



# **POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS EM MOÇAMBIQUE: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO SOCIOCONSTRUTIVISTA E INTERCULTURAL**

GT 03: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES CULTURAIS

**Trabalho completo**

Cayndo Lopes Abdul CADIR (Programa de Pós-graduação em Educação/UFR)

e-mail: [lopes.cayndo@aluno.ufr.edu.br](mailto:lopes.cayndo@aluno.ufr.edu.br)

Antonio Henrique Coutelo de MORAES (Programa de Pós-graduação em Educação/UFR)

e-mail: [antonio.moraes@ufr.edu.br](mailto:antonio.moraes@ufr.edu.br)

## **Resumo**

Este trabalho faz uma reflexão, com base nas abordagens socioconstrutivista e intercultural, sobre as políticas educacionais e linguísticas que introduzem o ensino bilingue no ensino primário em Moçambique, num contexto que a maior parte dos alunos das zonas rurais e suburbanas ingressam na escola desconhecendo a língua portuguesa usada para o ensino. O estudo demonstra que o ensino bilingue possibilita que a escola seja cada vez mais aberta ao atendimento da diversidade cultural, porém, propõe uma revisão legal e estrutural das políticas para que esse desiderato seja alcançado de forma mais assertiva.

Palavras-chave: Educação. Socioconstrutivismo. Interculturalidade.

## **1 Introdução**

Dialogar sobre educação é estabelecer uma estreita ligação com a humanidade, cuja essência está em constante transformação de acordo com a sua historicidade buscando fontes do passado para dialogar com o presente. Reconhecendo que a humanidade se materializa por meio das sociedades nas quais se desenvolvem as culturas, é evidente a pertinência da educação na partilha de hábitos e valores, respeitando a natureza e a peculiaridade dos sujeitos.

Neste sentido, tomando a escola como um ambiente diversificado, surge o presente escrito visando, com base na teoria socioconstrutivista e na educação intercultural, fazer uma reflexão sobre a valorização da língua materna no processo de ensino e aprendizagem nas classes iniciais, tendo em conta que em Moçambique, a língua portuguesa é oficial e de ensino. Num cenário em que a maior parte das crianças, sobretudo nas zonas rurais, são falantes nativas de línguas locais de matriz *Bantu*.

Para tal, com base numa abordagem qualitativa (Triviños, 1987), de cunho interpretativo, bibliográfico e documental, será feita uma descrição da situação linguística em Moçambique,



refletindo sobre as políticas na educação com enfoque ao ensino primário nas zonas suburbanas e rurais. Igualmente, serão estudados, o socioconstrutivismo (Vygotsky, 1991) e a educação intercultural (Candau, 2008-9) por forma a inverter a ordem, buscando olhar o aluno como sujeito de diferenças, que busca a sua autodeterminação contra o preconceito opressor que influi no apagamento linguístico e cultural, bem como, para o delineamento de políticas linguísticas inclusivas com vista a que a educação seja cada vez mais inclusiva.

## **2 Políticas linguísticas e educacionais em Moçambique**

A nível global o estudo sobre as políticas linguísticas tem sido incessantemente desenvolvido com objetivo de refletir sobre as políticas e práticas educacionais e modelos que satisfaçam os anseios das comunidades linguísticas tendo em conta a sua imersão circunstancial. Parafraseando Hamel (1988), as políticas linguísticas moldam um processo histórico de transformações linguísticas e sociais com a intervenção política, uma vez que interferem nas transformações dos usos linguísticos e também nas relações que os indivíduos estabelecem com sua própria língua ou com outra(s).

As políticas linguísticas constituem desde sempre um campo fértil para abertura de espaços de relação e disputa de poderes e de conflitos de interesse. Calvet (2002, p. 53) destaca um aspecto da política linguística: “as ações políticas efetuadas pelo poder institucional do Estado”. Para além deste aspeto, a política linguística é definida como um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social. Para Calvet, as políticas linguísticas podem ser elaboradas por grupos que desempenham papéis distintos na organização social, “mas apenas o Estado tem o poder e os mecanismos para pôr em prática determinadas escolhas” (*ibidem*). O mesmo autor explica que existem duas formas de gerir as políticas linguísticas: *in vivo*, “que procede das práticas sociais”, e *in vitro*, que consiste na “intervenção sobre essas práticas”.

