

# EDUCAÇÃO E

# DESENVOLVIMENTO

REVISTA CIENTÍFICA DO ISET – ONE WORLD

1ª Edição, 2020



# PREÂMBULO

ISSET-One World reconhece que produtividade na comunidade acadêmica inclui publicar artigos científicos. Então esta edição 1 da nossa revista é o primeiro passo de publicar. Um dos autores trabalha no ISArC. O resto no ISSET-One World. Queremos estabelecer desde Edição 1 uma abertura e colaboração com autores fora da nossa instituição. Vamos publicar duas vezes por ano. Seja convidado a contribuir artigos para Edição 1 e adiante.

Queremos ser corajosos em três maneiras:

1. Queremos tocar e apresentar os grandes assuntos de nosso tempo, no nível nacional, continental e global, que tem a ver com nosso foco em educação e desenvolvimento. Um escopo já gigante.
2. Queremos marcar uma diferença na nossa vida, queremos influenciar praticas, teorias e ser catalisadores para melhorias palpáveis.
3. Queremos comunicar com não só acadêmicos, mas com o público geral e por isso vamos tentar comunicar bem claro. Com outras palavras vamos lutar para ser lido! Porque os autores escrevem captivante sobre tópicos importantes.

A nossa comissão editorial, com os prof. Jeffy Mukora, Rogerio Uthui e Domingos Buque tem toda confiança em assegurar, exigir e proteger um alto nível de ciência.

Edição II já está no caminho. 20 docentes do ISSET-One World estão no momento a capacitar-se em Psicopedagogia sob liderança de Adriano Niquice. No fim do curso os participantes vão finalizar com ensaios que poderão ser inseridos como artigos científicos na Edição II. Outros autores também já estão a escrever. O leitor seja bem-vindo a aproximar-se, pois ainda tem espaço na Edição II.

**Thomas Hoejmark**

## FICHA TÉCNICA

**Director da Comissão Editorial:**

Prof. Doutor Jeffy Mukora

**Membros da Comissão Editorial:**

Prof. Doutor Rogério Uthui

Prof. Doutor Domingos Buque

**Membros do Secretariado:**

Mestre Thomas Hojmark

Mestre Anne Hoejholt

Prof. Doutor Adriano Niquice

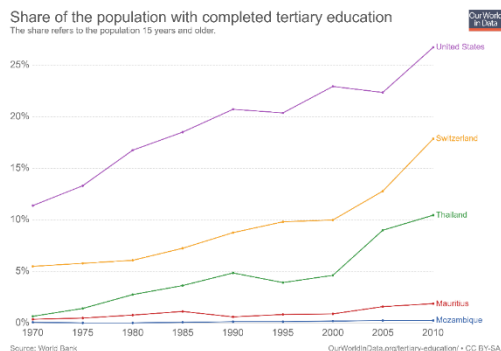
Mestre Roger Margalef

**Desenhador Gráfico:**

José Alberto Jaime dos Mambuque

## NOTA EDITORIAL

O gráfico ao lado, retirado da página Internet da organização especializada em estatísticas e



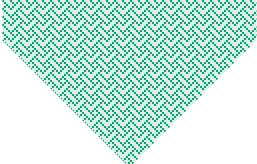
análises de dados temáticos mundiais, a “Our World in Data” mostra a percentagem da população com idade acima de 15 anos, que tenha frequentado qualquer forma de educação terciária. Nele estão claramente diferenciados os perfis de 4 tipos de países: o dos países mais pobres do planeta (aqui representados por Moçambique), o dos países da África Sub-Sahariana (representados por Maurícias), dos países do Sudoeste

Asiático (tipicamente de desenvolvimento médio a grande, representados pela Tailândia), da Europa Continental desenvolvida, da OCDE (representados pela Suíça) e o das super-potências globais (representados pelos EUA).

Se aceitarmos a análise geral de que o ensino terciário prepara os jovens para o mercado de emprego e, para além disso, estimula um bom ambiente pró-social, caracterizado por comodidades modernas como a democracia, transparência, prestação de contas e justiça social, entre outros, entenderemos graficamente, a distância em escala, que deverá ser percorrida num lapso temporal curto, para trazer o nosso país à mesa do almoço mundial.

Para esta batalha monstruosa, são convocadas todas as forças vivas da sociedade a agregar valor no esforço titânico que o empreendimento público já debita. É neste âmbito que surgiu, há 15 anos atrás, o ISET – *One World* (Instituto Superior de Educação e Tecnologia), uma instituição do ensino superior vocacionada para a formação de professores e líderes comunitários, pioneira no uso de metodologias participativas de treinamento e de aprendizagem baseada em resolução de problemas.

Implantada bem no seio do meio rural, o ISET-OW destila experiências de vida quotidiana das populações para um currículo moderno, constituído não só pela prática do PBL, mas também pelo currículo local e, acima de tudo, pelo ideal de “contar com as próprias forças”, ideal bastante importante no processo de treinamento de líderes comunitários locais, que tenham uma visão de planificação para uma gestão integrada e sustentável dos lugares.



Esta visão iconoclástica do ensino superior instila uma maneira própria de estar em toda a comunidade académica da instituição e convoca novos valores individuais e sociais que claramente sobressaem no perfil de cada um dos estudantes e docentes.

Do recente processo de avaliação externa institucional e aferição do *compliance* legal e académico conduzido pelo Conselho Nacional de Acreditação e Qualidade do Ensino Superior, CNAQ, ao ISET-One World, provieram ideias de soluções dinâmicas de reengenharia institucional no *campus* e alinhamento com os ditames da procura da qualidade académica, aqui entendida como o grau de satisfação de indicadores de gestão bastante rigorosos emanados por aquela instituição de gestão do ensino superior em Moçambique. Neste âmbito, paralelamente com a formação pós-graduada do seu pessoal académico, o ISET-One World aposta na introdução de um veículo de cultura académica, que estimule a pesquisa e a extensão universitária; a publicação de artigos científicos e a prestação académica de contas; a revisão de pares e a avaliação meritocrática. Este veículo é a revista científica “Educação e Desenvolvimento”.

Primeiro, do título. O binómio Educação e Desenvolvimento espelha claramente a missão institucional de formação de professores para os níveis pré-universitários e de líderes comunitários para o desenvolvimento sustentável das zonas rurais onde mais se “trabalha ao lado do pobre”<sup>1</sup>.

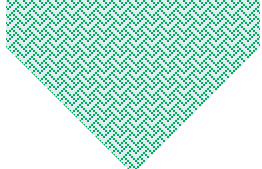
Segundo, da forma. O primeiro número d’Educação e Desenvolvimento adopta um formato electrónico de acesso livre. Muito adequado. De facto, este formato garante maior facilidade editorial, maior alcance para os diferentes públicos-alvo, acessibilidade acrescentada e mais adaptada para a modalidade de ensino à distância que aqui muito se pratica. O acesso livre é uma aposta institucional na democratização do conhecimento e no estímulo à abertura académica para o desenvolvimento do país. Espera-se que esta abertura sirva para alavancar a troca académica entre pares, a criação de redes nacionais e internacionais de pesquisa e a partilha de experiências para o ensino no novel modelo pedagógico que adoptaram.

Em terceiro lugar, do conteúdo. Neste primeiro número, foram alinhados cinco artigos de carácter formativo-informativo, privilegiando autores da instituição.

No primeiro artigo, “*How to prepare the new generations for a life in a rapid changing society*”, ou seja, “Como preparar as novas gerações para a vida numa sociedade em rápida mudança”, a autora Anne Hoejholt coloca a sua tese central na necessidade de mudança dos paradigmas pedagógicos no processo de educação para a vida dos estudantes. Fazendo uma revista daquilo que

---

<sup>1</sup> Nome *sui generis* de uma disciplina do Currículo do curso de Pedagogia, no ISET-One World.



considera serem as principais fases paradigmáticas no desenvolvimento da arte de ensinar, desde a pré-história até os nossos dias, Hojholt adianta o pressuposto para o seu trabalho de que a sociedade só prepara os estudantes tendo em conta aquilo que se conhece hoje sobre a sociedade, embora reconhecendo que a sociedade de amanhã será diferente da de hoje que está passando por rápidas mudanças.

Estas mudanças, que ocorrem no ambiente bio-geo-físico, também contemplam o ambiente espiritual da política, da economia e da cultura. Porém, o maior paradoxo é que a escola no presente treina pessoas para agirem “ontem”, com base na experiência da sociedade de ontem.

Hojholt propõe a mudança inspirando-se em exemplos de filosofia pedagógica desde Sócrates até Paulo Freire, passando pelas experiências modernas da pedagogia dinamarquesa e alemã. Essa mudança só será possível se se empoderarem os estudantes a serem os agentes dessa mesma mudança tendo em conta seis princípios:

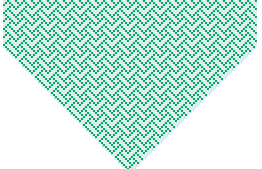
1. A coerência entre a concepção e a acção;
2. A interação entre a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem;
3. O treinamento com cenários reais;
4. A mobilidade estudantil para permitir ter a visão holística dos processos;
5. Mais coerência, maior visão global e mais compreensão dos processos;
6. Maior independência dos estudantes.

O segundo artigo intitulado “A Questão da Educação Patrimonial: Entre Teoria e Prática”, de Rosendo Mate, pretende abordar a possível relação entre a educação e cultura, olhando para a relação entre os *curricula* e o processo de ensino e aprendizagem baseado em bens culturais.

Assumindo o currículo como produtor de cultura e ao mesmo tempo um instrumento ideológico, Rosendo Mate considera-o, assim, “inerentemente cultural”, e as diversidades culturais presentes no processo de ensino-aprendizagem são aspectos importantes do processo educativo. A Educação Patrimonial, que é o ensino com base nos objectos culturais que se constituem como património da comunidade ou de toda a sociedade, é vista como um instrumento de valorização e reconhecimento da cultura no processo educativo.

No processo de utilização dos objectos do património cultural como material educativo, Mate apresenta três etapas essenciais: i) a primeira etapa, **Identificação**, desenvolve actividades ligadas à observação e análise de materiais, dimensões, formas, elementos, cores, texturas, organização, usos, funções, valores, relações, espaços, movimentos, etc.; ii) a segunda etapa, de **Registo**,





desenvolve actividades de registo das percepções efectuadas: desenhos, fotografias, relatos escritos ou gravados, maquetes, filmes, pesquisa e colecta de dados, etc. e, iii) a terceira etapa, a de **Valorização e Resgate**, que é a culminação da apropriação da experiência vivenciada, fazendo-se através da interpretação e comunicação de todo o percebido e registado.

A educação patrimonial envolve a utilização, pelos docentes, dos bens culturais como recursos pedagógicos; algo muito semelhante a um movimento que ganhou expressão no currículo escolar moçambicano, o currículo local ou a inclusão de conteúdos locais (da comunidade) nos *curricula* escolares.

Ainda no contexto da relação entre currículo e cultura, o terceiro artigo de Roger Margalef aborda os “Desafios Sócio-culturais para os Professores de Língua Portuguesa em Moçambique: Combinação entre as Transformações Linguísticas e as Práticas de Ensino”.

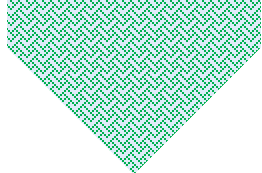
Este artigo analisa a situação linguística no contexto pós-colonial de Moçambique e presta atenção particular na forma em que se pode gerir uma realidade linguística complexa como a moçambicana, quer na sociedade em geral, quer na educação. Margalef vê três importantes desafios de âmbito sócio-cultural para todos os professores de Português em Moçambique como sendo:

- As transformações linguísticas e padronização de língua;
- A distinção entre erro e desvio e,
- O ensino das competências linguística e comunicativa.

Partindo da realidade linguística de Moçambique, em que a língua portuguesa é manuseada num ambiente de multi-linguismo, com a característica de não a língua primeira para a maior parte dos moçambicanos, o autor procura demonstrar o papel dos próprios falantes na adaptação da língua às suas necessidades.

No quarto artigo intitulado “The impact of social network applications in open education”, ou seja, “O impacto das aplicações da rede social na educação aberta”, Mphatso Imwa explora o papel dos aplicativos das redes sociais relativamente à educação aberta.

Para Imwa, os aplicativos das redes sociais desempenham um papel fundamental na educação, que é um direito universal. Mais: a educação aberta propicia melhores resultados de aprendizagem



visto que aumenta o acesso aos recursos educacionais abertos tanto para o docente quanto para o estudante.

Assim, a educação aberta aumenta o engajamento e colaboração no processo de aprendizagem, tornando a educação um acto social visto que ocorre onde e quando o aprendente quiser. Neste sentido, a revolução das tecnologias digitais torna os cidadãos mais virtualmente conectados e digitalmente sociais, havendo necessidade de se produzir recursos educacionais abertos diversificados e partilhados através de plataformas de redes sociais para promover a educação aberta para todos os cidadãos do mundo.

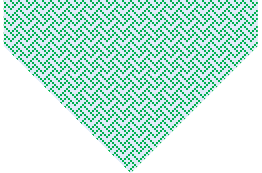
O quinto artigo de José Urbino Cumbane e seus três colegas tem como título “A realidade da xenofobia na África do Sul: Génese e fundamentos”. Reflete sobre a violência xenófoba ocorrida em Maio de 2008, Abril de 2015 e Setembro de 2019 na África do Sul procurando trazer evidências coerentes sobre a sua natureza.

Para tal, assumindo-se como instrumentos de pesquisa, fizeram um trabalho de campo que consistiu em entrevistar imigrantes legais e ilegais moradores dos *hostels*, jovens e adultos sul-africanos desempregados, o fórum cristão para advocacia, o corpo da polícia de serviços sociais de Dobsonville e activistas sociais.

Os pesquisadores apontam como causas da xenofobia, na perspectiva dos entrevistados, (i) a frustração da população sul-africana, que acha que os imigrantes lhes retiram as oportunidades de emprego; (ii) O excessivo etnocentrismo. Este faz com que os cidadãos de uma dada cultura tenham atitudes “preconceituosas e desqualificadas” para com os que são de uma cultura diferente; (iii) A imigração ilegal, que dificulta a identificação e localização dos que praticam actos criminosos; (iv) A prática de comércio informal pelos imigrantes, sem o pagamento das devidas taxas; e (v) A retirada de produtos sul africanos para os países de origem dos imigrantes.

Contudo, para os pesquisadores, a xenofobia não é uma prática generalizada na África do Sul e fundamenta-se no “oportunismo, ignorância e criminalidade” de alguns sul-africanos, que se aproveitam para roubar seja a estrangeiros, seja a seus conterrâneos. A isto se alia a liberalização do consumo de drogas e porte de armas de fogo neste país, o que, *per se*, é um rastilho para a violência xenófoba.





Assim, o primeiro número da revista “Educação e Desenvolvimento”, propõe temas puramente de educação desde os de cariz teórico até aos mais práticos e um tema sócio-político da xenofobia na África do Sul.

Esperamos que a leitura seja agradável e suscite o necessário debate científico.

Parabéns ao ISET-One World por mais este passo.

## ÍNDICE

HOW TO PREPARE THE NEW GENERATIONS FOR A LIFE IN A RAPID CHANGING SOCIETY .....	1
A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: ENTRE TEORIA E PRÁTICA .....	25
DESAFIOS SOCIOCULTURAIS PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MOÇAMBIQUE: COMBINAÇÃO ENTRE AS TRANSFORMAÇÕES LINGUÍSTICAS E AS PRÁTICAS DE ENSINO. ....	40
THE IMPACT OF SOCIAL NETWORK APPLICATIONS IN OPEN EDUCATION.....	54
O IMPACTO DAS APLICAÇÕES DA REDE SOCIAL NA EDUCAÇÃO ABERTA.....	54
A REALIDADE DA XENOFOBIA NA ÁFRICA DO SUL: GÉNESE, FUNDAMENTOS E NA ÁFRICA DO SUL.....	68
ISSET – ONE WORLD .....	83
ADPP - MOÇAMBIQUE .....	84



Anne Hoejholt nasceu em 1956 na Dinamarca. Tem um mestrado em Pedagogia e Didáctica e toda a sua vida foi ocupada com a formação de professores para lhes permitir preparar as nossas futuras gerações para a sua vida na nossa sociedade moderna em constante mudança. Trabalhou durante mais de 30 anos na formação de professores para escolas primárias e secundárias numa escola internacional de formação de professores na Dinamarca como Professora e Directora.

Juntamente com os seus estudantes e colegas, viajou por mais de 20 países da Europa, Ásia e África fazendo investigação e participando em discussões sobre o papel dos professores na nossa sociedade moderna. Desde 2017 Anne Hoejholt tem sido a líder do Centro de ensino à distância no ISET - One World treinando professores e agentes de desenvolvimento comunitário de 12 países diferentes.

---

## **How to prepare the new generations for a life in a rapid changing society**

### **Abstract**

During the 200.000 years of the existence of our species, *homo sapiens*, changes have occurred with an accelerating speed. This has led to necessary changes within the process of transferring knowledge, experiences and skills from one generation to the next. During the last 200 years, the process of the transfer of knowledge and skills from one generation to another has been institutionalized in an obligatory schooling for all that by now is dominating the global community.

In the grand lines of history, the concept of a “school for all” is a very young one. The objective of this article is to look into how the present schools can live up to the need of preparing the next generations for a life in a rapid changing society of which we only know that it will be different from society as it is of now.

My postulate is that the main tendencies in the school systems all over the world is to prepare the pupils for the society the educators know – namely the society of the past. To prepare our students for the future, we must question some of the fundamentals in prevailing pedagogical thinking and think anew.

**Key words:** rapid changes, prepare, unknown future

## **Introduction**

### **The problem**

We live in a time where changes within the human societies and at our planet are happening with an increasing speed. Changes that earlier in our history happened over centuries do now happen within a single decade or even a single year. The conditions for life on Earth are changing, temperatures are raising, the ecologic cycles of life are being distorted, many species are getting extinct and we are facing the possibility of the extinction of our own species as well. The conditions for each of us in our personal life change as well. Our environments change. We are hit by one economic crisis after another where millions lose their livelihood. The gap between rich and poor is widening and lately the global community has been hit by a pandemic locking societies down, stopping production, causing unemployment, closing schools and forcing substantial parts of the global population to simply “stay at home”. Each of these situations are new. Therefore, we cannot just lean to previous experiences or consult the many books written - accumulating humanity’s gained knowledge - to get advice for what to do. We need to think anew, and act anew.

Schooling is a powerful tool for creating the future – transferring knowledge, training useful skills, instilling attitudes and ethics. Schooling is not a neutral thing. Schools function and serve society within the existing societal contradictions. Contradictions between the ones who have, and the ones who have not. Contradictions between the ones who want to maintain society as it is, teaching the next generation to serve – and accept – *status quo*, and the ones who want to make changes. Contradictions about what kind of changes – and in favor of whom schooling and education tend to be about the past. We know the past. We can prepare for that. We do not know the future, but the children we teach in 2020 will live their adult life from 2030 to 2070 - under very different circumstances from the ones, we know about today.

This article will work with how we best can prepare our kids and youngsters for that.



**Methods used:**

The method used has been the bibliographical method using books, articles and audio lectures. I have studied the history/existence of *homo sapiens* with focus on the process of the transfer of knowledge and skills from one generation to the next leading up to the present. I have studied some of the great problems we are facing today that points to the problems the next generations will have to deal with.

I have studied the concept and history of schools.

I have studied different pedagogical thinkers who are challenging the mainstream schools pointing to other pedagogical approaches.

During my work I am using a generalized concept of “school” as well as a generalized concept of “society” - not forgetting that the world has 223 countries and territories with each their different development levels, laws and regulations. I do this from the realization that we live in a globalized world within an era of neoliberal capitalism with the most prevailing political system being variations of a democratic model based on a multi-party system and with international organizations having a hand in setting the ideal standards for the school systems all over the world. My starting point is that, what we in our globalized world have in common, is by now far more decisive than the local differences, if we want to study the bigger lines or tendencies. The school systems in – say, Mozambique in Africa and Denmark in Northwestern Europe - have many local differences and function under very different conditions, but they have rather much in common when we talk about the fundamental perception of school and education. I will in this article work with

1. The changes within the human societies historically and the resulting changes within the process of transferring knowledge and experiences from one generation to the next.
2. The double potential of “schools” and “schooling”.
3. Our present school systems - The schools for yesterday?
4. The challenges we face today.
5. Inspiration from previous and present pedagogues and philosophers.

## **1. The changes within the human societies historically and the changes caused thereby within the process of transferring knowledge and experiences from one generation to the next.**

During the approximately 200.000 years our species, *homo sapiens*, have existed, changes have always occurred – changes in the environment, changes in the life of the individuals, changes in the organization of humans, and changes in the human societies. These changes happened in the beginning very slowly, meaning that the old generation had valuable experiences to pass over to the next generation on how to live life best. The transfer of knowledge and experiences happened in the families and in the group – the elders teaching the younger ones.

