



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Departamento de Linguística e Literatura

Curso de Mestrado em Bilinguismo e Educação Bilingue

A EDUCAÇÃO BILINGUE EM MOÇAMBIQUE E O EMPODERAMENTO DAS
COMUNIDADES

Autor:

Silvestre Sebastião Cumbane

Supervisor:

Prof. Doutor Feliciano Salvador Chimbutane

Maputo, Junho de 2020

A educação bilingue em Moçambique e o empoderamento das comunidades

Esta dissertação foi apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Bilinguismo e Educação Bilingue na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane.

Silvestre Sebastião Cumbane

Maputo, Junho de 2020

O Júri			Data
O Presidente	O Supervisor	A Arguente	19/06/2020
-----	-----	-----	
(Prof. Doutor Gregório Firmino)	(Prof. Doutor Feliciano Chimbutane)	(Profa. Doutora Samima Patel)	

Declaração

Declaro que esta dissertação, com o título *A educação bilingue em Moçambique e o empoderamento das comunidades*, nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que ela constitui o resultado do meu labor individual.

Silvestre Sebastião Cumbane

Dedicatória

À Xihiwa (Beatriz Paulo Tui), dedico!

Agradecimentos

Este trabalho resulta de esforço de várias pessoas que participaram directa e indirectamente no processo da minha formação.

Agradeço, em primeiro lugar, ao supervisor deste trabalho (o meu Mestre), Prof. Doutor Feliciano Salvador Chimbutane, primeiro, pelo convite aos estudos em Sociolinguística, especificamente em Educação Bilingue e, segundo, pelo acompanhamento e apoio em todos os níveis durante a formação e a realização deste trabalho. A sua atenção transcendeu a de um professor.

Em segundo lugar, estendo os meus agradecimentos:

Ao Professor Catedrático Christopher Stroud e ao Prof. Doutor Feliciano Chimbutane, coordenadores do projecto “*Voicing participation: Linguistic citizenship beyond education policy*”, pela oportunidade única que me deram de ter dupla formação (teórica e prática), o que facilitou a minha formação e realização deste trabalho.

Às Direcções e aos professores de todas escolas que fizeram parte do nosso projecto, em especial das EPCs de Musevene e Xamisava.

Aos meus colegas do projecto, Domingos Machalele, Laurinda Bila e Vasco Magona. O vosso companheirismo vale “o frango inteiro”.

Aos colegas das turmas de Mestrado em Bilinguismo e Educação Bilingue e Ensino de Português Língua Segunda, em especial, Domingos Machalele (Muzaya wa mina), Laurinda Bila, Verónica Sidumo Sadie, Lurdes Bata, Maria Víctor e Clemência Mutombene. O vosso apoio e as vossas “brincadeiras” serviram de motivação, aliás, convosco, “ninguém morre por isso”!

Às senhoras Sheila António Simba, Leopoldina Mazive e Alexandrina Muchongo, aos senhores Carlos Macoo e João Tui. Muito obrigado pelo vosso envolvimento nesta caminhada.

Índice

Declaração	I
Dedicatória	II
Agradecimentos	III
Resumo	VII
Abstract	VIII
Listas de abreviaturas	IX
Capítulo 1: Introdução	1
1.1 Motivação.....	1
1.2 Objectivos.....	2
1.3 Contribuição.....	3
1.4 Problema e perguntas de pesquisa.....	3
1.5 Estrutura do trabalho.....	4
Capítulo 2: Língua, comunidade e educação	6
2.0 Introdução.....	6
2.1 Língua e sociedade.....	6
2.2 Língua e educação	13
2.2.1 O valor da língua materna na educação: justificando a relevância da educação bilingue nos países do Sul Global	13
2.2.2 Algumas barreiras à implementação da educação bilingue em países multilingues do Sul Global.....	16

2.3 Educação para cidadania no Moçambique independente: entre políticas e práticas linguísticas na educação e na sociedade.....	19
2.3.1 Educação para cidadania monolítica.....	20
2.3.2 Educação para cidadania pluralista.....	21
2.3.2.1 Educação bilingue em Moçambique.....	25
Capítulo 3: Enquadramento teórico.....	28
3.0 Introdução.....	28
3.1 Teoria sócio-cultural de Vygotsky.....	28
3.2 Empoderamento comunitário.....	29
3.3 Cidadania linguística.....	36
3.4 Fundos de conhecimento.....	38
Capítulo 4: Metodologia.....	39
4.1 Método de pesquisa.....	39
4.2 Locais da pesquisa.....	40
4.3 Participantes da pesquisa.....	41
4.4 Acesso aos locais da pesquisa.....	43
4.5 Técnicas de recolha de dados.....	44
4.5.1 Entrevistas.....	44
4.5.2 Questionário.....	46
4.5.3 Observação.....	47
4.5.4 Notas de campo.....	48

4.6 Sistematização e codificação de dados.....	48
4.7 Análise de dados.....	48
4.8 Princípios éticos.....	49
4.9 Limitações da pesquisa.....	49
Capítulo 5: A educação bilingue em Moçambique e o empoderamento das comunidades.....	51
5.0 Introdução.....	51
5.1 Percepções da escola sobre a participação da comunidade na educação.....	51
5.1.1 A educação bilingue e a relação entre a escola e a comunidade.....	51
5.1.2 A comunidade como possuidora e produtora de conhecimento válido na educação.....	53
5.1.3 A participação da comunidade no processo de ensino e aprendizagem.....	56
5.2 Percepções da comunidade sobre a sua participação na educação.....	63
5.2.1 A educação bilingue e a relação entre a comunidade e a escola.....	63
5.2.2 A comunidade como possuidora e produtora de conhecimento.....	64
5.2.3 A educação bilingue e a participação comunitária na vida da escola.....	65
Capítulo 6: Conclusões e recomendações.....	69
6.1 Conclusões.....	69
6.2 Recomendações.....	70
Referências bibliográficas.....	71
Anexos.....	78

Resumo

Esta dissertação explora a relação entre língua, educação e comunidade. Baseando-nos no processo histórico do Sistema Nacional da Educação e nos conceitos de cidadania linguística e fundos de conhecimentos, analisamos a educação para cidadania em Moçambique, concretamente o empoderamento das comunidades e dos saberes locais na educação bilingue, como um dos impactos das orientações ideológicas e políticas que regem a recente reforma educacional no país.

Partindo da ideia de que a educação bilingue traz, dentre vários aspectos, abertura para maior participação da comunidade no processo de ensino e aprendizagem e o facto de alguns estudos como o de Chimbutane (2018) mostrarem descompasso entre a legislação relevante e as práticas, colocámos a seguinte questão: Até que ponto a educação bilingue em Moçambique permite a participação das comunidades como agentes activos da educação?

Esta pesquisa, de natureza qualitativa e baseada na Etnografia Linguística e em técnicas da etnografia, nomeadamente, a observação, a entrevista, o questionário e a tomada de notas, analisa dados recolhidos nas Escolas Primárias Completas (EPCs) de Musevene, no Distrito de Matutuine, e Xamisava, na Manhiça, que envolveu 16 professores, 2 direcções das escolas, 4 grupos focais de 5 membros das comunidades e 2 representantes da ADPP-Moçambique.

O estudo verificou que (i) a comunidade pouco participa como agente activo no processo de ensino e aprendizagem, (ii) a escola e o seu conhecimento continuam sendo sobrevalorizados em detrimento da comunidade e seu conhecimento. O estudo notou ainda que há elementos suficientes que podem permitir maior participação activa da comunidade na educação dos seus educandos.

Palavra-chave: Educação bilingue, educação para cidadania, cidadania linguística, fundos de conhecimento, empoderamento comunitário.

Abstract

This dissertation explores the relationship between language, education and community. Based on the historical process of the National Education System (Sistema Nacional de Educação) and on the concepts of linguistic citizenship and funds of knowledge, we analyze education for citizenship in Mozambique, specifically the empowerment of community and its knowledge in bilingual education as one of the impacts of the ideological and political orientations that govern the recent educational reform in our country.

Based on the idea that bilingual education brings, among several aspects, openness for greater community participation in the teaching and learning process and the fact that some studies, such as Chimbutane (2018), show a mismatch between legislation and practices, we ask: to what extent does bilingual education in Mozambique allow communities to participate as active agents in education?

This is a qualitative research based on the Linguistic Ethnography method and ethnographic techniques, namely observation, interview, questionnaire and note taking. It analyzes data collected at Musevene Primary School, in Matutuine District, and at Xamisava Primary School, in Manhiça, which involved 16 teachers, 2 school managers, 4 focus groups of five members of the community each and 2 representatives of ADPP-Mozambique.

The study found that (i) the community has little participation as an active agent in the teaching and learning process, (ii) the school and its knowledge continue to be overvalued to the detriment of the communities and their knowledge. The study also noted that there are sufficient elements that can allow greater active participation of community in the education of its students.

Keywords: Bilingual education, education for citizenship, linguistic citizenship, funds of knowledge, community empowerment.

Lista de abreviaturas

ADPP-Moçambique – Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo em Moçambique

AID – Agências Internacionais de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

DPEDHM – Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Maputo

EB – Educação Bilingue

EPC – Escola Primária Completa

FMI – Fundo Monetário Internacional

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

L1 – Língua Materna

L2 – Língua Segunda

MINEDH – Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

ONG – Organização não Governamental

PDNU – Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas

PEBIMO – Projecto de Escolarização Bilingue em Moçambique

RM – República de Moçambique

SDEJT – Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia

SNE – Sistema Nacional de Educação

TPC – Trabalho para Casa

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

Capítulo 1: Introdução

Os objectivos de um sistema de educação de um país sempre seguem as orientações ideológicas e políticas nele vigentes, que, podem ser actualizadas ou abandonadas. Em Moçambique, por exemplo, o sistema de ensino tem tido várias reformas, resultantes, entre outros factores, do abandono e/ou actualização de orientações ideológicas.

Chimbutane (2018b), analisando a questão de língua, educação e educação para cidadania no Moçambique pós-colonial, apresenta duas fases distintas: a fase de educação para cidadania monolítica ou socialista (de 1975 aos finais dos anos 80) e a fase de educação para a cidadania pluralista ou liberal (a partir dos finais dos anos 80 e início dos anos 90 até ao momento). A primeira fase, que segue a orientação ideológica Marxista-Leninista, caracteriza-se por um discurso de homogeneidade em todos os níveis e a educação formal foi um dos meios usados para tal fim. Em contrapartida, na segunda fase, que segue orientações mais liberais e pluralistas, vigora um discurso que exalta a heterogeneidade - com maior destaque para o multipartidarismo, multilinguismo e multiculturalismo -, o que permitiu a intervenção de diversos actores no Sistema Nacional de Educação (SNE), incluindo a comunidade, e abriu espaço para a introdução das línguas locais na educação em 2003.

Várias pesquisas em torno das políticas linguísticas na educação têm mostrado que a introdução das línguas locais no SNE traz transformações profundas nas comunidades assim como no processo de ensino e aprendizagem (cf. Chimbutane, 2009; 2011). Por exemplo, abre espaço para maior participação dos pais e encarregados de educação no ensino e aprendizagem dos seus filhos, uma vez que, para além de fazer parte da comunidade onde a escola está inserida, o ensino decorre na língua que eles também falam (cf. Stroud, 2012).

1.1 Motivação

As razões para esta pesquisa foram várias, porém, apresentamos apenas duas por serem de grande impacto para nós. A primeira razão tem a ver com a reflexão do pesquisador sobre o seu percurso académico, em especial, o ensino primário. Membro de uma família não escolarizada, cuja única língua predominante é Xichangana, iniciou os seus estudos na altura em que no SNE tinha apenas a modalidade monolingue do Português. Durante todo o ensino primário e secundário, o autor nota a falta de participação activa da família no processo de ensino e

aprendizagem, salvo a participação em reuniões de abertura do ano lectivo, de divulgação dos resultados e/ou de construção de salas de aulas. Esta é a realidade vivenciada até hoje, por muitos alunos em contextos similares.

Em contrapartida, no mesmo contexto familiar, o autor era envolvido em práticas de literacia familiar em Xichangana pelos seus avôs, ex-mineiros da África do Sul, onde, junto com as outras crianças da família aprendiam a ler e a escrever nessa língua, usando pequenos livros de contos trazidos da África do Sul. Mais interessante ainda é que se exigia dos “alunos” o que aprendiam dos avôs, isto é, praticar a leitura das narrativas dos livrinhos e da bíblia e praticar a escrita do Xichangana. Estes factos levam a crer que a falta de participação dos pais e encarregados de educação no percurso académico do autor tenha sido motivado pela falta de domínio da língua de escolarização – a língua portuguesa.

A segunda razão está ligada ao projecto “*Voicing participation: Linguistic citizenship beyond education policy*”, coordenado conjuntamente pelo Prof. Doutor Feliciano Chimbutane e pelo Professor Catedrático Christopher Stroud, desenvolvido na província de Maputo, concretamente nos distritos de Manhica e Matutuine, no período de 2017-2019.

Como parte dos assistentes do projecto, em conversa com direcções das escolas, professores e pais e encarregados durante as visitas às escolas, notámos, dentre vários aspectos, a satisfação das comunidades pela introdução das línguas locais na educação e o encorajamento para a sua manutenção e muita vontade dos professores em trabalhar na educação bilingue (EB), apesar das dificuldades (de vária ordem) que enfrentam. A satisfação das comunidades e a vontade dos professores pareceu-nos sugerir que, por intermédio dos alunos, há cooperação entre as duas partes no processo de ensino e aprendizagem.

É neste contexto que realizámos este estudo com vista a entender até que ponto as comunidades são ou podem ser envolvidas na implementação da educação bilingue.

1.2 Objectivos

Os objectivos deste trabalho são subdivididos em dois tipos: gerais e específicos. De uma forma geral, a pesquisa visava averiguar até que ponto a educação bilingue permite a participação activa das comunidades e capitaliza as suas manifestações culturais.

Especificamente, procurámos (i) analisar o que é que a escola, através da educação bilingue, faz (e como faz) para permitir maior participação da comunidade na educação; (ii) identificar até que ponto as comunidades se sentem envolvidas na educação formal dos seus filhos; (iii) verificar até que ponto as organizações não governamentais (ONGs) implementadoras da educação bilingue envolvem as comunidades nas suas várias actividades; e (v) sugerir estratégias que permitam um melhor envolvimento das comunidades na educação formal.

1.3 Contribuição

A educação bilingue foi introduzida no SNE em 2003 e vários estudos sobre o valor desta modalidade já foram realizados (cf. Chimbutane, 2009, 2011 e 2015). Porém, estes estudos exploram, maioritariamente, o uso de fundos de conhecimento na sala de aulas, mas pouco abordam casos de uso da educação bilingue como meio de prática de cidadania linguística. Ou seja, eles focam-se mais em “*sala de aulas > escola > comunidade*”, o que permite entender como é que a escola recebe a comunidade. Entretanto, é preciso entender também o inverso: *comunidade > escola > sala de aulas*. Em outras palavras, havia necessidade de entender a participação da comunidade na escola, de forma geral, e na sala de aulas, em particular. Portanto, esta pesquisa pode contribuir para a documentação da EB em Moçambique, concretamente (a) visão geral sobre a implementação efectiva da educação bilingue; e (b) o valor da EB em Moçambique, principalmente quanto à cidadania linguística e ao empoderamento comunitário.

