

INTERVERSIDADES AXIOLÓGICAS E FORMAÇÃO DE INDIVIDUALIDADES COMUNITÁRIAS: ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO SOCIAL PARA O DESENVOLVIMENTO EM ÁFRICA

AXIOLOGICAL INTERVERSITY AND THE FORMATION OF COMMUNITY INDIVIDUALITIES: SOME STRATEGIES OF SOCIAL EDUCATION FOR LIFE QUALITY IMPROVING IN AFRICA

Fernando Rafael Chongo

Doutor em Inovação Educativa (Ciências de Educação) pela Universidade Católica de Moçambique (UCM) e pós-doutorando em Educação na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Professor auxiliar na Faculdade de Educação da Universidade Púnguè – Moçambique.

E-mail: fernandochongo@yahoo.com

Rogério Filipe Mário

Doutorando em Educação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Assistente universitário na Faculdade de Educação da Universidade Púnguè – Moçambique.

E-mail: rogeriofilipemario@gmail.com

João Clemente de Souza Neto

Doutor e pós-doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor e pesquisador na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

E-mail: joao.souza@mackenzie.br

Resumo: As sociedades que se engajam na autoeducação, conforme demonstram algumas experiências colhidas ao nível mundial, transformam-se processualmente, de forma significativa. Em África, convém que a educação social seja tratada como uma prática de melhoria da qualidade de vida. Este artigo tem o objectivo de reflectir sobre a interversidade axiológica e a formação de individualidades comunitárias como propostas de algumas estratégias da educação social para o desenvolvimento em África. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada na análise bibliográfica. A conclusão deste artigo é de que, no âmbito de suas autonomias, as universidades africanas devem assumir uma postura interversitária e usá-la para encadear uma educação social que seja a favor da humanização das comunidades locais.

Palavras-chave: Interversidade. Ética axiológica. Individualidades comunitárias. Educação social. África.

Abstract: Societies that engage strongly in self-education, according to some experiences from around the world, are transformed in significant ways. In Africa social education should be treated as praxis for improving the quality of life. This article aims to reflect on axiological intersubjectivity and the formation of community individualities as proposals for some social education strategies for development in Africa. It is a qualitative study based on bibliographical research. The conclusion of this article is that, within the framework of their autonomy, African universities must take an intersubjectivity stance and use it to create social education that is in favour of humanising local communities.

Keywords: Intersubjectivity. Axiological ethics. Community individuals. Social education. Africa.

INTRODUÇÃO

A educação, no seu sentido mais amplo, tem sido actualmente a via em que mais se opta para a transposição da pobreza ao alcance de condições de vida que sejam óptimas, aos níveis pessoal, organizacional, social e quiçá continental. A educação escolar, embora seja imprescindível, requer que seja imbricada com um bojo de práticas educativas que sejam mais integrais, de modo que ao profissionalismo seja associado o civismo e se garanta daí a cidadania. Recorre-se à educação como uma prática com que se tem em vista garantir a melhoria da qualidade de vida no seio comunitário e social (Ngoenha, 2000). Com efeito, actualmente não é apenas a educação escolar, mas sobretudo a educação social que constitui o factor de desenvolvimento das nações.

A educação social é todo um conjunto de práticas com que se influencia o sentido de humanismo num determinado meio social. O maior propósito do uso da educação social é a construção de um meio em que haja uma sã convivência resultante da superação da diversidade cultural em prol do reconhecimento colectivo da necessidade da valorização da dignidade humana. A educação social é, por conseguinte, a melhor prática de construção de sociedades bem-educadas, aquelas que sabem conjugar uma multiplicidade de competências humanizadas e humanizantes para a garantia de todos as expressões possíveis do bem-estar social (Souza Neto, 2010; Santos; Paula, 2014).

As sociedades que se engajam na educação social prestam contribuições valiosas. Logram, pois, estimular a construção de mosaicos culturais propícios para a superação da pobreza por meio de práticas de melhoria da qualidade da vida individual e colectiva.

A pobreza tem sido a característica comum dos países africanos. Em quase todo o continente, há pessoas que passam por tremendas privações materiais. Estão sem acesso a vários direitos, tais como saúde, educação, habitação, entre outros.