### **From a nomadic hunter-gatherer life to sedentary agriculture.**

With the introduction of agriculture approximately 12.000 years ago (Harari, 2015), the changes started slowly to accelerate. The changes from being hunters and gatherers – the longest period in the history of *homo sapiens* - where the humans were roaming across the globe in search of food, to a new settlement situation, developing agriculture using new techniques for the production of food, gave the possibility of each human producing a surplus. The basis for a division of work where some produced the food while others could take up other activities like performing religious services, performing handy craft, working intellectually or artistically or being leaders freed from the burden of producing the daily food, became established. The basis for cities, where persons could gather, living from the agricultural products produced by others in the surrounding areas of the city started to develop. The basis for exploitation and inequality, were established as well, since now some people could exploit others, because now there was a surplus to exploit - the class society was born with an uneven distribution of wealth.

The transmission of knowledge and skills from one generation to another started as well changing being more diverse – since now different groups needed different skills and knowledge. With more and more diverse societies and with emerging cities the transmission of knowledge and skills started to be separated from the family, becoming more and more trade and profession based, and then again later institutionalized general training - the concept of “school” was born. In the beginning, the schools were for the few ones who should take up special positions in the evolving

societies like performing religious service, administration, arts, architecture or evolving sciences, or to hold leading positions.

### **The industrial society – the modern society – and the concept of “school for all”.**

With the industrialization and with the rapid development within science and technology, the speed of changes accelerated. With the more and more complex societies and way of production, the general demands to each person’s knowledge and skills for being able to function in the society and contribute to the production, increased as well. The needs developed for the citizens in the new industrialized societies to be able to read and write, do simple math, having a work discipline of following orders, and work on time schedules according to the clock and not just according to for example the sun or the necessities of the season. A “school for all” became necessary – but in most cases different schools for children from the different classes.

Denmark got its first school law school about a school for all in 1814 – some 200 years ago. In Africa, Asia and Latin America, European missionaries started schools during colonization, but in most colonized countries, the effort of implementing a “school for all” first started after the independence - meaning approximately after 1950. The concept of a “school for all” – is a very, very new concept – only a few hundred years old, compared to the 200.000 years of the existence of *homo sapiens*.

### **The 20<sup>th</sup> century – demographic explosion, continuous fast development within science and technology, and development of ICT - information and communication technology**

The world’s population increased from approximately 1.6 billion in the beginning of the 20<sup>th</sup> century to more than 6 billion in the end, which changed many things on the Planet. Technology and sciences continued to develop and changed production, consumption, and way of living. Some countries started to introduce the use of computers and ICT technology in the schools as part of the teaching and learning.

## **21<sup>st</sup> Century - rising consumption levels, serious damage to the biosphere and accelerating inequality**

In the 21<sup>st</sup> century, we encounter a situation where the use of new technology have changed many things in the life of humans. The fast development of new technology have given us new powerful tools to inform ourselves and to act – and like most other tools, these tools can be used for the better or for the worse.

Our species, *homo sapiens*, is by now influencing the whole Planet with catastrophic consequences for all other living species, as well as for the Planet itself. The escalating destruction of our environment with rising temperatures and climate changes caused by the excessive and escalating burning of fossil fuels are according to scientists most likely to reach tipping points, where Nature cannot cope with us humans forcing the environment to surpass what is called the planetary boundaries, after which irreversible damage takes hold. The 6<sup>th</sup> mass extinction is likely to happen and the human race is also becoming endangered. (Magdoff, 2017). In short, we can point to, that the next generation, who now are students within our educational systems, will have to take over a Planet Earth, including the human societies. that are facing serious problems like

- the environmental crisis with a growing number of climate refugees as a consequence and the upcoming threat of the 6<sup>th</sup> extinction;
- the advancing inequality among humans where we are facing a situation where 160 people own the same as the poorest 50 % of the population on our planet namely 3.5 billion who are suffering from lack of clean drinking water, preventable diseases, malnutrition and lack of health care; (Wolf, 2018)
- Constant wars leading to misery and death of thousands of civilians every year plus the constant threat of a nuclear war that could destroy everything; (Caldicott, 2017).
- Development of artificial intelligence that might have potential to threaten man. (Harari 2018)

We are in dire need of new generations that can develop and change the societies for the common good and protect the life on our planet now and for the future. Within the educational systems, we encounter a situation, where the accumulated knowledge gained over generations, by now are available at each one's fingertip via the internet. The fast access for millions of people to information and knowledge can be used to expand the capacities and possibilities of each person as well as for a democratization process since now the information and knowledge belongs to all



and can be used by all. However, the new technologies can as well be used for slander and misinformation, manipulation, creating confusing, spreading hatred, etc. The teachers are no longer the main providers of knowledge. More and more students do now have access to the new technology via computers, smart phones, tablets etc. and teachers are often confronted with a new experience that some of their students might show better capabilities for using the new technology for finding the relevant information, than they themselves. The teachers are confronted with students questioning and challenging what the teachers tell them, since the students themselves found other sources of information; and they might be confronted with students who have been victims of misinformation and manipulation via the same new technologies. This raises new challenges for the teachers and the schools of teaching the students how to find and use relevant information and knowledge for the good without getting lost in the myriads of sources of information of different qualities that they can encounter in the internet.

### **Sub-conclusion**

We are in dire need of generations that can develop and change the human societies for the common good and protect the life on our planet now and for the future. The new information and communication technologies open new possibilities of everyone's access to knowledge and information, but also opens up for spreading of misinformation, slander and confusion as well. This gives new challenges for the institutions of teaching and learning. In short, we can say that we face a complex situation, where not much can be taken for granted. We have no firm guidelines to the question of what content will be the most important to teach to prepare the new generation for their life in society let us say 20-60 years from now.

## **2. The double potential of schools and “Schooling”.**

Schools, or schooling, or education or training – have different potentials and can serve for different purposes. Most schools are established by the ruling class or by “the establishment” with the purpose of educating people who can serve society as it is, or develop the present society, but maintaining *status quo* in regards to who has the ultimate power and who benefits from the societal systems. In other words, “schools” has the potential to serve and maintain the prevailing power structures. However, schools also have the opposite potential, since knowledge also empower

individuals and groups in general. These individuals and groups can use their gained potential to change the prevailing power structures to the benefit of other classes and according to other ideas of how the society should function and benefit the citizens.

Some of the clearest examples of the schools' double potential we can find within the independence movements in Africa, Asia and Latin America of which many ended up overthrowing the colonial powers. Many leaders of the movements for independence - like Eduardo Mondlane, Samora Machel, Nelson Mandela, Kenneth Kaunda, Amilcar Cabral, Robert Mugabe, Mahatma Gandhi and more - were educated within the educational system of their respective colonizers, but ended up using their education to understand how things could be different and mobilizing the people in their countries to fight for independence for their countries. Within the so called "first world" we can find the same double function of schools and education in the many grassroots organizations that through the years have worked for establishing alternatives to the present society. We find this for example within the establishment of private progressive schools inspired by revolutionary pedagogues like the Brazilian Pedagogue Paulo Freire, the American educational philosopher John Dewey, the Russian pedagogue Anton Makarenko, the Danish priest and philosopher Niels Severin Grundtvig, and many others.

### **Sub conclusion**

School and education is not a neutral thing or just a matter of finding the best way of transferring knowledge and skills efficiently. Schools can educate people needed to make society function maintaining *status quo* including the prevailing power structures - or it can educate people who will take part in the changing of the present society with its power structures. Schools can train their students to follow order and not question authorities - or they can train the pupils in using critical thinking and questioning. Schools can educate to accept *status quo* whatever that is - or they can educate people who want to change things for better or for good. They can train people to be creative, to "think out of the box", and to find new solutions. Schools, teaching, and learning are highly political societal entities.

### 3. Our present school systems - The schools of yesterday?

Still in 2020 many schools teach the children the skills and knowledge needed to function in the industrial society where there was a need for citizens that could absorb knowledge via rote learning; follow orders, not questioning superiors; arrive on time; and compete with their fellow students learning that cooperation is suspicious and in many cases will be called cheating. However, the industrial society is in many countries gone or on its way out and the persons needed with the above-mentioned industrialized skills have been substituted by machines or robots, whereas in other nations industrialism never arrived.

Yet we still find schools where

- Students are taught to repeat knowledge by rote learning - not taking into consideration that with the present vast access to knowledge and information this might have lost relevance – at least administered in the traditional way.  
“Teachers are no longer the fountain of knowledge; the internet is,..... Kids should learn about history to understand the world and why things are the way they are. But they don’t need to know all the dates... They can look that up and position it in history with a click on Google,” (Tapscott, 2008).
- Students are taught to work individually competing with each other - despite that the serious problems humankind and our planet face today can only be solved via cooperation, and despite that newer theories show that the concept of “survival of the fittest” has serious flaws and that the species on our planet mainly have developed in symbiotic cooperation.  
“Cooperation is an incredibly successful survival strategy. Indeed, it has been the basis of all the most dramatic steps in the history of life.” (Le Page, 2008).
- Students are taught to do what they are told without questioning if what they are told has relevance, or if it is the right thing to do. This is killing or hindering critical thinking, creativity and independent thinking – despite that our societies are in dire need of people who can think out of the box, think creatively and innovative and take a stand to what is the best to do and to develop.
- Students are taught a fragmented knowledge divided into subjects without holistic cross-curricular analysis, despite that many scientists today point to the necessity of thinking holistically.

- Students are taught in a static-mechanic way based on the perception that the teacher with a certain stimulus can get a certain expected result like in the behaviorism theory developed by Watson and Skinner, based on the assumption that we are born as a “*tabula rasa*” on which for example the teacher can write. However, modern theories like constructivism points to that knowledge is something each student must construct himself, or as pointed out by Freire and Vygotsky that knowledge must be created in a dialectical process between the students, the material world and/or his teacher and peers.
- In many cases, students are treated like “objects” for the teaching and not as “subjects in their own learning”. Still we can find “the banking concept of education” based on the idea that knowledge can be transferred from the teacher to the students in a process comparable to transferring money into a bank account as pointed out and criticized by Paulo Freire already in the last century.<sup>2</sup>
- Most schools are organized with the teacher (and not the students) in the center. The teacher asks, although he knows the answer, and the students try to guess which answer the teacher wants. However, newer pedagogy and many national laws for the education suggest a student-centered teaching.
- Only few lessons in very few schools comply with the beautiful vision formulated by Paulo Freire, where the students and the teacher hand in hand together investigate the world - both learning and together creating new knowledge. (Freire 1968)

#### **4. The challenges we face today.**

As pointed out in the previous point, school and education have a double function and can be used for two different purposes, namely to serve and maintain the existing society or train the new generation in developing and changing the society for the common good. This article is clearly aiming for the last potential of school and education, namely the potential for training the new generation in developing and changing the society for the protection of all living creatures on our planet. Today we hear more and more voices – from the 1<sup>st</sup> world, from the 3<sup>rd</sup> world, from scientists, from lay people, from old ones as well as from young ones - that our

---

<sup>2</sup> Freire’s critic of pedagogy based on the “banking concept” in Pedagogy of the oppressed.



present prevailing society system, capitalist democracy, cannot solve our present problems (Magdoff, 2017). The capitalistic system is based on everyone's competition against everyone, forcing all to do what is best here and now for the economy, meaning to think and act for the short term. Our environmental crisis with the consequence of global warming and climate change can only be solved, if we start to act for the longer term. We must give up the idea of eternal economic growth as the prevailing paradigm. We must invest in creating sustainability defined as securing the possibilities for the future generations and for life on Earth as such - despite of immediate profit loss. We must train and educate the new generations to question our prevailing political systems and start creating other systems that can assure sustainability. We must train the next generations to adapt to the many inevitable changes, but also to participate in giving the changes a direction towards the common good, securing the future for continuous life on our planet. We must train for creating an open future for all – not a “closed future” with a specific content that someone in vain tries to figure out and fight to implement, like the many political movements within the different “isms”.

### **Sub conclusion**

We must use the potential of school and education for training the new generation to adapt to the inevitable changes as well as being part of steering the changes towards the common good of all living creatures on our planet.

## **5. Inspirations from present and past pedagogues and philosophers**

The discussion of whether schools, teaching and learning should have the purpose of maintaining society as it is, or it shall train the next generation to question *status quo*, think independently and influence and acting out changes, is not a new discussion.

During the history of Pedagogy, we find progressive pedagogues using different pedagogical methods liberating their students via teaching them creativity, cooperation with their fellow humans, critical thinking, and the courage, will and capacity to become able to act independently and get into the habit of changing what one does not find right.

Fortunately, we do not need to start from scratch, although we find the state of the world in a unique situation. We can still use some classical tools developed before us – classical in the sense of being of relevance despite specific time and place. I will here in short present a couple of thinkers from whom we can gather inspiration in our search for how to educate the new generations for a life in a rapid changing society. My selection does in no way pretend to be complete. Fortunately, we have a vast number of pedagogical thinkers and philosophers from all over the world. I will here just mention a few that inspired me. Others could have been mentioned as well. My selection will include:

- Socrates, from Greece
- Niels Severin Grundtvig and Kresten Kold from Denmark
- Paulo Freire from Brazil
- The German concept *Bildung* – (Education/formation)
- The concept of *handlingskompetence* (action competence), developed by the Danish pedagogues Karsten Schnack and Hans Jorgen Kristensen
- Ecological thinking developed by many – here mainly represented by the theoretical physicist and philosopher, Fritjof Capra, and the Center For Ecoliteracy, Berkeley, California, USA.

### **Critical thinking – Socrates and Paulo Freire**

The dialectical process, with the purpose of fostering critical thinking and of liberating each student's potential to think independently, took place already in Greece more than 400 years BC. Socrates started to stimulate critical thinking via what has later been called “The Socratic Method” – a dialectical method, involving a discussion based on questions to stimulate critical thinking and provoking the discussion to reconsider the beliefs and values of the participants. Socrates practiced this method among his fellow Athenians. This became a provocation for the authorities, and Socrates ended paying the price of death via poison 399 BC on the charge of impiety. Today the “Socratic method” is used in teaching and learning focusing on giving the students questions and not answers. (Paul & Elder 2006)

Paulo Freire is one of the most famous speakers for the development of critical thinking and for using education for liberating the students. In his book “Pedagogy of the Oppressed” he criticized the conventional school strongly and suggested a pedagogy with the purpose of liberating the students making them able to deal with their daily life issues independently. Freire claimed that education must be the central feature of building movements for radical social change. Like Socrates, Freire also provoked the established society and for that, he had to pay a prize. He was expelled from his country Brazil after 70 days of prison in 1964 only managing to come back in 1980, after he had won an international reputation through the publishing of his important writings.

### **The school for life versus “The black school” or the “School for death” – a critique of the traditional school – N S Grundtvig and Kresten Kold**

Niels Severin Grundtvig, (1793-1872) a Danish pastor, author, poet, philosopher, historian, teacher and politician gave in the 19<sup>th</sup> century a sharp critic of the conventional school in Denmark, that he named “The Black School” with its method of rote learning and lack of dialogue. Grundtvig introduced the concept of “The school for life” calling the conventional school “the school for death”. He wanted a free dialog between the students and the teacher, and between the students. One of his main slogans was that teaching first must “enliven” and then “enlighten” the students. Grundtvig was a strong speaker for the “spoken words” and pointed out that “the written words” are dead, even if they are written by the fingers of angels.

“His thinking was humanistic and critical, and he advocated critical “*Dannelse*”<sup>3</sup> where creating possibilities for *Dannelse*, would enable all to be responsible citizens in society. By gaining sufficient insight in society, its construction and development each citizen would become a critical independent voice in relation to those that held the power in society..... His idea of the high schools, originally intended for the farming population was builds on dialogue, the living word, exchange of experiences, self-realization and solidarity. The teaching should never get in the way for the persons’ curiosity and exams were objected to, as in Grundtvig’s understanding, they took more form of interrogation rather than developing dialogue and exchange of experiences and knowledge”. (Broadbridge; Jonas; Warren, 2011: 248)

---

<sup>3</sup> “*Dannelse*” or in German “*Bildung*” is an important pedagogical concept existing in the Nordic Countries and Germany. The concept does not exists in the British American educational philosophy and does not have a exact English translation, but will be translated with the less specific concepts of “education” or “formation”.

Grundtvig was a priest, but he was of the opinion that the school should be separated from the church and a slogan of his was “Human first – Christian next” where the human will and sensibility was above objective laws, totalitarian ideologies and absolute power systems. His thoughts had big influence in Denmark, where the practical pedagogue Kresten Kold, started the first *Free schools*<sup>4</sup> implementing Grundtvig’s and his own ideas. Kold started his first Folk High School<sup>5</sup> for young adults, mainly daughters and sons of the farmers, who came together in these schools - not to get an exam, but simply to develop themselves in interaction with their fellow students and their teachers. This became an important part of starting the Cooperative Movement in Denmark, where the farmers united in cooperate movements starting diaries and slaughterhouses based on economic contributions from everyone. This was a way of liberating the farmers from having to sell their products to the property owners to get their products processed and later exported to England. The Cooperate Movement was an important part of improving the wealth for the farmers. The thinking behind the Folk High Schools and the other “free schools” for children and youngsters has until today had big influence in Denmark and Danish educational thinking.

### **The German concept *Bildung/Dannelse* – (Education/formation)**

The concept of *Bildung*, which does not have an exact English translation, comes from the Germanic/Nordic inspired educational tradition. Where the Anglo-Saxon educational tradition has utility as one of the criteria of success and a great deal of emphasis is placed on skills, on evaluation and on goal setting, the Germanic/Nordic tradition is based on the concept of *Bildung* (Education/Formation) where the goals are broader, aiming towards human refinement and independence. The most important thing here is not just useful knowledge in the sense of know-how. It is crucial for the student to develop criteria for the use of this knowledge. It is not enough that the students get skills. He/she must be able to decide for herself how and for what she will use

---

<sup>4</sup> The “Free Schools of Denmark, is based on the idea that people can go together and establish free schools based on a special pedagogical approach and in that way challenging the state schools monopoly of giving education. The “Free Schools” are often boarding schools where the pupils will participate in cultural activities after school hours. The majority of the Free schools of Denmark are based on the philosophy of Grundtvig and Kold, but we can also find free schools based on other pedagogical approaches.

<sup>5</sup> Folk High Schools is a Danish phenomenon that has spread to few other countries. The main idea is that adults can frequent a Folk High School with the aim of developing themselves. For that reason, Folk High Schools offers a variety of programs. A main idea is that that these schools are free for exams.



these. Already in 1793 the German philosopher and educational administrator Wilhelm von Humboldt wrote about *Bildung*:

"Education (*Bildung*), truth and virtue" must be disseminated to such an extent that the "concept of mankind" takes on a great and dignified form in each individual. However, this shall be achieved personally by each individual, who must "absorb the great mass of material offered to him by the world around him and by his inner existence, using all the possibilities of his receptiveness; he must then reshape that material with all the energies of his own activity and appropriate it to himself so as to create an interaction between his own personality and nature in a most general, active and harmonious form". (von Humboldt 1793), here quoted from (Meyerhuber; Reiser; Scharer, 2019: 252)

The more recent German professor of educational theory Wolfgang Klafki specified in 1983 the goal for what he called *Kategorial Bildung* (categorical formation) to

“establish the prerequisites for and develop the abilities of self and co-determination, individually and socially, including as well to enable the same for other people, meaning develop abilities such as sociality and solidarity.”<sup>6</sup> (Klafki, Wolfgang, 1983).

An important part of *Bildung*/formation is “democratic formation” where the students train to act democratically and not just learn how democracy function politically. For this, they need to develop the above mentioned self- and co-determination.

### ***Handlingskompetence* – The action competence.**

This concept was developed in Denmark by the Danish Pedagogues Karsten Scnack and Hans Jorgen Kristensen during the 1980ties and 1990ties. Action competence is based on “a fundamental trust in yourself and others” and on the interaction of at least six different competences leading to “Insight/wisdom”. See the enclosed drawing.

---

<sup>6</sup> My translation

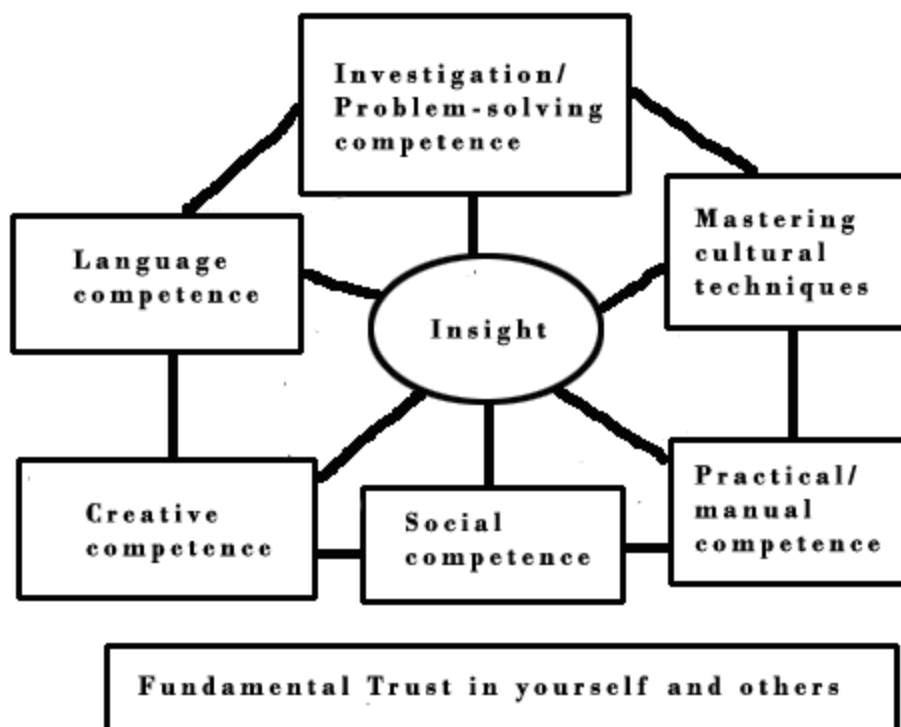


Figure 1

The main idea in the drawing is that all the shown competences interact with each other in a dialectic relationship based on the “Fundamental Trust in yourself and others” contributing to the central “Insigt”. Insight can be defined as internalized knowledge and understanding gained through investigations, experiences and thinking – a holistic perception of knowledge and understanding synonymous with the word “Wisdom”. The idea of the model is that the dialectical interaction of all the component of the model is a precondition for the competence of acting out ones ideas together with other fellow beings. With Hans Jorgen Kristensen’s word: “The concept underlying our action competence is a political formation concept. It is based on a notion of society and democracy and notions of community, as opposed to the individualism ... The idea of an educational concept of the competence to act comes from the premise that 'we do not know what society will look like and therefore there is no given society to educate for'... At the same time, we want children and young people to join in and help shape society”<sup>7</sup>. (Olsen 2001).