1.4 Problema e perguntas de pesquisa

Vários autores, como Benson (2000), Chambo (2018), Chimbutane (2009, 2011 e 2015) e Mataruca (2014), apontam, dentre várias vantagens do uso das línguas locais no ensino, a maior participação dos alunos nas aulas. Outros estudos como de Chimbutane (2011, 2015, 2018b), Stroud (2001) e Tuafuti & McCaffery (2005) destacam a EB como aquela que melhor permite o envolvimento da família e das comunidades no ensino das crianças e na vida do país.

Entretanto, assumir que o simples facto de usar as línguas locais como meio de instrução permite maior envolvimento das comunidades no processo de ensino e aprendizagem pode ser uma conclusão essencialista, na medida em que podem interferir vários factores capazes de limitar a voz das comunidades. Por exemplo, Chimbutane (2018b), reconhecendo que a legislação moçambicana promove as práticas de multilinguismo em todos os contextos (altos e baixos),

nota que existe um desencontro entre a legislação e sua implementação. Dentre vários elementos que evidenciam o desencontro, o autor aponta para (i) a falta de implementação efectiva da legislação, uma vez que o uso das línguas locais é incentivado até certo ponto; e (ii) autoritarismo e silenciamento de vozes críticas na sociedade. Estes e outros aspectos tornam difícil entender o real alcance da educação bilingue quanto ao empoderamento dos envolvidos no processo de ensino. Diante desta situação, colocámos as seguintes perguntas de pesquisas (i) Até que ponto a educação bilingue permite a participação das comunidades como agentes activos da educação? (ii) Que estratégias é que podem ser adoptadas para assegurar melhor participação das comunidades na educação formal?

1.5 Estrutura do trabalho

Este trabalho é dividido em 6 capítulos. O Capítulo 1 é a introdução, que compreende 5 secções, nomeadamente, motivação, objectivos, contribuição, problemas e perguntas de pesquisa e estrutura do trabalho.

O Capítulo 2 é referente à revisão da literatura, onde discutimos a relação entre língua, educação e sociedade. Este capítulo subdivide-se em 3 secções. Na primeira secção, “Língua e sociedade”, fazemos uma breve revisão sobre a relação entre língua e sociedade, com o objectivo de mostrar como é que as políticas linguísticas desenvolvem atitudes linguísticas diversificadas dentro das comunidades. Na segunda secção, “Língua e educação”, focamo-nos na discussão sobre o valor do uso das línguas maternas na educação e avançamos algumas barreiras que têm desafiado a implementação da educação bilingue nos países do Sul Global. Na terceira secção, “Educação para Cidadania em Moçambique”, discutimos a questão das políticas e práticas linguísticas na educação no país, com maior enfoque na relação entre escola e comunidade.

O Capítulo 3 é o quadro teórico, que se subdivide em 4 secções. Na primeira secção, “Teoria sócio-cultural de Vygotsky”, apresentamos e discutimos a teoria sócio-cultural e a sua relevância nesta pesquisa.

Na segunda, terceira e quarta secções discutimos os conceitos de “empoderamento comunitário”, “cidadania linguística” e “fundos de conhecimento”, respectivamente. Estes são os três grandes conceitos que norteiam a nossa pesquisa.

No Capítulo 4, descrevemos a metodologia em 9 secções. Na primeira secção, “Método de pesquisa”, discutimos a Etnografia Linguística, apresentando os seus fundamentos e a sua relevância para este trabalho. Na segunda secção, apresentamos e justificamos a escolha dos locais onde realizámos a pesquisa. Na terceira secção, fazemos a descrição dos participantes da pesquisa. Na quarta, descrevemos, detalhadamente, todos os procedimentos usados para termos acesso aos locais e participantes da pesquisa. A quinta secção é das técnicas de recolha de dados, onde apresentamos todas as técnicas e instrumentos usados para recolher os dados analisados. Em seguida, na sexta secção, descrevemos como é que organizamos a nossa base de dados no geral. Na sétima secção, apresentamos os procedimentos de análise de dados usados neste trabalho. A oitava e nona secções são, respectivamente, referentes aos princípios éticos considerados no trabalho e às limitações desta pesquisa.

O Capítulo 5 compreende a análise de dados, que se subdivide em duas secções. Na primeira secção, apresentamos as percepções da escola sobre a participação da comunidade na educação. Na segunda, focamo-nos nas percepções da comunidade sobre a sua participação na educação.

Por fim, temos o Capítulo 6, onde apresentamos as conclusões e as recomendações.

Capítulo 2: Língua, comunidade e educação

2.0 Introdução

Tendo em conta que o nosso trabalho explora a relação entre escola e comunidade por intermédio dos usos e práticas linguísticas, é importante entender a relação entre língua, comunidade e educação. No ponto 2.1, relacionamos a língua com a sociedade, onde, baseando-nos na subjectividade das políticas linguísticas, mostramos até que ponto as relações de poder entre as línguas podem criar crenças e atitudes negativas sobre as línguas assumidas como de baixo *status*.

No ponto 2.2, discutimos a relação entre língua e educação, onde, primeiro, reflectimos sobre o valor do ensino na língua materna, ao mesmo tempo que buscamos trazer argumentos que mostram a relevância da educação bilingue nos países onde os contextos considerados altos são reservados a línguas europeias. De seguida, discutimos alguns factores que condicionam a implementação de programas de educação bilingue em países africanos. Por fim, no ponto 2.3, focamos a nossa discussão para as políticas e práticas linguísticas na educação no Moçambique independente. Neste ponto, procuramos entender, através do percurso das políticas e práticas linguísticas na educação, a relação entre escola e comunidade.

2.1 Língua e sociedade

A língua, para além de ser um sistema de comunicação, é também uma prática que influencia a organização social. Inversamente, a sociedade também influencia a estruturação da língua. Porém, os estudos da linguagem, embora reconheçam a língua como um instrumento/recurso fundamental para o homem e a relação entre língua e sociedade, nem sempre consideraram o papel da língua na sociedade (cf. Hymes, 1974; Spolsky, 2007). Aliás, as primeiras fases dos estudos sobre a linguagem não se importaram sequer com a relação entre língua e falante.

Saussure (1978) define a língua como “uma parte determinada, essencial, da linguagem. Mas, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adoptadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício desta faculdade” (p.34). É a partir desta dualidade que o autor estabelece a dicotomia *langue* (língua) e *parole* (fala), sendo língua um produto socialmente partilhado que “o indivíduo regista

passivamente; nunca supõe premeditações e a reflexão só intervém para a actividade de classificação” (p. 41). A fala, por sua vez, é um acto individual da vontade e da inteligência humana. Sendo assim, para Saussure, importa ao linguista estudar a língua que “é social na sua essência e independente do indivíduo” (p.48).

Por sua vez, o generativista Chomsky estabeleceu a dicotomia *competência linguística* e *performance*, definindo a competência linguística como a capacidade de internalizar as regras de uma língua, ao passo que a performance é a forma como o indivíduo exterioriza a sua competência linguística. Desta forma, para Chomsky, importa ao linguista estudar a competência linguística (cf. Verhaar, 1975).

Isto significa que, quer para o estruturalismo quer para o generativismo, a língua é tratada como um sistema homogêneo internalizado na mente do falante e, ao mesmo tempo, autónomo, uma vez que não depende de elementos externos. Neste caso, a linguística limitava-se ao estudo de fonética, morfologia, sintaxe e semântica, com vista a “desenvolver um modelo de linguagem que iria confirmar o entendimento sobre as bases neuropsicológicas da habilidade humana de aprender e produzir a linguagem” (Spolsky, 2007:254).

No entanto, a partir dos anos 60, a linguística define novos rumos, buscando respostas para perguntas como: se a língua é um sistema interno do indivíduo, como é que se explica o facto de membros de uma comunidade de fala usarem a mesma língua mas de formas diferentes? Por que é que falantes da mesma língua podem ter dificuldades de se entender uns aos outros? (cf. Spolsky, 2007).

Estas inquietações levaram ao surgimento da Sociolinguística e/ou sociologia da linguagem, que, segundo Hymes (1997), citado por Spolsky (2007), reclama o papel do falante no estudo da língua e das suas funções. Desta forma, Hymes introduz conceitos de “linguística funcional”, no lugar de “linguística estrutural”; discurso como “função”, ao invés de discurso como “forma” (cf. Verhaar, 1975).

A princípio, a Sociolinguística preocupava-se, apenas, com a questão de variação linguística. Com efeito, segundo Holmes (2013), aos sociolinguistas interessava explicar por que é que falamos de formas diferentes em contextos diferentes e identificar a função social da língua e a forma como ela é usada com vista a dar um significado social, pois se acredita que:

“(…) examinar a forma como as pessoas usam a língua em diferentes contextos sociais enriquece a informação sobre como a língua funciona, as relações sociais na comunidade e o modo como as pessoas constroem e transmitem aspectos de sua identidade social através da língua” (Holmes, 2013:1).

Neste caso, reconhece-se a performance linguística como um factor que, sendo característico de um indivíduo pertencente a uma comunidade socialmente organizada, também adquire a característica de “definição de *status* social do falante”, pois, como afirmam Silva & Sousa (2013), a língua é ligada ao contexto sociocultural do falante e só ganha significado dentro desse mesmo contexto de produção.

Com o passar do tempo e sob influência da Psicologia e Antropologia, o interesse sobre a relação língua e sociedade ampliou o campo de estudo da Sociolinguística, passando-se a explorar também temas como atitudes e crenças das comunidades sobre o uso da língua e multilinguismo.

Em relação ao multilinguismo, a Sociolinguística debruça-se sobre vários temas, tendo iniciado com temas como *language loss* (perda de língua) e *language maintenance* (manutenção linguística), *language death* (morte de língua), *language shift* (mudança de língua) e, mais tarde, preocupou-se com a questão de *language policy* (política linguística) (cf. Holmes, 2013).

Política linguística é, segundo Kaplan (2013), um conjunto de *ideias, leis, regulamentos, regras e práticas* que visam atingir mudanças de línguas planificadas na sociedade, num grupo ou num sistema. Neste caso, política linguística é uma actividade intencional sobre a gestão linguística, cujo objectivo é resolver problemas sociais que envolvem as línguas. Contudo, nem sempre esta actividade é acompanhada por declarações oficiais ou regulamentos. Por exemplo, em muitos países multilingues, principalmente os que outrora foram colonizados, como é o caso de Moçambique, as leis nem sempre fazem referência ao uso das línguas nativas, diferente do que acontece (e continua acontecendo) com as línguas ex-coloniais.

Segundo Hornberger (2006) e Hornberger et al. (2018), existem três áreas clássicas de planificação linguística (planificação do *status*, planificação de corpus e planificação da aquisição)¹ interactivas² que, por sua vez, apresentam duas abordagens (planificação de políticas e

¹Para além destas 3 áreas, existe também *prestige planning* (cf. Chimbutane, 2017 e referências aí citadas).

²Embora sejam áreas diferentes, há sempre intercessão entre elas. Por exemplo, as actividades realizadas no *status* influenciam directamente as actividades de corpus e de aquisição. As de corpus e aquisição podem influenciar as de

planificação do cultivo)³. Importa-nos falar das áreas de planificação e não das abordagens uma vez que o nosso foco é apenas a gestão do multilinguismo e respectivos impactos na comunidade.

Na planificação de *status*, que tem a ver com a atribuição de funções às línguas numa dada comunidade, trata-se de actividades como oficialização, nacionalização, etc. No entanto, antes de atribuir funções às línguas, há várias actividades que são levadas em conta. Segundo Spolsky (2005), a primeira grande actividade é a descrição da situação linguística da comunidade em causa, onde se coloca questões como: Quantas línguas existem? Quantas variantes tem cada língua? Quem fala que língua? Em que contexto se usa essa língua? e Para que função se usa essa língua? Porém, nem todas essas descrições são contempladas nos censos nacionais e nem sempre a atribuição de funções às línguas é feita em função de resultados de censos. Em muitos casos, como acontece em Moçambique e em muitos outros países africanos, as primeiras políticas linguísticas não foram baseadas em censos. Por sua vez, os censos, em muitos casos, limitam-se a descrever o número de línguas faladas, os respectivos números de falantes e a língua materna de cada indivíduo.

A planificação de corpus busca, a princípio, a adequação da forma ou estrutura das línguas, ou seja, a padronização das línguas em causa. Mas engloba, também, a produção de materiais como dicionários, gramáticas, terminologias e traduções de materiais. Estas actividades decorrem da necessidade de adaptar a língua às funções que lhe são atribuídas.

A planificação de aquisição, também denominada planificação do ensino de línguas, consiste em influenciar os falantes de uma língua, criando oportunidades ou incentivos, para aprenderem outras línguas ou mesmo para adquirirem novas habilidades na sua língua.

Como nos referimos, estas são três áreas clássicas distintas, embora as suas actividades se influenciem mutuamente. Um dos grandes factores que distinguem estes campos é o facto de que, enquanto a planificação de corpus é um trabalho meramente linguístico, objectivo e quase neutro aos elementos extralinguísticos, a planificação do *status* incorpora elementos como poder, estrutura social e ideologias (cf. Johnson & Ricento, 2013; Hornberger et al., 2018).

status e de aquisição, em casos como a questão de oficialização e nacionalização de línguas.
3Policy planning and Cultivation planning

Segundo Severo (2013:457), a planificação de *status* não é neutra nem objectiva, pois:

“ (...) os processos de designação e de circulação das línguas instauram e conservam hierarquias, reflectem/constroem desigualdades linguísticas e sociais, aproximam ou distanciam grupos, favorecem certas comunidades linguísticas em detrimento de outras, instauram práticas legitimadoras de certas línguas e de apagamento de outras, etc.”.

Neste caso, reconhecendo que, a princípio, nenhuma língua é superior a outra, são os elementos extralinguísticos que hierarquizam as línguas, como é o caso do poder social. Tendo em conta que as sociedades são constituídas de forma heterogénea, coexistindo grupos de classes com maior e menor poder económico, social e político, a língua e a respectiva política linguística, por sua vez, mantêm e/ou definem, de várias formas, as relações de poder dentro de uma sociedade.

Uma das evidências das relações de poder na planificação linguística é que, em muitos casos, as línguas oficializadas e/ou nacionalizadas representam os grupos detentores do poder na comunidade, incluindo, por vezes, em contextos em que se exalta o multilinguismo. Alguns desses casos são apresentados por Hill (2010) e Chimbutane (2018b). Ao analisar a questão de *status* na política linguística sul-africana, Hill conclui que, das 11 línguas oficiais, o Inglês é a língua de maior *status* e que tem vindo a ampliar os seus domínios de uso nos últimos 16 anos. Em contrapartida, as restantes 10 línguas, com a excepção do Zulu e Afrikaans, vêm perdendo, aos poucos, os seus domínios de uso em contextos considerados formais.

Por sua vez, Chimbutane (2018b), ao analisar a questão de exercício de cidadania em Moçambique, nota que, embora o discurso político promova práticas de multilinguismo, o uso das línguas africanas é limitado, na medida em que, no caso da Assembleia da República, por exemplo, ainda que os parlamentaristas tenham o direito de falar na língua que quiserem, condiciona-se que “criem condições para a respectiva tradução”, se se tratar de uma língua diferente do Português. Para o autor, este facto faz com que “os membros desta instituição nunca optem por usar as línguas africanas, mesmo os que mal se expressam em Português, mas que falam fluentemente as línguas africanas” (Chimbutane, 2018b:18-19).