Em África há países tais como África do Sul, Nigéria, Tunísia, Marrocos, entre outros, que são considerados distintos em relação à qualidade de vida das populações. Eles não estão na lista dos países mais pobres do mundo, como é o caso de Moçambique,

Malawi, entre tantos outros. Trata-se de um continente pobre, embora isso se observe em tipologias e dimensões diferenciadas.

A dimensão material da pobreza tem sido a mais nítida. Entretanto, associada a ela está a pobreza espiritual, que resulta de altos índices de analfabetismo (Mazula, 2005).

Uma terceira dimensão, resultante dessas duas, é a pobreza cultural. Esta tem a ver com a normalização de uma série de actos egocêntricos, tais como a corrupção, o nepotismo, a governação excludente, a injustiça social, os conflitos armados, os endividamentos insuportáveis, entre outros que promovem a despromoção da dignidade humana. A pobreza cultural gera culturas e subculturas de insensibilidade e de exploração do outro em detrimento da sua promoção. Essa pobreza, conjuntural, ignora o espírito de reconciliação, paz e desenvolvimento, e passa a promover a tradição da guerra, da barbárie e de enriquecimentos ilícitos (Mazula, 2005; Castiano, 2021).

As sociedades africanas são maioritariamente dominadas pela pobreza cultural. São, por conseguinte, desprovidas de visão, missão, valores e acções concretas que expressem, em todos os níveis, algum engajamento em prol da sua autossuperação. Vivem normalizando actos funestos e desumanos, que perpetuam a pobreza em todas as suas dimensões.

A situação descrita fez com que os autores deste artigo construíssem o pressuposto de que os países africanos devem engajar-se na superação da sua pobreza por meio da inculcação de uma cultura de educação social para o autodesenvolvimento. Devem, à vista disso, criar interversidades, que são universidades vocacionadas na formação de individualidades comunitárias. Na base do seu pressuposto, os pesquisadores formularam o seguinte problema de investigação:

- Em que medida releva para o estímulo do desenvolvimento em África a criação de interversidades vocacionadas na formação de individualidades comunitárias?

O presente artigo decorre das apresentações feitas no contexto da realização do 1º Colóquio Internacional, denominado “Africanidades: espaços de reflexões”. Tratou-se de um evento organizado pela Universidade Presbiteriana Mackenzie-Brasil, em parceria com a Universidade Púnguè-Moçambique, por ocasião da celebração do dia 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra no Brasil. O objectivo geral deste artigo é reflectir sobre a interversidade axiológica e a formação de individualidades comunitárias como propostas de algumas estratégias da educação social para o desenvolvimento em África. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica (Flick, 2002; Amado, 2014; Lambert, 2019).

O presente artigo releva significativamente no uso da educação social como prática de promoção do desenvolvimento nos países africanos. Releva essencialmente em

estimular as universidades africanas à vocação de construção de uma cultura afrocêntrica no processo de construção de conhecimentos.

Em termos de estrutura, o presente artigo está subdividido em três partes principais. A primeira parte é a introdução do caminho metodológico. A segunda parte é o embasamento teórico, que é, por sua vez, constituído pelas seguintes temáticas: 1. “Interversidades axiológicas: espaços de construção de culturas afrocêntricas”, 2. “Indivíduos comunitários: líderes do desenvolvimento no continente africano” e 3. “Uso da língua inglesa nas interversidades: uma estratégia de exposição dos conhecimentos produzidos em África”. A terceira parte são as considerações finais. Segue-se, assim, a parte relativa ao embasamento teórico.

INTERVERSIDADES AXIOLÓGICAS: ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO DE CULTURAS AFROCENTRADAS

Estima-se que as primeiras universidades africanas tenham sido a Universidade de Kameein, fundada no século IX, na cidade de Fez, em Marrocos, e a Universidade de Al-Azhar, fundada no século X, na cidade do Cairo, no Egipto. Esses feitos antecederam a Europa, em que se fala do século XI como sendo o da fundação da Universidade de Bolonha. Diz-se que houve florescimento do sistema universitário europeu no século XIII, e a partir do século XIX, o mesmo teve a sua frutificação nas dimensões de ensino e pesquisa (Taimo, 2023).