---

<sup>7</sup> My translation

Since we do not know, what kind of society to educate for, it is not enough to provide the students with knowledge and traditional skills. They must learn to act within changing situations – not only adapting to the new circumstances but “join in and help shape” the new.

## **Ecoliteracy**

As mentioned above, one of the main problems we are facing today is the environmental crisis. For this, we must include thinkers addressing “Ecoliteracy” and “ecological thinking” in the list of thinkers from who we should get inspiration. I will here turn to Fritjof Capra and Center for Ecoliteracy, Berkeley, California<sup>8</sup>.

“Ecoliteracy involves a new kind of “systemic” thinking—thinking in terms of relationships, connectedness, and context. It means seeing the living world as an integrated whole, and recognizing that the major problems of our time are systemic problems—all interconnected and interdependent. They need corresponding systemic solutions—solutions that do not solve any problem in isolation but deal with it within the context of other related problems... Teaching ecoliteracy is the great challenge for education in the twenty-first century. It is an enterprise that transcends all our differences of race, culture, or class. The Earth is our common home, and creating a sustainable world for our children and for future generations is our common task.” (Capra, 2015:5).

"We may call this ecological thinking, or systems thinking. It is based on the fundamental shift of perception from the world as a machine to the world as a living system. This shift concerns our perception of nature, of the human organism, and of society. Systems thinking involves shifting our attention from the parts to the whole, from objects to relationships, from structures to processes, from hierarchies to networks. It also includes shifts of emphasis from the rational to the intuitive, from analysis to synthesis, from linear to nonlinear thinking." (Capra, 1993).

The Center for Ecoliteracy has since 1995 worked with teaching ecoliteracy for the schools in Berkeley, California in theory as well as in practice. They established the first school district food policy and established salad bars and school gardens at each Berkeley elementary school. They organized fourth-graders planting willows along a creek to restore their watershed and protect endangered species and they wrote many books promoting that students must experience and understand how nature sustains life and how to live in light of that. They encourage the schools to both teach and model sustainable practices and they have been teaching many teachers how to use

---

<sup>8</sup> Center for Ecoliteracy founded by the theoretical physicist and philosopher Fritjof Capra, who have gathered thoughts from many ecological thinkers.

ecoliterate curricula. Today the center supports a statewide network of school districts that collectively serve 250 million school meals a year. One of their affirmations is that “Schools teach—whether they are conscious of it or not—by how they make community decisions, invest their resources, and provision themselves with food, energy, materials, shelter, transport, and water and that Learning is simultaneously social, emotional, cognitive, and ethical.” (Caprah, 2015)

### **ISET-One World, an institution for higher learning in Mozambique**

ISET-One World has the aim to prepare the students for the future within this our “one world”. The institution educates teachers – for whom it is essential to work with how to prepare the next generations for their future. The institution has an international approach with study travel abroad and emphasizes a holistic development of each student. The curriculum includes studies of the big questions of our time and one of the pedagogical principles is to combine theory and practice. We will here look at some of the Pedagogical principles that are guiding the teaching and learning at ISET-One World.

### **“Coherence between conception and action is the honest mother of true emancipation**

The liberating experience of being able to practice what you at a given time have imagined, is necessary for the human being who wants to deepen her knowledge about herself and about life. ... Liberation does not come easy. Its preconditions must be understood. Seen from the view of a pedagogical institution, the road passes by the partition between imagination and action. What must be done is to have a program, which not only allows for, but demands as its only ways and means those that lead to liberation or to the lifting of the separation between imagination and action, paving the way for making these two giants come together as one....

### **Interaction in the learning process between practical and theoretical studies is a necessity for learning**

...The interaction of theory and practice makes us able to imagine how to move things and situations forward. School and learning must be planned and practiced according to this principle, so interaction of theoretical and practical learning takes place.

### **The higher the degree of reality in the training, the more is learned**

You must work to make reality open its doors to your investigations. Each and every time you experience and maintain this integration with your subject matter, an absolute necessity, you find yourself a changed person afterwards: Learning has occurred. This learning has made the one who learned part of an own and new foundation for imagining and acting.”

The students must be placed in the material world and they must be trained in acting herein - combining imagining and acting - so that the students get into the habit of trying out their ideas and putting them into action in the reality in which they find themselves.

**“From one location your range of vision is extremely limited**

Your range of vision is of course of great importance. Limiting it by staying in one location destroys your connection to space, because of the limitation, and your feeling of time, because of the monotony of the view. By changing viewpoint, you may even be so lucky as to experience so much that you change your point of view...

**Mobility is a precondition for the sufficiency of the surface of contacts**

One World University also represents, apart from a number of other experiments, the experiment of sufficient mobility. We have seen that the investigations in and of reality cannot take place only through theory. We want to keep as large a degree of reality as possible to achieve the optimal degree of learning. We want to start our investigations where the student finds herself and move from there towards a deeper understanding. “We must talk to many; therefore we must be around, we must see much and experience many things to be able to form a sufficient background for perceiving the coherence in the ways and phenomena of the world.”

An important precondition for the wish and ability for taking care of our world, and nourish and protect it with all its living creatures is, that one must know the world and experience it in all its diversity.

**“The more coherence, the more overview, the more understanding**

We state that in our view, there is coherence between the global and the national situation. We explain this coherence by another statement; that the individual human being is every day exposed to and must deal with influences from decisions taken, not only in its own part of the world, but also on a global level.

We also state that we find it important for each human being to know his background so as to be able to evaluate his situation, as well as the situation of others, and to act to the advantage of and for the better of mankind.... When the coherence becomes united with us in the situation of learning, we realize its existence, we can imagine it, and we can act on that background.”

We live in a globalized world and it becomes more and more evident that the problems we face can only be solved globally by cooperation by all. It is therefore essential that the students must

learn to see their own life in a global context - as well as being able to act for the better of mankind as such, and not only for one's own village or country.

### **Self-determination**

Self-determination furthers understanding of the present, the situation that constitutes and allows for the student's creativity in all areas of learning. ... The background of self-determination is experiencing a group of people who want to solve a task together, resulting in a democratically founded sympathy, combined with own creations and own ideas for the good of individual equanimity as well as for the function of the group. To see the result of an act that you yourself have participated in pulling off forms a sound foundation for wishing to be part of deciding the next time you face the necessity of taking a collective decision. The respect for the others grows every time you exercise how to plan and act together. Therefore, these situations of planning and acting together are of great importance, because they restore the humane value of every single human being. From here springs ever more confidence in oneself and in the others, by which the personal equanimity is strengthened, and the group receives new life and energy from the individual along with new energy that further supports the cooperation."

To be able to participate in creating the future and not just be a victim of the changes, one must have a "Fundamental Trust in yourself and others" like shown in figure 1 above describing acting competence. Therefore, the students must be trained in self-determination as well as in acting together with others.



## **Conclusion**

To prepare the new generations for a life in a rapid changing society, we need to empower the students. We need to give them tools to find their own ways in cooperation with their fellow human beings, including understanding, respecting and protecting the many subtle networks of living systems on our planet and the planet itself. For this, we need a broader concept of the goals for teaching and learning. The goals need to be a holistic development of each student, contributing to his/her ability to cope with changes and participate in giving the changes a direction towards the common good, and training the ability and habit for lifelong learning - always updating oneself to the present situation and for the future to come.

To be able to prepare our students for a rapid changing society, we need to change our schools and our ways of teaching and learning. More emphasis has to be put on a holistic development of the student, enabling them to think anew, analyze situations, act and continue learning throughout their whole life to meet the many new situations they will encounter. Since we live in a globalized world, they will have to learn about their national situation as well as the international situation, understanding the different challenges mankind is facing in our time. They will need to know, understand and care for our blue planet – protecting the planet itself with all the living creatures and creating a sustainable future.

## References

- Broadbridge, Edward; Jonas, Uffe; Warren, Clay (2011). *The School for Life: N.F.S. Grundtvig on Education for the People*. Aarhus University Press, 2011
- Caldicott, Helen (2017). *Sleepwalking to Armageddon*. The New Press.
- Capra, Fritjof (1993) *Systems Thinking & Ecology*. From A Guide to Ecoliteracy. The Elmwood Institute, 1993.
- Capra, Fritjof (2003). *The Hidden Connections, a science for sustainable living*. London: Flamingo.
- Capra, Fritjof (2015). *Cultivating 20 Years of Ecoliteracy*. Center for Ecoliteracy, Berkeley, California.
- Christian, David (2008). *Big History: The Big Bang, Life on Earth, and The Rise of Humanity*. San Diego State University.
- Dewey, John (1937) - *Democracy and Education*.
- Foster, John Bellamy; Clark, Brett; York, Richard (2010). *The Ecological Rift – Capitalism’s war on the Earth*. New York: Monthly Review Press.
- Freire, Paulo (1968). *Pedagogy of the oppressed*.
- Gore, Al (2017). *An Inconvenient Sequel Truth to Power*. Rodale, USA.
- Harari, Yuval Noah; Perkins, Derek (2015). *Sapiens: A Brief History of Humankind*. Unabridged audiobook, Random House.
- Harari, Yuval Noah (2018). *21 Lessons for the 21<sup>st</sup> Century*. Unabridged audiobook, Random House 2018.
- Hausfather, Samuel J. (2012). *Vygotsky and Schooling: Creating a Social Context for Learning*. Journal Action in Teacher Education, Volume 18 - Issue 2: Constructivism in Teacher

Education.

Klafki, Wolfgang (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. Copenhagen: Nyt Nordisk Forlag.

Klein, Naomi (2015). *This Changes everything, Capitalism versus the Climate*. Simon & Schuster.

Kristensen, Hans Joergen (2007). *Didaktik & Paedagogik*. Copenhagen: Gyldendahls Laerebibliotek.

Le Page, Michael (2008). *Evolution myths: 'Survival of the fittest' justifies 'everyone for themselves'*. New Scientist April 16.

Magdoff, Fred; Foster, John Bellamy (2011). *What every Environmentalist need to know about capitalism. A Citizen's Guide to Capitalism and the Environment*. New York: Monthly Review Press.

Magdoff, Fred; Williams, Chris (2017). *Creating an ecological society – towards a revolutionary transformation*. Monthly Review Press, New York

Meyerhuber, Sylke; Reiser, Helmut; Scharer, Matthias (2019). *Theme-Centered Interaction (TCI) in Higher Education, A Didactic Approach for Sustainable and Living Learning*. Springer

Mogensen, Finn; Schnack, Karsten (2010) *The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria*. Environmental Education Research Volume 16, 2010 - Issue 1: Democracy and Values in Environmental and Sustainability Education: Research Contributions from Denmark and Sweden

Olsen, John Villy (2001). *Interview with Hans Jorgen Kristensen*. Copenhagen: Folkeskolen nr. 19 2001

One World University – Licentiate in Pedagogy – a 3-year Program, 2012

Paul, Richard; Elder, Linda (2006). *The Art of Socratic Questioning*. Critical Thinking Concepts & Tools. The Foundation for Critical Thinking.

Smedegaard Bengtsen, Soeren (2019). *What is 'dannelse' (Bildung)?*, CHEF Talk by Rømer, Thomas - Danish School of Education (DPU), Aarhus University, Denmark.

Tapscott, Don. Interview brought by Sunday Times 2008

Wolf, Richard (2018). *Economic Update: Capitalism Breeds Inequality*. Democracy At Work.

*World Inequality Report* (2018), World Inequality Lab.

*The World wealth Report* (2018), Harvest Business Review



**Rosendo J. Mate**

Mestrado em Ciências de Educação pela Escola de Pós-Graduação da Universidade São Tomas de Moçambique, é licenciado em História, pela Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane. É Docente de História e Patrimônio Cultural no Instituto Superior de Artes e Cultura. É Consultor e Tutor em Educação e elaboração de manuais, currícula nas áreas de cultura, educação e história cultural. [rosendomaty@yahoo.com.br](mailto:rosendomaty@yahoo.com.br); [rosendomate@gmail.com](mailto:rosendomate@gmail.com);

---

## **A Questão da Educação Patrimonial: Entre Teoria e Prática**

### **Resumo**

O artigo “A Questão da Educação Patrimonial: Entre Teoria e Prática” é um ensaio que objectiva dissertar a possível relação entre a educação e cultura, devendo uma grande atenção à relação entre os *curricula* e o PEA baseado em bens culturais. Metodologicamente, o artigo recorreu à pesquisa qualitativa, com a aplicação da revisão bibliográfica de obras que tratam dos *curricula* e educação patrimonial. Constatou-se que a cultura é algo central no currículo, pois a cultura é condição de existência das práticas sociais e dos colectivos que a praticam. Nessa perspectiva as relações entre cultura e escola tornam-se centrais, porque não há educação que não esteja imersa em cultura. A controvérsia sobre o currículo enquanto produtor de cultura e instrumento ideológico contribui para apontar o currículo como inerentemente cultural, e também, para o facto da presença das diversidades culturais mencionadas como aspectos importantes do processo educativo. Na prática, a Educação Patrimonial busca abrir um leque no conhecimento escolar a partir dos objectos culturais que se constituem como património, utilizando-os como instrumento de valorização e reconhecimento da cultura no processo educativo, a educação patrimonial traz os objectos e monumentos culturais como ferramentas no processo de cognição e apropriação nas disciplinas escolares.

**Palavras-chave:** Cultura, *Curricula*, Educação, Educação Patrimonial, e Processo de Ensino e Aprendizagem

## 1. Notas introdutórias

O presente artigo resulta da é parte de dissertação para obtenção do grau de mestrado cujo objectivo era analisar a pertinência do uso dos bens do património cultural como recurso educacional. Esta escolha deveu-se ao facto de a educação ser um processo que não se limita apenas à sala de aulas, daí que se pode destacar em formal, informal e não formal. Esta pequena parte da dissertação objectiva de forma condensada e a partir da revisão literária discutir a possível relação entre a educação e património (cultura), devendo uma grande atenção à relação entre os *curricula*, o processo de Ensino e Aprendizagem baseada em bens culturais.

No concernente á metodologia para o presente artigo, recorreu-se á pesquisa qualitativa, com a aplicação da revisão de literatura. A pesquisa foi desenvolvida a partir de material já publicado, em geral livros, artigos periódicos e material disponível na internet. A aplicação desta técnica de pesquisa permitiu ao pesquisador ter uma cobertura de um amplo leque de conhecimentos. Neste contexto, esta técnica consistiu na consulta de material bibliográfico previamente seleccionado nas bibliotecas e internet, que versam sobre temas relativos ao uso da cultura como factor chave para o desenvolvimento educacional e de património como recurso indispensável à instrução.

Para a interpretação e análise dos dados deste estudo, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, que consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Neste processo, a técnica de análise de conteúdos permitiu identificar os elementos chave, que demonstram uma relação específica entre o património cultural e a educação ao nível dos dados bibliográficos. Esta informação foi complementada pela análise do conteúdo dos documentos (políticas, legislação, inventários, convicções, etc.) sobre a realidade moçambicana e a práxis da educação versus património cultural.

Posto isto, importa informar que a educação é um conceito com visões diferentes dependendo do contexto em que esta é abordada. Ela deve ser vista como um processo permanente e sistemático em que o indivíduo é levado a uma forma de agir colectiva que busca desenvolver habilidades,



conhecimentos críticos, sobre um determinado bem ou objecto, devendo também ser encarada como acções desenvolvidas nas comunidades tendo como finalidade primordial a criação de condições que facilitam o processo de aprendizagem, para que os indivíduos sejam responsáveis na preservação e valorização do seu património cultural, criando um pensamento crítico em torno dos mesmos, desenvolvendo a criatividade.

É neste sentido que Trojaner (2009) afirma que a educação patrimonial tem um papel importante no reconhecimento, valorização e preservação cultural da identidade e memória, construída e presente na vida das comunidades. Por isso que “não é possível pensar a educação a partir da modernidade sem essa dimensão patrimonial e artística, seja ela tangível ou intangível”. (Chagas, 2010, p.29)

No contexto deste artigo “a Questão da Educação Patrimonial: Entre Teoria e Prática”, será abordada em contextos de educação formal (escola), não formal (museus, bibliotecas e arquivos) e informal (família, imprensa e internet). Estes diferentes contextos proporcionam o contacto directo ou indirecto com o património e permitem uma articulação entre a teoria e a prática.

Estruturalmente, este artigo dividir-se em quatro partes: a introdução, a dimensão curricular, a dimensão patrimonial e, por fim, algumas considerações.

## **2. Dimensão curricular**

Ao abordarmos a dimensão curricular socorremo-nos dos autores Smith, Stanley e Shores (1957) quando definem o currículo como conjunto dinâmico e em constante mudança de experiências de aprendizagem planeadas. Mas também como uma “reprodução cultural de uma forma estruturada. E ainda mais: ele deve também valorizar o pensamento independente no âmbito do mais amplo sentido de responsabilidade social” (p. 126).

A reprodução cultural pode-se apresentar em diferentes formas, ou mesmo através de conjuntos de componentes simbólicos, apreendidos do comportamento humano, tais como: a língua, religião, hábitos de vida, e as convenções, sendo oposto do instinto, aquilo que distingue o Homem do animal (Pires, 2006).

A partir dos pensamentos de Smith, Stanley e Shores (1957) e Pires (2006), percebe-se que discussões sobre a introdução de elementos culturais na construção dos *curricula* escolares vêm se desenvolvendo cada vez mais. Neste trabalho, além das contribuições do uso do património cultural para educação, acrescenta-se outra questão, não menos importante, que é a discussão das diversas formas de educação: formal, informal e não formal.

Viana (2009, p.18) acredita que é muito importante a ligação entre educação escolar e a cultura (património cultural). A constituição de um currículo centrado na cultura e, especificamente, nos saberes e práticas culturais das colectividades é uma questão trabalhada por diferentes autores na educação. Nesta perspectiva, o currículo é fruto da selecção de conhecimentos de determinados grupos que o legitimam na escola, ou seja, o currículo é ideológico e deve ter esta visão selectiva de determinados grupos.

Para Apple (2005), citado por Viana (2009), se o currículo é ideológico, a sua relação com a cultura surgirá da mesma maneira, ou seja, a cultura de determinados grupos aparecerá com um valor maior em relação a culturas de outros grupos. Desta maneira, para o autor, é preciso pensar em questões sobre o currículo, tais como: a quem o currículo favorece? E quem perderá ou ganhará com essas consequências? Quais os tipos de reflexão estão tendo prioridades no currículo? Para o autor, um currículo unificado culturalmente não será aceite da mesma forma em diferentes grupos, pois cada grupo terá o seu contexto social. O currículo não deve ser objectivo, mas deve ao contrário, subjectivar-se a todo o momento.

De acordo com Viana (2009), Apple (2005) faz crítica ao currículo culturalmente homogeneizado na medida em que nos leva ao reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais e às diversidades culturais nas salas de aula. Isso significa que o currículo de uma cultura comum e homogénea é uma criação. Nesta óptica, pensar o currículo homogéneo sem reflectir sobre as diversidades e a complexidade cultural das colectividades, significa afirmar o seu carácter discriminatório. Reconhecer esta diversidade cultural é reconhecer a cultura dos discentes e a sua importância para o currículo, pois são apropriações que caracterizam o colectivo culturalmente.

Desta forma, ao pensar em currículo que não seja discriminatório é necessário: i) imaginar o envolvimento de todos os actores válidos (alunos, professores, corpo técnico administrativo,

conselho comunitário da escola, etc); ii), reconhecer a importância de hábitos e costumes destes actores, para este processo de ensino e aprendizagem, evitando, assim, a importação de modelos curriculares, mesmo aqueles que tenham dado certo em outros contextos; iii), adicionar actividades de extensão para as comunidades circunvizinhas de modo a apreender da mesma.