Para além da hierarquização das línguas por via da estratificação social, a atribuição do *status* a uma língua pode ser condicionada por razões políticas, como é o caso da necessidade de “construir um sentimento de unidade nacional” por via linguística. Este tipo de políticas é

característico dos países pós-coloniais, principalmente, os que estiveram sob domínio de potências coloniais que Chimbutane (2009), em referência a Ansre (1978), classifica como “anti-usuárias” das línguas locais, como foram os casos de Portugal e França, em oposição aos “pro-usuários”, como foi o caso da Grã-Bretanha. Neste caso, estes países, por razões que incluem também a estratificação social, após as independências nacionais viram-se obrigados a optar por uma política linguística assumida como neutra, alegadamente para combater o tribalismo e regionalismo e promover a ideologia da “Unidade Nacional”, oficializando línguas ex-coloniais.

Como consequência destas relações de poder entre as línguas, as pessoas desenvolvem diferentes crenças e atitudes em relação às línguas no meio das comunidades e, geralmente, a hierarquização social é o elemento que mais evidencia a construção dessas crenças e atitudes linguísticas nos falantes.

Segundo McGroarty (2010), pessoas pertencentes ao mesmo grupo social constroem e/ou desenvolvem sua ideologia linguística. Por exemplo, geralmente, a camada social que detém o maior poder económico e político numa sociedade tende a considerar a sua língua ou variante linguística e a respectiva cultura superiores que as da(s) camada(s) que não tem/têm esse poder e, por sua vez, estes consideram-se, em muitos casos, inferiores. Porém, não podemos assumir que o simples facto de as pessoas pertencerem ao mesmo grupo social implica que elas necessariamente desenvolvem uma ideologia única, pois, “mesmo em grupos sociais aparentemente hegemónicas, existe uma diversidade de crenças e atitudes linguísticas” (McGroarty, 2010:7).

Um outro aspecto relevante sobre as relações de poder entre as línguas é a mudança de classe, isto é, a passagem de um indivíduo de uma classe para outra. Isto acontece porque, havendo uma classe e formas linguísticas mais valorizadas que outras, geralmente, os membros da classe subordinada fazem esforço para passar para a posição dominante. Segundo Silva & Sousa (2013), essas mudanças de classe só se efectivam quando o falante também se adapta à língua ou à forma de falar do grupo-alvo. Esta adaptação ao novo grupo, dependendo do contexto social, exige a assimilação completa da língua ou forma linguística e da respectiva cultura, o que, muitas vezes, implica a supressão da identidade cultural autêntica em detrimento da identidade desejada (cf. Moses, 2000). Estas situações levam, em muitos casos, indivíduos a desenvolver atitudes negativas em relação às línguas e culturas com menor poder social.

Entretanto, não podemos tomar isto como uma regra geral, pois, nem sempre os indivíduos perdem as suas identidades autênticas para se adaptarem ao grupo dominante e não são apenas as questões linguística e identitária que definem a aceitação no grupo-alvo. Por exemplo, em países como Moçambique, onde coexistem várias línguas, sendo a língua portuguesa a única com *status* oficial, os indivíduos não falantes dessa língua são obrigados a aprendê-la para ascenderem socialmente, mas, nem todos o fazem em detrimento das suas línguas maternas e respectivas culturas. É o caso de pessoas que só têm o contacto com a língua oficial em instituições públicas, mas em casa e noutros domínios informais falam línguas locais.

Contudo, dependendo das práticas linguísticas locais, as relações de poder entre línguas e as respectivas crenças e atitudes podem ser mantidas ou mudadas. Segundo Severo (2013:460), uma forma de mudar as relações de poder nas línguas e as suas consequências é promover o uso e circulação das línguas locais, o que implica:

“(...) a mobilização dos mídias de massa (programas de rádio e TV locais), de mídias impressas (revistas, jornais e boletins locais) e de mídias digitais (internet), de forma que elas se tornem instrumentos tanto de veiculação como de legitimação das línguas locais.”.

No entanto, promover apenas as línguas com menos poder não nos parece ser a melhor forma de resolver os problemas de relação de poder entre as línguas. Mesmo usando estas línguas em vários contextos, incluindo na educação, enquanto a política linguística privilegia uma certa língua ou variedade linguística, as crenças e atitudes dos indivíduos (de todas as classes sociais) em relação às línguas podem manter-se. Neste caso, a melhor solução pode ser a revisão da política linguística em si (cf. Stroud, 2001), ou seja, mais do que introduzir as línguas em causa em alguns contextos, o melhor é oficializá-las e criar condições favoráveis para que também gozem do mesmo *status* que essas das elites.

2.2 Língua e educação

2.2.1 O valor da língua materna na educação: justificando a relevância da educação bilingue nos países do Sul Global

O conhecimento linguístico é o factor principal, não só para comunicação e socialização, como também para a aquisição e transmissão de conhecimentos e expressão da visão do mundo.

O papel da língua materna (L1) na educação é destacado por vários autores (cf. Vygotsky, 1930; Moses, 2000 e Collier & Thomas, 2017) e em várias perspectivas. Antes de mais, há que referir que, devido ao seu impacto no processo de ensino, a educação na língua materna já foi declarada um direito reconhecido a nível internacional. Segundo UNESCO (1953:11):

“É axiomático que o melhor meio para ensinar uma criança seja sua língua materna. Psicologicamente, [a língua materna] é um sistema de sinais significativos que em sua mente funciona de forma autónoma para a expressão e compreensão. Sociologicamente, é um meio de identificação entre membros da comunidade da qual ela pertence. Em termos da educação, a criança aprende mais rapidamente através dela do que através de um meio linguístico não familiar (...)”[tradução nossa].

Segundo Chimbutane (2009), esta ideia já foi contestada por vários autores, dentre eles, Fasold (1984). Para Fasold, citado por Chimbutane (2009:16-17),

“ (...) esta proposição é, até certo ponto irrealista pois o que é melhor para uma criança psicologicamente e pedagogicamente, pode não ser o melhor para o adulto socialmente, economicamente ou politicamente e o que é mais importante, o que é melhor para ambos, criança e adulto, pode não ser o melhor ou até possível para a sociedade”.

Apesar das críticas, a afirmação da UNESCO é-nos, pelo menos ao nível psicológico e educacional, realista uma vez que estudos tendem a provar o valor da língua na educação e, ainda, na relação escola e comunidade.

Relativamente ao nível psicológico e educacional, um dos grandes destaques nesta discussão é Vygotsky, que, na sua teoria sociocultural, mostra a indispensabilidade da língua no desenvolvimento cognitivo da criança. Para Vygotsky (1930), os processos cognitivos são socialmente construídos e a língua joga um importante papel na ligação entre o fenómeno social e o funcionamento cognitivo (cf. Tavassolie & Winsler, 2018). Isto porque, como aponta Smith (2017), a língua tem uma forte conexão com a tradição, identidade e os valores que moldam o entendimento do indivíduo sobre o mundo.

Actualmente, estudos sobre língua e educação, baseados na teoria sociocultural, têm dado atenção especial à importância da L1 e ao envolvimento comunitário no processo de ensino e aprendizagem. Este interesse decorre do facto de que, em muitos países, muitos alunos são sujeitos a aprender numa língua desconhecida (cf. Stood, 2017) e as respectivas comunidades são, ainda, colocadas na periferia.

Collier & Thomas (2017), num estudo comparativo entre aprendizagem na L1 e língua segunda (L2), concluem que a L1 é um elemento indispensável para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, principalmente para a aprendizagem de e na L2, e que a sua continuidade no curriculum é um dos factores para o sucesso dos alunos. Aliás, as autoras revelam que o segredo para a aprendizagem na L2 é aprender na L1 por 7 anos para quem já vem com ela do jardim-de-infância, ou 10 anos para quem não passou por um jardim-de-infância.

Para Stood (2017), a educação baseada na língua materna, para além de ser importante na aquisição da L2, apresenta duas grandes vantagens. A primeira é serve de ponte entre línguas, pois a criança que tem acesso à educação na língua materna constrói uma base sólida na sua L1 e quando se acrescenta novo conhecimento noutra(s) língua(s), ela torna-se capaz de formar redes multifacetadas de conhecimento. Esta ideia é referente ao Princípio de Interdependência Linguística proposto por Cummins (1987), que dá conta que “a instrução numa língua X promove a aquisição de conhecimentos e do domínio nessa mesma língua. Quando a criança passa a ter instrução na língua Y, ocorre a transferência do conhecimento adquirido na língua X para a língua Y” (Cummins, 1987: 22).

Isto significa que, o conhecimento adquirido e consolidado na L1 é *activado*⁴ durante a aprendizagem de/na L2, pois, como refere o autor, há uma base de Proficiência Subjacente Comum que alimenta a língua que o falante usa.

A segunda vantagem é que a educação baseada na L1 é a base da aprendizagem ao longo da vida, uma vez que a criança constrói bases educacionais fortes na sua língua materna, assim como uma

⁴O autor usa o termo *transferência de conhecimento*. Contudo, parece-nos (i) contraditória a própria ideia de armazenamento do conhecimento. Se assumirmos que o conhecimento consolidado está numa base de memória, embora adquirido na língua X, e que a língua apenas representa a estrutura superficial, então não fazemos transferência de conhecimento para a língua Y, pois o conhecimento não está na língua, apenas activamo-lo; e (ii) remete-nos à antiga discussão sobre organização das línguas na mente: as línguas estão em caixas separadas na mente ou na mesma caixa e/ou em redes? A ideia de transferência remete-nos para a ideia de que se trata de caixas separadas.

boa ponte para a L2. Neste caso, o conhecimento obtido nas duas línguas permite ao aluno, mais tarde, ampliar a sua visão do mundo, pois, diferente de um indivíduo que aprendeu apenas (n)uma língua, este interpreta o mundo na base de duas línguas, facilitando, por exemplo, a resolução de problemas reais. Moses (2000) expande este ponto ao trazer o conceito de “ampliação do contexto de escolha”, isto porque, como aponta a autora, a criança que melhor domina a sua L1 já tem uma boa oportunidade para aprender a sua L2 e, mais tarde, tem mais oportunidades como empregos que exigem o domínio das duas ou mais línguas.

Como se referiu anteriormente, mais do que ser benéfico do ponto de vista cognitivo e académico, o uso da L1 na educação contribui para fortalecer a relação entre escola e comunidade e para o empoderamento das comunidades (principalmente as comunidades multilingues). Este empoderamento das comunidades, por sua vez, é muito relevante para a aprendizagem das crianças e para o exercício de *cidadania linguística* (Stroud, 2001).

Contudo, e concordando com Chimbutane (2011), em países onde a educação é apenas nas línguas ex-coloniais, (i) as escolas encontram-se isoladas dentro das comunidades rurais pois, nestes casos, a língua usada na escola não é a falada a nível local, dando às comunidades poucas oportunidades de participar como agentes activos da educação; e (ii) o conhecimento produzido é unidireccional e não é posto à prova na medida em que, a escola produz e veicula um conhecimento assumido como verdadeiro e inquestionável, que, por intermédio dos alunos, chega às comunidades (cf. González et al., 2005; Chimbutane, 2011). Esta direcção de cima para baixo (*top-down*), uma vez que desvaloriza, até certo ponto, a comunidade e o seu conhecimento, faz com que estas comunidades se desvalorizem a si mesmas, e os seus respectivos conhecimentos.

Entretanto, o ensino em duas línguas (uma ex-colonial e outra local) contribui para a transformação dessa ideologia educacional, permitindo que o conhecimento escolar/académico e local se encontrem e se fertilizem mutuamente. Desta forma, o professor deixa de ser autoritário, o conhecimento escolar é questionado e a escola, para além de ensinar, aprende também dos alunos e das comunidades (cf. Chimbutane, 2011).

2.2.2 *Algumas barreiras à implementação da educação bilingue em países multilingues do Sul Global*

A língua, enquanto principal instrumento de comunicação do homem, é o elemento fundamental para a educação e, dependendo da forma como é gerida, em combinação com outros factores, pode ser decisiva para o sucesso ou insucesso escolar.

O mundo actual é predominantemente multilingue. Entretanto, as políticas linguísticas nacionais e educacionais, particularmente, tendem a valorizar algumas línguas em detrimento de outras, sobretudo nos países do Sul Global.

De acordo com Chimbutane (2017), as políticas linguísticas a nível mundial são norteadas pela crença de que a unidade nacional e o desenvolvimento económico, académico e até político só podem ser efectivados através de certas línguas. Falando concretamente de África, a crença é de que o almejado desenvolvimento só pode ser conseguido por intermédio do uso das línguas ex-coloniais, como o Inglês, Francês e Português.

A opção por estas políticas é justificada de várias maneiras, mas a consequência comum tem sido a manutenção do poder linguístico, económico, cultural e político da elite e a marginalização da classe dominada. Usamos aqui o termo elite no seu sentido mais amplo para incluirmos as elites locais, nacionais e internacionais.

As razões que levam, até agora, muitos países africanos a privilegiarem as línguas europeias na educação são de natureza sociopolítica e económica internas e externas. Dentre várias razões sociopolíticas internas que são mais evocadas para banir o uso das línguas nativas na educação, bem como noutros contextos oficiais, figura a antiga concepção errada de que a unidade nacional só pode ser construída através do uso de uma única língua. Isto é, acredita-se que usar as línguas nativas na educação (ou oficializa-las) pode fomentar o tribalismo e o regionalismo (cf. Chimbutane, 2009, 2017). Neste caso, prefere-se as línguas europeias, assumidas como neutras, como as que melhor podem servir de Língua de Unidade Nacional. Contudo, não nos faltam exemplos de países que, embora tenham usado, erroneamente, uma língua como o meio de assegurar a unidade nacional, o fizeram na base de uma língua nativa. É o caso de países como Tanzânia que, para além de definir uma língua nacional, o Swahili, introduziu também a educação bilingue.

Uma outra razão é a que Mazrui (1997) considera funcionalista. Neste caso, as línguas africanas são vistas como não práticas em termos de uso, uma vez que são limitadas espacialmente (são

apenas usadas em África, concretamente em comunidades específicas) e não têm história de publicação. Em contrapartida, as línguas ex-coloniais são globais, com uma longa história de publicação e têm afinidade com a história do ensino. Este argumento é ainda intensificado pelas políticas internacionais, como é o caso da “educação internacional” que, para além dos conhecimentos locais, inclui Ensino de Línguas Estrangeiras como forma de:

“ (...) desenvolver habilidades de comunicação para melhorar o conhecimento dos alunos sobre outras culturas e suas formas de viver, apreciar diferenças individuais e culturais assim como as similaridades e para quebrar os estereótipos nacionais e preconceitos” (Reich, 1994:17).

Em outras palavras, é por meio do uso destas línguas ditas internacionais que se acredita que se pode desenvolver o “entendimento internacional”, o que perpetua, de certa forma, a desvalorização das línguas africanas na educação.

Quanto às razões externas usadas para impedir o uso das línguas africanas na educação, destaca-se as influências dos países europeus (principalmente os que estiveram presentes em África no período colonial) e das Agências Internacionais de Desenvolvimento (AID) na tomada das decisões, como a planificação linguística na educação (cf. Chimbutane, 2017). Há que referir, antes de mais, que, embora os países africanos tenham proclamado as suas independências, eles ainda não desenvolveram uma economia capaz de sustentar as suas necessidades de forma completa. Desta forma, estes países dependem, fortemente, da ajuda externa.