Hoje faz-se referência a um tripé indissociável, designadamente o ensino, a pesquisa e a extensão, característico das universidades do mundo, expressos pela competição entre os sistemas universitários da Europa, dos Estados Unidos da América, da China e do Japão. Pensa-se, assim, que o desenvolvimento do sistema universitário em África tenha sido travado e degradado pelo sistema colonial europeu (Chongo, 2019; Taimo, 2023).

Uma universidade é um espaço social, complexo e conflituoso, de construção de uma multiplicidade de culturas que servem de vectores de desenvolvimento (Chongo; Savaio; Zacarias, 2023). A natureza multicultural da universidade provém do seu significado etimológico. A palavra universidade vem do latim, *universos*, um étimo constituído por *unu*, que significa *um*, e *versus*, que significa tornar-se. Expressa, assim, uma unidade formada pela diversidade. A universidade é, assim, espaço social imprescindível de formação de individualidades ou de porta-vozes de promoção do engajamento colectivo em busca da dignidade humana ao nível das sociedades actuais (Ngoenha, 2000, 2021; Pimenta; Almeida, 2011). A universidade é, sem dúvida, um espaço de formação de agentes de educação social a todos os níveis.

Actualmente considera-se que as universidades e a lógica científica que as move tenham uma génese essencialmente ocidental. Refere-se, assim, que as universidades

que operam em África não são africanas, pois são regidas pela forma de pensamento, ou melhor, pelas epistemologias do Ocidente (Nhalevilo, 2021). Essas referências não abonatórias têm estado a gerar um significativo desconforto e tentativas de buscas de saídas no seio de pensadores africanos (Castiano, 2006; Ngoenha; Castiano, 2011; Dias, 2012; Nhalevilo, 2018).

No bojo da busca de um sistema universitário que seja tipicamente africano, há um claro reconhecimento de que a investigação é o metabolismo da universidade. Dito doutro modo, sem investigação orientada para a solução dos problemas africanos não há universidade que possa ser reputada em África. Os Estados africanos e as respectivas empresas têm, por essa razão, de investir na potenciação das suas universidades no que concerne ao poder de investigação para o estímulo do desenvolvimento sustentável deste continente (Mazula, 2015).

No contexto das suas preocupações, alguns pensadores africanos colocam a necessidade de concepção de universidades africanas que sejam caracterizadas pela produção de conhecimentos, e que estes sejam devidamente legitimados. Defendem que a produção de conhecimentos que sejam úteis e valiosos para o desenvolvimento em África resulte da articulação da lógica europeia, que é indubitavelmente universalizada, com a lógica africana, cujo mérito deve suscitar a devida legitimação (Castiano, 2006).

Nessa senda propõe-se a chamada interversidade. Esta é uma teoria de Emília Nhalevilo, inspirada na de Severino Ngoenha, sobre interculturalidade, que é o diálogo entre culturas. A professora doutora Emília Nhalevilo defende que, se da Europa emergiram as *uni*-versidades, então da África devem emergir as *inter*-versidades. Estas últimas têm a missão de denotar traços distintivos do continente africano (Nhalevilo, 2021). Aliás, esta pensadora africana assevera o seguinte:

A visão de interversidade nos encoraja a irmos até ao limite da tradição e descobrirmos que o limite é também uma construção cultural e social. Numa interversidade diversas epistemologias, diversas ontologias e diversos sistemas de valores cruzam-se, se admiram e se engajam numa argumentação contínua. Uma interversidade seria inclusiva não só nas questões que do exterior podemos perceber (como a cor da pele, o género, as deficiências físicas, origem geográfica cultural) mas também naquelas que nem sempre são visíveis (como as diferentes epistemologias, diferentes ontologias ou diferentes axiologias) (Nhalevilo, 2021, p. 85).

A interversidade é, por conseguinte, uma universidade tipicamente orientada para a inclusão de epistemologias africanas. A ideia é que essas almejadas instituições sejam primeiramente elas a legitimar os conhecimentos por si produzidos,

comprovando a sua utilidade e valor na melhoria significativa da qualidade de vida das sociedades africanas.