Construir o currículo sobre esta base significa requerer do professor uma nova postura, novos saberes e conteúdos baseados na necessidade de diferentes colectividades sociais. Moreira e Candau (2003) defendem que a cultura é algo central no currículo e referem ainda que a centralidade da cultura na escola significa admitir que as práticas sociais têm uma dimensão cultural, já que toda a prática social depende de significados e com os mesmos está intimamente associada. A cultura é condição de existência das práticas sociais e, por fim, dos colectivos que a praticam. Estas práticas podem se rever na língua, na passagem de ritos e rituais, na conservação do meio ambiente, para fins medicinais, na preservação da sua história. Nessa perspectiva, as relações entre cultura e escola tornam-se centrais, porque não há educação que não esteja imersa em cultura. Os autores defendem esta abordagem cultural na escola, pois existe um conflito entre cultura do aluno e cultura da escola. A problemática reside quando as diferentes culturas penetram no campo escolar, quebrando uma aparente estabilidade e instalando outras realidades culturais. A escola, nesse contexto, passa a ser um cruzamento de conflitos e diálogos entre diversas culturas.

A questão da diversidade cultural e a observação de cada contexto cultural são desafios tanto para o currículo quanto para a escola. Isso vai demandar um esforço nas políticas educacionais, dos professores e da própria escola. A questão discutida aqui por Apple (2005), Moreira e Candau (2003) sobre o currículo e a cultura na escola proporciona um panorama das discussões sobre a problemática da cultura nos *curricula* escolares.

A discussão relacionada à cultura explica a relevância de se pensar o património cultural como instrumento educacional, justificando cada vez mais a interacção entre universo cultural do aluno e a escola, assim como a possibilidade de diálogo entre discente e docente.

Para Viana (2009, p.21), quando se discute a questão da cultura no currículo, a ideia de património vem a reboque, pois, como nós aprofundaremos adiante, o património está intrinsecamente ligado à cultura. A discussão sobre o currículo enquanto produtor de cultura e instrumento ideológico

contribui para apontar o currículo como inerentemente cultural, e também, para o facto da presença das diversidades culturais mencionadas como aspectos importantes do processo educativo.

### **3. Dimensão patrimonial**

A reflexão sobre o uso dos bens do património cultural na escola possibilita a ampliação do conceito e seu possível diálogo com os conhecimentos escolares, contribuindo para o desenvolvimento dos conceitos no Processo de Ensino – Aprendizagem (PEA) em Moçambique. A Educação Patrimonial é um dos exemplos desta articulação, onde o património, na sua materialidade, é explorado enquanto recurso educativo. Nesta perspectiva, é uma prática educacional já solidificada na museologia e, de certa forma, divulgada na educação.

A expressão ‘Educação Patrimonial’ foi introduzida no Brasil na década de 80 e foi inspirada em trabalhos e experiências educacionais desenvolvidas na Inglaterra. Segundo Horta (1999), essa prática tem como base a experiência directa com o objecto, buscando a “experimentação” deste como fonte primária de conhecimento. Por meio desta abordagem, o aluno entra em contacto com a produção cultural na sua materialidade com o objectivo de entender, pesquisar, interpretar e apropriar-se dos significados e supostos valores destes bens, que se tornam instrumento de aprendizagem na escola. De acordo com a autora, a partir dessa proposta muitos trabalhos vêm sendo realizados com interesse de recuperar as memórias, a auto-estima de “comunidades” e a preservação de bens culturais.

Horta (Idem) refere ainda que a Educação Patrimonial tem o interesse de contribuir para a ampliação de uma nova visão do “património cultural” como fonte de conhecimento e aprendizagem a ser utilizada e explorada na educação. O termo é, para a autora, instrumento de motivação para a prática da cidadania e o estabelecimento de um diálogo entre as gerações pela experiência com os bens culturais, sua compreensão e valorização. As crianças seriam levadas a um processo de conhecimento e apropriação da sua herança cultural, acreditando na difusão do conhecimento que estes carregam.

Por isso, a educação patrimonial é uma prática com um fundo cognitivo apoiado na compreensão da trajectória temporal dos objectos a partir de sua criação, função, uso original e sua transformação ao longo da história. Horta (ibdem) sustenta que as interpretações dos objectos e

fenómenos culturais ampliam a capacidade de compreender o mundo, pois os objectos são portadores de sentidos e significados, cuja forma, conteúdo e expressão “*devemos aprender a Interpretar*” (Horta 1999, p.7). Este processo de Interpretação é um dos pilares da educação patrimonial, que busca a percepção e interpretação dos objectos. Neste processo de registo de observações, vai ocorrer, segundo a autora, a apropriação destes bens culturais. Num processo prático de experimentação, os alunos utilizam a descrição, o desenho, a fotografia, etc., assim como medem, pesam e anotam as formas da sua construção ou mesmo os reproduzem em diferentes tamanhos e materiais.

Para Viana (2009), o método da educação patrimonial surge com o interesse de fazer compreender estes bens materiais que são considerados património, trazendo, com isso, a necessidade do significado acabado. Na prática, a Educação Patrimonial busca abrir um leque no conhecimento escolar a partir dos objectos culturais que se constituem como património, utilizando-os como instrumento de valorização e reconhecimento da cultura no processo educativo.

Ademais, a educação patrimonial traz os objectos e monumentos culturais como ferramentas no processo de cognição e apropriação nas disciplinas escolares bem como um “resgatar” das memórias. Daí que o património surge como um elemento importante pela visibilidade das diferenças culturais que este proporciona, mostrando que em cada contexto existe uma multiplicidade de características culturais que podem co-existir e enriquecer-se mutuamente. Desta maneira, uma abordagem sobre a compreensão e o sentido dado ao património torna-se fundamental, pois traz para a discussão os possíveis caminhos e problemas que este assunto carrega.

No âmbito dos conteúdos do património, Moraes (2005) disserta que existe uma necessidade de trabalhar o património cultural nas escolas, de modo a fortalecer a relação dos alunos com a sua herança cultural, pois é importante considerar que a educação patrimonial contribui muito na formação de professores e estudantes, tornando-os conscientes da tamanha importância e de valores agregados no património cultural histórico. A autora ajunta ainda que a Educação Patrimonial se torna um instrumento importante para possibilitar a interpretação dos bens culturais através de visitas aos monumentos, sítios e centros históricos.

As abordagens acima são relevantes visto que retratam a utilidade do património cultural e do conceito de educação patrimonial, mostram assim que os bens culturais são um ponto de partida, para a recolha de várias informações que podem servir como fonte de esclarecimento de valores, manifestações e relações humanas passadas bem como as vindouras a qualquer faixa etária e em qualquer espaço social. Também se pode usar o património cultural como um instrumento no processo de ensino. Neste sentido, a Educação patrimonial é o processo de ensino centrado nos bens culturais, como a metodologia que toma estes bens como ponto de partida para desenvolver a tarefa pedagógica e considera os bens culturais como fonte primária de ensino (Grunberg 2000, p.13)

Nesta perspectiva em muitos casos, o passado plasmado nos bens culturais tem sido o único depoimento ou fonte muito importante de preservação de valores, pois estes fazem parte da sobrevivência do homem actual.

Ainda neste prisma, Muocha (2014) remata afirmando que a educação patrimonial envolve a utilização, pelos docentes, dos bens culturais como recursos pedagógicos. Por exemplo, na sala de aulas, o docente poderia relacionar as suas matérias com os bens culturais a que os estudantes têm acesso na sua região. A outra estratégia que pode ser usada pelo docente consiste em levar os estudantes a visitarem sítios do património cultural. Nos casos em que o sítio de património cultural tem serviços educativos bem estabelecidos, a missão de informar sobre o bem cultural não será do docente acompanhante dos estudantes, mas sim do guia, educador ou intérprete cultural do sítio.

A autora acrescenta ainda que nas circunstâncias em que o sítio de património cultural não tem serviços educativos, o docente deve procurar informar-se sobre os bens culturais a visitar para além do que vem descrito nos manuais escolares. A este nível é importante que o docente faça interacção com os investigadores e gestores do património cultural que possam existir, quer a nível central como localmente. A inclusão dos bens do Património Cultural como recursos de educação, localmente contextualizados, permite que os formandos cresçam com um sentido de salvaguarda e preservação cultural dos seus bens culturais.



Muocha (2014) testemunha que ao se falar do conceito de educação como uma prática sociocultural, torna-se evidente que a educação e a cultura não são áreas separadas. Para enaltecer o seu argumento, a autora busca este exemplo:

As Comunidades sempre levaram a cabo práticas com vista a educar os membros mais novos das suas comunidades. Porém, para que uma política de gestão do património cultural tenha sucesso, o público precisa de se informar sobre os valores dos bens patrimoniais. (p. 57).

Muocha (2014, p. 58), citando (Jameson 2008), refere que, metodologicamente, a educação patrimonial ocorre através da interpretação e da apresentação. A interpretação envolve uma série de actividades desenvolvidas com o objectivo de aumentar a consciência pública e fortalecer a sua compreensão sobre os sítios do património cultural. Esta é feita por via de aulas públicas, programas educacionais formais e informais, actividades comunitárias, pesquisas em curso de carácter inclusivo e de formação. Por seu turno, a apresentação é a comunicação do conteúdo da informação cuidadosamente planificada, através do arranjo de formas interpretativas e acessos públicos até aos sítios do património cultural. A apresentação ocorre por via de placas informativas, exposições museológicas, visitas guiadas, usos de multimédia com conteúdos sobre património cultural.

Na mesma linha se encontra o pensamento de Magalhães (2005, p.60), que afirma que “a maior actividade educativa dos centros ou locais de património cultural é, sobretudo interpretativa”. Para este autor a interpretação pode ser directa e ou indirecta.

Educação indirecta é, efectivamente, a actividade de interpretação por meio de exposições permanentes ou temporárias, mostras temáticas e publicações relacionadas com os bens patrimoniais, de apoio ao professor, que ocorrem num determinado museu ou centro de património. Entretanto, pode-se olhar como maior desvantagem da educação indirecta o facto de ela ser unidireccional e imutável, em que o visitante tem como único companheiro os bens ou simplesmente publicações acerca dele, sendo também perdida a capacidade de alterar o material, assim como a disposição, trunfos, que lhe permitiriam adaptar-se melhor às características do público (Magalhães, 2005)

Por outro lado, a educação directa apresenta vantagens acrescidas, uma vez que, possibilitando a comunicação interpessoal, capacita a mudança da mensagem no acto de comunicação, de acordo com o tipo de público e objectivos traçados. Ainda no âmbito da educação directa, os serviços educativos dos centros do património podem organizar cursos, em que os jovens e adolescentes não só ocupem os seus tempos livres, através da prática de actividades culturais inseridas nesses cursos como a fotografia, teatro, pintura de azulejos, de cerâmica, trabalhos em couro, bordados regionais, construção de marionetes, brincadeiras com barro e percursos na região, mas também sejam encaminhados para uma viagem ao passado de forma a apreenderem as técnicas artísticas que eram mais utilizadas pelos antepassados, sendo simultaneamente conduzidos à aquisição de conhecimentos acerca de uma determinada época da história dessa localidade.

Muocha (2014, p.62) sustenta ainda que a educação patrimonial deve estar protegida através do uso de placas de identificação<sup>26</sup> e interpretação do património cultural. Para ela, as placas possibilitam ainda a protecção e a apresentação *in situ* dos bens culturais imóveis, sendo subdivididos em quatro tipos, nomeadamente: i) Placas de Sinalização: cuja função é mostrar a localização do bem do Património Cultural; ii) Placa de Protecção – enuncia a classificação do local da estação arqueológica como património cultural moçambicano protegido pela Lei de Protecção Cultural 10/88 de 22 de Dezembro; iii) Placa Descritiva – presente na área do bem cultural em número único, faz a apresentação global do bem cultural. Esta placa tem de ser encontrada na entrada principal da área; e, por último, iv) Placas Didácticas: apresentam e interpretam cada elemento integrante do bem do Património Cultural no seu contexto, ou seja, *in situ*.

Já Grunberg (2000, p.9) acrescenta três etapas para o uso dos bens do património como recursos educativos: i) Identificação do Bem Cultural - Observação e análise; ii) Registo do Bem Cultural - Actividades de registo da identificação; iii) Valorização e Resgate - Interpretação e comunicação do observado e registado.

- A primeira etapa, Identificação, desenvolve actividades ligadas à observação e análise de materiais, dimensões, formas, elementos, cores, texturas, organização, usos, funções, valores, relações, espaços, movimentos, etc.

- A segunda etapa, de registo, desenvolve actividades de registo das percepções efectuadas: Desenhos, fotografias, relatos escritos ou gravados, maquetes, filmes, etc.; Actividades de pesquisa e colecta de dados; Entrevistas com pessoas envolvidas e da comunidade (ex: idosos, professores, comerciantes, artesãos, profissionais liberais, tabeliães, agricultores, industriais, donas de casa, jornalistas, etc.); Consulta a arquivos, bibliotecas, jornais, cartórios, e etc. Registos de todas as informações materiais e simbólicas, históricas e culturais a respeito do objecto de estudo (bem cultural).

Nestas duas etapas, o objecto de estudo é praticamente retalhado e descrito de todas as maneiras possíveis, a criança ou quem esteja realizando o trabalho apropria-se do bem patrimonial a partir do conhecimento completo do mesmo.

- A terceira etapa, a de Valorização e Resgate, é a culminação da apropriação da experiência vivenciada. É neste momento que se faz a interpretação (Magalhães 2005; Muocha 2014) e comunicação de todo o percebido e registado. É nesta etapa que se manifesta a capacidade criativa e se retoma o conhecimento adquirido com um julgamento de valor. É a este retorno ou devolução que chamamos de Valorização e Resgate e que pode ser expresso através de múltiplas formas:

Estas três etapas que dividimos assim para efeito de explanação da metodologia de trabalho, na execução, não são de facto tão compartimentadas assim. Muitas vezes as etapas entram uma dentro da outra, o que não vem em nada prejudicar o objectivo final de explorar e utilizar todo o potencial que os bens patrimoniais têm como recursos educacionais.

A metodologia da Educação Patrimonial tem um amplo campo de actuação e propõe não somente uma nova maneira de utilização dos bens culturais do passado e do presente, como também uma nova postura por parte do educador, no sentido de incorporar os bens culturais ao processo de aprendizagem e como auxiliares no desempenho das funções de transmitir o conhecimento. Esta metodologia pode ser desenvolvida no ambiente formal de ensino (escolas) ou informal (comunidade, associações de bairro, museus, parques ambientais) e também se adequar a qualquer tipologia de património, ou seja, “qualquer evidência material ou manifestação da cultura” (Horta, Grunberg & Monteiro, 1999).

#### 4. Considerações Finais

Depois desta breve discussão sobre a tríade conceptual dos *curricula*, educação e património no processo de ensino e aprendizagem, podemos constatar que sobre o exposto no contexto moçambicano existem poucos escritos que versam sobre essa problemática.

Diante disto, conclui-se que a cultura é algo central no currículo, pois a cultura é condição de existência das práticas sociais e dos colectivos que a praticam. Nessa perspectiva, as relações entre cultura e escola tornam-se centrais, porque não há educação que não esteja imersa em cultura. A abordagem cultural na escola deve ser tomada em conta na medida em que existe um conflito entre cultura do aluno e cultura da escola. A problemática reside quando as diferentes culturas penetram no campo escolar, quebrando uma aparente estabilidade e instalando outras realidades culturais. A escola, nesse contexto, passa a ser um cruzamento de conflitos e diálogos entre diversas culturas. Por isso, a questão da diversidade cultural e a observação de cada contexto cultural são desafios tanto para o currículo quanto para a escola. Isso vai demandar um esforço nas políticas educacionais, dos professores e da própria escola.

A discussão relacionada à cultura explica a relevância de se pensar o património cultural como instrumento educacional, justificando cada vez mais a interacção entre universo cultural do aluno e a escola, assim como a possibilidade de diálogo entre discente e docente. A controvérsia sobre o currículo enquanto produtor de cultura e instrumento ideológico contribui para apontar o currículo como inerentemente cultural, e também, para o facto da presença das diversidades culturais mencionadas como aspectos importantes do processo educativo.

Diante disto, a educação patrimonial envolve a utilização, pelos docentes, dos bens culturais como recursos pedagógicos. Por exemplo, na sala de aulas, o docente poderia relacionar as suas matérias com os bens culturais a que os estudantes têm acesso na sua região. A outra estratégia que pode ser usada pelo docente consiste em levar os estudantes a visitarem sítios do património cultural.

De forma prática, a educação patrimonial ocorre através da interpretação e da apresentação onde a maior actividade educativa dos centros ou locais de património cultural é, sobretudo interpretativa. A *interpretação* envolve uma série de actividades desenvolvidas com o objectivo de aumentar a consciência pública e fortalecer a sua compreensão sobre os sítios do património

cultural. Esta é feita por via de aulas públicas, programas educacionais formais e informais, actividades comunitárias, pesquisas em curso de carácter inclusivo e de formação. Por seu turno, a *apresentação* é a comunicação do conteúdo da informação cuidadosamente planificada, através do arranjo de formas interpretativas e acessos públicos até aos sítios do património cultural. A apresentação ocorre por via de placas informativas, exposições museológicas, visitas guiadas, usos de multimédia com conteúdos sobre património cultural.

São três as etapas usadas para que património seja um recurso educativo, a primeira seria a Identificação do Bem Cultural, a segunda o Registo do Bem Cultural, a terceira e última, a Valorização e Interpretação do Bem cultural. Portanto, estas três etapas, assim, estão para efeito de explanação da metodologia de trabalho, na execução, não são de facto tão compartimentadas assim. Muitas vezes as etapas entram uma dentro da outra sem prejuízo do objectivo final de explorar e utilizar todo o potencial que os bens patrimoniais têm como recursos educacionais.

Na prática, a Educação Patrimonial busca abrir um leque no conhecimento escolar a partir dos objectos culturais que se constituem como património, utilizando-os como instrumento de valorização e reconhecimento da cultura no processo educativo, a educação patrimonial traz os objectos e monumentos culturais como ferramentas no processo de cognição e apropriação nas disciplinas escolares bem como um “resgatar” das memórias. Daí que o património surge como um elemento importante pela visibilidade das diferenças culturais que este proporciona, mostrando que em cada contexto existe uma multiplicidade de características culturais que podem co-existir e enriquecer-se mutuamente. Desta maneira, uma abordagem sobre a compreensão e o sentido dado ao património torna-se fundamental, pois traz para a discussão os possíveis caminhos e problemas que este assunto carrega.

## 5. Referências bibliográficas

- Apple, Michael. (2005). *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?* In: Moreira, António Flávio e Silva, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo cultura e sociedade*, 8ª.ed. São Paulo: Cortez.
- Chagas, Mário. (2010). *Educação em museus: balanços e perspectivas*, In: *Anuais do I Encontro Nacional da Rede de Educações de Museus e Centros Culturais do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro.
- Grunberg, Evelina. (2000). *Educação Patrimonial: Utilização dos Bens Culturais como Recursos Educacionais Arquitecta do Museu imperial*. Petrópolis – RJ.
- HORTA, Maria; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane. (1999) *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Património Histórico e Artístico Nacional / Museu Imperial.
- HORTA, Maria. (2005). *Manual Directrizes para a Educação Patrimonial*, Minas Gerais.
- MACAMO, S. (Org) (2014) *Manual de Conservação do Património Cultural Imóvel em Moçambique*, Ministério da Cultura: DNPC. Maputo.
- MAGALHÃES, F. (2005) *Museus, Património e Identidade, Ritualidade, Educação, Conservação, Pesquisa, Exposição*, Predições Edição, Porto.
- MORAES, A. (2005). *Educação Patrimonial Nas Escolas: aprendendo a resgatar o património cultural*, São Paulo.
- MOREIRA, António e CANDAU, Vera. (2003). *Educação Escolar e Cultura (s): construindo novos caminhos*. Revista Brasileira de Educação, Nº 23.
- MUOCHA, M. (2014) *Gestão do Património Cultural Imóvel no contexto da Educação Patrimonial* In: *Manual de Conservação do Património Cultural Imóvel em Moçambique*. Ministério da Cultura,
- SMITH, BO, STANLEY, WO e SHORES, (1957). *JH Fundamentos do currículo*. Yonkers-on-Hudson, Nova York: World Book Company,
- TROJANER, Carlos. (2009). *Resumo, a cultura material na cidade de nova Petrópolis: educação patrimonial nos museus*, Revista Historiador, número 02. Ano 02, disponível em: <http://www.historialivre.com/revistahistoriador>.



- VIANA, Uhelinton. (2009). *Patrimônio e educação: desafios para o processo de ensino aprendizagem*. Niterói RJ (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal.



**Roger González Margalef.**

Mestre em Ensino de Português Língua Segunda pela Universidade Eduardo Mondlane, é docente do ISET One World desde 2013 e actualente Director do Curso de Ensino de Língua Portuguesa à distância. Licenciado em Filologia Clássica na Universidade de Barcelona (Espanha), frequente tradutor de documentos oficiais e literários. Possui uma tradução publicada pela Editora Trinta Zero Nove, dentro da colectânea de contos "O Redentor do Mundo". Possui artigos científicos publicados na Revista UDZIWI da Universidade Pedagógica, no âmbito do ensino e aprendizagem de segundas línguas,

assim como no âmbito da alfabetização e literacia.