A gestão *in vitro*, refere-se a ações derivadas de pesquisas e se consolida como ações de poder e controle. Esse tipo de gestão desenvolve-se principalmente por intermédio dos linguistas, que analisam as situações linguísticas, descrevem-nas, constroem hipóteses sobre o futuro das situações e propõem formas para regular os problemas linguísticos da comunidade linguística em questão. Em seguida, os políticos estudam os resultados e propostas apresentados; a partir desse estudo, escolhem as propostas que lhes parecem mais adequadas e aplicam-nas. “Por vezes, o Estado implementa decisões sem a participação dos linguistas. A

despeito da participação dos estudiosos da linguagem, a gestão in vitro configura-se fundamentalmente como planejamento linguístico” (Calvet, 2002, p. 57).

No contexto moçambicano, pode-se afirmar que a eleição da língua portuguesa como língua oficial e de ensino foi in vitro, uma vez que foi escolhida pelo poder político, porém não tomou em consideração as comunidades linguísticas cujos interesses não são representados por aquela língua e também, grosso número da população usa as línguas locais de origem *Bantu* para a comunicação quotidiana. Entretanto, pode-se considerar que apesar de diversas incipiências da política linguística, graças aos clamores da população, acadêmicos (pedagogos e linguistas) e os esforços e as decisões do governo com vista à redução das reprovações e evasões escolares, surgiu a proposta de introdução das línguas locais nas escolas, pela revisão da lei do Sistema Nacional de Educação.

Atualmente, o Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique é regido pela lei número 18/2018 de 23 de Dezembro de 2018. Diferente das legislações anteriores, esta lei traz um rol de inovações que tomam em conta a situação socioeconómica e cultural do país. Destacam-se a extensão da escolaridade, gratuita, básica e obrigatória da 1ª a 7ª para a 1ª a 9ª classes, cobrindo, portanto, todo o nível primário (1ª a 6ª) e o 1º ciclo do ensino secundário (7ª a 9ª). Relativamente à política linguística, destaca-se a introdução de duas modalidades de ensino, a monolíngue e a bilíngue, cujo âmbito de implementação desta última será discorrido nas linhas que se seguem.

No que concerne às motivações para a introdução da educação bilíngue, o PEBIMO, um programa piloto de escolarização bilingue em Moçambique, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), sobre a utilização das línguas moçambicanas no ensino nas zonas suburbanas e rurais, evidencia as limitações causadas pela língua não materna no decurso das aprendizagens iniciais:

A língua é um dos factores que maior influência exerce no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade, na medida em que a maior parte dos alunos moçambicanos que entra na escola pela primeira vez, fala uma língua materna diferente da língua de ensino. Este factor faz com que muitas das competências, sobretudo a competência comunicativa, adquiridas pelas crianças, antes de entrarem na escola, não sejam aproveitadas (INDE, 1996).

De acordo com o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação – INDE (2020), as línguas moçambicanas são faladas pela maior parte dos alunos, quando ingressa na escola. Estas são majoritariamente de origem *Bantu* e a sua utilização na escola tem por objetivo permitir que os alunos desenvolvam as competências linguísticas que já possuem para a iniciação à

leitura e escrita; desenvolver outras habilidades; assegurar a valorização dos conhecimentos e da cultura que estas línguas veiculam.

A modalidade de educação bilíngue adotada em Moçambique é a de transição, na qual apesar da língua portuguesa não ter muito relevo nas classes iniciais (1<sup>a</sup> a 3<sup>a</sup>) em relação às línguas moçambicanas, no final do nível primário é a língua que ganha predominância.

Na 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> classes, todas as disciplinas são leccionadas em uma língua moçambicana, com a exceção da disciplina de Língua Portuguesa, que inicia pela oralidade como forma de familiarização do aluno com esta língua. Na 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> classes, o aluno começa a desenvolver as habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa. A partir da 5<sup>a</sup> classe, os programas de ensino e livros do aluno são os mesmos que os da modalidade monolíngue, exceptuando os da disciplina de Educação Visual e Ofícios. Na 6<sup>a</sup> classe, todas as disciplinas são leccionadas em Língua Portuguesa e usam os mesmos materiais da modalidade monolíngue (INDE, 2020, p. 22).