Segundo Chimbutane (2017), as AIDs bem como alguns países europeus perpetuam fortemente o domínio europeu nos países africanos na medida em que “usam todos meios à sua disposição, incluindo a pressão económica, para impedir a inclusão das línguas africanas em domínios tradicionalmente reservados para as línguas do antigo colonizador [como é o caso da educação].” (p.8). (grifo nosso).

Vários são os casos que ilustram as influências destes agentes externos nas decisões internas dos países africanos. Por exemplo, Mazrui (1997) e Chimbutane (2017) referem-se à Tanzânia como um dos poucos países africanos que, diferente de muitos que mantiveram a política linguística eurocêntrica, após a independência nacional optou por uma política nacionalista, definindo o Swahili como a língua nacional e meio de instrução em todo o ensino primário (com intenção de

expandir para o ensino secundário), enquanto o Inglês era ensinado como disciplina. Porém, o Banco Mundial (BM), uma das agências que, aparentemente, mais se comprometem na melhoria da qualidade de ensino em África e apoia o uso das línguas maternas na educação, impôs ao governo da Tanzânia, por meio de várias formas, dentre elas estudos comparativos, a adoção de uma EB de transição precoce, como forma de desenvolver a proficiência do Inglês nos alunos (cf. Mazrui, 1997).

Curiosamente, em Moçambique, como aponta Chimbutane (2017), o Banco Mundial, junto com o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PDNU), foram as primeiras agências que financiaram o projecto-piloto da educação bilingue no país, entre 1993 e 1997. Em contrapartida, ainda em Moçambique, encontramos Camões, Instituto da Cooperação e da Língua Portuguesa, uma agência que é, ao que parece, indiferente quanto ao uso das línguas africanas na educação⁵. Para Chimbutane, a missão desta agência é consistente com as missões do Camões nas antigas colónias e noutras partes do mundo, que é promover o ensino e aprendizagem da língua e cultura portuguesas, bem como promover pesquisas nesta língua (p.9).

Como se pode entender, as agendas das AIDs, ainda que diferentes na sua implementação, convergem no objectivo de promover o imperialismo linguístico europeu ou políticas linguísticas eurocentrista. A agência portuguesa mantém-se indiferente na promoção das línguas bantu, enquanto o BM, como refere Chimbutane (2017), apresenta duas faces: por um lado, mostra-se a favor do uso das línguas africanas na educação, pelo menos nos primeiros anos de escolarização, mas, por outro lado, recorre à pressão financeira para desencorajar a continuidade destas línguas neste domínio.

Concordando com Mazrui (1997), as agendas das AIDs fazem parte de um plano que vai muito além de questões linguísticas. Ao promover o uso das línguas europeias, desmantelando programas de educação bilingue, criam dependência económica infinita nos países africanos, como por exemplo, (i) a produção e impressão de materiais escolares, e (ii) o condicionamento da qualidade do ensino em todos os níveis, incluindo no ensino superior, o que, como aponta

⁵A indiferença desta Agência quanto ao uso das línguas bantu na educação é muito sugestiva. Ao manter-se em silêncio quanto à promoção das línguas bantu e expondo a língua e cultura portuguesas através de eventos culturais como debates sobre literatura na língua portuguesa e formações em escrita literária, parece dar continuidade à missão fracassada do período colonial que visava banir as línguas e culturas indígenas na educação a favor do Português. Ou ainda, pode-se dizer que se trata de uma estratégia que visa manter o monopólio da produção e venda de materiais escolares, uma vez que o país recebe livros, principalmente de editoras portuguesas (cf. Buque, 2008).

Mazrui, contribui para a fraca qualidade da mão-de-obra interna e dá mais razões para busca de apoio externo. Neste caso, o ensino nas línguas locais em África, para além de facilitar o ensino e aprendizagem, parece ser uma das melhores armas para combater a colonialidade ocidental nos países africanos. Aliás, é neste âmbito de discussão que Chimbutane (2011) conclui que, a educação nas línguas maternas vai muito além de questões meramente pedagógicas, mexendo também “(...) assuntos fundamentais de natureza política, sociocultural e socioeconómico” (p.17).

2.3 Educação para cidadania no Moçambique independente: entre políticas e práticas linguísticas na educação e na sociedade

A educação formal é uma das principais instituições sociais que dotam os indivíduos de um sentido do mundo e que, por sua vez, podem determinar o comportamento social dos mesmos (Humbane, 2015:2). Nesta secção, discutimos os projectos da educação no país a partir de 1975 até à actualidade (sem deixar de fora algumas considerações que antecederam este período), tendo em conta as políticas e práticas linguísticas e a relação entre escola e sociedade. O objectivo desta análise é entender os objectivos principais que orienta(ra)m estes projectos de educação e a forma como a sociedade é/era concebida.

Conforme aponta Chimbutane (2018b), as políticas e práticas linguísticas no sector da educação seguem as orientações ideológicas vigentes no contexto em causa, podendo ser actualizadas e/ou abandonadas ao longo do tempo. Para o caso de Moçambique, pode dizer-se que as políticas e práticas linguísticas na educação assim como os objectivos dos projectos educacionais estão correlacionados com a evolução da história política do Moçambique pós-independência (cf. Chimbutane, 2018b). Autores como Chimbutane (2018b) apresentam as seguintes fases, que, do ponto de vista de políticas e práticas linguísticas na educação, acompanham a história do país no período em causa: educação para cidadania monolítica ou socialista e educação para cidadania pluralista ou liberal.

2.3.1 Educação para cidadania monolítica

A educação para cidadania monolítica no país começa com a proclamação da independência, em 1975 (também denominada 1ª República). Uma vez alcançada a independência, o então governo monopartidário da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) – com orientação

ideológica Marxista-Leninista – viu-se desafiado a encontrar políticas de afirmação do país como uma Nação-Estado - entendido, objectivamente, como “uma comunidade homogénea de pessoas que partilham a mesma cultura e a mesma língua e que são governadas por alguns dos seus membros, que servem seus interesses” (Firmino, 2005:19) – a solução encontrada, segundo Chimbutane (2018b) e Humbane (2015), foi a concepção e implementação do projecto de formação do *Homem Novo* e, neste caso, a escola era a principal instituição para concretização deste objectivo. O Homem Novo, formado na base de valores do socialismo, era definido como um cidadão livre da mentalidade colonial e burguesa e dos valores tradicionais como obscurantismo e superstição; um cidadão que deva estar munido de conhecimentos científicos e tecnológicos e ser capaz de usa-los ao serviço da revolução socialista (Chimbutane, 2018b).

Relativamente à política linguística, o Português foi declarado a única língua oficial, num contexto em que se fala(va) mais de 23 línguas locais. Com esta escolha, o governo visava alegadamente erradicar as diferenças étnicas, tribais e regionais a favor da unidade nacional. Aliás, e como nos referimos acima, o propósito do governo era a criação da Nação-Estado, baseada na homogeneidade e, para tal, o Português era concebido como a única língua disponível para unir os vários grupos etnolinguísticos existentes no país. É neste âmbito que, como aponta Chimbutane (2018b:13), “o multilinguismo era visto como uma fonte causadora do tribalismo e regionalismo, algo que devia ser combatido vigorosamente”.

Ainda nesta fase, e como já nos referimos, o projecto da educação visava a formação do Homem Novo, isto é:

“(...) tratou-se de um ensino com um carácter marcadamente ideológico, que objectivava desenvolver a “consciência social”, considerada imprescindível para as transformações revolucionárias, ou seja, para a edificação da sociedade dita socialista” (Humbane, 2015:9).

Assim, uma vez ideológica, a educação era também autoritária, colocando a comunidade como apenas um actor passivo. Isto quer dizer que a escola simplesmente se preocupava em impor o que se considerava certo sem abrir espaço para debate com a comunidade.

Como se pode depreender desta fase, embora se tratasse de um novo governo com novos projectos, ainda se notava a continuidade de alguns aspectos do período colonial quanto às

políticas linguísticas e à relação entre escola e comunidade. Relativamente às políticas linguísticas, notamos que há continuidade do combate ao multilinguismo, em nome da Unidade Nacional. Na mesma linha que o projecto do colono era dismantelar a cultura dos indígenas, incluindo as línguas, nesta fase verifica-se também a rejeição do uso destas línguas em contextos oficiais, continuando a operar no espaço informal. Como consequência desta política assimilacionista, aumentou a depreciação das línguas bantu tanto pelos falantes assim como por não falantes.

Quanto à relação entre escola e comunidade, notamos a continuidade da escola autoritária e uma comunidade simplesmente receptora, isto é:

“A escola da pós-independência não conseguiu superar totalmente o autoritarismo da escola colonial, levando-a a impor e não propor, discutir, dialogar os valores, as diferentes concepções políticas, económicas e culturais” (Gomes, 1995, apud Humbane, 2015:9).

Como se pode entender, da mesma forma que acontecia no período colonial, a escola encontrava-se isolada da comunidade, continuava a determinar o que era o correcto para se ensinar, sem, no entanto, debater com a comunidade.

2.3.2 Educação para cidadania pluralista

Nos finais dos anos 80, forças internas e externas, com maior destaque para a guerra civil e as pressões económicas feitas pelo BM e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), levaram o então governo a muitas reformas nas suas políticas, dando início à Segunda República.

A nova República é marcada, principalmente pelo abandono do socialismo com a sua orientação Marxista-Leninista para a democracia e uma economia mais liberal. Estas transformações ocorreram em vários níveis, dentre eles, os níveis sociopolíticos e educacional. Contudo, verifica-se também continuidades.

A nível sociopolítico, verifica-se a preocupação da manutenção do projecto de construção da Nação-Estado – agora entendida, subjectivamente, como “uma comunidade de pessoas com afinidades culturais, vivendo sob uma autoridade política central, com uma mesma racionalidade

jurídica” (Firmino, 2005:19) – baseada na heterogeneidade, promovendo a igualdade na diversidade.

Nas políticas e práticas linguísticas, verifica-se, também, várias reformas, mas também algumas continuidades. Neste caso, o Português continua sendo a única língua oficial e, tal como na fase anterior, sem nenhum estatuto para as línguas bantu. Contudo, é nesta fase que, pela primeira vez, se afirma que:

“(…) O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade.” (RM, 1990, Artigo 9, p.3).

Esta afirmação mantém a coerência do novo projecto do governo pois, tratando-se de uma Nação-Estado que busca promover a igualdade na diversidade, há que promover também o multilinguismo e o multiculturalismo, o que outrora fora severamente combatido.

Este reconhecimento e, ao mesmo tempo, a promoção das línguas bantu, para além de vários debates em torno destas línguas, levou à implementação do Projecto de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO), entre os anos 1993-1997, e à consequente introdução desta modalidade de ensino no SNE, a partir de 2003.

No sector da educação, para além das novas afirmações sobre políticas e práticas linguísticas, introduz-se novas reformas, como é o caso da abertura para mais actores na educação. Segundo Chimbutane (2018b), neste período “adopta-se uma perspectiva ideológica universalista, que inclui a liberalização da educação, permitindo que diversos actores com diferentes orientações filosóficas e ideológicas actuem no sector da educação” (p.14). Um dos actores que merecem destaque aqui é a comunidade, que assume, também, o papel importante na educação, ainda que mais envolvida na construção e manutenção de infraestruturas escolares e gestão administrativa do que em questões pedagógicas. Na verdade, segundo Humbane (2015:10):

“(…) as famílias em geral são comumente «convidadas» a agirem como mão-de-obra barata quando se trata de construir ou reparar construções escolares, particularmente nas zonas rurais (... e) é comum a solicitação aos pais para contribuírem financeiramente para “ajudar” a escola a fazer face a certas despesas, como reparação de mobiliário escolar,

pagamento de funcionários que não sejam do quadro, realização de confraternizações, etc.”.

O estatuto da comunidade como um dos actores principais é reafirmado e ampliado em documentos oficiais, como é o caso de INDE/MINED (2003) e MINEDH (2015). O grande destaque é a criação do Conselho de Escola, constituído, para além do director e professores, por pessoal administrativo, alunos e pais e/ou encarregados de educação, sendo presidido por um membro do grupo de pais e/ou encarregados de educação ou um membro do grupo da comunidade (MINDEH, 2015:7).

Segundo MINEDH (2015), o Conselho de Escola visa garantir (i) a gestão participativa e transparente; (ii) o bom aproveitamento escolar; (iii) o bom desempenho dos professores; e (iv) a participação activa dos pais e/ou encarregados de educação no acompanhamento do desempenho dos seus filhos/educandos e avaliação permanente da escola.

Ainda se ressalta nesta fase o curriculum local (cf. INDE/MINED, 2003), que, segundo Chimbutane (2009, 2015, 2018b), se refere à participação comunitária no processo do desenvolvimento da descentralização do curriculum e monitoria.

Porém, estudos como de Chimbutane (2009, 2011) e Nhanice (2013) revelam que, embora se tenha declarado novos estatutos para a comunidade em documentos oficiais, parece ainda haver lacunas na sua implementação. Chimbutane (2009, 2011), ao falar do curriculum local como um dos espaços reservados para a participação comunitária em actividades pedagógicas, afirma não ter testemunhado nenhum caso da participação da comunidade na sala de aulas durante a sua pesquisa. Nhanice, por sua vez, na sua pesquisa sobre o papel do Conselho de Escola na gestão escolar, concretamente em escolas primárias, conclui, dentre vários aspectos, que os Conselhos de Escola “sobrevalorizam assuntos mais gerais (assuntos administrativos e financeiros) em detrimento dos assuntos pedagógicos” (pp.68-69). Estes são daqueles casos que Stroud (2001) classifica como reformas afirmativas, pois estão oficialmente declaradas (apenas afirmadas), porém não se fazem sentir na prática, isto é, não há nenhuma transformação ou mudança na sociedade.

Assim, podemos notar que a segunda República é caracterizada por muitas *reformas transformativas* e *afirmativas* (cf. Stroud, 2001). Dentre as reformas transformativas, destacam-

se (i) o abandono do socialismo e a sua orientação Marxista-Leninista para um Estado democrático, multipartidário e liberal; (ii) o abandono da educação para cidadania monolítica para uma educação para cidadania pluralista; (iii) a saída de um discurso de homogeneidade linguística e cultural para o multilinguismo e multiculturalismo; (iv) o abandono, teoricamente, de uma escola autoritária para uma escola liberal, pluralista e global; (v) a mudança de uma educação ideologicamente socialista para uma educação liberal e tolerante e (vi) de uma comunidade simplesmente receptora para uma comunidade parceira da educação.

Quanto às reformas afirmativas, destacam-se (i) o reconhecimento e a valorização das línguas bantu, ainda que continuem sem estatuto oficial e (ii) reconhecimento da comunidade como um dos actores principais da educação, no entanto ela continua receptora, principalmente para assuntos pedagógicos.