Docente de Domínio de Línguas (Português, Inglês) e de Epistemologia no ISET-One World. Os principais campos de pesquisa são, para além da ciência da tradução, analisar as variantes que as línguas adoptam dependendo do comportamento dos seus falantes e os elementos externos que possibilitam e/ou impedem as transformações linguísticas.

---

## **Desafios Socioculturais para os Professores de Língua Portuguesa em Moçambique: Combinação entre as Transformações Linguísticas e as Práticas de Ensino.**

Este artigo tem como objecto de estudo o papel que a linguagem e o ensino de língua exercem no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Como língua viva, é natural que o Português experimente modificações constantes, e tem sido sempre. Um dos objectivos deste artigo é esclarecer qual é o papel dos próprios falantes na adaptação da língua às suas necessidades, dependendo das condições que a sociedade atravessa em diferentes níveis (económico, tecnológico, social, climático ou político) para assim poder ajustar o ensino desta língua em Moçambique a partir de uma variante dialectal local padronizada (PM) mas ainda aberta a mais evoluções. A metodologia em uso é a recolha de dados bibliográficos acerca das principais transformações linguísticas que o PM tem experimentado, com uma análise e interpretação dos seus efeitos no uso da língua com formas desviadas da norma padrão (PE) de ensino vigente em Moçambique, apreciando que existem discordâncias entre os pressupostos do ensino de LP no país e os usos reais que uma comunidade linguística pratica, o que pode dificultar a mediação, baseada na linguagem, dentro do processo de ensino-aprendizagem. Finalmente, como conclusões, extrai-se que ainda há espaço para produzir mais formas do PM, deve haver maior exigência de competência linguística e comunicativa nas escolas, assim como maior incidência na aposta pela transdisciplinaridade e/ou conteúdos transversais nas aulas de Português.

**Palavras chave:** competências linguística e comunicativa; enquadramento de professores; erros/desvios; transformação linguística.

*This article has as object of study the role that language and language teaching have in cognitive development of pupils. As a live language, it is natural that Portuguese has its own constant modifications, and it has been like that for many years. One of the objectives of this article is to clarify which is the role played by the speakers themselves to adapt language to their needs, depending on the conditions society goes through at different levels (regarding economy, technology, society, climate or politics) so that teaching this language in Mozambique can be adjusted from a local-pattern dialect variation (PM) but still open to more evolutions. The methodology used is documental data collection about the main linguistic transformations PM has had, with an analysis and interpretation of their effects in the use of language with deviated forms from the standard teaching pattern (PE) currently official in Mozambique, realizing that there are disagreements between what is expected on teaching of LP in the country and the real uses a linguistic community practises, which can make based-on-language mediation uneasy within the teaching-learning process. Finally, some conclusions are brought: there is still room for producing more PM forms, there must be higher demands on linguistic and communicative competence, and more value given to transdisciplinary and/or transversal contents in Portuguese language lessons.*

**Key words:** *error/deviation; language transformation; linguistic and communicative competences; teacher deployment.*

*“Aquilo que pode ser opressivo num ensino não é o saber que ele veicula, mas sim as formas discursivas das quais anunciamos esse saber ou essa cultura” – Roland Barthes*

## INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a situação linguística no contexto pós-colonial de Moçambique e presta atenção particular na forma em que podemos gerir uma realidade linguística complexa, quer na sociedade em geral, quer na educação. Neste âmbito, alguns desafios de âmbito sociocultural para todos os professores de Português (Ensino Básico, Secundário, Médio e Superior) na actualidade são:

- Transformações linguísticas e padronização de língua;
- Distinção erro / desvio;
- Ensino das competências linguística e comunicativa;

O principal objectivo deste artigo é esclarecer qual é o papel dos próprios falantes na adaptação da língua às suas necessidades, dependendo das condições que a sociedade atravessa em diferentes níveis (económico, tecnológico, social, climático ou político) para assim poder ajustar o ensino desta língua em Moçambique a partir de uma variante dialectal local padronizada. Também se abordam as possibilidades de garantir a aprendizagem efectiva dos alunos. Um outro aspecto que é tido em conta é a situação dos professores (especialmente nas zonas rurais) como profissionais do ensino e a repercussão que isto pode ter no processo de ensino-aprendizagem.

Para Amor (2006: 24), um currículo deve considerar a dupla perspectiva de ser um conjunto de intenções balizadoras da intervenção pedagógica (aprendizagem) e ao mesmo tempo construído constantemente a partir das interacções experimentadas pelos sujeitos (alunos e professores) dessa acção pedagógica. Portanto, um currículo não pode cair no erro de ser fixo e inalterável, porque nesse caso implicaria uma natureza limitadora de interacções ou inclusive opressora. No campo das línguas, um currículo deve ter uma diversificação correspondente aos objectivos de aprendizagem relativos aos quatro domínios de aptidões: ouvir, falar, ler e escrever (Amor, 2006: 27).

## Contextualização e Desafios

Para espelhar os desafios, é necessário observar algumas opiniões relativas ao uso da língua na sociedade e o seu impacto. Amílcar Cabral (1977: 214-215) explica que devemos aproveitar um dos poucos elementos bons herdados do colonialismo, a língua portuguesa, e usá-la para referirmos a conceitos tecnológicos, ciências relativas e exactas, sendo que muitas das línguas autóctones africanas não têm esses conceitos no seu léxico.

Após mais de 40 anos de independência em vários países africanos como Moçambique, o uso e ensino-aprendizagem da LP não para de aumentar a grande velocidade, especialmente se comparamos com os tempos de domínio colonial, quando a LP era restrita aos nativos assimilados que tinham um certo contacto com as autoridades coloniais; ou seja, o governo moçambicano fez mais pela promoção da LP no país em 40 anos do que os portugueses fizeram em 500 anos (Chimbutane, 2015). Casos à parte e excepcionais em África são Tanzânia ou Etiópia, que adoptaram uma política de endoglossia activa, colocando as suas línguas autóctones (pelo menos uma) como oficial em todos os níveis educativos, apesar de obstáculos político-financeiros.

Entretanto, classificamos a África como um continente distribuído em apenas três áreas linguísticas, nomeadamente a África Anglófona, francófona e Lusófona, o que é realmente aterrador e injusto para muitos milhões de pessoas com as suas línguas e identidades culturais, habitantes de um continente com mais de 2.000 línguas, encaixados em apenas três regiões linguísticas.

Wa Thiong'o, na sua obra *Decolonizing the mind* (1986), toca no mesmo aspecto com um exemplo claro, ainda em contexto colonial no Quênia, onde nas escolas secundárias, os alunos que conseguiam notas excelentes em língua e literatura inglesa (sem contar para nada o desempenho nas outras disciplinas) eram automaticamente seleccionados para as melhores oportunidades de estudo em universidades, enquanto que os alunos que não conseguiam uma nota excelente ficavam sempre descartados das possibilidades educativas mais prósperas.

A este nível, também devemos prestar atenção ao prestígio de uma língua, que é preferida a outras no ensino por ser língua de comunicação alargada (ou língua franca), como é o caso do Português em Moçambique. Amorrortu et al. (2005: 55-56) afirmam que “o uso de uma língua no sistema educativo dá-lhe um notável prestígio. Muitas vezes, o uso exclusivo de línguas dominantes na educação aumentou a uniformidade linguística em benefício da unidade nacional de uma nação-estado perante as suas colónias”.

## ENSINO-APRENDIZAGEM DE LP EM MOÇAMBIQUE

### Transformações Linguísticas: O Processo de Padronização

Em primeiro lugar, é flexível igual como um bebé ou criança é capaz de mexer o seu corpo com muita facilidade, de forma que pode colocar o pé na sua cabeça sem nenhum esforço, enquanto que para um adolescente ou adulto isso já é muito mais difícil, requer treino e concentração; de facto as línguas são flexíveis porque emprestam palavras de outras línguas (futebol (=football), *smartphone*, *website*) ou estabelecem variantes de fala dependendo do contexto onde são usadas, de forma mais vulgar ou mais fina (“meu brada = meu prezado companheiro”).

Em segundo lugar, a língua é resistente porque sobrevive ao longo dos tempos, adapta-se com mais ou menos problemas às necessidades das pessoas para se comunicar, mas nunca perde a sua existência, exceptuando casos singulares em que todos os falantes de uma língua morrem e as gerações mais novas não sabem usá-la porque cresceram num ambiente com outra língua maioritária. É fácil cair no erro de dizer que as línguas bantu de Moçambique estão em perigo de desaparecer pela influência do Português; todas as línguas bantu têm um número notável de falantes, tanto pessoas idosas, adultos, jovens e crianças. Um caso de língua que desapareceu é o Latim, porque os seus falantes começaram a criar novas línguas como Português, Francês, Espanhol, Italiano e outras.

Normalmente, e de forma errada, a fala coloquial ou dialectal é tida por incorrecta, enquanto que a fala oficial/administrativa, por mais correcta. Mas na realidade, “as línguas, que são meios de inter-relação social, servem de forma desigual a situações diferentes. O objecto de estudo de uma língua não se pode simplificar e reduzir a um código petrificado” (Martí, 1982 *apud* Mollà, 2002: 119). A variedade padrão de uma língua facilita a comunicação entre todos os falantes de uma comunidade linguística (Mollà, 2002), e portanto, o padrão de uma língua não é a mesma coisa que a língua normativa, escrita ou literária. Em palavras de Junyent (1999), “a existência de um padrão significa que há uma língua, e portanto, a sua ausência determina a existência de um dialecto” (op. cit. 1999: 11). A partir destes conceitos, percebe-se que a adaptação de uma comunidade linguística a uma língua oficial e de ensino diferente à L1 daquela comunidade pode implicar variações notáveis (desvios) que não seguem a norma padrão, mas que não devem ser entendidos como simples erros, pois as línguas são entidades vivas que se moldam às necessidades dos falantes e não o contrário. Como exemplo, a palavra “cozinheiro” considera-se correcta com

esta formação por sufixação, por regra estabelecida, e não “cozinhador” que também é um sufixo agente e poderia ser válida, mas não se aceita por uma questão de facilitação de uma regra padrão que estabelece “cozinheiro” como única forma de designar uma “pessoa que se dedica a cozinhar”; ou seja, é um desafio a ter em conta no momento de explicar a um aprendente de Português L2 que uma forma não é correcta e por que razão. O uso da expressão “novas tecnologias” não está sempre ligado a designar os mesmos conceitos materiais (Margalef, 2018), os quais em um certo momento serão simplesmente “tecnologias” e outros já terão ocupado a designação “novas tecnologias”.

As línguas bantu de Moçambique não devem ser chamadas de dialectos, porque são línguas com as suas regras de funcionamento. Muitas pessoas pensam erradamente que somente o Português pode ser chamado de língua e as línguas locais são dialectos. As línguas bantu compreendem vastas zonas de expansão geográfica, pelo que apresentam variáveis de uso, pronúncia e escrita, exactamente igual como as outras línguas do mundo. Por exemplo, tanto changana como Português são línguas, e cada uma com as suas variantes dialectais dependendo da zona geográfica. A língua Makhuwa é um caso muito notável em variações, porque possui muitas variações, tais como Makhuwa, M-Meetto, M-Saka, M-Moniga. Há quem designa essas variações de línguas e outros que as consideram dialectos do mesmo Makhuwa, por isso o número total de línguas no mundo oscila constantemente.

### **Distinção Erro/Desvio**

A seguir apresenta-se a distinção essencial entre erro e desvio, com alguns exemplos; faz-se também uma abordagem pedagógica sobre as competências linguística e comunicativa e o seu impacto no desenvolvimento cognitivo dos alunos e, finalmente, trata-se a questão das condições dos professores especialmente em zonas rurais e os desafios socioculturais que isso implica, tanto para eles como também para o desenvolvimento linguístico dos alunos.

Sobre esta temática, ainda controvertida em vários níveis de estudo e com diferentes possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, Gonçalves (2015) afirma que num contexto pós-colonial, as línguas europeias são atingidas por um conjunto importante de mudanças ou “erros”, cujo estatuto nem sempre é fácil de gerir. No PM há construções sintácticas específicas, como as seguintes:

- Passivas estranhas: próprias das línguas bantu mas excluídas pela norma padrão do PE (outras línguas como o Inglês também têm as passivas estranhas): “os estudantes foram



ditos que o exame seria na próxima quarta-feira” (PE= aos estudantes foi dito que o exame seria na próxima quarta-feira).

- Diferente regência verbal: “Nascer um filho” (PE= dar à luz um filho);
- Seleção categorial própria: “O professor alerta aos alunos” (PE= os alunos); “Não lhe vi” (PE= não o vi);
- Mudança preposicional: “Passei da escola antes de vir (PE= pela)”;  
“Foram chamados com o Director Geral” (PE= pelo).

Outros casos de desvios do Português são os seguintes, que praticamente podemos entender como “modas” ou estilo mais ou menos passageiros que dependem do contexto de uso de uma certa comunidade, pois não sempre são formas predominantes:

- Influência do Inglês: Agenda 2020 (=Agenda “vinte vinte”, em vez de “dois mil e vinte”);
- Influência bantu/Inglês dos EUA: “Capítulo 1, capítulo 2, etc.”, em vez de “Primeiro capítulo, segundo capítulo, etc.”

Estes e outros casos de desvios linguísticos a respeito da norma padrão constituem peças fundamentais do processo de nativização ou “nacionalização” (Gonçalves, 2015: 29, destaque da autora) da LP em Moçambique. É certo que não existe ainda uma norma padronizada do PM, mas é um facto incontornável que muitos moçambicanos já estabeleceram, mesmo que inconscientemente, uma norma prescritiva a partir da qual legitimam certas inovações linguísticas e rejeitam outras (Gonçalves, 2015). Contudo, ainda é cedo em Moçambique para considerar a padronização do PM porque ainda há espaço para produzir mais formas do PM para enriquecer e fortalecer esta variante dialectal (Gonçalves 2010; 2015). Almeida Filho (2013: 25) adiciona:

Aprender uma língua estrangeira (LE) abrange configurações específicas de afetividade com relação a essa língua-alvo. Dessas configurações de afetividades podem surgir motivação ou resistência em variados matizes. Algo (que se aprende) terá sentido se for tomado em conjunto e em relação a alguma outra coisa (...) numa busca de experiências profundas, válidas, relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para ações subsequentes. Aprender uma língua assim é crescer numa matriz de relações integrativas na língua-alvo que gradualmente se *desestrangeiriza* para quem a aprende (*italico nosso*).

Exemplos de erros na escrita:

- Hades ver (= há de ver);

- Tem haver com... (= tem a ver com...);
- Devessetário (= deficitário);

De desvios, em contexto oral e escrito:

- Vou no Leonardo (PE= vou a casa do Leonardo);
- Vamos no Director (PE= vamos ao escritório do director);
- Estou com um problema (PE= tenho um problema);
- Esta rota é fácil do que a outra para chegar (PE= Esta rota é mais fácil do que a outra...);
- Esta camisa é que nem aquela que vi na loja (PE= Esta camisa é como aquela que vi...);
- Antes de mais, dizer que a viagem correu muito bem (PE= Cabe/É necessário/Quero/ É relevante/Posso dizer que...).

Com as listas de exemplos acima, entendemos que a LP é flexível como todas as línguas e, por este motivo, os falantes devem aprender desde os níveis escolares a importância de seguir os padrões linguísticos existentes. Estes mesmos falantes são os encarregados de desviar os padrões como forma de adaptar uma língua ao meio onde ela é usada, pois a língua é considerada uma ferramenta (código) do processo de comunicação.

### **Ensino das competências linguística e comunicativa**

A motivação leva as pessoas que aprendem uma língua a atingir dois estágios bem diferenciados. O primeiro estágio é a competência linguística e o segundo estágio é a competência comunicativa. De forma exemplificada, quando aprendemos a conduzir uma viatura como carro, camião ou motorizada, numa primeira fase praticamos com o carro da escola de condução numa zona privada delimitada especificamente para o efeito, sem outros carros que possam interferir na concentração do aprendente em usar a viatura; isso seria equiparável à competência linguística, porque é o estágio em que o aprendente de uma língua já está a dominar o funcionamento dessa língua (verbos, nomes, adjectivos, construir frases, etc.).

Voltando para o exemplo da condução, numa segunda fase da aprendizagem já passamos a conduzir pela via pública, encontramos-nos com outros motoristas mais experientes e com outros desafios de natureza variável, tais como as covas, portagens, ordens da polícia num

engarraamento, entre outros elementos. Este cenário seria equivalente, no campo da aprendizagem das línguas, à competência comunicativa, porque é nesta fase que já somos capazes de comunicar usando essa língua dentro de um contexto real e variável, onde encontramos pessoas com diferentes sotaques e usos da língua mais cultos ou mais vulgares.

No processo de aquisição de uma língua, a Interlíngua – IL (estágio intermédio que aglutina conhecimentos “base” da L1 e novas estruturas da L2), pela sua natureza, implica grandes quantidades do chamado *scaffolding* ou “andaimagem”, isto é, a construção da L2 com recurso à L1 quando necessário, por falta de contexto ou entendimento exato de conceitos ou estruturas. O *scaffolding* também provoca uma negociação de significados, através da qual o aprendente entra em contacto directo com outros aprendentes mais avançados e a partir dessa interacção pode avançar mais rápido nos estágios da IL, porque está a construir estruturas mais consolidadas em menor tempo, atingindo a automatização e aproximando-se da proficiência nativa muito mais do que um outro aprendente sem essa interacção. O professor é a figura encarregada de fornecer quantidades adequadas regulares de *input* de L2 para não interromper a exposição do aprendente; neste sentido, a transdisciplinaridade revela-se como uma prática muito recomendável para que haja uma plena implicação do aluno na compreensão de novas formas linguísticas que o ajudem a obter um desenvolvimento cognitivo favorável em qualquer disciplina.

Para o ensino dessas competências em Moçambique, o professor de LP pode usar, como ponto de partida para a identificação de desafios no ensino de LP, o resultado da pesquisa desenvolvida por Gonçalves et al (2004), onde se apresentam as principais áreas críticas no ensino de gramática da LP no Ensino Secundário Geral (adaptável a outros níveis), nomeadamente:

- a) Dentro da área de morfossintaxe:
  - i) Concordância nas formas de tratamento;
  - ii) Concordância nominal e verbal;
  - iii) Flexão dos verbos irregulares em conjuntivo;
  - iv) Uso do infinitivo.
  
- b) Dentro da área de sintaxe:
  - v) Estrutura do discurso directo;
  - vi) Uso de expressões quantitativas;

- vii) Omissão de artigo;
- viii) Uso de pronomes indefinidos;
- ix) Regência do agente em orações passivas.

c) Dentro da área de léxico-sintaxe:

- x) Flexão dos pronomes pessoais complemento;
- xi) Seleção categorial dos verbos.

d) Erros ortográficos.

Entende-se a gramática (“funcionamento da língua”) como o elemento impulsionador de uma correcta aquisição de competência linguística pelos alunos e a inserção na comunidade linguística como a actividade chave para a aquisição e treinamento da competência comunicativa. A competência linguística é o domínio da norma padrão de uma língua (PE neste caso), enquanto que a competência comunicativa se refere à capacidade dos falantes em adequar o seu discurso às possíveis situações comunicativas sem abandonar as regras que a variante padrão daquela língua tem. Ferdinand de Saussure (1995) estabeleceu a dicotomia “*langue*” (língua) e “*parole*” (palavra, fala, discurso), que segundo a teoria inatista de Chomsky é a base de competências do falante, isto é, a capacidade que ele tem de gerir as possibilidades gramaticais que as regras de uma língua lhe permitam, tendo assim a possibilidade de produzir um conjunto infinito de frases, ao mesmo tempo que consegue reconhecer as estruturas não gramaticais apesar de nunca ter estado exposto a um *input* não gramatical (incorrecto). O falante com competência comunicativa é aquele capaz de negociar significados com outros interlocutores e assim compreender os usos culturais e linguísticos de uma comunidade. Com isto, dentro do campo educacional, o uso de textos de outras disciplinas, em particular geografia, como sugere Almeida Filho (2013), implica uma adequação natural ou negociação de significados implicitamente dominados, por ser um material inicialmente não acessível ou fácil para o aluno de LE. “As dificuldades estruturais e lexicais serão minoradas pela contextualização plena do tópico (em parte conhecido por ser universal) e facilitada pelos naturais recursos visuais que o acompanham” (Almeida Filho, 2013: 95). A relevância do letramento na escola não é algo efêmero, porque a educação formal é o reflexo daquilo que a sociedade irá encontrar como competências comunicativas dos seus integrantes. Por isso, as disciplinas de línguas não podem ser as únicas responsáveis de treinar os alunos na leitura, pelo

que é evidente que o professor de Português não pode ser o único responsável pela má competência comunicativa dos alunos (Bortoni, 1991; Margalef, 2018). Na sala de aulas, os professores têm à sua disposição um instrumento de trabalho que dificulta a aquisição de competência comunicativa, a gramática tradicional, porque ela não cumpre com os objectivos de introduzir itens gramaticais nas aulas de forma atraente e motivadora e de tornar o aluno activo na tarefa de descobrir estruturas gramaticais.