A educação social africana, estímulo do humanismo africano, deve constituir a base fundamental da concepção das interversidades africanas (Castiano, 2023). É a partir dessa base que as interversidades farão inovações sociais e daí lograrão constituir-se em espaços de construção de mosaicos culturais que sejam ricos em termos de poder de superação de males sociais, com destaque para a corrupção. Incutirão um espírito de interversidades axiológicas, de formação de individualidades comunitárias, que serão profissionais e cientistas munidos de educação social. Esses estarão educados para agir e fazer, agir com abnegação e engajamento, em prol do bem-estar dos povos africanos (Nhalevilo, 2021; Castiano, 2023). As interversidades devem ser verdadeiros espaços sociais de construção de culturas afrocentradas.

Os países africanos são maioritariamente da linha capitalista. Como se sabe, o capitalismo é selvagem, orientado para o lucro e para o luxo das minorias (Taimo, 2023). Entretanto, o papel das interversidades africanas seria de construção de ambientes de um capitalismo que fosse regido por valores afrocentristas, orientado para o benefício das comunidades locais. África necessita, pois, de um capitalismo benevolente, de promoção da dignidade humana, alicerçada na inclusão.

Ademais, a necessidade de inovações sociais chama a atenção para que no contexto da sua autoconstrução as interversidades africanas valorizem as ciências sociais. Estas constituem um dos alicerces indispensáveis da estrutura universitária. Os cientistas sociais desempenham, no mínimo, a função de amigos críticos, ajudando dessa forma para o estímulo de análises críticas em prol do aprimoramento das ideias orientadas para o desenvolvimento das nações africanas. Não há, com efeito, nenhuma visão interdisciplinar orientada para o desenvolvimento que possa lograr a excelência, sem que valorize as ciências sociais. Dito doutro modo, não há possibilidade de lograr sucesso em África, em termos de inovações sociais, sem que as ciências sociais sejam uma das lupas principais das almejadas interversidades africanas (Nhalevilo, 2021; Macamo, 2022; Taimo, 2023).

INDIVIDUALIDADES COMUNITÁRIAS: LÍDERES DO DESENVOLVIMENTO NO CONTINENTE AFRICANO

As sociedades africanas são representadas por comunidades, que constituem fundamentalmente as suas células básicas. Comunidades são uma diversidade de agregações de pessoas que se constituem em função de determinados interesses comuns (Chongo, 2022).

As comunidades, no contexto africano, são representadas por pessoas reconhecidamente poderosas. O seu poder, seja ele profissional, desportivo, político, religioso,

familiar, social, entre outros, faz com que as referidas pessoas sejam vistas e aceites como individualidades comunitárias. Diferentemente de individualistas no seio das comunidades, as individualidades comunitárias são aquelas pessoas que constituem o elo de coesão e de produtividade das comunidades (Ngoenha, 2000).

A formação de individualidades comunitárias seria passível de constituir o melhor resultado da prossecução de uma série de visões e missões das interversidades africanas. Seriam, pois, pessoas sem pobreza cultural. Dito doutro modo, seriam pessoas dotadas de qualidades que se compadeçam com a liderança de desenvolvimento eficaz das suas comunidades.

O profissionalismo seria uma das qualidades distintas das individualidades comunitárias. Estariam munidos de conhecimentos, habilidades e atitudes, que seriam meios propiciados com que serviriam as suas comunidades. Por essa via estariam munidos do saber, do saber-fazer e do saber conviver juntos. Por conseguinte, tratar-se-ia de três tipos de competências, designadamente as competências cognitivas, as operacionais e as competências transversais (Pacheco, 2011). Saberiam, em última análise, construir ideias, operacionalizá-las e mobilizar os respectivos resultados para processos de desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

A supervisão comunitária seria uma outra qualidade das individualidades comunitárias. As suas comunidades seriam organizações aprendentes e as individualidades comunitárias serviriam de mediadores da aprendizagem significativa e contínua.

A educação social para o desenvolvimento seria, por fim, uma outra das suas qualidades distintivas. Educariam a sociedade, tanto com suas acções de produtividade exemplar, quanto por meio de discursos de intervenção comunitária e social para a regulação de ideias e de práticas adversas. Seriam líderes axiologicamente fortes em termos de engajamento pelo desenvolvimento no seio das comunidades africanas (Ngoenha, 2000; Castiano, 2023).