A Estratégia de Expansão do Ensino Bilíngue lançada em 2020, com a durabilidade de 10 anos, tem por objetivo, garantir uma introdução e o alargamento gradual, cauteloso e cada vez mais assertivo da educação bilíngue no país. Este documento mostra que através dos resultados promissores da fase experimental, verificou-se uma pressão da sociedade para o alargamento imediato desta modalidade de ensino, facto que aconteceu sem que fossem respeitados certos pressupostos que determinariam a sua eficácia e que até na atualidade constituem desafios, nomeadamente, a disponibilidade de professores capacitados e de materiais didáticos. Senna, refletindo sobre a formação docente no Brasil cuja realidade se assemelha ao contexto moçambicano constata que:

A área de educação negligenciou profundamente o ensino como domínio de investigação e, ao torná-lo um objeto subsidiário, negligenciou também o estudo teórico sobre as condições de aprendizagem em contextos cujos sujeitos apresentem modelos cognitivos não assemelhados àquilo que, tradicionalmente, se acreditava ser padrão universal de funcionamento da mente (Senna, 2008, p. 18).

O autor nos adverte sobre a necessidade da formação docente com vista a mitigar a perpetuação da história social do fracasso escolar que tem contribuído para a manutenção da condição de tutelados e interditados, desde sempre imputada aos sujeitos marginais em nossa sociedade, em outras palavras, torna-se necessário e pontual promover a formação de professores não só em educação bilíngue como também em educação inclusiva, por forma a garantir um acolhimento eficaz dos alunos falantes nativos das línguas moçambicanas que entram para escola desconhecendo a língua portuguesa usada para o ensino e aprendizagem.

Acerca dos materiais didáticos, importa antes de tudo, explicar que nos últimos anos, Moçambique tem enfrentado muitas crises para a sua produção de livros e outros materiais, o que faz com que muitas crianças não tenham acesso, chegando a ponto de até a metade do ano letivo, o livro não tenha sido distribuído nas escolas. Igualmente, a sua edição tem sido alvo de



críticas pela sociedade no seu todo, pois, são publicados e distribuídos materiais didáticos com incongruências de ordem estrutural e de conteúdo. Neto (2015, p. 404), explica a pertinência de discutir sobre o livro didático uma vez que “este constitui um dos principais meios para o processo de ensino e aprendizagem, sendo em diversas vezes o único meio aparentemente disponível para o trabalho do professor em sala de aulas”.

O Sistema Nacional de Ensino de Moçambique, precisa apropriar-se das abordagens pedagógicas para a elaboração de materiais didáticos que espelham a realidade do país a nível socioeconômico e cultural, neste caso, a educação bilíngue, enquadra-se nos preceitos da pedagogia libertadora que “aborda a prática pedagógica a partir de temas geradores, advindos das realidades social, econômica, política e cultural da comunidade na qual a escola está inserida,” ( Neto, 2015, p.409), uma vez que se estaria perante a abordagem dos conteúdos escolares nas classes iniciais dando ênfase aos conhecimentos linguísticos e culturais das crianças.

## **2.1 A educação bilíngue e o socioconstrutivismo**

A educação bilíngue, em Moçambique, abre caminhos para que os alunos, sobretudo das regiões rurais e suburbanas, usufruam do acesso cada vez mais aberto à escola, garantindo a sua participação cada vez mais ativa nas aulas e a elevação da sua autoestima. O uso da língua materna como a língua de ensino cria um ambiente propício para a aprendizagem, na medida em que, nestas aulas, “os alunos sentem-se à-vontade para negociar aquilo que sabem com os seus colegas e com o professor” (Chimbutane, 2011, p. 59).

Assim, pode-se entender o poderio do uso da língua materna no contexto de sala de aulas como facilitadora na exploração das ideias dos alunos, bem como na abertura e criação de espaços onde estes negociam e discutem o seu conhecimento com os colegas e com o professor. Ou seja, há uma convergência entre a educação bilíngue e os princípios do socioconstrutivismo, pois, a educação bilíngue prioriza a aprendizagem inicial em língua materna do aluno, como forma de envolvê-lo mais nas atividades da sala de aulas e ser agente construtor do seu próprio conhecimento. Daí que surge a sugestão de que os professores possam aplicar o socioconstrutivismo na sua prática docente em triangulação com outras abordagens pedagógicas.