Finalmente, os desafios socioculturais também podem se mostrar em aspectos mais pragmáticos, como a expressão copulativa-disjuntiva “e/ou” na expressão “pais e/ou encarregados”, sendo que o símbolo / e “ou” significam a mesma coisa (disjunção, opção), pelo que deve existir um critério lógico por cima de outro(s) que estabeleça o uso de cada um. Uma hipótese de um caso como este é a falta de leitura, isto é, pobreza do *input* linguístico ou falta de saliência dessa forma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como forma de ultrapassar os desafios socioculturais apresentados na introdução deste artigo, apresenta-se a seguir um leque de possíveis medidas assim como sugestões para futuras pesquisas que ajudem a adaptar os hábitos educacionais para um melhor desenvolvimento cognitivo dos alunos, usando a língua oficial de ensino em Moçambique. Após fazer pesquisa documental sobre a posição do Português no sistema educacional e na sociedade em Moçambique, e observação de exemplos de formas desviadas da norma padrão europeia, chega-se as seguintes considerações:

- Ainda é cedo, em Moçambique, para considerar o Português como uma língua de uso comum para todos os habitantes com o mesmo padrão de domínio, e portanto ainda há espaço para produzir mais formas do PM (desviadas ou não do PE, isso depende dos falantes) para enriquecer e fortalecer uma variante dialectal que se poderá implementar no futuro como variante única de ensino reconhecida no país;
- É necessário sensibilizar as autoridades educacionais (INDE) sobre a importância de estabelecer exigências de competência linguística e comunicativa (oral e escrita) a serem cumpridas em todas as disciplinas;
- Deve haver mais transdisciplinaridade e/ou conteúdos transversais nas aulas de Português: por exemplo, temas relacionados com a geografia, porque apresentam dificuldades estruturais e lexicais que requerem adequação natural do aluno ao contexto e redobram a consolidação de conteúdos;
- A escola é o ponto de partida onde os falantes começam a entender a sua responsabilidade perante o uso da língua e o tratamento desta ferramenta para a representação da realidade circundante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida Filho, J. C. (2013). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 7ª edição. Campinas, São Paulo, Brasil: Pontes Editores.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. 6ª edição. Lisboa, Portugal: Texto Editores.
- Amorrortu, E.; Barreño, A.; Idiazabal, I.; Izagirre, E. (2005). *Informe sobre les Llengües del Món*. Barcelona: Angle Editorial.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (1991). Heterogeneidade linguística e ensino da língua: o paradoxo da escola. In: S. Bortoni-Ricardo, Nós chegemu na escola, e agora? Disponível em: [www.youblisher.com/p/328977-NOS-CHEGUEMU-NA-ESCOLA-E-AGORA/](http://www.youblisher.com/p/328977-NOS-CHEGUEMU-NA-ESCOLA-E-AGORA/)
- Cabral, A. (1977). *Unidade e Luta*. Vol. I. Lisboa: Seara Nova.
- Chimbutane, F. (2015). Línguas e educação em Moçambique. In Perpétua Gonçalves e Feliciano Chimbutane (orgs.) *Multilinguismo e Multiculturalismo em Moçambique: Em Direcção a uma Coerência entre o Discurso e a Prática* (pp. 35-75). Maputo: Alcance Editores.
- Gonçalves, P., Vicente, F. e Companhia, C. (2004). *Português no Ensino Secundário Geral: Perfil Linguístico dos Alunos e Programas de Ensino*. Maputo, Moçambique: INDE / PASE.
- Gonçalves, P. (2010) *A Génese do Português de Moçambique*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Gonçalves, P. (2015). Afinal, o que são erros de Português? In: Gonçalves, P. & Siopa, C. *Didáctica do Português L2*. Cadernos de Pesquisa Nº1. Cátedra de Português. Maputo: Imprensa Universitária.
- Junyent, C. (1999). *La Diversitat Lingüística: Didáctica i Recorregut de les Llengües del Món*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Margalef, R. G. (2018). Os Novos Estudos de Letramento: Relação dos Modelos Autónomo e Ideológico com os Conceitos de Letramento e Escolaridade. *Revista UDZIWI*, 53-67.
- Mc Ewan, Patrick J. (1999). Recruitment of Rural Teachers in Developing Countries: an Economic Analysis. *Teaching and Teacher Education*, 849-859.
- Mollà, T. (2002). *Manual de Sociolingüística*. Alzira, Espanha: Edicions Bromera.

- Monk, David H. (2007). Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas. *The future of children*, 17 (1), pp. 155-174.
- Mulkeen, Aidan & Chen, Dandan (Editors) (2008). *Teachers for rural schools. Experiences in Lesotho, Malawi, Mozambique, Tanzania and Uganda*. Africa Human Development Series. Washington D.C.: The World Bank.
- Saussure, F. (1995). *Curso de Lingüística General*. Traducción de Mauro Armiño. Nueva edición. Madrid: Ediciones Akal.
- Thiong'o, Ngugi wa (1986). *Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature*. London, England: James Currey.





**Mphatso Imwa - LE@D, Universidade Aberta**

Mestrado em Pedagogia de e-Learning pela Universidade Aberta de Portugal. Licenciado em Pedagogia pelo ISET-One World. Actualmente é tutor à distância no ISET-One World, trabalhando com estudantes do curso de Pedagogia que estudam em língua inglesa. Tem feito investigações e publicado artigos científicos em 2019 e 2020 acerca das metodologias modernas de ensino à distância ou "e-learning".

*imwaphiri@gmail.com*

---

## THE IMPACT OF SOCIAL NETWORK APPLICATIONS IN OPEN EDUCATION

### O IMPACTO DAS APLICAÇÕES DA REDE SOCIAL NA EDUCAÇÃO ABERTA

#### Abstract

Open education is key to removing the education gap among people around the globe. With the development of the internet, open education has acquired a sustainable and effective channel of production, sharing, and access to Open Educational Resources (OER). Through social media platforms, students, educators, schools, and movements can learn and help solve problems and challenges in education. The development of smartphone social network applications is even influential as access to open education can be done on the go, anytime, and anywhere than web-based applications. Besides, most smartphone devices that are compatible with the applications are becoming cheaper due to mass production, which allows many people who cannot afford a personal computer to have one, therefore, have access to OERs. That positions the social network applications at a more crucial role in the production, sharing, and access to Open education, and this is what the paper intends to analyze.

**Keywords:** Open-Education; Open Educational Resources (OERs); Social media; Social Network Apps.

#### Resume

A educação aberta é a chave para eliminar a lacuna de educação entre as pessoas no mundo. Com o desenvolvimento da Internet, a educação aberta adquiriu um canal de produção, partilha e acesso sustentável e efectivo aos Recursos Educacionais Abertos (OER). Através de plataformas de mídia social, estudantes, educadores, escolas e movimentos podem interagir, aprender e ajudar a resolver problemas e desafios na educação. O desenvolvimento de aplicativos de redes sociais para *smartphones* é ainda influente, já que o acesso à educação aberta pode ser feito em trânsito, a qualquer momento e em qualquer lugar, do que os aplicativos baseados na Web. Além disso, a maioria dos dispositivos de *smartphones* compatíveis com os aplicativos estão ficando mais baratos devido à produção em massa e isso dá a oportunidade a muitas pessoas que não podem pagar por um computador pessoal para, portanto, ter acesso a REAs. Isso posiciona os aplicativos de redes sociais em um papel mais crucial na produção, na partilha e no acesso à educação aberta, e é isso que o documento pretende analisar.

**Palavras-chave:** Aplicativos de Redes Sociais; Educação Aberta; Mídias Sociais; Recursos Educacionais Abertos (OERs).

## INTRODUCTION

Access to education is the right for every individual around the globe. It is an essential tool that helps us face the realities of the current and the future<sup>9</sup>. However, the challenge of access has been through obstacles such as lack of infrastructure, teachers, teaching and learning materials, and geography, among other factors. It is uncommon to observe that most people in developing countries lack the opportunity of education due to the elements mentioned earlier. While there has been some progress in addressing the challenge of access to the school by the universal declaration of free basic or primary education, many have been left to access higher quality education in secondary and university institutions because of higher costs. Such a situation impacts the lives of many people and the development of countries at large.

The revolution of digital technologies such as the Internet, smartphones, and social network sites and applications has improved access to open, and high-quality educational resources<sup>10</sup>. The revolution has led to 95 percent digitization of information, mostly accessed via the Internet (Hilbert & Lopez, 2011). Castells (2013) mentioned that at the end of 2013, seven billion devices worldwide were connected. It implied that most of the people globally were connected, though with high inequality in terms of bandwidth, efficiency, and cost of the service (p. 132). Today, around 4 billion people worldwide possess a smartphone (O'Dea, 2020). Such a presence of smartphones has facilitated a modern way of staying connected, socializing, creating, sharing, and accessing the information. People are now connected on the go with the affordable smartphones and its applications compared to personal computers a decade ago, which were and still are relatively expensive.

The development of smartphones has increased the proliferation of social network sites and applications to an advanced level. Websites and Apps like Facebook, WhatsApp, YouTube, TikTok, Telegram, and many others are commonly used among the people. The internet expansion to many areas, including the remote places, has included the marginalized people on the global

---

<sup>9</sup> The Open Education Consortium. (n.d.). Retrieved June 30, 2020, from <https://www.oeconsortium.org/about-oeconsortium/>

<sup>10</sup> The Open Education Consortium. (n.d.). Retrieved June 30, 2020, from <https://www.oeconsortium.org/about-oeconsortium/>

social network platforms. Such development has led to an increase in access to education in a way that is flexible, free, or open in most cases, if not for the price of the service. Platforms/applications such as YouTube, contain a myriad of lessons from credible institutions, experts, researchers, and teachers in different disciplines such as Science, languages, and arts, just to mention a few. Students or everyone interested in learning something new or perfect the professional skills can easily choose what to learn. Institutions and platforms such as OpenLearn and Coursera, Khan Academy, and OpenStax contain hundreds of courses that are accessed for free or at a relatively low fare for some people who need authenticated certificates to prove their attainment of new knowledge.

With the social network sites and applications, it has become effortless to teach or learn by merely listening to voice or audio clips of certain information, be it educational or pleasure. The COVID-19 pandemic has also demonstrated the power of social network applications in facilitating teaching and learning from home. WhatsApp has become a socializing and a learning tool where teachers and students meet and discuss on and about school work. From this perspective, social network applications have a significant impact on increasing access and openness to open educational resources and creating freedom and flexibility for people to learn anytime and anywhere.

This paper explicitly reviews the role that social network applications have concerning Open Education (OE). The following objectives are addressed throughout the article:

- To describe the meaning of Open Education and its driving forces.
- To analyse the impact of social network applications as a catalyst for open education.

It is expected that the above objectives lay a foundation for understanding the extent to which internet technology, smartphone applications, and open education movement are impacting the lives of the many people willing to learn today. It is clear that with these technologies, the gap between the literate and illiterate has and still is becoming narrow. That literacy rate can no longer be measured through figures of people who have gone through physical classrooms or state-

regulated schools but also and through mobile technology and access to the Internet as it gives vast opportunities for self-literacy.

## **METHOD**

This paper uses secondary sources of information by reviewing the literature surrounding the topic. The author sourced the data from search engines and databases like google, google scholar, and ERIC. Simple questions with specific keywords were entered in the said sources and depending on the title, abstract, year of publish and scanning through the articles for information regarding the topic in question, 23 pieces of information which included articles from the journals and educational websites, and books were selected to be regarded for a thorough review.

## **LITERATURE REVIEW**

### **Open Education**

Nyberg (2010) lays some principles to aid the understanding of the meaning of Open Education. He states that open education is about freedom to choose what to learn, schools providing different opportunities of education, individualized teaching, and learning based on learner's interest and cooperation between the student and a teacher in the process of learning (p.13). Such a definition can be narrowed to simply 'everyone's right to education' without hindrances of cost and societal class.

According to Wiley and Green (2012), education is about "*sharing*" of knowledge, and without it, education has no essence. Sharing allows people to construct a new understanding of the world around us. Development of skills and competencies happens through acts of interaction where people discuss, research, critique, and solve problems and challenges. Therefore, through sharing, education becomes an essential factor in the development of our communities and the global society at large. The rapid changes that man has experienced over the past century are a result of so many factors of which the effect of sharing in education is one of them.

Biswas-Diener and Jhangiani (2017) argue that: Even though education must be a fundamental human right, history has it that education was and still is, in some cases, only for the elite and the

upper class. That is because education is tied to considerable costs in terms of tuition, access to books, and minimum space in schools, colleges, and universities. Therefore, that robs the opportunity or the right for everyone around the globe to access quality education. In response to this, individuals, groups, and institutions have resorted to the development of the concept of **open education**. They have established movements that advocate the right to education to people in need around the world at low or no cost at all. Organizations such as the OpenStax and Khan Academy have taken the initiative of publishing books and other materials with an open license and spread them through technological means such as Apps at the disposal of teachers, students' schools, and anyone with a zest for knowledge to learn from. The Michigan Institute of Technology (MIT) has made all its courses and materials open for any institution worldwide to freely access, adapt, reuse, or redistribute in a quest for promoting the right to education. The Open University, through its OpenLearn initiative, produced hundreds of free courses offered through eLearning or online mode for everyone around the globe to choose and learn from flexibly.

Open education is regarded as a philosophy that focuses on how people develop, construct, and share knowledge, skills, and competencies<sup>11</sup>. It is designed and structured to provide "*extremely efficient and affordable sharing*" (Wiley & Green, 2012, p.82). It embraces all teaching and learning resources, methodologies, and tools which are in line with promoting quality, access, and effectiveness to teaching and learning worldwide<sup>12</sup>. Around this philosophy of open education, it is believed that the students acquire the personal agency, determination and autonomy (Blessinger & Bliss, 2016) since the "*learner is driven by his peculiar intrinsic motivation*" (Biao, 2012, p.30). In other ways, open education is concerned with eliminating the barriers and brings equality among the people to access quality education despite the social, political, and economic status. Jhangiani and Biswas-Diener (2017) make it a point that it is essential to deal with educational inequalities among the people from all classes of society:

---

<sup>11</sup> What is open education? (n.d.). Retrieved February 27, 2018, from <https://opensource.com/resources/what-open-education>

<sup>12</sup> The Open Education Consortium. (n.d.). Retrieved February 27, 2018, from <http://www.oeconsortium.org/aboutoec/>

The real tragedy of poverty is not that the poor need more opportunities to be factory foremen, office managers, or stock traders. The real tragedy is the loss of every scientific discovery, artistic work, invention, new business, and cultivated mind because of lack of opportunity according to random chance at birth (p.5)

The statement here may imply that once people have access to quality education, the results could be the increase in innovation and invention. People could create their businesses instead of waiting to be employed, which may have a more substantial impact on the entire society. People must have access to information and communication that is crucial to everyday realities.

### **Driving forces of Open Education**

The following factors have been highlighted to demonstrate some of the forces driving Open education

- Societal problems and challenges
- Technological advancement

### **Societal issues and challenges**

Significant reasons for the promotion of open education have been documented by many individuals and movements concerned with equal access to quality and practical training. Research done around the world before the year 2000, revealed that many poor people failed to pursue their dreams in education due to huge costs, long distances, poor quality, and lack of self-esteem among others (Jhangiani and Biswas-Diener, 2017). It is noticeable in the developing countries that governments fail to provide sufficient infrastructure, teaching and learning materials, tools, and a lack of enough and well-trained teachers to facilitate learning processes. In many cases, books are scarce and expensive; hence both teachers and students are forced to use the same books for many years that become outdated before they are replaced.

In developed countries, the question of access may not be contributed by a lack of infrastructure and teaching and learning materials. Instead, it is in the sense of costs of accessing such education. The report by OECD titled '*Education at a Glance 2017*' revealed that while in some developed countries such as the USA have improved and sufficient educational infrastructures and resources, the tuition fees in higher education institutions are expensive for the lower class to afford. The

report cited that one needs at least US\$8,000.00 on average per academic year. Therefore, people with the quest for higher education are discouraged from proceeding with their studies due to higher costs, or they are left with an option of low standard education schools and universities. If not, they risk falling into a debt trap after graduation to attend prestigious and expensive universities. According to DiGangi (2017), an online news reporter of USA TODAY reported that students' debt has gone above a trillion dollars in the USA alone by 2017. For the first time, it has surpassed credit card debt. Also, extra costs, such as books, are very high too. Wiley and Green (2012) reported that the price of textbooks had risen up and that students spent at least 25 percent of the total cost of the 4-year university course on books.

Furthermore, Jhangiani and Biswas-Diener (2017) documented that the existence of disparities among the people from a racial perspective is another factor causing many people to fail attending or to acquire quality education. Jhangiani and Biswas-Diener (2017) observed that states whose large population is the ruling or upper class are likely to have improved education systems than countries whose population is just the working or poor quality. This situation is similar in the developing nations like Malawi and Mozambique, where better schools with better teaching and learning conditions are only found in urban areas and cities. Besides, in many cases, the disparities are evident in the best international schools where mostly the rich afford to send their children to attain such a higher standard of education.

### **Technological advancement**

A century or more ago, information and communication speeds were so slow that it contradicted the philosophy behind open education. Taking sharing or openness as a primary focus in education to give equal learning opportunities to all could not sound as good as it looks today. Such a philosophy was futuristic at that time. People who advocated for open education were faced with the challenge of finding a better strategy of quickly making the open content, materials, etc. available to all. For instance, publishing a book was costly, and despite that, transportation of it to reach the people in need was another challenge. Such a philosophy was not sustainable at that time.

As discoveries became realized, such as radio and television, Open education became a dream come true. Educational radio and TV programs were aired. People sat in front of their TV or radio, learning, therefore achieving the status of the learned in society. A few decades ago, internet technology was developed, and therefore speeds of information and communication accelerated and reached a velocity that man had never imagined. The society's way of living has changed so much compared to the era before the Internet. Communicating has become so much easier and very instant. People have become very connected not only from within their local communities but to the whole globe. It has become easier to create new relationships with people from diverse cultures and societies. Social networks and communities have been developed and established. People have moved from using landline telecommunication to mobile means. Production and access to information have been decentralized, leading to Collective Intelligence, i.e., a type of intelligence created through the collaboration of groups of individuals at creating new knowledge. Examples include volunteering at Wikipedia or Google algorithms that collect and organize intelligent responses from users who contribute answers to different questions online (Malone, 2007). People are now online more than ever due to the Smartphone and Applications technologies. The Internet technology is affordable in that even developing nations have systems working. In general, the Internet boom has changed the global ways and means of living. It has created a new culture, and Levy (2001) coined this new culture as a "cyberculture."

Therefore, from the growth of the Internet, the philosophy of open learning makes a perfect sense as it found a very sustainable strategy of giving open education to the masses. Bush & Dawson (2013) emphasize that the Internet is a vital tool for learning since the printing press. Its characteristics of allowing participants to interact with one another in a virtual defined community actively, open creation, collaboration, sharing, and publishing new information and knowledge align well with the education objectives (Selwyn, 2014).

The implications of the Internet on open education are vast. Even though formal education's cost is a barrier to many, the growth of Massive Open Online Courses (MOOCs) has helped millions of people access education. People benefit in their careers or professions, hence its lower cost or free access<sup>13</sup> (The NYU Dispatch, 2017). Kumar (2015) documented that the 'Internet and

---

<sup>13</sup> The NYU Dispatch. (2017). MOOCS. Retrieved from: <https://wp.nyu.edu/dispatch/2017/12/>



YouTube in particular' has huge educational video content from different credible companies and universities in the form of lectures, which can be accessed for free provided the user has Internet access, a computer, or a smartphone. The implication here is that teachers and students from around the globe can learn or select some materials to supplement or aid teaching.

Selwyn (2014) describes the other four implications in which the Internet functions and changes how education has to be shared. He contends that; (a) Internet provides freedom against the real-world obstacles. The student can learn without geographic restraints, at any time and one's pace. With Internet access, students can choose from the many existing schools worldwide and from any course or program which interests him/her and study without the need to relocate. (b) the Internet has created a "*new culture of learning*," characterized by "*bottom-up learning*" where students collaborate to explore, innovate, and create new knowledge. Platforms like Wikipedia, blogs, YouTube skills-share, google docs, among others, allow students to work together to produce materials, learn, or share data in a self-organized manner without any authority above them. (c) It has and still is supporting a *fluid intelligence* and connectivism where the information is distributed and used on "*just-in-time-basis*." (d) The last implication Selwyn describes is that the Internet has become the force of developing autonomous and individualized learners. It implies that students decide what they want to learn, how they want to learn, and where they want to learn it driven by self-motivation or self needs instead of following a strict course or program inspired by the teacher or an institution.

From the points above, it is no question that the Internet is a powerful tool in education. Social platforms such as Facebook, Twitter, YouTube, and many more, have shown such a potential. Quite a several researchers such as Rojas-Kramer, Esquivel-Gómez and García-Santillán (2015) in their empirical study on the use of Facebook in higher education reported that students regarded it as a collaborative environment, a medium of communication, language learning, and counseling environment among others. Such feedback should not be underrated.

However, it should be noted that the Internet alone cannot facilitate education. There should be platforms, applications, or software's with different functions to make open school a success. In the next paragraphs, Special attention will be paid to Social Network Apps' role in Open education.