USO DA LÍNGUA INGLESA NAS INTERVERSIDADES: UMA ESTRATÉGIA DE EXPOSIÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS EM ÁFRICA

Na sequência da observância da ética de investigação, há que referir que a presente secção integra algum conteúdo que foi extraído de uma tese de doutoramento de um dos autores deste artigo científico. O pressuposto básico desta abordagem é de que a língua inglesa constitui uma ferramenta útil e valiosa de disseminação e globalização de ideias, tradições e culturas construídas no ensino superior (Giddens, 2012; Chongo, 2019).

Nos dias que correm, é imprescindível que as interversidades africanas sejam caracterizadas pela produção de conhecimentos úteis e valiosos para o desenvolvimento local. À vista disso, é *também imprescindível* que as suas políticas educacionais e

planos estratégicos sejam orientados para o engajamento pelo suprimento das necessidades reais das sociedades africanas (Noa; D'Alva, 2016). A qualidade da educação superior em África deve ter inclusos padrões tais como difusão, discussão e aproveitamento de resultados de investigação (Dias, 2012).

Há, assim, que construir uma academia africana que enverede pela cultura de construção de uma multiplicidade de qualidades, sendo de destacar as qualidades intrínsecas e extrínsecas. As qualidades intrínsecas são as que estimulam o engajamento institucional pela produção de conhecimentos. Estas baseiam-se na formação dum capital humano altamente competente, marcado por características tais como rigor e afrocentricidade na construção de conhecimentos.

As qualidades extrínsecas são as que propiciam capacidades de supressão real das necessidades das sociedades africanas. Estas são a expressão da eficácia das qualidades intrínsecas. Entre os efeitos das qualidades supracitadas, há que destacar a transparência, que constitui uma das características peculiares de uma instituição de ensino superior. Refere-se especificamente à: 1. transparência académica, caracterizada por currículos actualizados e um ensino moderno, 2. transparência estrutural, cuja característica fundamental são edifícios adequados e devidamente equipados, e 3. transparência de resultados, cuja característica principal é a acreditação aos níveis continental e internacional decorrente da sua qualidade total (Marshal; Pennington, 2009).

As qualidades supracitadas são condicionadas pelo cumprimento de visões e missões institucionais que sejam orientadas para o estímulo do desenvolvimento do continente africano. A par disso, é necessário garantir a excelência na avaliação formativa do desempenho das almeçadas instituições académicas africanas (Marshal; Pennington, 2009).

No contexto actual é impossível imaginar a africanização e a globalização da academia africana sem que esta oficialize e utilize a língua inglesa. Sabe-se do valor que caracteriza o mosaico linguístico africano. Sabe-se sobretudo do debate existente, em que se defende a valorização das línguas africanas no sistema escolar como forma de estimular a melhoria da aprendizagem e, conseqüentemente, da qualidade de ensino. Entretanto, ao nível do ensino superior é deveras relevante que os investigadores estudem e usem a língua inglesa de modo a poderem expor e vender os seus produtos ao nível global (Crystal, 2003).

A Revolução Industrial, que culminou com o colonialismo britânico no século XIX, o capitalismo americano e o progresso tecnológico iniciado no século XX fizeram com que a língua inglesa se tornasse na língua franca do mundo, isto é, uma língua imposta pelos poderosos Estados Unidos de América, por terem se tornado a maior potência mundial em diversas perspectivas. Por via disso, actualmente tem sido a língua mais usada em ambientes tais como: aviação, informática, diplomacia, comércio e turismo

(Crystal, 2003). É por essa razão que o seu domínio constitui uma das condições para o reconhecimento internacional dos académicos (Jaffe, 2003). Com efeito, é considerada a língua oficial da universidade (Genç; Bada, 2010).

Na perspectiva actual, o continente africano deve saber tomar proveito desta língua, ao nível académico, para usá-la como uma arma a seu favor. Se ao nível mundial países tão desenvolvidos, tais como China e Japão, desdobram-se em não ignorá-la, o continente africano deve também promover a cultura do uso proficiente da mesma pelos seus exímios pesquisadores.