De forma geral, notamos que, da primeira para a segunda República, o governo tem vindo a efectuar várias reformas ideológicas, políticas, económicas, educacionais, etc., assim como tem implementado vários projectos educacionais. Concordando com Chimbutane (2018b), pode dizer-se que, diferente da educação na primeira República, a educação formal actual procura formar um cidadão dotado de valores locais, nacionais e globais (tornando-a uma educação para cidadania pluralista e global), apesar de ainda faltarem alguns factores para a efectivação deste projecto. Por exemplo, o reconhecimento do multilinguismo e a consequente declaração da valorização das línguas nacionais sem, no entanto, definir estatutos concretos como acontece com o Português, levanta dúvidas sobre a real intenção do governo sobre estas línguas e as respectivas culturas. Por outro lado, na relação entre escola e comunidade, embora notemos muitos avanços como é o caso de criação de Conselhos de Escola e a introdução do Curriculum Local, parece ainda haver, até certo ponto, sobrevalorização da escola em detrimento da comunidade. Por exemplo, Nhanice (2013) refere que a preferência em discutir aspectos administrativos e não pedagógicos em Conselhos de Escola pode decorrer da falta de preparação dos membros (da comunidade) para discutir estes últimos aspectos. Neste caso, pode questionar-se se realmente a comunidade não tem opinião sobre assuntos pedagógicos ou ainda se ela não pode ser útil para o contexto da sala de aulas, para além de discutir assuntos administrativos e financeiros.

2.3.2.1 Educação bilingue em Moçambique

Neste ponto, discutimos sobre a educação bilingue no país, concretamente sobre o modelo, os objectivos, implementação e os desafios apresentados por alguns estudos na área. Importa aqui, entender os objectivos desta modalidade, como parte das novas práticas linguísticas na educação em Moçambique.

Conforme nos referimos acima, nos finais dos anos 80 e princípios dos anos 90, o país vive um cenário de reformas radicais que levaram, entre outros, à exaltação do multilinguismo e à introdução de uma educação descentralizada. Estas reformas, como bem dissemos, incluíram, até certo ponto, as políticas linguísticas. Por exemplo, enquanto na altura do socialismo o multilinguismo era visto como uma fonte causadora do tribalismo e regionalismo (Chimbutane, 2015, 2018b; Firmino, 2005), na nova República ele é exaltado e, no sector da educação, as línguas bantu são interpretadas como recurso importante para o sucesso académico dos alunos.

É no âmbito destas reformas que, em 1993, Moçambique lança o projecto experimental de uso das línguas bantu na educação, denominado PEBIMO. Este projecto decorreu da crença de que o uso exclusivo do Português como o único meio de instrução criava barreira de aprendizagem para a maioria dos alunos e era, parcialmente, responsável pelas reprovações e desistências que caracterizavam o sistema de ensino na altura (cf. Benson, 2000).

O PEBIMO, que durou 5 anos (1993-1997), concluiu, dentre vários aspectos, que (i) os alunos tinham uma boa participação na sala de aulas, (ii) autoconfiança e (iii) a educação bilingue desenvolvia o bilinguismo e biliteracia nos alunos.

O sucesso do PEBIMO e o debate tido na Conferência Internacional sobre o Uso das Línguas Africanas na Educação e o Papel das Línguas de Comunicação mais Amplas, organizada pelo INDE em 1997, onde uma das recomendações dadas foi a introdução imediata das línguas africanas como meio de instrução no ensino (cf. Chimbutane, 2011:50), contribuíram muito para a introdução das línguas bantu no ensino.

Foi em 2003 que 16 línguas bantu foram introduzidas no Sistema Nacional de Ensino, concretamente no ensino primário. Isto significa que, a partir de 2003, o país passou a ter duas modalidades de ensino primário – a modalidade monolíngue, em que apenas se usa o Português como meio de ensino e aprendizagem, e a modalidade bilingue onde, para além do Português, se usa uma língua bantu como meio de ensino e aprendizagem.

O modelo de educação bilingue adoptado em Moçambique é “*transicional com algumas características de manutenção*, de forma a garantir o *desenvolvimento de um bilinguismo aditivo* nos alunos” (INDE/MINED, 2003:31). Neste caso, diferente da modalidade monolingue, que decorre apenas na língua portuguesa, a modalidade bilingue tem o Português e mais uma língua local que se alternam como meio de instrução (cf. RM, 2018). Assim, a L1 é usada como meio de instrução da 1ª à 3ª classe, enquanto o Português decorre apenas como disciplina. A partir da 4ª classe até ao fim do ensino primário, o Português passa a ser o meio de instrução e a L1 passa a ser dada como disciplina. Assim, considera-se a definição de *modelo de transição com características de manutenção* é defendida pelo facto de que:

“(…) A ideia básica é a mudança gradual do meio de ensino da L1 para o Português. Em cada ano seguinte, o professor utiliza mais a L1 no início que no fim, e vai diminuindo gradualmente em cada ano, mas *a L1, nunca desaparece.*” (INDE/MINED, 2003:46, grifo nosso).

Olhando para a descrição acima apresentada em relação ao modelo em causa, nota-se que as línguas bantu estão, até certo ponto, ao serviço do Português, na medida em que, com o passar do tempo, elas perdem espaço dentro do sistema de ensino. Aliás, pode dizer-se que o modelo adoptado reflecte a política linguística do país de forma geral, e a política linguística educacional, em particular, pois “a língua de ensino é o Português em todo o sistema educativo, não obstante, o facto de a grande maioria das crianças não o falarem à altura de entrada na escola” (INDE/MINED, 2003:17).

Esta situação pode contribuir negativamente na implementação da educação bilingue no país pois, pode criar descrença nos actores da educação, principalmente nos pais e encarregados de educação e nos professores e, ainda, pode interferir negativamente no aproveitamento dos alunos nas classes subsequentes. Por exemplo, apesar de se dizer que o modelo tem características de manutenção, a transição é feita dois anos após a iniciação da leitura e escrita em Português e, feita a transição, a partir da 5ª classe, a L1 é interrompida, divergindo com a ideia de que quanto mais tempo é usada a L1 como meio de instrução, melhor são os resultados (cf. Chimbutane & Stroud, 2012). Porém, como diz Chimbutane (2009, 2011), um dos maiores ganhos nesta modalidade de ensino é a introdução das línguas bantu num contexto em que nunca foram usadas. É nesta celebração das novas práticas linguísticas e no reconhecimento do uso da L1 na

educação no país que nos interessa saber a relação entre a escola e a comunidade, uma vez que a língua da comunidade é a mesma usada na escola.

Capítulo 3: Enquadramento teórico

3.0 Introdução

Neste capítulo apresentamos a fundamentação teórica que orienta a nossa pesquisa. Na secção 3.1, apresentamos e discutimos a teoria sociocultural de Vygotsky, procurando mostrar a sua relevância na nossa pesquisa. Na secção 3.2, abordamos os conceitos de empoderamento comunitário, cidadania linguística e fundos de conhecimentos, importantes na nossa análise.

3.1 Teoria sociocultural de Vygotsky

O nosso estudo enquadra-se na teoria sociocultural, inicialmente proposta por Vygotsky. Para o desenvolvimento desta teoria, Vygotsky inspirou-se na revolução socialista russa e no pensamento marxista vigente na altura.

A teoria sociocultural defende, de forma geral, que a aprendizagem é um processo socialmente mediado e influenciado por diferentes modos de instrumentos semióticos, dos quais o principal é a língua (Shabani, 2016).

Segundo Vygotsky (1930), a interacção social, que resulta do conhecimento linguístico, estimula o desenvolvimento cognitivo pois “o momento mais significativo no decurso do desenvolvimento intelectual, que origina as formas puramente humanas de inteligência prática e abstracta, ocorre quando o discurso e a prática convergem” (p.7).

A relevância da interacção social justifica-se pelo facto de a língua, para além de ser meio de comunicação, ser um instrumento para a resolução de problemas, principalmente para as actividades mais complexas. Por exemplo, na escola assim como em casa, quando se dá uma actividade a uma criança e ela encontra dificuldades para realizar, além de desistir, procura ajuda nas pessoas próximas (professor, colegas, mãe, irmão, etc.), fazendo perguntas ao mesmo tempo que vai realizando a tarefa. Ou seja, por meio da fala, a criança cria soluções para o problema, substituindo a “manipulação directa por processo psicológico através do qual a motivação e as intenções internas, adiadas no tempo, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização” (Vygotsky, 1930:8).

Um outro aspecto interessante que Vygotsky apresenta na sua teoria é a cultura que é transmitida por meio da língua. Como apontam Tavassolie & Winsler (2018), o mundo social das crianças é guiado pela língua e é por meio da língua que elas adquirem conhecimento e experiências do mundo. Ou seja, segundo Tavassalie & Winsler (2018:2):

“ (...) a língua que elas ouvem (e outros elementos culturais, sistemas simbólicos e práticas) tornam-se internalizados e ajudam-nas a controlar os seus comportamentos. E quando elas crescem, elas usam a língua para espalhar os valores culturais e, como os seus pais, a língua ajuda-as a transmitir normas culturais aos seus filhos, um processo que continua por gerações (...).”

Como podemos notar, a língua, mais do que servir de meio de comunicação e meio usado para o desenvolvimento cognitivo das crianças, permite a ligação de aspectos mais gerais, como a cognição, a sociedade e a cultura ou, como afirmam Cole & Scribner (1991), o desenvolvimento cognitivo de uma criança é resultante da construção social em que a língua e a cultura são fundamentais para a ligação entre fenómenos sociais e funcionamento psicológico.

Tal como todas as teorias no âmbito científico, a teoria sociocultural é passível a críticas. Por exemplo, Vygotsky olha para o desenvolvimento cognitivo como resultante de um trabalho colectivo e não individual. Porém, existem indivíduos que podem desenvolver-se cognitivamente através de habilidades próprias (os autodidactas). Ainda pode perguntar-se se o facto de se estar envolvido numa comunidade só por si garante ao indivíduo o desenvolvimento cognitivo.

Porém, apesar destas e outras críticas que se podem colocar, a teoria sociocultural é de grande relevância para este estudo, na medida em que, enfatiza a relação entre cognição, comunidade e cultura.

3.2 Empoderamento comunitário

Desde a antiguidade até à actualidade, a estruturação social baseia-se, directa ou indirectamente, na distribuição do poder, havendo os que detêm maior poder e aqueles têm menor poder. Diante destes extremos, podem ocorrer processos de negociação do poder. Neste ponto, discutimos sobre os conceitos “empoderamento” e “empoderamento comunitário”.

O termo empoderamento é um dos mais discutidos actualmente em várias áreas (como em política, economia, saúde e educação), quer como ideologia, abordagem do pós-modernismo, movimento, processo, quer como resultado (cf. Alsop & Heisohn, 2005; Oxaal & Baden, 1997; Sadan, 1997). Entretanto, quer numa quer noutra perspectiva, o termo empoderamento é usado em referência à busca e/ou partilha do poder e/ou da autonomia diante de uma situação real num contexto definido. Neste trabalho, usamos o termo empoderamento como um processo que busca mudanças quer na comunidade quer nas instituições.

Antes de definirmos o conceito de empoderamento, importa-nos salientar que o conceito de “comunidade” é usado em quase todas as áreas científicas, tornando difícil ter uma definição única. Cobigo et al. (2016), por exemplo, depois de apresentarem 13 perspectivas de definição de

comunidade, definem-na como “um grupo de pessoas que interagem e apoiam-se umas às outras e são ligadas por experiências ou características partilhadas e o sentimento de pertença e até pela sua proximidade física”. A partir desta definição e apoiando-nos também em McMillan & Chavis (1986), usamos comunidade como um grupo de pessoas que, para além de se situarem no mesmo espaço geográfico, partilham do mesmo sentimento de pertença, mesma história e que buscam, de forma conjunta, satisfazer as suas necessidades. É importante referir que, embora cientes de que os professores da educação bilingue são, geralmente, nativos dos lugares onde se situam os seus postos de trabalho, na nossa definição de comunidade excluimos o “professor” pois, tratando-se de assuntos institucionais, ele representa a escola e não a comunidade.

De acordo com Ruechakul et al. (2015:66), empoderamento é:

“(…) um processo contínuo intencional, centrado na comunidade, envolvendo respeito mútuo, reflexão crítica, carinho, participação do grupo, através do qual as pessoas que não têm a mesma parcela dos recursos valiosos obtêm maior acesso e controle sobre esses recursos; ou um processo pelo qual as pessoas ganham controlo sobre suas próprias vidas, participação na vida de sua comunidade e uma compreensão crítica de seu ambiente.”.

Desta definição, pode-se entender o empoderamento como um processo que envolve todas as classes sociais da comunidade na reflexão sobre a distribuição do poder e dos recursos, cujo objectivo é dar poder à classe subordinada assim como autocontrolo da sua vida e participação nos assuntos da comunidade. No entanto, será que transferir poder de uma classe social para outra é resolver a questão da disparidade na distribuição do poder dentro de uma comunidade? Ou ainda, sabendo-se que a classe que detém o poder faz de tudo para o manter, como é que se pode empoderar, por exemplo, a comunidade dentro de uma instituição pública como a escola?

Algumas realidades parecem negar a aplicação desta definição, como é o caso dos países outrora colonizados, onde houve a “transferência” de poder das mãos do colono para os nacionalistas durante as independências nacionais. Por exemplo, Chimbutane (2017), em referência a Myers-Scotton (1993) e Bokamba (2011), ao analisar a política linguística adoptada logo após a independência, nota que, ao adoptar a noção de “elite closure”, os governos que assumiram o poder deram continuidade ao *status quo* do colonialismo ao limitar acesso na partilha do poder aos grupos não pertencentes à elite. O outro caso é apresentado por Chimbutane (2018b), ainda sobre políticas linguísticas do país. Segundo o autor, as políticas linguísticas actuais no país

celebram o multilinguismo, abrindo espaço, teoricamente, para a participação de todos os moçambicanos no exercício da cidadania, porém, as evidências revelam que o “Português é a língua do exercício efectivo da cidadania no país” (p.22). Estes são alguns casos que mostram que a transferência de poder, no lugar de resolver a disparidade na distribuição do poder dentro de uma comunidade, pode levar à criação de novas elites que preservam a mesma ideologia ou pode ser apenas uma declaração sem aplicação.

Portanto, considerando a definição de Ruechakul et al. (2015) e ideias de autores como Stromquist (1995) e Oxaal & Baden (1997), consideramos empoderamento como um processo de redistribuição de poder nas relações interpessoais e institucionais dentro da comunidade, onde se busca a participação activa de todas as classes sociais na tomada de decisões individuais e colectivas e no controle dos recursos valiosos da comunidade. Com esta definição, chama-se à consciência a responsabilidade de todos os membros da comunidade na resolução de problemas individuais e colectivos, como se defende em *ubuntu* (cf. Xaba, 2015). Desta forma, a escola, os alunos, os pais e encarregados de educação e comunidade em geral podem ser vistos como actores indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem.

Neste caso, para além de participar na tomada de decisões como mero ouvinte, reconhece-se o valor da opinião e da classe dominada em si, pois, como refere Sadan (1997), o poder não é uma qualidade ou uma posição na estrutura social, mas sim um factor social que influencia as duas componentes da sociedade humana e que é também por ela criada.

Por outras palavras, a disparidade na distribuição do poder dentro da sociedade não define, em si, as classes sociais ou a qualidade de uma classe social, ela é apenas um factor usado para prevenir ou combater interesses sociais. Por exemplo, como vimos no capítulo anterior, as agências de desenvolvimento, como o BM, recorrem ao poder económico e político contra o uso das línguas locais no ensino como forma de prevenir a suposta superioridade linguística e o seu poder económico. Porém, os países economicamente fracos podem recorrer à falta do mesmo poder para combater a estigmatização das línguas locais e redefinir as suas políticas linguísticas.