## Social Network Sites and Applications

To understand the meaning of the term "**social network applications**," it is essential to consider the definition of "**social media**" which refers to a collection of Internet-based Apps and platforms which facilitate the "*creation and exchange*" of "*user-generated content*" (Alabdulkareem, 2015, p 215). Such an array of applications and platforms include Facebook, Telegram, Myspace, YouTube, Twitter, and WhatsApp. Through these platforms, people create communities with similar or shared interests, such as teachers' group. Through these platforms, they can share their teaching experiences, discoveries, challenges, and teaching and learning resources, which can improve students learning lessons; Students group – where discussions of problems, assignments, sharing materials can be done, and many more. The social aspect of this social media is very crucial to education as it answers the question of the creation of content and sharing.

The existing social apps have and are helping open support education. However, there is still a lot of work to be done to maximize the existing apps to increase access to open education. And also, it is essential to note that one application cannot be enough, better ways, methods, and means must be decided to make education more accessible without constraints. Consider the following specific features in which social network apps can enhance and increase access to open education.

- **Handy feature:** Most of the social apps are designed to be installed and used on smartphones to provide the ability to use on the go. This feature is significant compared to the web-based platforms, which may only require a desktop or personal computer due to compatibility issues. In this way, people can use open content anytime, anywhere.
- **Reduced open-content access cost:** Nowadays, it is possible to get an excellent smartphone at a very affordable price compared to relatively expensive computers. The cost is already a hindrance to some people who want access to open content. Still, with cheap smartphones and apps, the barrier to open educational resources is eliminated or reduced.
- **Easy to code/program an app:** Massachusetts Institute of Technology, developed a platform or software (AppInventor) which makes it possible for everyone without prior

knowledge of coding or programming to develop any apps that one may need. The software aim is to increase production, creation, and sharing of content in many various ways, such as games and educational apps. All that one need is to imagine how the resources can be presented and used through Apps. That is providing the freedom to educational movements and individuals who wish to share resources with the masses.

- **Offline feature:** There are quite a several apps that once you download and install, they work in offline mode since the content does not need an update daily. For instance, the Amazon App has many free books, novels, magazines which, once downloaded, can be used for as long as one can. Having such offline apps reduces or decreases the cost of Internet data daily, opening opportunities for the poor to access education.
- **Interaction and collaboration feature:** The apps which require person content interaction or collaboration promote autonomy among learners. That is an important factor for students as it increases the standard and quality of the content and learning. For instance, a teacher may initiate a debate among the students via WhatsApp. Students may debate by commenting on one another. Each time a student may wish to comment, he might try to go deeper with the discussion topic by sharing related material, which is very important in building new knowledge. Also, it has been revealed that social apps such as Twitter, when used in the education context, develops students' academic way of expression and communicating. Students make sure that their content is free from grammar and language issues<sup>14</sup>. Besides, when posts receive comments, likes, or dislikes, it creates the opportunity for them to think in a more analytical manner, which is an essential skill in the learning process.

---

<sup>14</sup> How social media is changing education, BBCActive, (n.d). Retrieved February 23, 2018, from <http://www.bbcactive.com/BBCActiveIdeasandResources/Howsocialmediaischangingeducation.aspx>

- ***Variation of apps:*** There are around 3 million apps on the Android app store and over 2 million on Apple's App store by 2017<sup>15</sup>. That means a lot in the field of open education as many people have access to content and can create and share in different ways. Well-known apps such as the OpenStax and Khan Academy have several books, articles, and other teaching and learning resources accessible to many. Many users who have and still are using these apps are benefitting a lot in situations where there are no books and new and updated information in their schools.

## **Conclusion**

Social network applications have an essential role in Open Education. The investigation into the effects of open education shows that it gives better learning results by increasing access to open educational resources for both teachers and students. Furthermore, it increases engagement and collaboration in the learning process by changing the perspective that teaching and learning occur at a specific time and place to the perspective that education is a "social act" with no specific time and place. As people become more virtually connected and digitally socializing, it is vital that open educational resources be produced in various forms and shared through various social network platforms to promote Open Education to all people worldwide.

---

<sup>15</sup> App stores: number of apps in leading app stores 2017. (n.d.). Retrieved February 27, 2018, from <https://www.statista.com/statistics/276623/number-of-apps-available-in-leading-app-stores/>

## References

- Alabdulkareem, S. A. (2015). Exploring the Use and the Impacts of Social Media on Teaching and Learning Science in Saudi. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182, 213-224. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.758
- Biao, I. (2012). Open and Distance Learning: Achievements and Challenges in a Developing Sub-Educational Sector in Africa. *Distance Education*. doi: 10.5772/48080
- Blessinger, P., & Bliss, T. (2017). *Open Education: International Perspectives in Higher Education*. doi:10.11647/OBP.0103
- Bush, J. & Dawson, R. (2013) "Internet Brings Historic Shift in Learning." Miami Herald, Available at: <http://www.miamiherald.com/2013/06/25/3470108/internet-brings-historicshift.html#storylink=cpy>
- Castells, M., 2013. *The Impact of The Internet On Society: A Global Perspective | Openmind*. [online] OpenMind. Available at: <<https://www.bbvaopenmind.com/en/articles/the-impact-of-the-internet-on-society-a-global-perspective/>> [Accessed 29 June 2020].
- DiGangi, C. (2017, April 28). The average student loan debt in every state. Retrieved February 27, 2018, from <https://www.usatoday.com/story/money/personalfinance/2017/04/28/average-student-loan-debt-every-state/100893668/>
- Hilbert, M., & Lopez, P. (2011). The world's technological capacity to store, communicate, and compute information. *Science*, 332(6025), 60-65. doi:10.1126/science.1200970
- Jhangiani, R., & Biswas-Diener, R. (2017). *Open: the philosophy and practices that are revolutionizing education and science*. London: Ubiquity Press. doi: <https://doi.org/10.5334/bbc>
- Kumar, S. S. (2015). Impact of Internet on Education: Anytime-Anywhere Learning. *Journal of Technology for ELT*, 4. Retrieved from <https://sites.google.com/site/journaloftechnologyforelt/archive/vol-3-no-3-july-oct-2013/3>
- Levy, P. (2001). *Cyberculture* (Vol. 4). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Malone, T. W. (2007). Collective intelligence. *2007 International Symposium on Collaborative Technologies and Systems*. doi: 10.1109/cts.2007.4621716
- Nyberg, D. A. (2010). *The philosophy of open education (International library of the philosophy of education volume 15)*. Routledge.
- O'Dea, S. (2020). Smartphone users worldwide 2020 | Statista. Retrieved 5 May 2020, from <https://www.statista.com/statistics/330695/number-of-smartphone-users-worldwide/>
- OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Rojas-Kramer, C., Esquivel-Gómez, I., & García-Santillán, A. (2015). EDUCATIONAL USE OF FACEBOOK IN HIGHER-EDUCATION ENVIRONMENTS: CURRENT PRACTICES AND GUIDELINES. In *Proceedings of INTED2015 Conference* (pp. 6042–6052). Madrid.

Selwyn, N. (2014). *The Internet and Education* [PDF]. <https://www.bbvaopenmind.com/wp-content/uploads/2014/03/BBVA-OpenMind-Technology-Innovation-Internet-Education-Sociology-Neil-Selwyn-Internet-and-Education.pdf>.

Wiley, D., & Green, C. (2012). Why Openness in Education? In *Game changers: education and information technologies* (pp. 81-89). EDUCAUSE. doi: <https://library.educause.edu/~media/files/library/2012/5/pub72036-pdf.pdf>



**José Urbino Cumbane**

Mestrando em Pedagogia e Didáctica no ISET-One World. Licenciado em Pedagogia pela mesma instituição, actualmente é docente do ISET-One World no curso de Pedagogia. Dá aulas de Metodologia de Investigação Científica e tem mais de 5 anos de experiência como professor-acompanhante para os estudantes que realizam investigações ao nível dos países da África Austral.

[cumbanejoseurbino@gmail.com](mailto:cumbanejoseurbino@gmail.com)

Co-autores:

- Eleutério Abel Matsinhe
- Mérito Atanásio dos Santos Faife Timane Bungane
- Simone Afonso Muapsi

---

## **A realidade da xenofobia na África do Sul: Génese, fundamentos e na África do Sul**

### **Resumo**

O objectivo deste trabalho é de reflectir sobre a violência xenofóbica vivenciada em Maio de 2008, Abril de 2015 e Setembro de 2019 na África do Sul como forma de trazer evidências coerentes sobre a sua natureza e origem a partir das investigações desenvolvidas durante a viagem de investigação que teve a duração de quatro meses em alguns países da África Austral com intuito de analisar os argumentos e a realidade dos acontecimentos tomados como xenófobos, cuja natureza pressupõe-se que esteja associada a um nacionalismo excessivo e aversão a outras raças e culturas muitas vezes caracterizado pela violência em relação a pessoas ou grupos diferentes, e que muitas vezes se manifestam contrários e publicamente, acerca de imigrantes ou descendentes de outros países.

No entanto, a xenofobia pode ocorrer em qualquer lugar, e em relação a qualquer pessoa, dependendo do contexto em que se encontra. Vamos procurar entender melhor em que consiste a xenofobia, quando é que ela costuma se intensificar e tentar entender se o mundo está ficando cada vez mais ou menos xenófobo.

Por fim, faremos uma breve reflexão acerca da epigénese do comportamento humano.

**Palavras chave:** Criminalidade; Desemprego; Xenofobia.

## **Abstract**

The aim of this work is to reflect on the xenophobic violence experienced in May 2008, April 2015 and September 2019 in South Africa as a way of bringing compelling evidence on the nature and origin of the investigations carried out during the four-month research trip in some Southern African countries with the intuition of analysing the arguments and reality of events taken as xenophobic, whose nature is assumed to be associated with excessive nationalism and aversion to other races and cultures often characterized by violence towards different people or groups, in which the Southern African people often manifest themselves contrary and publicly, about immigrants or descendants of other countries.

However, xenophobia can occur anywhere, and in relation to anyone, depending on the context in which it is. Let's understand better what xenophobia is, when it tends to intensify and whether the world is getting more or less xenophobic.

Finally, we will make a brief reflection on the epigenesis of human behaviour.

**Keywords:** Crime; Unemployment; Xenophobia.



## Introdução

Este artigo associa a xenofobia ao preconceito e discriminação étnico-cultural e regional apresentando exemplos característicos desse preconceito.

A xenofobia pode ser compreendida numa vertente patológica a nível psicológico e quando esta acontece e afecta um grupo, pode gerar grande sentimento de aversão criando um espírito de defesa excessivo e desenfreado, sem lógica nem moral alguma, podendo gerar assim violência e exílio de um grupo a ser afectado, ou seja, o grupo alvo.

Busca o artigo clarificar o problema da xenofobia aos imigrantes na África do Sul, a qual por vezes é tratada como problema de segurança nacional, num contexto cuja questão deveria ser levada como políticas de inclusão social e medidas trabalhistas.

A dita xenofobia na África do Sul acontece de forma periódica, quase programada e alveja estrangeiros (não ao todo) trabalhadores naquele país conforme pode-se evidenciar, nos episódios de Maio de 2008. Sete anos mais tarde, em Abril de 2015, novos conflitos ocorreram tanto em manifestações anti-imigração, como em saques a casas e pequenos empreendimentos de estrangeiros principalmente na cidade de Durban, capital de Kwazulu-Natal, tendo os tumultos se espalhado rapidamente para outras regiões do país como a província de Gauteng, repercutindo-se nas cidades de Joanesburgo e Soweto. Já os últimos acontecimentos tiveram lugar recentemente no mês de Setembro de 2019. Segundo reportagens jornalísticas de diferentes jornais, como o britânico BBC, o alemão Deutsche Welle, a zimbabweana Southern Eye, a sul-africana Eyewitness News e o site <http://www.pordentrodaafrica.com/>.

Esta onda de violência acabou gerando várias críticas devido ao posicionamento do governo da África do Sul sobre a perigosidade deste surto tal como destacaram os vários noticiários internacionais face a este processo notavelmente violento e autoritário cujo legado pouco contribui, para o apaziguamento de tensões raciais. Os ataques a imigrantes, particularmente a emigrantes negros apenas, trouxeram ao de cima não só a triste memória de um passado recente de *apartheid*, como também consternação e repúdio em toda a nação, desde políticos e seus partidos, passando pela mídia e sindicatos de trabalhadores, até camelôs e desempregados. [...] A comunidade local tem atacado regularmente imigrantes e suas propriedades, os quais são forçados a viverem em ‘guethos’, tornados criminosos e bodes expiatórios” COMAROFF & COMAROFF (2001, p. 93).

Estes preconceitos, acabam propiciando o surgimento de manifestações violentas e desumanas a imigrantes estrangeiros.

Assim sendo, a abordagem trazida neste artigo é antagônica à concepção de criminalidade e violência que as pessoas têm para com a xenofobia da África do Sul e dos sul-africanos. Visa elucidar o que realmente vivenciamos durante a viagem de pesquisa por alguns países da África Austral sobre a violência xenofóbica ocorrida entre Maio de 2008 a Setembro de 2019.

## **Objectivos**

Tem-se por objectivo elucidar sobre a realidade dos acontecimentos tomados como xenófobos na África do Sul. Para tanto, este trabalho apresenta os seguintes objectivos específicos: a) Apresentar uma visão sobre a África do Sul na tangente da Xenofobia; b) Tornar claro o papel da imprensa na difusão de informação; c) Procurar meios conjuntos no combate ao fenómeno xenófobo.

## **Métodologia**

Para a realização do presente artigo desenvolveu-se um trabalho de pesquisa no campo, onde o pesquisador vai ao encontro da realidade objectiva tentando responder ao problema e aos objectivos da pesquisa. O estudo de campo consistiu na observação, na colecta de dados e na actuação dentro do campo de pesquisa delimitado.

No caso da xenofobia na África do Sul, a revisão literária mostrou-se um pouco dissimulada visto que alguns dos dados nela obtidos não eram completamente verídicos.

O estudo de campo veio provar e refutar alguns dados já obtidos ou conhecidos e alicerçados no senso comum.

A pesquisa de campo decorreu nos arredores de distrito de Soweto, concretamente em Dobsonville, Bram Fisher e Kupanong no âmbito das investigações desenvolvidas durante a viagem de investigação de 4 meses em alguns países da África Austral como parte curricular do curso de licenciatura em pedagogia, tendo como questões de partida a ânsia da compreensão de factos subjacentes à xenofobia, tendo sido possível um apuramento fidedigno através de entrevistas não estruturadas e em painel, que segundo Lakatos (1990) “*consiste em uma conversação informal que envolve perguntas abertas, proporcionando mais liberdade para o entrevistado*” tendo este sido dirigido não só pelos pesquisadores, mas também por cidadãos sul africanos presentes no

debate que teve lugar em Kupanong com uma amostra de 50 participantes dentre os quais emigrantes legais e ilegais moradores dos *hostels* e em Centurion onde foram observadas todas as questões éticas relacionadas com a identidade de todos participantes, jovens e adultos sul-africanos desempregados, fórum cristão para advocacia, corpo da polícia de serviços sociais de Dobsonville e activistas sociais.

Enquanto que, as palestras e debates decorreram igualmente na área de acampamento Mannie Mulder em Roodeport e nas instalações da polícia de Dobsonville.

### **Génese, fundamentos e evidências da xenofobia na África do Sul**

A África do Sul é uma das maiores economias do continente e um destino para emigrantes de África inteira fugindo de guerras, crises económicas, falta de perspectivas de vida e fome nos seus países de origem. O antropólogo sul-africano Nyamjoh (2006, p.9) identifica, em seus estudos sobre a relação xenofobia /cidadania na África do Sul e Botswana, a “ideia europeia de Estado-nação” como uma “miragem ocidental” cuja teorização clássica – para qual é imprescindível a divisão cultural e, sobretudo, legal entre cidadãos “nativos” a ser protegidos pelo Estado nacional de sujeitos “estrangeiros” – é incapaz de corresponder à realidade de países cada vez mais globalmente integrados.

Em concordância com Taras citado por Amaral (2006, p.8) o fenômeno da xenofobia pode ser traduzido literalmente como o medo dos estrangeiros, assim os xenóforos seriam aqueles que praticam atitudes negativas contra estrangeiros, devido a este medo.

Manifestações que parecem de aversão são levadas a cabo na terra do rand, como frisou a polícia sul africana, estas manifestações decorrem num período quase que estipulado, isso é, geralmente acontecem nos meses de agosto e setembro. E são manifestações que na sua maioria direccionam-se sobretudo a africanos.

Recentemente na África do Sul, ataques xenóforos, mais especificamente caracterizados como “afrofobia”, realizados por sul africanos contra estrangeiros (de outros países da África - congolezes, etíopes, malawianos, moçambicanos, nigerianos, somalis e zimbabuanos) comprovaram o crescimento da intolerância no país. Lá o caso mais evidente é a prática xenófoba contra refugiados de países em conflito, uma vez que não existe intolerância com estrangeiros de países como britânicos e australianos. AMARAL (2019, p.13)

Deste modo, chega-se até a tomar os sul-africanos como xenófobos de todo, embora seja um pensamento bastante precipitado. Contudo, há que buscar um entendimento sobre o país. África do Sul é composto actualmente por 58.5 Milhões da população como ilustra a tabela de dados demográficos da África do Sul.

**Tabela 1:** Dados Demográficos da África do Sul

Ano	População	% Anual mudança	Anual mudança	Migrantes (líquidos)	Idade Média	Densidade (P / Km <sup>2</sup> )	Urbano Pop%	População urbana
2019	58.558.270	1,33%	765.752	145.405	26,6	48.	66,30%	38.820.239
2018	57.792.518	1,37%	782.762	145.405	26,6	48.	65,90%	38.086.769
2015	55.386.367	1,58%	833.881	183.939	26,4	46.	64,70%	35.844.349
2010	51.216.964	1,36%	667.273	172.444	25	42.	62,70%	32.094.811
2005	47.880.601	1,26%	582.579	157.796	23,8	39.	60,70%	29.065.720

*Veja em <https://www.worldometers.info/world-population/south-africa-population/>*

Daqui, vê-se que a África do Sul tem um total líquido de 145.405 estrangeiros no país, constatando-se que o mesmo número foi constante nos últimos durante 4 anos.

**Tabela 2:** Níveis de Desemprego no País

Trabalho Na África Do Sul	Último	Anterior	Mais alto	Mais baixo	Unidade
Taxa de desemprego	29,10	29	30,4	21,5	%
Pessoas desempregadas	6733.71	6655	6733.71	3873	Mil
Taxa de Desemprego de Jovens	58,2	56,4	58,2	48,8	%
Taxa de emprego	42,4	42,44	46,17	41	%

Apresenta-se uma taxa de 29,10% de desemprego, o mais alarmante é o facto de maior parte dos jovens sul-africanos serem desempregadas numa percentagem de 58.2%. Queremos aqui referir que esses dados facilitam a compreensão de algumas justificativas tecidas pelos jovens sul-africanos que é a maior parte da população, em que quando questionados porque motivo realizam essas manifestações a estrangeiros? Afirmaram que não é um ataque meramente a estrangeiro

como tal, mas, pois, existem alguns problemas internos no país que o governo ainda não solucionou e em contrapartida os estrangeiros estão cada vez mais possuindo empregos que nos pertencem.

## **Resultados**

Há um grande conjunto de comportamentos que podem ser considerados xenófobos:

- Comentários discriminatórios, estereotipados ou desumanizantes;
- Políticas e práticas discriminatórias por governos e servidores públicos, como a exclusão de serviços públicos aos quais teriam direito;
- Aplicação arbitrária que pode deixar de ser feita da lei por autoridades locais;
- Ataques e assédios por agentes estatais, de comum ocorrência principalmente no meio policial e por oficiais de imigração;
- Ameaças, intimidações e violência pública incluindo agressões físicas, assassinatos, queima de bens pessoais, entre outros.

Apesar de comumente falarmos de atitudes e práticas xenófobas ao nível nacional, elas se manifestam em contextos locais. Assim, residentes de determinada cidade ou vizinhança podem receber bem refugiados e migrantes, enquanto esses mesmos grupos podem encarar discriminação em outras partes do país ou mesmo em outra vizinhança numa mesma cidade.

Em geral, migrantes que vivem em áreas urbanas e violentas são os maiores alvos da xenofobia. A maior mobilidade populacional e crescente urbanização de populações de refugiados abriu espaço para confrontações directas. Isso é evidente principalmente em áreas mais pobres, onde os residentes já sofrem com questões como segurança e falta de oportunidades socio-económicas. Nesses lugares, onde o governo não consegue suprir os direitos básicos dos cidadãos, a percepção de ameaça em relação a qualquer estrangeiro é ampliada. Pode-se citar como exemplo a xenofobia sofrida por venezuelanos que chegam a Roraima, um dos estados mais pobres do país que vê sua infraestrutura – já precária e insuficiente – ser sobre-carregada.