A fluência em língua inglesa é de capital importância para o desenvolvimento académico. Constitui, pois, um dos requisitos para a integração em projectos colaborativos, bem como para a realização de apresentações em eventos científicos ao nível internacional (Jaffe, 2003). Um cientista que ignora a língua inglesa, nos dias que correm, carece de uma ferramenta importante para o melhor desenvolvimento da sua carreira e da sua imagem académica, em África e no mundo.

Estima-se que cerca de 90% dos recursos académicos usados nos países africanos são provenientes do Ocidente e estão maioritariamente escritos em inglês. Por essa razão, e cientes da relevância que a língua inglesa tem ao nível mundial, muitos países africanos têm-na adoptado como uma das mais usadas para efeitos académicos (Plonski; Teferra; Brady, 2013).

No entanto, embora seja reconhecida a relevância da língua inglesa em África, alguns críticos apontam certos impactos negativos do seu uso em África. Dizem, nessa óptica, que no lugar de facilitar a aprendizagem dos africanos, esta língua inglesa constitui uma obstrução, pois ela tem sido ensinada de uma forma bastante pobre. Desse modo, concebem-na como uma estratégia de propalação da síndrome de dependência dos africanos no que concerne à produção de conhecimentos (Negash, 2011).

Em Moçambique, por exemplo, a maioria dos que ingressam no ensino superior é daqueles que estiveram a aprender a língua inglesa desde a 6ª à 12ª classe. No entanto, mesmo passados os referidos seis anos de escolaridade, muitos deles têm sido incapazes de demonstrar o domínio razoável desta língua.

Existe a probabilidade de os sistemas educativos africanos estarem a conceber um ensino de inglês centrado na mera preparação dos alunos aos exames, no lugar de um ensino centrado no desenvolvimento da competência comunicativa (Richards, 2001; Fang, 2010). Se assim for, essa forma de procedimento acaba sendo semelhante à que tem sido constatada no contexto chinês, em que os aprendentes do inglês são designados por falantes surdos e mudos, isto é, que nem compreendem o que se fala, nem se fazem compreender quando eles mesmos falam. Em face disso, tem-se estado a melhorar o ambiente de ensino da língua inglesa na China, passando-se a privilegiar a abordagem comunicativa (Fang, 2010). O resultado desses esforços está no uso

simultâneo do inglês e do mandarim em universidades chinesas, como uma forma de abertura dos ambientes académicos a estudantes e pesquisadores internacionais.

Um outro factor provável de fraqueza no domínio da língua inglesa, particularmente em sistemas educativos africanos de expressão portuguesa, pode ser originado pelo fraco domínio da língua portuguesa. Esta última é, pois, a língua oficial, nacional e sobretudo a língua da educação, desde o ensino primário até o superior. A língua portuguesa é, portanto, a língua segunda da maioria dos alunos moçambicanos que frequentam o ensino primário (Firmino, 2005). No entanto, para a maioria das crianças do ensino primário, o currículo nacional leccionado em português, que é a sua língua segunda, é violento e excludente (Dias, 2002), e, por essa razão, pode ser que acabe a influenciar o desinteresse na aprendizagem da disciplina de inglês.

Os sistemas educativos de muitos países africanos não anglófonos dão lugar, por conseguinte, ao inglês surdo e mudo, decorrente da fraca aprendizagem. Sugere-se, assim, que haja investimento na melhoria do ambiente da aprendizagem da língua inglesa, por ser uma estratégia de engajamento pela internacionalização do ensino superior africano (Negash, 2011).

Dado o facto de a língua inglesa influenciar a melhoria da qualidade de ensino superior, há que motivar os estudantes do ensino superior africano para a sua aprendizagem contínua, conforme a especificidade de seus propósitos. Há que considerar dois tipos de motivação para a aprendizagem da língua inglesa como língua segunda. A primeira é a motivação integrativa, em que o domínio da língua inglesa facilita a livre participação dos estudantes em actividades culturais no seio de outros povos. A segunda é a motivação instrumental, em que o domínio da língua inglesa constitui um factor de empregabilidade, dentro e fora do continente africano (Cook, 2001).