O processo de empoderamento compreende várias componentes, como cognitiva, psicológica, política e económica (cf. Stromquist, 1995; Oxaal & Baden, 1997; Sadan, 1997). Destacamos

aqui as primeiras 3 componentes por serem as que mais se relacionam com os objectivos deste trabalho.

A primeira componente a destacar no processo de empoderamento é a cognitiva. Neste caso, o empoderamento é visto como um processo individual que implica o autoreconhecimento das posições sociais. Neste caso, o indivíduo precisa entender que se encontra numa posição desfavorecida e rodeado por certos padrões (culturais, sociais e até legais) que criam a dependência na família e na sociedade em geral. No entanto, mais do que ter este entendimento, precisa ter, também, necessidade de tomar suas próprias decisões, que podem ir contra as expectativas culturais e sociais consolidadas (cf. Stromquist, 1995). Ou seja, o empoderamento, nesta componente, significa que o indivíduo deve conhecer amplamente o meio em que vive (o que se espera de si) e as suas qualidades individuais.

Quanto à parte psicológica, o processo de empoderamento tem a ver com o “desenvolvimento do sentimento de que é possível agir de forma individual e social para melhorar as condições e da crença de que se pode ter sucesso na mudança” (Stromquist, 1995:14).

Isto significa que, depois de a pessoa entender a sua situação social, deve desenvolver um sentimento de que quer reverter a situação, acreditar na mudança para o melhor e desenvolver a autoconfiança. Por exemplo, para as mulheres socialmente estigmatizadas se empoderarem ou serem empoderadas, é preciso que elas entendam que estão a ser vítimas de construções socioculturais, saberem que têm potencial e acreditem que a mudança vai trazer-lhes uma situação melhor.

Por fim, a componente política, que apresenta o último passo para o processo de empoderamento, refere à capacidade de analisar política e socialmente o meio em que se encontra assim como a habilidade de organizar e mobilizar pessoas para uma mudança social (cf. Stromquist, 1995). Para uma mudança social, como refere Stromquist, o processo de empoderamento deve envolver a consciência individual (tal como foi dito nas primeiras duas componentes) e acções colectivas.

Como podemos notar, as três componentes aqui destacadas apontam para o empoderamento como um processo individual e colectivo⁶, permitindo análise quer numa perspectiva *bottom-up*

⁶Sadan (1997) apresenta uma terceira possibilidade, o empoderar práticas profissionais.

(de baixo para cima) quer na *top-down*⁷ (de cima para baixo). Importa aqui discutir sobre empoderamento como um processo colectivo, uma vez que o nosso foco é empoderamento comunitário.

O empoderamento é um processo de redistribuição do poder dentro da comunidade e baseia-se no princípio de que as pessoas têm capacidades e habilidades para participar na identificação e resolução de problemas sociais em todos os níveis, mas faltam-lhes oportunidades para demonstrar o seu potencial (cf. Sadan, 1997) e visa, em últimas instâncias, trazer mudanças para a comunidade. Entretanto, por onde começa o processo de empoderamento comunitário? Quais são os desafios?

Como já nos referimos, o processo de empoderamento pode ser de cima para baixo ou de baixo para cima (*top-down/bottom-up*). De acordo com Gombe et al. (2016) citando Nzeribe (2011), empoderamento comunitário refere-se à habilidade de os membros da comunidade identificarem e resolverem os seus próprios problemas, usando recursos locais disponíveis e sem contar, directa ou indirectamente, com a influência externa (p. 1136).

O posicionamento de Gombe et al. (2016) enquadra-se na abordagem de baixo para cima, onde a comunidade identifica seus problemas e desenvolve acções a fim de ver os problemas resolvidos. Podemos olhar, por exemplo, para uma comunidade que, ao se consciencializar sobre as mudanças climáticas, decide plantar mais árvores no lugar de cortar. Ou ainda, mulheres que criam acções de combate ao machismo em todas os contextos.

O empoderamento comunitário pode ser também um processo que envolve forças externas, como é o caso de agências de desenvolvimento, bancos comerciais e/ou pessoas (cf. Oxaal & Baden, 1997). Como referem os autores, as agências de desenvolvimento podem incluir nas suas actividades programas de empoderamento comunitário, financiando formações para as comunidades assim como provendo a criação de grupos comunitários. Os bancos comerciais, por exemplo, podem permitir que pessoas singulares ou organizações sociais tenham acesso ao crédito para desenvolver seus projectos de desenvolvimento.

⁷Neste trabalho, interessam-nos as duas perspectivas, pois, para além de querermos saber que acções a escola toma para empoderar a comunidade (*top-down*), procuramos também saber o que é que a comunidade faz para ser empoderada (*bottom-up*).

Em todos os casos, podemos ver que o processo de empoderamento comunitário, como apontam Wallestern & Bernstein (1994:143), em referência a Paulo Freire, começa

“ (...) quando as pessoas escutam umas às outras, envolvem-se num diálogo participativo ou liberatório, identificando as suas comunalidades e construindo novas estratégias para mudar, pois é através do diálogo que se aprende da perspectiva de cada um e descobre-se novas formas de olhar para os problemas.”.

Diante destas afirmações, podemos levantar a seguinte questão: Como é que a educação formal pode empoderar a comunidade que vem sendo estigmatizada desde o período colonial?

A família é a base da socialização primária da criança onde os pais desempenham um papel muito importante para o seu desenvolvimento psicológico. Contudo, para além da família, a criança está em contacto com a escola e com a sua comunidade em geral. É nesta linha que Xaba (2015) estabelece que os pais, a escola e a comunidade representam um ambiente ecológico da criança, no qual ela ocupa a posição central. De acordo com a autora, a criança cresce numa família que está inserida na comunidade, adquire conhecimentos gerados pela comunidade para a própria comunidade e é com estes conhecimentos que a criança entra na escola.

Os conhecimentos gerados da família e da comunidade em geral podem influenciar negativa ou positivamente quer na socialização da criança na escola quer no seu desempenho académico (cf. González et al., 2005; Xaba, 2015; Chambo, 2018). Desta forma, a relação entre comunidade e escola é fundamental para o desenvolvimento da criança, principalmente para o seu desempenho académico (cf. Maluleke, 2014).

Como temos estado a referir, o empoderamento comunitário é um processo que envolve os detentores do poder e os subordinados e é bidireccional. Assim, o empoderamento comunitário na educação desafia a escola e a comunidade.

Um dos principais desafios que são meramente da escola é que esta precisa reconhecer que a comunidade, em geral, inclusive os pais e em encarregados de educação com menor ou sem escolarização, têm capacidades para participar em todos os níveis da vida escolar (cf. González et al., 2005; Maluleke, 2014) resultantes das experiências de vida.⁸Mais ainda, tal como referem

⁸Usamos “escola” para nos referirmos a toda a estrutura representada pela escola como instituição, incluindo o Ministério, Agências de Desenvolvimento e ONGs que zelam pela educação formal.

González et al. (2005), Epstein (2010), Goodaal & Vorhaus (2011) e Maluleke (2014), a escola tem que permitir que a comunidade partilhe seu conhecimento sobre cultura, experiências, desejos, talentos, etc., e assegurar que estes conhecimentos sejam úteis para a comunidade, escola e para o sucesso das crianças.

Assim, é preciso que, para além de criar espaços para a participação básica como em reuniões gerais, a escola abra espaço para uma participação activa das comunidades, como na tomada de decisões sobre a vida da escola, promova a participação em actividades curriculares e extracurriculares (incluindo actividades da sala de aulas) voluntárias e involuntárias (cf. González et al., 2005; Maluleke, 2014; Xaba, 2015).

A comunidade, por sua vez, é desafiada a reconhecer-se como parte integrante e principal da educação das crianças e reconhecer que tem capacidades para participar em todos os níveis da vida da escola, independentemente da classe social e nível escolar de cada um dos seus membros. Ainda, como referem Epstein (2010) e Goodaal & Vorhaus (2011), a comunidade, para além de garantir aspectos básicos para aprendizagem como, por exemplo, um ambiente favorável para as crianças estudarem, deve envolver-se nas actividades escolares como trabalhos de casa, reuniões, organizações comunitárias, actividades voluntárias, programas educacionais, etc.

Entretanto, é preciso reconhecer que, apesar das várias formas do processo de empoderamento comunitário, existem também numerosos desafios. Uma das maiores barreiras que mais se destacam no empoderamento comunitário tem a ver com a questão de língua. Tendo em conta que o processo de empoderamento envolve a interacção entre as partes envolvidas, a língua é um factor indispensável. Segundo Xaba (2015) e Sadan (1997), em muitos casos, a língua usada no processo de empoderamento não é do domínio da comunidade a empoderar, tornando assim, difícil o acesso à informação.

Outras barreiras para o processo de empoderamento são relacionadas com o que Xaba (2015) denomina factores socioeconómicos. Geralmente, o alvo do empoderamento comunitário é a classe economicamente baixa, em que a maioria dos membros é praticante da agricultura de subsistência, pesca, construção local, etc. É nestas actividades que os membros comunitários passam mais tempo para garantir o sustento da família, o que dificulta a sua participação em actividades voluntárias e involuntárias.

Contudo, apesar desses constrangimentos, a comunidade está ciente da sua responsabilidade na educação dos seus filhos, aliás, como se afirma em *ubuntu, é responsabilidade da vila ou aldeia criar a criança*⁹ (Xaba, 2015:189) e, partindo desta responsabilidade e do uso das línguas locais na educação, interessa saber sobre distribuição do poder entre a escola e a comunidade na educação das crianças, com base na educação bilingue.

3.3 Cidadania linguística

A noção de cidadania linguística (“*linguistic citizenship*”) surge como uma contestação ao conceito de “direito linguístico” (“*language right*”). Segundo Stroud (2001), a noção de direito linguístico é selectiva e discriminatória e de natureza divisionista pois, define certo tipo de tratamento para um grupo linguístico específico – o de menor estatuto. Definições sobre direito linguístico são baseadas simplesmente em afirmações como “reconhecimento de desigualdades culturais, identitárias ou de valores da colectividade em questão” (Stroud, 2001: 344). Por exemplo, é neste contexto que se encaixa a resposta do governo moçambicano face à diversidade linguística do país e à conseqüente desvalorização das línguas bantu (cf. RM, 1990, Artigo 9).

Nesta linha, cidadania linguística surgiu como “uma tentativa de englobar assuntos linguísticos no conceito de cidadania bem como diversificar o seu significado no sentido de [englobar a definição de pertença, igual protecção na lei, direitos iguais no emprego, acesso a serviços sociais e educação]” (Stroud, 2001:346). Ou seja, a resolução das desigualdades sociais não é feita na base de “afirmação”, mas sim na base de “transformação”, o que significa, “desconstruir a prévia desvalorização identitária da colectividade estigmatizada e resolver o problema numa distribuição equitativa” (Stroud, 2001: 344). Neste caso, no lugar de afirmar, por exemplo, que “o Estado valoriza as línguas nacionais” (cf. RM, 1990, Artigo 9), podia-se definir estatuto para estas línguas, tal como se fez com o Português em Moçambique, e, em seguida, promover actividades para empoderar os seus falantes, como, por exemplo, a alfabetização de adultos, promoção de produções literárias, implementação da educação bilingue no Ensino Secundário Geral, etc.

No entanto, o conceito de cidadania linguística não se limita à abordagem *top-down*, como sugere o exemplo acima apresentado. Como apresenta Stroud (2015), este conceito traz “novas

⁹ “It takes the village to raise the child”.

formas de pensar nas complexidades e subtilezas da língua e do multilinguismo para desenvolver iniciativas e respostas mais abrangentes e inclusivas na participação do exercício da cidadania” (p.24), pois reconhece-se o valor das várias formas de participação individual e colectiva, através do uso da língua materna na luta contra injustiças em todos os níveis dentro da sociedade. Neste caso, aborda-se práticas linguísticas no exercício da cidadania também numa perspectiva *bottom-up*, onde, a partir de práticas individuais e em grupos, se capta a multiplicidade de vozes que se manifestam de variadas formas na busca da justiça comum.

Assim, como referem Bock et al. (2019), a cidadania linguística será entendida como uma forma de teorizar como a língua e o multilinguismo abrem, ou impedem, oportunidades de manifestação da voz do falante e como as práticas são formativas nas subjectividades políticas e individuais.

Portanto, tendo a noção de cidadania linguística, procuramos entender até que ponto a educação bilingue define estatuto e redistribui o poder entre a escola e a comunidade na educação formal.

3.4 Fundos de conhecimento

O conceito de fundos de conhecimento sustenta-se nos princípios de que (i) as pessoas são competentes e têm conhecimentos resultantes das suas experiências de vida, que, por sua vez, são passadas de gerações em gerações (Moll et al., 1992; González et al., 2005; Riojas-Cortez, 2001) e que (ii) a comunidade em que os alunos estão inseridos representa um recurso de enorme importância para mudanças educacionais e para o desempenho escolar das crianças (Riojas-Cortez, 2001; Chimbutane, 2015).

Assim, fundos de conhecimento são definidos como conhecimentos e habilidades relacionados às origens da família, ocupações e estratégias usadas para se adaptar às várias realidades e as formas de ver o mundo, incluindo valores e crenças locais, estratégias de aprendizagem, valor da educação e o conhecimento da própria língua (cf. Moll et al., 1992; Riojas-Cortez, 2001; González et al., 2005; Chimbutane, 2009; Hedges et al., 2011).

A inclusão dos fundos de conhecimento na educação tem um impacto directo na comunidade em geral, da qual fazem parte os alunos. Autores como Moll et al. (1992), González et al. (2005) e Chimbutane (2015) apontam que o facto de se usar a língua local na educação abre espaço para maior participação dos pais na educação como um recurso intelectual que pode ser explorado por meio de trabalhos de casa bem como através da participação directa na sala de aulas para partilharem as suas experiências.

Hedges et al. (2011) e Mawere (2015), falando especificamente sobre os alunos, referem que a inclusão dos fundos de conhecimento na educação reforça a autoconfiança dos alunos na escola e pode motivar e reforçar o potencial intelectual e interesse dos alunos ao perceberem que se dá reconhecimento ao que se faz, sabe e diz nas suas comunidades.

Assim, tendo em conta que a escola está inserida dentro da comunidade e que já usa as línguas locais como meio de instrução, é importante para nós saber como é que os conhecimentos e habilidades locais são capitalizados dentro e fora da sala de aulas.

Capítulo 4: Metodologia

4.1 Método de pesquisa

Este estudo é de natureza qualitativa (cf. Goering & Streiner, 1996), tendo como método de pesquisa a Etnografia Linguística (cf. Rampton, 1992, 2007a, 2007b; Sealey, 2007).

Segundo Goering & Streiner (1996), “pesquisa qualitativa consiste em métodos que permitem uma compreensão mais profunda dos fenómenos e abrange técnicas como grupos focais, entrevistas detalhadas e observação dos participantes” (p.491). Adoptamos esta definição pelo facto de destacar a forma como a pesquisa é concebida, distanciando-se da discussão secular sobre o uso ou não de números numa pesquisa qualitativa, e por se adequar à natureza do nosso estudo, que tem como enfoque a análise da relação entre comunidade e escola tendo como base práticas linguísticas.