Numa leitura inicial, entende-se que os contributos de Vygotsky, principalmente na sua obra, a formação social da mente (1991), deram à pedagogia a possibilidade da consideração

dos aspectos sociais, históricos e culturais do aluno e que estes fossem discutidos dentro da sala de aula e da política educacional. Importa destacar que Vygotsky, ao contribuir para a teoria socioconstrutivista, procurava argumentar que o conhecimento na fase escolar também é influenciado pelo contexto social (experiências prévias) em que o indivíduo está inserido. Deste modo, o autor convida-nos a um sistema onde a relação entre professor-aluno, bem como entre os alunos (colegas), não é aquela definida por um ambiente de “falante-ouvinte”, mas por um ambiente onde o professor e o aluno são participantes interativos.

Daí que as turmas que funcionam num modelo pedagógico socioconstrutivista precisam assumir um trabalho em equipa, ou seja, uma turma onde as atividades são feitas em colaboração, uma vez que, quando um aluno interage com os outros, negocia significados e desenvolve o seu próprio entendimento de conceitos e comportamentos. Neste âmbito, reitera-se o uso da língua materna do aluno para facilitar o ciclo de trocas pretendido.

Vygotsky defende que este processo não só se aplica ao contexto de sala de aulas, mas também ao contexto sociocultural. Deste modo, na sua abordagem nota-se um empoderamento dos saberes locais, no processo de ensino-aprendizagem, bem como das relações sociais existentes entre o indivíduo (aluno), a sua língua e cultura. Por seu turno, Bruner, citado por Cambi (1999, p.612), fixa as características do desenvolvimento intelectual infantil, postulando que ele implica “um complexo aparato simbólico entre educador e educando, um papel primário confiado à linguagem”. Portanto, a escola precisa valorizar e apropriar-se dos intrincados processos de aquisição da linguagem pelos quais o aluno passa, e usufruindo da sua identidade linguística e cultural para a condução da aprendizagem.

## **2.2 O olhar para uma educação intercultural**

Há uma crescente necessidade de romper o carácter homogeneizador da escola e construir práticas educativas respeitando a diferença e superar o multiculturalismo que surge pela preocupação em incidir o “olhar” (Bianchetti, 2009), diretamente para “o chão da escola” (Candau, 2009)”. Lanuti (2022) orienta a olhar para a escola sem o uso de uma lente que atrapalhe a observação dos seus detalhes, que disfarce a urgência de mudança e que justifique toda e qualquer tentativa de retrocesso educacional.

Neste âmbito, é importante reconhecer que as escolas de Moçambique tal como de outros países, constituem um desfile colorido de sujeitos oriundos de sociedades e culturas plurais.

Portanto, a escola tem o dever de ser um espaço de acolhimento e humanização, valorização, atendimento individualizado e coletivo da diversidade.

Bianchetti (2002), chama à reflexão sobre a forma de olhar ao “Outro”, um olhar dirigido às crianças moçambicanas que entram para escola sem falar a língua portuguesa que é oficial e de ensino. Desta forma, nota-se que a introdução da educação bilíngue constitui um exercício contínuo de melhorar a óptica que vislumbra a realidade multicultural e multilíngue que caracteriza o país. Porém, o autor pontua que este olhar deve ser cauteloso por forma a que a inclusão seja eficaz, isto é, não basta apenas garantir que o aluno aprenda em sua língua materna, mas sim, é importante que a criança sinta que a sua diferença é acolhida pela escola e também que se evite o “*espistemicídio* cultural e linguístico” (Santos, 2010, p. 310).

Cambi (1995, p.640), explica que “os problemas da multiculturalidade e da interculturalidade estão se impondo como uma emergência não-transitória e dramática, que reclamam soluções a curto prazo e, se possível, racionais e eficazes para evitar choques entre religiões, etnias e culturas”. Assim, a escola é desafiada a compreender o termo culturas, estabelecendo diálogos e intercâmbios entre elas.

A partir de Cambi, pode-se entender que a introdução da educação bilíngue em Moçambique, foi um exercício pedagógico pontual que buscou “resgatar” as crianças fadadas ao fracasso devido ao desconhecimento da língua de ensino e da monocultura escolar vigente num país plurilíngue e de culturas plurais.

O reconhecimento do multiculturalismo não deveria tender para a integração, mas sim para a inclusão dos sujeitos invisibilizados do ponto de vista linguístico. Candau, propõe uma educação intercultural cuja implementação deve considerar a escola inserida e interligada na comunidade.

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade (Candau, 2009, p. 163).