Nisso tudo, há que conciliar, no contexto africano, a aprendizagem das línguas locais, da língua oficial do país e da língua inglesa. As línguas locais têm sido utilizadas nas escolas primárias de alguns países para efeitos de facilitação da aprendizagem dos alunos (Chimbutane, 2011). Da mesma forma, dadas as circunstâncias, as línguas estrangeiras, tais como português, francês e sobretudo inglês, têm sido instrumentos de facilitação da aprendizagem. Trata-se, assim, de uma forma de assegurar a combinação de forças internas e externas, ou melhor, nacionais e internacionais. É uma estratégia que os Estados africanos têm e devem usar eficazmente, de modo a poderem reconciliar-se com os seus povos por meio da institucionalização de sociedades linguisticamente plurais e democráticas (Chimbutane, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de interversidades, espaços sociais afrocentrados e de formação de individualidades comunitárias releva significativamente para o estímulo do desenvolvimento

em África. Constitui uma valiosa filosofia libertária e de autossalvação do continente africano. Eleva as sociedades africanas para a construção de uma visão de autovalorização e para uma missão de busca de liberdades que propiciam a conquista da melhoria da qualidade de vida. Propicia, com efeito, a construção e garantia da riqueza cultural, caracterizada pela passagem de um espírito de mútua hostilização, para uma cultura humanizada de promoção das suas africanidades como espaços de reflexão interdisciplinar, bem como de produção excelente de bens e serviços.

Recomenda-se, assim, às universidades africanas para que pensem na possibilidade de adopção desta filosofia da educação social africana. Cabe às universidades africanas a construção de um paradigma interversitário mais coerente, consistente e inteligente. Cabe a elas, por conseguinte, constituírem-se como um investimento seguro e acertado dos Estados africanos. Os africanos são os que podem, e devem de facto, desenvolver o continente africano.

REFERÊNCIAS

- AMADO, J. (coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2. ed. Coimbra: Coimbra University Press, 2014.
- CASTIANO, J. P. O currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de Barué, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-33, 2006.
- CASTIANO, J. P. *Do espírito da tradição ao espírito da reconciliação*. Maputo: Publifix, 2021.
- CASTIANO, J. P. *O inter-munthu: o sujeito da reconciliação*. Beira: Fundza, 2023.
- CHIMBUTANE, F. *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. New York: University of Pennsylvania, 2011.
- CHONGO, F. *Auto-avaliação institucional e desempenho pedagógico dos docentes no ensino superior em Moçambique: estudo de caso*. 2019. Tese (Doutorado em Inovação Educativa – Ciências da Educação) – Universidade Católica de Moçambique, Nampula, 2019.
- CHONGO, F. Parcerias locais e qualidade de ensino nas escolas primárias públicas em Moçambique: desafios e possibilidades em tempos de Covid-19. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, v. 2, n. 1, p. 92-107, 2022.
- CHONGO, F.; SAVAIO, S.; ZACARIAS, Á. Integração local da universidade e activismo no desenvolvimento comunitário: análise das percepções dos gestores do município de Gondola. In: NHALEVILO, E.; RASO, E.; JOÃO, A.; MUZIME, F. *Universidade crescendo com a comunidade*. Maputo: Edi-Line Editores, 2023. p. 27-44.
- COOK, V. *Second language learning and language teaching*. 3. ed. London: Arnold, 2001.