De acordo com Rampton (2007b), a Etnografia Linguística não é um paradigma, uma escola coerciva ou um tipo de síntese definitivo, mas sim, um ponto de encontro onde investigadores e um número estabelecido de linhas de investigação, unidos pelas circunstâncias abertas para o reconhecimento de novas afinidades e suficientemente familiar entre elas se encontram para tratar as diferenças com “equanimidade”. Em outras palavras, a Etnografia Linguística é “um termo genérico que envolve diferentes tradições de pesquisas sobre práticas linguísticas, como é o caso de Sociolinguística Interaccional, Análise Discursiva e Práticas de Literacia” (p.3).

Segundo Rampton (2007b:3), a etnografia linguística defende, dentre vários princípios, a ideia de que:

“(…) os contextos de comunicação devem ser investigados e não assumidos, pois o significado ganha forma dentro de relações sociais específicas, histórias interaccionais e regimes institucionais produzidos e construídos por agentes com expectativas que precisam de ser apreendidas etnograficamente.”.

Este princípio, como refere o autor, remete-nos à ideia de que a Etnografia Linguística, no âmbito das suas pesquisas em práticas linguísticas, como é o caso da Análise do Discurso, envolve, por exemplo, (i) pessoas, especificamente, as suas percepções, capacidades, práticas habituais e disposições e os seus repertórios culturais e semióticos, *status* sociais e categorias de membros, os seus desejos, etc., e (ii) instituições, redes e comunidades de prática com vista a entender as políticas governamentais como uma forma de controlar, gerir, produzir e distribuir pessoas, recursos e ideologias (p.3).

É a partir destes e outros pressupostos que Wedin (2004), citando Wortham (2001), caracteriza a Etnografia Linguística da seguinte forma: (i) Estuda o uso da língua, como as categorias estruturais são usadas em práticas comunicativas, tomando os falantes como actores sociais; (ii) Procura entender o ponto de vista do participante em suas actividades; (iii) Apresenta questões macrosociológicas ao fazer análises detalhadas do uso da língua em contextos particulares; (iv) Estuda padrões emergentes de formação de identidade criados em contextos particulares, isto é, permite perceber como é que o uso da língua pode constituir aspecto da cultura e de identidade; (v) Analisa, sistematicamente, padrões semióticos em segmentos particulares do uso da língua; e (vi) É um subconjunto da Linguística Educacional.

De uma forma geral, depreende-se que a Etnografia Linguística, para além de ser uma rede de linhas de pesquisas sobre práticas linguísticas, fundamenta-se também na ideia de que as pessoas vivem interligadas e, por sua vez, interligam-se também com as instituições. Como aponta Rampton (2007b), o grande foco das investigações baseadas em Etnografia Linguística tem a ver com a natureza e dinâmica dessas interligações. É na base destas ideias que a Etnografia Linguística ganha relevância para esta pesquisa, uma vez que buscamos entender a relação entre comunidade e escola, tendo como ponto de partida as práticas linguísticas no contexto escolar. Mais ainda, esta abordagem destaca-se por recorrer a técnicas de Etnografia para a recolha de dados, concretamente a observação, entrevista, notas de campo, etc.

4.2 Locais de pesquisa

Tal como nos referimos na Introdução, este trabalho é parte do projecto de pesquisa “*Voicing participation: Linguistic citizenship beyond educational policy*”, realizado conjuntamente por investigadores da Universidade de Estocolmo e Universidade Eduardo Mondlane. Nós fomos parte da equipa de assistentes deste projecto.

O projecto iniciou em 2017 e tinha como um dos objectivos documentar o processo de implementação da educação bilingue na Província de Maputo. O projecto foi implementado em dois distritos da província de Maputo, nomeadamente, Matutuine e Manhiça. No distrito de Matutuine, foram seleccionadas três (3) escolas primárias (incluindo as respectivas comunidades) que, de forma fictícia, denominamos Escola Primária Completa de Musevene (EPC de Musevene), Escola Primária Completa de Tandara (EPC de Tandara) e Escola Primária Completa de Matemene (EPC de Matemene). No distrito da Manhiça, foram consideradas duas (2) escolas, cujos pseudónimos são: Escola Primária Completa de Xamisava (EPC de Xamisava) e Escola Primária Completa de Maxavelene (EPC de Maxavelene)¹⁰.

A escolha dos dois distritos teve em consideração a língua local falada em cada um deles, isto é, era necessário ver como é que está a ser a implementação da educação bilingue nas duas línguas bantu mais faladas na província de Maputo. Assim, em Matutuine o foco era a introdução do Xirhonga na educação, enquanto na Manhiça era o Xichangana.

10A EPC de Matemene só foi abrangida nas primeiras viagens a Matutuine, em 2018, porque a EPC de Tandara tinha défice de turmas da modalidade bilingue. Em 2019, a equipe decidiu tirá-la do conjunto de escolas de pesquisa e concentrar-se apenas nas duas escolas primeiramente seleccionadas.

A escolha das escolas por distrito não obedeceu a um e único critério, salvo o facto de serem escolas que tivessem as duas modalidades de ensino, principalmente a modalidade bilingue, o nosso foco. Em Matutuine, a selecção das escolas baseou-se na distância que as separa da Vila (Belavista), isto é, quanto menor for a distância, melhor seria para nós, pois facilitava a nossa deslocação. No Distrito da Manhiça, o caso foi um pouco diferente. Nos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJTs), apresentaram-nos a lista das escolas que tinham a modalidade bilingue e levaram-nos para conhecer algumas, com a ideia de começarmos por aquelas que se situam distante da Vila. Assim, depois de algumas voltas nessas escolas, decidimos ficar nas EPCs de Xamisava e Maxavelene que distam a cerca de 32 km da Vila.

Este estudo apresenta e analisa dados das EPCs de Musevene e Xamisava por se tratar daquelas em que estivemos directamente afectos, como parte do grupo dos assistentes do projecto.

4.3 Participantes da pesquisa

O projecto incluiu no seu universo as direcções das escolas, os professores, os alunos, membros comunitários e a organização não-governamental Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP-Moçambique).

No projecto, não houve discriminação dos professores para fazerem parte da amostra, desde que trabalhassem na modalidade bilingue. Para os encarregados, a principio, só podiam participar do projecto membros de comunidade cujos filhos estivessem a partir da 3ª classe para cima, pois, acreditámos que só estes é que possuíam uma boa experiência sobre o acompanhamento dos seus educandos na educação bilingue. Contudo, este critério não foi levado à risca (ver descrição em 4.4).

De uma forma geral, participaram do projecto cerca de 39 professores¹¹, sendo 6 na EPC de Xamisava, 9 na EPC de Maxavelene, 10 na EPC de Musevene, 6 na EPC de Tandara e 8 na EPC de Matemene; as 5 Direcções das escolas; e mais de 30 membros das comunidades de Musevene, Xamisava e Maxavelene, sendo 10 membros da comunidade de Xamisava, 10 de Musevene, 7 de Tandara e um número indefinido em Maxavelene.

¹¹Os 39 professores aqui referidos são os que preencheram o questionário. Porém, há outros que não aceitaram fazê-lo, embora tenhamos assistido às suas aulas.

A disparidade dos números dos professores deve-se a várias razões, das quais apresentamos aqui duas. A primeira é o facto de as escolas não terem o mesmo número de professores afectos a modalidade bilingue. Por exemplo, durante o período da implementação do projecto, na EPC de Musevene tinha todas as turmas da 1ª à 7ª classe e acima de 6 professores, ao passo que na EPC de Tandara, em 2018, não tinha turmas da 1ª, 3ª e 5ª classes. Ainda neste ponto, ressalta-se casos de professores que davam mais do que uma disciplina, como foi o caso da professora Lizha, que dava as disciplinas de Matemática e Educação Visual, na EPC de Musevene. A segunda razão é o facto de alguns professores não se terem identificado como professores de educação bilingue (mesmo dando aulas às turmas desta modalidade) e não se terem identificado com a modalidade em si.

No caso de pais e encarregados de educação, definimos que, em cada comunidade, iríamos criar dois grupos focais de 6 membros no máximo. Estabelecemos este número na ideia de que sendo 6 membros, isto facilitaria a moderação das entrevistas e menos que 6 havia possibilidade de alguns membros ausentarem-se, o que levaria a que ficássemos com um número reduzido de participantes. No entanto, não foi possível ter o número esperado nas EPCs de Xamisava, Musevene e Tandara, pois alguns convidados não se apresentaram no dia da entrevista. Em Maxavelene, o número de membros da comunidade foi muito além do esperado, pois a escola convocou todos os pais e encarregados de educação cujos filhos estavam na modalidade bilingue. Por fim, fizeram parte do projecto, 2 representantes da ADPP-Moçambique, concretamente do Sector da Literacia.

4.4 Acesso aos locais de pesquisa

O acesso aos locais de pesquisa começou a nível provincial, para onde mandámos um pedido de autorização para a condução do estudo. Nesse pedido, apresentámos o projecto, desde os objectivos, metodologia a adoptar até aos resultados esperados. A Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Maputo (DPEDHM) aceitou o nosso pedido. Em seguida, e a anexar à autorização da DPEDHM, a Universidade Eduardo Mondlane emitiu uma credencial aos SDEJTs dos dois distritos, em que se apresentava, entre outros aspectos, os objectivos, propósitos e natureza da pesquisa.

Depois de termos apresentado a credencial aos SDEJTs, apresentaram-nos os pontos focais de educação bilingue de cada distrito que, por sua vez, nos levaram às escolas. Este exercício foi apenas nas primeiras visitas aos distritos, pois, nas restantes visitas já nos consideravam “nossos investigadores”. Neste caso, bastava contactarmos as escolas com antecedência e anunciar aos SDEJTs a nossa presença nos distritos.

O acesso às comunidades foi conseguido com a mediação das direcções das escolas seleccionadas. Quando apresentámos o projecto aos gestores das escolas, informamos-lhes que precisaríamos de nos encontrar com alguns pais e encarregados de educação cujos filhos estivessem na 3ª classe de educação bilingue ou em classes mais adiantadas. Porém, na EPC de Xamisava, embora tenhamos seguido o mesmo critério noutras escolas, tivemos um caso diferente. Na turma da 4ª classe, foram seleccionados alguns alunos para convocar os seus pais e encarregados de educação, uma vez que tivemos a informação de que alguns dos alunos desta turma acabavam de entrar para a modalidade bilingue. O facto de entrarem para a modalidade bilingue na 4ª classe despertou-nos a curiosidade de saber dos encarregados quais eram as suas opiniões sobre o antes e depois dos seus filhos e deles como agentes activos no processo de ensino e aprendizagem. Então, os gestores informaram a alguns professores aleatoriamente para que, de forma aleatória, também escolhessem alunos que chamariam os seus encarregados para a entrevista no dia combinado.

Tal como foi com os SDEJTs e Escolas, o acesso à ADPP-Moçambique começou com a apresentação das credenciais da DPEDH e da UEM. Contudo, foram duas tentativas para o acesso aos representantes do Sector da Literacia devido a incompatibilidade das nossas agendas.

4.5 Técnicas de recolha de dados

Como nos referimos anteriormente, nem sempre o uso das línguas locais em instituições públicas permite a participação activa dos membros das comunidades locais. Neste contexto, como forma de evitar conclusões essencialistas, achamos melhor olhar para o empoderamento das comunidades na educação tendo em conta os três pontos principais: escola, comunidade e uma Organização Não-Governamental (ONGs), concretamente a ADPP-Moçambique.

Na linha da Etnografia Linguística, que preconiza o recurso a técnicas da Etnografia para a recolha de dados, neste estudo, usamos entrevistas semi-estruturadas e estruturadas, grupos focais, observação, questionário e tomada de notas.

4.5.1 Entrevistas

A entrevista é uma das técnicas mais usadas na Etnografia Linguística (cf. Rampton, 2007a). Segundo Fortin (1996:244), a entrevista permite:

“(...) recolher as informações junto dos participantes relativos aos factos, às ideias, aos comportamentos, às preferências, aos sentimentos, às expectativas e às atitudes. [A entrevista] apoia-se nos testemunhos dos sujeitos, não tendo geralmente o investigador acesso se não ao material que o participante consente em fornecer-lhe.”.

Nesta pesquisa, para obtermos as opiniões dos participantes sobre a educação bilingue e o papel da educação bilingue no empoderamento comunitário na educação, aplicamos dois tipos de entrevistas – não estruturadas e estruturadas – que foram gravadas com recurso a gravadores áudios e celulares.

As entrevistas não estruturadas foram feitas nas escolas nas primeiras visitas ao campo e visavam compreender a situação geral da implementação da educação bilingue nos dois distritos.

As entrevistas estruturadas foram aplicadas a todos os participantes, nomeadamente, professores, gestores das escolas, membros das comunidades locais e representantes de ADPP-Moçambique. Importa referir que quase todas as entrevistas foram realizadas em Português, excepto as entrevistas com as comunidades, que foram nas línguas locais, nomeadamente, Xirhonga nas comunidades de Musevene e Tandara, e Xichangana, nas comunidades de Xamisava e Maxavelene. A selecção das línguas foi feita pelos informantes, que foram instruídos a escolher a língua na qual se sentissem mais confortáveis.

As entrevistas aos professores visavam, de forma geral, entender em que medida estes envolviam os pais e encarregados de educação, em particular, e a comunidade, em geral, na implementação da educação bilingue e em que medida os pais e encarregados de educação e a comunidade se

envolviam neste processo.¹²No total, foram realizadas 35 entrevistas aos professores em todas as escolas, sendo (8) não estruturadas e (27) estruturadas. Das estruturadas, cinco (6) foram feitas na EPC de Musevene, 7 na EPC de Tandara, seis (6) na EPC de Xamisava e 8 na EPC de Maxavelene.

Todas as entrevistas aos professores foram realizadas de forma individual e de acordo com a disponibilidade de cada um deles. No geral, as entrevistas decorreram no final das aulas, o momento em que os professores estavam livres. Porém, há também aqueles que preferiram dar entrevista antes das aulas, como é o caso de professores do período da tarde.

Nas entrevistas aos gestores das escolas, procurámos entender, dentre vários aspectos, (i) o processo de implementação da educação bilingue nas escolas (ouvir os fortes e fracos que os gestores identificavam na implementação desta modalidade), (ii) o nível de participação das comunidades e as acções que os gestores tomam para envolver as comunidades na vida escolar, de forma geral, e na educação dos seus filhos, em particular.

Diferente das entrevistas aos professores, que só foram individuais, as entrevistas com os gestores abriam espaço para a presença do(a) Director(a) e do(a) Director(a)-Adjunto(a) da escola. Por exemplo, na EPC de Musevene, a entrevista contou com a presença dos dois gestores, o que não aconteceu na EPC de Xamisava nem na EPC de Maxavelene. No total, foram realizadas 7 entrevistas com os gestores, sendo 3 semi-estruturadas¹³ e 4 estruturadas. Os gestores das EPCs de Musevene, Tandara e Matemene foram submetidos a entrevistas não estruturadas, nas primeiras viagens, com o intuito de entendermos a situação geral da implementação da educação bilingue no distrito. As restantes 4 estruturadas foram aplicadas aos gestores das EPCs de Musevene, Tandara, Xamisava e Maxavelene.

Quanto aos grupos focais, as entrevistas procuravam captar das comunidades o nível de sua participação na educação dos seus filhos, concretamente, o que a escola faz para os envolver e o que é que eles fazem para se envolverem no ensino e aprendizagem.