A autora explica que a educação intercultural não só promove a inter-relação entre diferentes grupos culturais, como também, propõe uma educação para o reconhecimento do outro e reconhece a hibridização das culturas fruto do dialogismo existente entre elas. Assim, Candau (2008), apresenta propostas para práticas pedagógicas interculturais que podem ser relacionadas à educação bilíngue:



- Reconhecer as nossas identidades culturais: Considerar Moçambique como um país de línguas e culturas plurais e promover a sua introdução no processo de ensino e aprendizagem.
- Desvelar o daltonismo cultural presente na escola: Reconhecer que no país as crianças, sobretudo nas zonas suburbanas e rurais não falam a língua portuguesa e necessitam que a escola valorize as suas línguas maternas e seus valores e saberes culturais;
- Identificar nossas representações dos outros: superar o preconceito que se tem em relação às línguas moçambicanas evidenciando a sua riqueza cultural.
- Conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural: garantir que a escola não seja palco do *epistemicídio* e do racismo linguístico.

Em suma, a educação intercultural enfatiza a diversidade em sociedades multilíngues e multiculturais e se conjugada com a bilíngue permite que toda a comunidade escolar compreenda de forma mais assertiva as diferentes culturas presentes na sociedade onde a escola está inserida.

Tal como Candau (2008) ensina, as diferenças culturais devem estar dentro da escola como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas. Por assim no âmbito do ambiente escolar precisa-se pensar as ações educativas numa perspectiva de aprendizagem coletiva e individualizada que respeita os diferentes tecidos sociais

### **3 Considerações finais**

A educação é o principal meio de transmissão de hábitos e valores da humanidade respeitando a natureza e a peculiaridade dos sujeitos. Com base nas abordagens pedagógicas, nomeadamente o socioconstrutivismo e a educação intercultural, é provável que o ensino bilíngue em Moçambique possa fazer com que a escola seja mais aberta à diversidade cultural e receptiva às crianças falantes das línguas bantu locais, fazendo com que estas se sintam mais acolhidas, e desenvolvam a sua autoestima.

Igualmente, consideramos ser possível a redução dos índices de evasão e reprovações, nas escolas localizadas nas zonas rurais e suburbanas, uma vez que os alunos poderão com maior facilidade construir o conhecimento dialogando com os colegas e o professor na sua língua materna.

Para o alcance da educação para todos e para cada um, no âmbito da educação bilíngue, é importante pontuar que a valorização das culturas linguísticas, em Moçambique, carece de uma





reestruturação, por um lado, legislativo, no sentido de que a lei deve ser revisada para amparar o ensino de línguas maternas no ensino primário, sem que haja convergência para a Língua Portuguesa, por outro, estrutural, pois, o redimensionamento que projeta as línguas maternas locais em processo de inclusão de milhares de alunos carece de preparar material didático e professores para esse importante exercício de revisão de valores linguísticos e culturais em um país de línguas e culturas plurais.

### 3 Referências

BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.8, n.1, 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v08n01/v08n01a02.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CAMBI, Franco (1999). **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

NETO, Eulália de Carvalho. O livro didático e as teorias pedagógicas. **Holos**, v. 6, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481547289030>. Acesso em: 30 ago. 2024.

CHIMBUTANE, Feliciano. Bilingual education: Enabling classroom interaction and bridging the gap between schools and rural communities in Mozambique. **International Journal of Educational Development in Africa**, 2015.

HAMEL, Rainer Enrique. **Política linguística e o conflito inter-étnico: Problemas de investigação sociolinguística**. Campinas: Mimeó, 1988.

INDE. **Programa de Ensino bilíngue de Moçambique**. Maputo: Imprensa Nacional, 1996.

INDE. **Plano curricular do Ensino Básico**. Maputo: Imprensa Nacional, 2020.

INDE. **Estratégia de expansão do Ensino Bilíngue**. Maputo: Imprensa Nacional, 2020.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira. E. A consideração da imprevisibilidade e da liberdade na construção de uma escola inclusiva. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16990>. Acesso em: 12 set. 2024.

MOÇAMBIQUE. Lei 18/2018 de 18 de Dezembro de 2018: estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. Maputo: **Imprensa Nacional**, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



**SemiEdu 2024**

FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
EM FOCO: DESAFIOS E  
PERSPECTIVAS

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. Cadernos de pesquisa, v.38, n. 133, 2088. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3z3mvQFqNNSCdvhtvjZMw/?/formatpdf>. Acesso em: 10 de Setembro. 2024.

SPOLSKY, B. **Language policy**: key topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Realização