A maior parte dos estrangeiros na terra do rand encontram-se em trabalhos como mecânicos, comerciantes informais e formais, estética, limpeza e saneamento, empreendedorismo e mineração. Querendo fugir das várias dificuldades que enfrentam nos seus países de origem, eles deixam os mesmos e vão para a África do Sul buscando solucionar os seus problemas. Foi durante a entrevista aos sul-africanos em Dobsonville, em forma de um debate com o tema *xenofobia*, que

teve lugar no Kopanong, que foi possível perceber isso e muito mais. Este foi um debate aceso em que ambos os lados (moçambicanos e sul-africanos) procuravam puxar a corda para o seu lado, uns atacando e outros se defendendo



**Fig.1.** *A figura ilustrando o momento do decurso do debate em Kopanong.*

Discutiu-se muito acerca deste tema da xenofobia onde foram apresentadas as causas que a imprensa jamais mencionou. Podemos dizer que o factor primordial apontado como causa da xenofobia é a frustração da população sul-africana; a polícia de Dobsonville avançou que as causas da xenofobia distam muito do postulado no senso comum e na superficialidade do difundido pela imprensa e outros. E no seio desta comunidade foi possível perceber a expressão excessiva do etnocentrismo é a análise do mundo de acordo com os parâmetros de nossa própria cultura. Essa diferenciação cultural tem gerado condutas preconceituosas e desqualificadoras em relação a pessoas de nosso ou de outro país ou região. Inclusive, pessoas com outra cor de pele ou características físicas próprias da nossa ou de outra região são excluídas e maltratadas por pessoas que acreditam em poder agir assim só por serem diferentes daquelas. Durante muitos anos, esse tipo de discriminação foi muito marcante na civilização, gerando desprezo, preconceito e exclusão. Desta feita é importante que o povo deixe de lado este aspecto de diferenciação e deve-se trabalhar em conjunto onde cada um pode contribuir para que o país continue a avançar rumo ao desenvolvimento.

Questionados ainda sobre as supostas questões internas que levam a agredirem os estrangeiros, a polícia, jovens, comunidade religiosa e alguns activistas foram unânimes em afirmar que, os estrangeiros fazem-se ao país ilegalmente, praticam crimes e facilmente se desviam da polícia pois não há como lhes identificar, realizam trabalhos ilegalmente, fazem das cidades mercados e impossibilitam a transintabilidade das pessoas, não aceitam realizar a pratica de venda dos seus produtos nos mercados criados pelo governo, e como se não bastasse tiram os nossos produtos como medicamentos a seus países ilegalmente, entre outros produtos que deviam servir a nós, etc.

Apurados diversos motivos apresentados por sul africanos, justificou-se uma necessidade de interação com os estrangeiros residentes naquele país.

Na África do Sul, encontramos alguns imigrantes ilegais, onde numa entrevista da National Public Radio à directora executiva da South Africa International's Amnesty (Aministia Internacional da África do Sul), Shenilla Mohamed afirma que, os mesmos são provenientes de locais como Somália, República Democrática do Congo, entre outros locais, estes que decidiram abandonar os seus países de origem devido aos conflitos característicos dos mesmos ou então por algum outro sucedido nos mesmos.

“Na África do Sul, o procedimento de processamento dos que requerem asilo e dos que são refugiados chega a ser disfuncional, o que culmina com a dificuldade de obter a devida e correcta documentação que poderia providenciar-lhes segurança dentro de qualquer sistema, por este motivo as suas vidas ficam mais dificultadas dentro de qualquer país” (MOHAMED on NPR,2019)

Observe-se que os imigrantes em questão são donos de negócios medianos não documentados, não cumprem com o pagamento das devidas taxas que é um dos factores apontados para esta violência, alguns destes imigrantes ilegais são também potenciais criminosos (apontam-se os nigerianos como os mais perigosos) e outra possível causa da xenofobia é a superlotação populacional. Por exemplo, se dentro de uma casa com dez (10) habitantes forem adicionados mais cinco (5) habitantes obviamente terão de ser criadas condições para que a casa tenha espaço suficiente para todos, terão de ser criadas condições para que todos sejam assistidos, terão de ser criadas condições para que todos sejam alimentados. Isto é o que acontece com a terra do rand em que se vê sobrecarregada por imigrantes legais ou ilegais, que elevam o índice de criminalidade e de bairros pobres no país. Aponta-se também como causa da xenofobia o facto de muitos estrangeiros com negócios na África do Sul drenarem todo o seu lucro para os seus países de origem.





**Fig.2.** *A figura ilustra as condições em que trabalham os garimpeiros ilegais*

Num contexto muito particular, associamos os ataques não ao medo ou aversão, mas sim ao oportunismo, ignorância e criminalidade. Este oportunismo é em parte proveniente de sul-africanos que se aproveitam deste período para roubarem não só aos estrangeiros, mas também aos próprios nativos sul-africanos. Como prova disto, temos uma manchete num jornal sul-africano do dia 2 de Setembro de 2019 relatando casos de vandalização e roubos nas lojas PEP Store e Shoprite que são marcas sul-africanas, neste período de xenofobia já foram relatados vários casos de homicídios, prisões por conta de venda e consumo de drogas entre muitos outros casos. Falamos de ignorância, pois acreditamos que nenhum sentimento pode justificar esse fenómeno violento, se não a perversidade e ignorância humana. Será que África do Sul é o único país no mundo que recebe grande número de imigrantes? Chegamos até a pensar que nem mesmo as pessoas que se encontram como carrascos nestas manifestações violentas sabem os motivos pelos quais perseguem e matam estrangeiros.

Mas, o maior oportunismo é de entidades que “não são vistas a olho nu”, estas entidades querem dividir para conquistar (assim como fora feito na era colonial), estas entidades querem separar os povos africanos para melhor explorar as suas riquezas e para isso nada melhor que pôr os mesmos povos africanos a lutar e a se odiar entre eles mesmos.

Muitos países olham para a terra do rand como um ninho de mal-agraçados e pessoas de má fé. E esta estratégia está a funcionar, pois devido ao actual atrito entre a África do Sul e a Nigéria, a

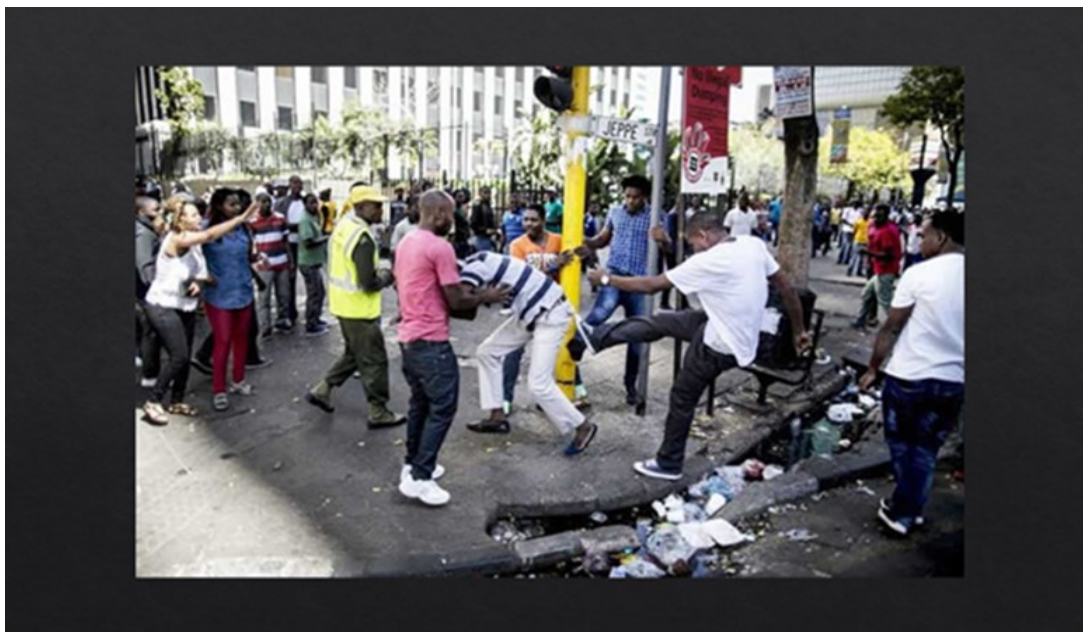


terra do rand viu-se obrigada a encerrar temporariamente missões diplomáticas com a Nigéria na sequência de ameaças.

Para sermos francos, queremos pensar que por trás destas manifestações existem pessoas que preferem pouco fazer para solucionar este problema, ou pior ainda, são a origem deste problema. Uma vez perguntamo-nos: Por que razões moçambicanos morrem na terra do rand e mesmo assim os governos dos dois lados pouco fazem perante este problema, por que razão eles se limitam a pedir e receber desculpas, por que razões se limitam a condenar estas manifestações? E este mesmo facto foi evidenciado ainda na entrevista da National Public Radio feita pelo Scott Simon à diretora executiva da South Africa International Amnesty Shenilla Mohamed, onde o mesmo faz menção à taxa do desemprego e segue com a seguinte questão: “e que tal, as instituições políticas e as figuras públicas responsáveis? Eles já se pronunciaram?”, para o que a directora executiva responde dizendo:

“por um lado, temos o Presidente da República apelando os Sul-Africanos à compaixão perante os cidadãos Africanos, por outro lado temos o Presidente da Câmara Municipal de Joanesburgo, Herman Mashaba, que recentemente demitiu-se atacando os estrangeiros, dizendo que os mesmos estão usando todos os recursos de saúde, os mesmos são o problema e são uma ameaça. E o aspecto mais importante é o seguinte, quando acontecem estes ataques contra os estrangeiros, ninguém é chamado à responsabilidade pelos seus crimes, não há acções judiciais dos ataques contra os estrangeiros e assim eles vivem numa situação muito vulnerável e essa é a causa do pedido de volta para os seus países de origem”

É normal todos julgarem que os sul-africanos são xenófobos, é o que a imprensa relata e o que as pessoas que directamente sofrem os ataques pensam. Mas como foi abordado acima, eles não são xenófobos e oportunamente afirmamos que não existe xenofobia nesse país. Julgaríamos a sua existência se realmente existisse aversão pelo estrangeiro, mas como os jovens sul-africanos afirmaram, é que o estrangeiro vem para África do Sul enquanto nós já temos problemas internos.



**Fig.3.** *A imagem ilustra uma cena de violência em Johannesburg/ [www.dw.com/en/top-stories/s-9097](http://www.dw.com/en/top-stories/s-9097)*

De certo existe uma insatisfação para com os estrangeiros:

1º. Porque os seus produtos, são comercializados a preços muito baixos ou divergem dos preços normais dos sul-africanos, o que cria alguns problemas económicos;

2º. Os garimpeiros ilegais não possuem água para a extração de ouro como constatamos em Merafe, e usam a água que a comunidade local oferece. Realçar que nesse local operam garimpeiros provenientes de diversos países da África e de pontos diferentes da África do Sul. Existem por exemplo, somalianos, zambianos, zimbabwianos, os zulus e tswanas, etc. Alguns operam já há 3 anos nesse local e regressam ao seu país nos finais do ano.

3º. Alia-se a essa insatisfação o facto de alguns estrangeiros transportarem medicamentos que deviam servir a população sul-africana para venderem nos seus países, referiu a polícia sul africana, como também o facto de alguns estrangeiros não possuírem documentação e entrarem no mundo da criminalidade e facilmente fugirem dum ponto para outro e dificultar o trabalho da polícia.

4º. Olha-se o facto de diversos estrangeiros não aceitarem realizar suas vendas nos locais estabelecidos pelas posturas camarárias. Em conversa com um Moçambicano de nome Arlindo proveniente da província de Gaza, trabalhando como vendedor de frangos, e que está ilegalmente

no país e já há 2 anos realiza essas vendas, diz que não aceita trabalhar no mercado construído para eles porque é muito cara a taxa que lhes é cobrada. E muitos estrangeiros estão nas vendas nesse país, mas são vendas informais.

África do Sul é um país colorido, e os actos criminosos não só são direccionados a estrangeiros como nigerianos, moçambicanos, zimbabwianos, somalianos entre outros refugiados, mas também a pessoas específicas como os próprios sul africanos em períodos determinados perpetuados por jovens drogados e assassinos.

Portanto, a razão dessas criminalidades é justificada pelo facto de existir uma liberdade para o consumo das drogas e uso das armas.

A Polícia referiu que existem muitas armas ilegais nas mãos de pessoas de má conduta. Nós visitamos, por exemplo, o Rostel em Soweto, zona essa que só é habitada por zulos. Para entrar nesse local a polícia teve de pedir permissão, se não tivesse pedido permissão poderia iniciar um tiroteio, porque todos os jovens drogados vivendo nesse local têm armas de grande calibre.

Portanto, queremos que compreendam que não existe xenofobia, mas um alto índice de criminalidade feito por algumas pessoas de má fé. Infelizmente, nesse país ainda se vive na base da segregação, o que outrora foi usado pelo colono para separar o povo africano de modo a usurpar suas terras e colonizá-los.

Mas com todas as pessoas com quem trabalhamos, foi possível identificar uma personalidade muito amável, hospitaleira, simpática, entretanto, muitos sul africanos são de facto boas pessoas.

## Conclusão

Depois de terminado o trabalho, ficamos cientes que a xenofobia depende única e exclusivamente da mente de cada um, que este tipo de preconceito só degrada a relação com “o outro” e que ocorre principalmente em países desenvolvidos, uma vez que os nativos não querem disputar uma vaga de trabalho com um imigrante principalmente oriundo de países sub-desenvolvidos. Nesse sentido, a aversão não ocorre por motivo de medo, mas por falta de informação.

Casos evidentes desse tipo de preconceito ocorrem quando, por exemplo, dizem que todo mulçumano é terrorista, o asiático é sujo, as pessoas negras não pensam, e assim por diante. Além de preconceitos oriundos de tipos de religiões, contra os homossexuais, ideais políticos, que são puramente intolerâncias sem nenhuma causa justa. O grande receio é que os imigrantes possam provocar o surgimento de problemas sociais como desemprego, criminalidade e queda na qualidade de vida.

Deste modo, iríamos concluir que o governo e o povo sul africano em coordenação com os serviços sociais da polícia e todos actores sociais ainda tem um trabalho de sensibilização muito aturado a desenvolver, principalmente para os jovens tal como o fizemos durante a nossa estadia na província de Gauteng.

O povo sul africano deve continuar a aprofundar o conhecimento acerca da sua história para melhor compreender que a África do sul não se tornou independente por si só, também precisou de intervenção de muitos outros países.

Deve-se difundir muito a história do próprio país de modo que os sul africanos reconheçam que receberam apoio de muitos países vizinhos no período do *apartheid* e não só, o povo sul africano não faz ideia disso, referimos isso porque encontramos jovens que inocentemente afirmavam que a África do Sul se tornou independente por si só. Essa aversão a estrangeiros, contudo, é inexplicável, já que com o mundo globalizado a que pertencemos, até mesmo o país onde vive o xenófobo, ao longo dos tempos, recebeu certa influência estrangeira.

## Referências bibliográficas

AMARAL, R. A. Duarte. (2016). *violência cultural: xenofobia, terrorismo e o advento da intolerância nas relações transnacionais*. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Relações Internacionais San Tiago Dantas (UNESP, Unicamp, PUC-SP).

COMAROFF, J. L. & COMAROFF, J. Volume 7, 2001 - Issue 2 · Submit an article Journal homepage ... Pages 267-283 | Published online: 25 ...

MOHAMED, S. (2019) Xenophobic Violence in South Africa. Noticiário da National Public Radio. Scott Simon. <https://www.npr.org/2019/11/02/775664400/enophobic-violence-in-south-africa>.,

NYAMJOH, Francis. (2006) *Insiders & Outsiders. Citizenship and Xenophobia in Contemporary Southern Africa*. CODESRIA, Dakar;

SIMON, S. 2019. Xenophobic Violence in South Africa”. Noticiário da National Public Radio. <https://www.npr.org/2019/11/02/775664400/enophobic-violence-in-south-africa>.

[www.npr.org/2019/11/02/775664400/xenophobic-violence-in-south-Africa](https://www.npr.org/2019/11/02/775664400/xenophobic-violence-in-south-Africa),

<https://www.dw.com/en/top-stories/s-9097>

## ISET – ONE WORLD

O ISET-One World foi criado em 2005 pelo Decreto 33/2005 pela ADPP Moçambique. Em 1998, o ISET-One World iniciou as suas actividades sob tutela da Universidade Pedagógica com um curso de Bacharelato em Pedagogia.

O ano de 2005, ficou marcado pelo facto do ISET-One World ter sido desafiado pelo antigo Presidente da República de Moçambique, Armando Emílio Guebuza, a responder ao desafio nacional de reduzir a pobreza. ISET-One World consequentemente iniciou a desenvolver o currículo de Bacharelato em Desenvolvimento Comunitário/Lutando ao Lado do Pobre.

O primeiro curso de Bacharelato em Desenvolvimento Comunitário - Lutando ao Lado do Pobre arrancou em 2008 e, desde então, o primeiro grupo de graduou em 2011. Até 2018, o ISET-One World graduou 550 estudantes em Pedagogia e 190 em Desenvolvimento Comunitário.

Desde 2012 mudamos os cursos de bacharelato para licenciatura para ambos cursos sendo que, aproximadamente 150 estudantes tiveram a oportunidade de dar continuidade com a formação até ano nível de licenciatura. O ano de 2012, também representa um marco histórico na vida e história do ISET-One World pois, o Instituto Nacional do Ensino à Distância (INED) autorizou o início do Ensino à Distância (EaD) com os mesmos 2 cursos, adaptados para EaD incluindo cursos de curta duração. Até ao ano de 2018, o ISET-One World contava com um total de 500 estudantes inscritos e a frequentarem o EaD, localizados em 18 diferentes países. Em 2018 arrancamos também com a Licenciatura em Ensino de Português na modalidade à distância.

Na história, percurso e vida do ISET-One World, destaca-se também a adesão em 2016, aos mecanismos de garantia de qualidade do ensino superior sendo que, os cursos de licenciatura em pedagogia e desenvolvimento comunitário, foram submetidos à avaliação externa no Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ), onde foram acreditados como sendo satisfatórios por um período de 3 anos.

Ainda no quadro dos mecanismos de garantia de qualidade do ensino superior, em 2017, o ISET-One World tornou-se a primeira Instituição de Ensino Superior em Moçambique, a submeter-se à avaliação institucional no CNAQ, cujo resultado também foi satisfatório. Após o processo de avaliação da instituição, o ISET-One World desenvolveu a ambição de estabelecer-se como Universidade num período de 5 anos, resultante das forças identificadas durante a avaliação. As avaliações mostraram forças e também fragilidades, e o plano de melhorias foi integrado no plano estratégico da instituição.

No contexto da revisão curricular, no período de 2017-18, o ISET-One World iniciou o processo de evolução dos cursos de 3 para 4 anos.

Quanto as potencialidades do ISET-One World, destacam-se o facto da instituição dispor de infra-estruturas propícias para o ensino superior, onde se destaca:m internato com capacidade para 200 estudantes;

- Biblioteca equipada com internet, quartos;
- 1 Refeitório espaçoso e moderno;
- 1 Sala de conferências equipada com som e tecnologia moderna;
- Salas de aulas;
- Campos para actividades desportivas e equipamento de ginástica,
- Horta de produção alimentar.

## ADPP - MOÇAMBIQUE

A ADPP Moçambique é uma Associação Não-Governamental Moçambicana – registada em 1982, que trabalha nas áreas da Educação de Qualidade, Saúde e Bem-Estar e Agricultura e Ambiente Sustentável.

No centro da missão da ADPP está a promoção do desenvolvimento social e económico das pessoas mais vulneráveis da sociedade, com especial atenção a crianças, órfãos, mulheres e raparigas. A nossa visão é construir um futuro melhor, onde cada ser humano, independentemente do seu género, raça, crença, nacionalidade ou origem, e estado físico ou mental, tem os mesmos direitos à vida, ao tratamento com dignidade, direito a escolha e a expressão, e a meios de subsistência seguros e de confiança para perseguir os seus sonhos e realizar plenamente o seu potencial.

A missão da ADPP baseia-se na forte convicção de que o desenvolvimento acontece no coração e na mente dos indivíduos, nas suas acções de inter-relação e nas suas acções sócio-económicas e contextos culturais. Quando as pessoas são respeitadas e auscultadas e quando são dotadas de capacidades e opções, tornam-se a força motriz das mudanças nas suas vidas.

Todos os programas da ADPP utilizam uma abordagem holística e inclusiva que coloca as pessoas no centro do seu próprio desenvolvimento. O papel central atribuído às pessoas, em particular aos grupos mais vulneráveis, é um valor fundamental da ADPP para atingir um desenvolvimento sustentável. Assim, a maior parte do trabalho da ADPP está centrada na base, trabalhando com as pessoas, para as pessoas e no meio das pessoas.

O trabalho da ADPP está totalmente alinhado com os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas, tal como adoptados pelo Governo de Moçambique. A ADPP trabalha para:

- Erradicar a pobreza (SDG1);
- Acabar com a fome (SDG2) melhorando a segurança alimentar e de rendimentos nas zonas rurais através dos Clubes de Agricultores e de Produtores;
- Melhorar a saúde e o bem-estar (SDG3) através de programas de prevenção da tuberculose, do HIV/SIDA e da malária; e através de contribuições para transformar as más práticas nutricionais, prevenindo ao mesmo tempo a malnutrição em grupos vulneráveis;
- Contribuir para o ensino primário universal (SDG4), através da criação de programas de formação de professores, ensino técnico vocacional e esforços comunitários;
- Apoiar raparigas e mulheres em situações vulneráveis e de violência baseada no género (SDG5)

**Endereço para submissão de artigos:**

roger.pedagogico@iset-oneworld.ac.mz