coexistência de várias línguas, comunicar - se na língua portuguesa torna -se um sonho, ou seja, esta é uma língua separatista, e, portanto, de exclusão. Essa quebra de expectativa, agudizada por inúmeros fatores, permitiu a abertura de esquecimento da vocação didática por parte de muitos profissionais, dentre eles os da ciência do Direito. Todos os autores com vínculos a sociedade rescindem, em muitas situações, em fazer repercutir a verdadeira pedagogia a quem precisa de esclarecimentos fundamentais por uma linguagem acessível, capaz de perfurar a compreensão e atingir o limiar absoluto.

A sociedade necessita do Direito no seu dia – a - dia, porém, embora todos tenham como primeiro contraste a língua portuguesa, inacessível para um número acentuado de cidadãos, e que é decorrente da diversidade linguística patente no país, a linguagem técnica ou jurídica tem sido outro obstáculo que não corporifica tais cidadãos, demonstrando uma verdadeira sinalização de preferência. Literalmente o indivíduo é excluído do grupo em razão da língua. A linguagem jurídica, sendo a relação justiça – sociedade, e tendo em atenção a necessidade da clareza e da simplicidade na sua utilização, permite maior compreensão e proximidade dos leigos. O baixo nível de escolaridade e a utilização de termos técnicos extraídos do latim, usados durante as sessões de julgamento, tem tornado difícil o entendimento das decisões de justiça, provocando problemas psicofísicos e psicológicos ao seu público-alvo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALMON DE PASSOS, J. J. Instrumentalidade do processo e devido processo legal. **Revista de processo**, vol. 102, n. 3 p. 623, 2001.

DI PIETRO, M.S.Z. **Direito administrativo**. 17 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

GONÇALVES, P.; DINIZ, M. J. **Português no ensino primário: estratégias e exercícios**. Maputo: INDE, 2004.

GOMES, A. CAVACAS, F. **A vida das Palavras “Léxico”**. Editora Clássica, 1ª Ed., 2004.

HABERMAS, J. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

MATTOS, F.P. **Acesso à justiça: um princípio em busca de efetivação**. Curitiba: Juruá, 2009.

MARSHALL, C.J., **Opinion of the Court. McCulloch v. Maryland**. CORNELL UNIVERSITY LAW SCHOOL. Disponível em <[http://www.law.cornell.edu/supct/html/historics/USSC\\_CR\\_0017\\_0316\\_ZO.html](http://www.law.cornell.edu/supct/html/historics/USSC_CR_0017_0316_ZO.html)> Acesso em 03 de agosto de 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NGUNGA, A. **Introdução à Linguística Bantu**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane. Maputo, Imprensa Universitário, 2004.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos: educação, direito e cidadania**. Rio de Janeiro: Wek Ed, 2010.

SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SAGUATE, A.W. **Variação lexical e sintática na produção escrita formal do português em Moçambique**. 2012. f. 133. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2012.

SILVA, J.A. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 2011.

OLIVEIRA, Rafael Guimarães; RANGEL, Tauá Lima Verdan. **Vocábulo Hermético e Dificuldades Para Acesso à Justiça**. *Revista Philologus*, Ano 22, Nº 66 Supl.: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2016, p. 146-154.

PILLER, I. **Linguistic Diversity and Social Justice: An introduction to Applied Sociolinguistics**. New York: Oxford University Press, 2016.

RODRÍGUEZ, V. G. **Argumentação Jurídica**, Lisboa, Editora Martins Fontes, 2008.

VARENNE, F. The human rights dimension and challenges of linguistic rights. In: **International Conference Integration And Exclusion: Linguistic Rights Of National Minorities In Europe**, 2015, Vilnius. Anais... Vilnius: SNPL, 2015.

Recebido em: 30/09/2021

Aprovado em: 16/12/2021