- CRYSTAL, D. *English as a global language*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2003. Disponível em: www.loc.gov/catdir/samples/.../2003282119.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.
- DIAS, H. *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: em direcção a uma prática linguístico-libertadora*. Maputo: Promédia, 2002.
- DIAS, H. Desafios da universidade moçambicana no século XXI. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, Série Ciências da Educação*, v. 1, p. 60-74, 2012.
- FANG, F. A discussion on developing students' communicative competence in College English Teaching in China. *Journal of Language Teaching and Research*, v. 1, n. 2, p. 111-116, 2010.
- FIRMINO, G. A "questão linguística" na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique. Maputo: Texto Editores, 2005.
- FLICK, U. *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor, 2002.
- GENÇ, B.; BADA, E. English as a world language in academic writing. *Turkey: The Reading Matrix*, v. 10, n. 2, p. 142-151, 2010. Disponível em: www.readingmatrix.com/.../sept_2010/bilal_genc.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.
- GIDDENS, A. *O mundo na era da globalização*. 8. ed. Lisboa: Presença, 2012.
- JAFFE, S. No pardon for poor English in Science: Written and spoken are critical to careers. *The Scientist*, v. 17, n. 5, p. 44+, 2003. Disponível em: <https://link.gale.com/apps/doc/A99114648/AONE?u=anon~5d89711f&sid=googleScholar&xid=a3747bd8>. Acesso em: 8 jan. 2025.
- LAMBERT, M. *Practical research methods in education: an early researcher's critical guide*. London: Routledge, 2019.
- MACAMO, E. *Sociologia prática: como os sociólogos pensam o desenvolvimento*. Maputo: Imprensa Universitária, 2022.
- MARSHAL, S.; PENNINGTON, G. Teaching excellence as a vehicle for career progression. In: FRY, H.; KETTERIDGE, S.; MARSHALL, S. *A handbook for learning and teaching in higher education: enhancing academic practice*. 3. ed. New York: Routledge, 2009. p. 485-497. Disponível em: <https://oysconmelibrary01.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/a-handbook-for-teaching-and-learning-in-higher-education-enhancing-academic-and-practice.pdf#page=27>. Acesso em: 8 jan. 2025.
- MAZULA, B. *Ética, educação e criação de riqueza: uma reflexão epistemológica*. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.
- MAZULA, B. *A universidade na lupa de três olhos: ética, investigação e paz*. Maputo: Imprensa Universitária, 2015.
- NEGASH, N. *English in Africa: an impediment or a contributor to development?* London: British Council. 2011. Disponível em: <https://africa.teachingenglish.org.uk/sites/default/>

files/tea-pub-english-language-africa-impediment-contributor-development.pdf.

Acesso em: 8 jan. 2025.

NGOENHA, S. *Estatuto e axiologia da educação: o paradigmático questionamento da Missão Suíça*. Maputo: Livraria Universitária, 2000.

NGOENHA, S. *Os tempos africanos do mundo*. Maputo: Publifix, 2021.

NGOENHA, S.; CASTIANO, J. *Pensamento engajado: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política*. Maputo: Educar, 2011.

NHALEVILO, E. Refletindo a história da integração do conhecimento local na escola: procurando caminhos de legitimação. *Kwanissa*, São Luís, n. 2, p. 5-20, 2018.

NHALEVILO, E. Da universidade à intersversidade: alguns pilares para acção na construção da excelência e inclusão. In: NHALEVILO, E.; RASO, E.; MADACUSSENGUA, O. *Desafios e possibilidades para o alcance de uma universidade de excelência*. Maputo: Edi-Line Editores, 2021. p. 71-88.

NOA, F.; D'ALVA, E. Cooperação entre as instituições moçambicanas de ensino superior. In: BARBOSA, A.; ALVES, J.; IBRAIMO, M.; LAITA, M. *Desafios da educação: ensino superior*. Nampula: Década das Palavras, 2016. p. 139-170.

PACHECO, J. *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto, 2011.

PIMENTA, S.; ALMEIDA, M. (org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

PLONSKI, P.; TEFERRA, A.; BRADY, R. Why are more African countries adopting English as an official language? In: AFRICAN STUDIES ASSOCIATION ANNUAL CONFERENCE, 56., 2013, Baltimore. *Anais [...]*. Baltimore: African Studies Association, 2013. p. 1-26. Disponível em: <https://www.booksforafrica.org/assets/documents/2013-ASA-Conference---English-Language-in-Africa-PAPER.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2025

RICHARDS, J. *Curriculum development in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.

SANTOS, K.; PAULA, E. A teoria de Paulo Freire como fundamento da pedagogia social. *Revista Interfaces Científicas: Educação*, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 33-44, 2014.

SOUZA NETO, J. Pedagogia social: a formação do educador social e seu campo de actuação. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 16, n. 32, p. 29-64, 2010.

TAIMO, J. Contributo da Universidade Púnguè na promoção de uma gestão comunitária sustentável dos seus recursos naturais. In: NHALEVILO, E.; RASO, E.; JOÃO, A.; MUZIME, F. *Universidade crescendo com a comunidade*. Maputo: Edi-Line Editores, 2023. p. 13-26.

Recebido em: maio de 2024.

Aprovado em: julho de 2024.