No total, realizámos um total de 9 entrevistas com as comunidades, sendo 6 com os grupos focais, distribuídas da seguinte forma: 2 na comunidade de Musevene, 1 na comunidade de

¹²Neste caso, incluía-se todo o tipo de participação, incluindo a participação física na sala de aulas, assim como através de fundos de conhecimento.

¹³Inclui-se aqui a única entrevista feita na EPC de Matemene.

Tandara, 2 na comunidade de Xamisava e 1 na comunidade de Maxavelene. As primeiras entrevistas, realizadas nas primeiras viagens, nas EPCs de Musevene (2) e Tandara (1), não foram com grupos focais, mas sim com alguns encarregados de educação que participavam das reuniões de aberturas do 3º trimestre. Os objectivos destas entrevistas incluíam ouvir a opinião dos encarregados sobre o valor do uso das línguas locais na educação formal.

Por último, a entrevista com a ADPP-Moçambique envolveu dois técnicos e visava entender, entre vários aspectos, se envolviam as comunidades nas actividades relacionadas à educação bilingue e, se sim, qual era o papel que elas tinham e que procedimentos ou estratégias eram adoptadas para assegurar esse envolvimento.

Em suma, fizemos um total de 35 entrevistas com professores, com a duração total de 15:20:09; 8 entrevistas com gestores, com a duração de 4:05:53; 6 encontros de grupos focais que duraram 7:22:07; e 1 entrevista com a ADPP-Moçambique, que durou 1:12:52. A soma final é de um total de 53 entrevistas, que se traduzem em 29:24:50 horas de gravação.

4.5.2 Questionário

Durante a pesquisa, formulámos dois questionários de natureza e propósitos distintos. O primeiro questionário, que compreendia 31 perguntas, foi preenchido pelos gestores e visava, em termos gerais, descrever as escolas, com destaque para o número de turmas, alunos e professores existentes em cada escola, e situação de acesso a materiais de ensino e aprendizagem. Atenção especial foi dada à recolha de informação sobre a modalidade bilingue.

O segundo questionário, que compreendia 26 perguntas, foi preenchido por professores. Os objectivos deste questionário eram captar informação que permitisse descrever o perfil dos professores, incluindo a sua formação inicial e em exercício, anos de experiência como professor da modalidade bilingue e saber a avaliação geral que faziam sobre a implementação da educação bilingue. No total, foram preenchidos 39 formulários nas 5 escolas, sendo 10 na EPC de Musevene, 6 na EPC de Tandara, 8 na EPC de Matemene, 6 na EPC de Xamisava e 9 na EPC de Maxavelene. A disparidade nos números está relacionada com o facto de (i) as escolas não terem o mesmo número de professores na modalidade bilingue, (ii) alguns professores não terem devolvido o inquérito preenchido e (iii) alguns professores terem negado preencher o questionário por não se identificarem como professores de educação bilingue.

4.5.3 Observação

A técnica de observação foi aplicada na sala de aulas e no ambiente escolar. Usámos esta técnica com o propósito de captar, entre outros aspectos, (i) as formas como as comunidades participam na educação na sala de aulas, quer através da presença física e activa dos membros das comunidades na sala, quer através da abordagem de aspectos culturais do dia-a-dia das comunidades, (ii) as formas de abordagem de aspectos culturais e (iii) o envolvimento das comunidades na vida das escolas em geral, incluindo em actividades como produção de materiais e desenvolvimento de terminologia.

Como podemos notar, trata-se de uma observação que não se limitou apenas a aspectos da sala de aulas, embora estes tenham sido o foco principal e o gravado. Durante os 3 anos de duração do projecto, assistiu-se a um total de 119 aulas, que se traduzem em 80:06:06 horas de observação.

Durante a nossa observação de aulas, participámos em algumas actividades básicas como ajudar os alunos que estivessem ao nosso lado na resolução de exercícios, leitura e no esclarecimento de dúvidas. Ao mesmo tempo e a pedido de alguns professores, estivemos envolvidos na correcção de exercícios em cadernos diários dos alunos. Em alguns casos, ajudámos os professores a levantar questões e a esclarecer algumas dúvidas dos alunos durante as aulas. Por fim, servimos, até certo ponto, de “*experts*” para os professores e comunidades, ao esclarecermos algumas dúvidas que eles tinham sobre a educação bilingue em Moçambique.

4.5.4 Notas de campo

A natureza desta pesquisa exigia, para além das técnicas acima arroladas, tomar notas de campo, pois, nem todas as informações foram possíveis de captar através de entrevistas e questionários (cf. Chimbutane, 2009). Aliás, como refere Fortin (1996), o registo e codificação das informações durante a observação são feitos, para além das gravações, por meio de tomadas de notas no terreno.

As notas de campo serviram para o registo de dados como descrições contextuais dentro e fora da sala de aulas, como é o caso da descrição das salas (como são decoradas) e do próprio ambiente da sala de aulas (o recurso a gestos, expressões faciais, bem como as interrupções

resultantes de vinda ou saída de alguém de/para sala de aulas). Fora da sala de aulas, registámos vários dados durante as conversas com os professores e alunos assim como em reuniões que decorreram no pátio das escolas, como foi na EPC de Musevene.

4.6 Sistematização e codificação de dados

Após a recolha de dados, através das técnicas acima referidas, foi necessário sistematizá-los e codificá-los. Durante o processo de recolha de dados, todos os áudios gravados eram catalogados usando o nome da disciplina, classe, professor, escola e até a data de registo e eram transferidos para os computadores. Em seguida, foram todos transcritos (alguns foram transcritos ainda no campo, dependendo do tempo disponível). Após as transcrições, criou-se uma base de dados em que os áudios e as respectivas transcrições foram arrumados de acordo com os distritos, escolas e disciplinas, para o caso das aulas. Exercício similar foi feito em relação ao questionário e às entrevistas. Como forma de uniformizar os dados, depois de criarmos a base de dados, partimos para a criação de pseudónimos das escolas e de todos os participantes da pesquisa.

4.7 Análise de dados

O processo da análise de dados em pesquisa qualitativa começa justamente no momento em que o investigador se encontra diante do fenómeno em estudo. É neste âmbito que autores como Chimbutane (2009) e Fortin (1996) apontam que a análise de dados neste tipo de pesquisa não pode ser tomada como uma fase à parte das outras.

Segundo Fortin (1996), a análise de dados permite guiar o investigador na sua amostragem e dar-lhe pistas sobre o que lhe resta descobrir sobre o fenómeno em estudo durante o processo de recolha de dados.

Neste trabalho, adoptamos a Análise do Discurso, baseada na identificação de temas, selecção de evidências e interpretação (cf. Chimbutane, 2009). Tendo em conta que a pesquisa envolveu três actores da educação (a escola, a comunidade e a ADPP-Moçambique), a nossa análise é bidireccional, isto é, fazemos a leitura da forma como a escola e a ADPP-Moçambique olham para a participação da comunidade e a forma como a comunidade olha para a sua participação no processo de ensino e aprendizagem.

Importa reiterar que os dados aqui analisados são referentes às EPCs de Musevene e Xamisava, as escolas em que mais tempo passamos como parte do grupo de assistentes do projecto.

4.8 Princípios éticos

A realização desta pesquisa obedeceu aos princípios éticos básicos necessários na pesquisa. Como descrevemos em 4.2.1, os procedimentos desta pesquisa foram com consentimento de todas as partes envolvidas nesta pesquisa, desde as mais formais até às menos formais.

Os pedidos de acesso aos locais de pesquisa, como apresentámos, foram feitos de forma escrita e oral. No âmbito das entrevistas, pedimos permissão dos participantes para fazermos gravações áudios, fotos e áudio-vídeos. Informamos-lhes, também, que não iríamos revelar suas identidades, como forma de protegê-los de eventuais riscos. É neste espírito que se justifica o facto de usarmos pseudónimos, no lugar dos nomes próprios das escolas, comunidades e dos respectivos informantes.

4.9 Limitações da pesquisa

Durante a realização desta pesquisa, foram observadas algumas condições adversas quer de origem natural quer humana. Relativamente às condições adversas de origem natural, destaca-se as condições climatéricas do período em que foram efectuadas as visitas ao campo – todas as visitas de campo foram realizadas no período de inverno, concretamente nos meses de Maio, Junho e Julho. Nos dois distritos, durante este período regista-se temperaturas muito baixas, o que acaba comprometendo, até certo ponto, as actividades escolares. Em Matutuine, por exemplo, tivemos casos de turmas das classes iniciais que, no primeiro período das aulas, que decorria a partir das 06:30, não tiveram aulas por causa do frio – ou porque, às vezes, a maioria dos alunos não apareceram às aulas¹⁴ ou, porque os poucos alunos que ousaram ir à escola não estavam em condições para escrever.

Quanto às condições adversas de natureza humana, há que salientar que algumas falhas foram da nossa parte e outras das escolas. Das que nos dizem respeito, podemos destacar, a falta de instrumentos adequados para gravação das aulas – muitos áudios foram gravados nos mesmos celulares que usávamos para nos comunicar e, devido à pouca capacidade de armazenamento de

¹⁴Quando perguntámos sobre as ausências, informaram-nos que, nos dias de muito frio e chuva, as escolas dispensam os alunos.

informações em alguns dispositivos, algumas aulas não foram gravadas. Um outro aspecto saliente é a planificação, em que uma das viagens para Manhica coincidiu com o período de preparação para avaliações finais do trimestre. No que tange às escolas, destacam-se casos de alguns professores que não aceitaram partilhar informações, alguns porque alegaram não se identificar como professores da modalidade bilingue, concretamente, alguns professores de turmas da 6^a e 7^a classes, e outros que simplesmente não se identificavam com a própria modalidade, embora fossem professores de turmas de educação bilingue.

Capítulo 5: A educação bilingue em Moçambique e o empoderamento das comunidades

5.0 *Introdução*

Este capítulo é dividido em duas secções. Na primeira secção (5.1) apresentamos resultados das percepções da escola (incluindo a ADPP-Moçambique) sobre a participação da comunidade no processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta as seguintes linhas (i) educação bilingue e relação entre a escola e a comunidade (5.1.1); (ii) comunidade como possuidora e produtora de conhecimento (5.1.2); e (iii) participação da comunidade no processo de ensino e aprendizagem (5.1.3). Em (i), procuramos entender se o uso das línguas locais na educação afecta a relação entre a instituição e a comunidade e, se sim, em que medida é que isso acontece; Em (ii),

procuramos saber como é que a escola e o ADPP-Moçambique olham para a comunidade no que tange ao conhecimento útil para a educação; e Em (iii), questionamos sobre a pluriversalidade, complexidade e multiplicidade da participação das comunidades locais no desenvolvimento do programa de educação bilingue no país.

Na segunda secção (5.2), trazemos as percepções da comunidade sobre a sua participação na educação dos seus filhos, tendo em conta as mesmas linhas de leitura apresentadas na primeira secção.

5.1 Percepções da escola sobre a participação da comunidade na educação

5.1.1 A educação bilingue e a relação entre a escola e a comunidade

Uma das grandes inquietações que se colocam quando o processo de ensino e aprendizagem é numa língua não local é que a escola aparece como ilha dentro da comunidade na qual está inserida, o que dá às comunidades poucas oportunidades de participar como agentes activos da educação (cf. Chimbutane, 2011). Portanto, o primeiro ponto a discutir sobre a educação bilingue e o empoderamento comunitário em Moçambique é o que é que a escola acha sobre o uso de uma língua local na educação e a relação entre a escola e a comunidade.

O primeiro ponto que a escola destaca a respeito do valor da educação bilingue no país é que o uso das línguas locais no ensino aproxima a comunidade da escola. Este aspecto é referido por gestores e professores nos dois extractos abaixo:

Extracto 1.

“Ahmm ((organizando o discurso)) [a educação bilingue] é uma aposta positiva. É positiva e para nós é mais benéfica. Estamos mais próximos do aluno. Estamos próximos da comunidade através da língua, o que faz com que ela, ao chegar à escola, não tenha limitação em interagir tanto com o professor bem como com a Direcção pelo facto de estarmos a usar esta língua. E também é uma forma dos pais e encarregados participarem também e compreenderem o que a criança faz.” (Gestor Maluzy, EPC Musevene, 22/06/2019)

Extracto 2.

“É ((acenando positivamente com a cabeça)) (...) comentei há bocado que até veio [um encarregado de educação] me parabenizar. Me parabenizou porquê? Porque viu o resultado. A vantagem daquela modalidade ((referindo-se à modalidade bilingue)), então, essa modalidade foi ponte. Ligou-nos. Ligou o professor com o encarregado [de educação].” (Professor Arne, EPC de Xamisava, 24/07/2019).

Nos dois extractos aponta-se para o uso das línguas locais na escola como um meio que liga a escola à comunidade em que está inserida. Neste caso, o gestor Maluzy, em comparação com a modalidade monolíngue em Português, apresenta dois aspectos que considera benéficos para a vida da escola.

O primeiro aspecto tem a ver com a aproximação escola-comunidade que, por sua vez se subdivide em dois subpontos, nomeadamente a relação aluno-professor e aluno-Direcção e aluno-encarregado de educação. Uma vez que os alunos são membros da comunidade que vivem as duas realidades (da escola e da comunidade), o facto de se usar a língua de casa na escola tira-lhes barreiras na interacção com a escola de forma geral e permite-lhes partilhar os assuntos da escola com professores e com os pais em casa. Esta situação é extensiva aos pais e encarregados de educação e à comunidade em geral. Neste caso, entende-se que o uso das línguas locais na educação permite que os pais interajam com a escola à vontade e abre portas para que eles participem activamente no processo de ensino e aprendizagem. Mas pode-se questionar, por exemplo, sobre os impactos desta aproximação entre a escola e a comunidade, ou ainda, se antes da implementação da educação bilingue os encarregados de educação não usavam as línguas locais nas escolas.

No segundo extracto, o professor Arne reporta o caso de um seu aluno da modalidade bilingue que teve um aproveitamento tão bom que agradou o encarregado de educação ao ponto de este aproximar-se ao professor e felicitar-lhe pelo seu trabalho. Neste caso, o uso da língua local na educação, coadjuvado com outros factores, fez com que o aluno alcançasse bons resultados e resultou na aproximação do encarregado ao professor.

Como se pode compreender, a educação bilingue e os seus resultados aparecem como elementos positivos na relação entre escola e comunidade e uma reacção positiva às políticas e práticas linguísticas educacionais, em particular, e nacionais, em geral.

Como nos referimos oportunamente, até recentemente, a única língua declarada para o uso em instituições públicas em Moçambique era o Português, embora, as outras línguas nunca tivessem sido completamente banidas em contextos oficiais como escola, hospitais, etc., salvo em contextos como, por exemplo, sala de aulas (cf. Lafon, 2012). Ou seja, as línguas sem estatuto definido sempre foram usadas em instituições públicas, principalmente quando se trata de encontros com as comunidades. Porém, a ausência de uma declaração oficial sobre o uso das línguas locais na educação distanciava a escola da comunidade, pois estas línguas (e os respectivos falantes) eram vistas como não legítimas naqueles contextos (cf. McGroarty, 2010; Severo, 2013). Assim, a introdução da educação bilingue tira a escola do estatuto de “uma ilha” dentro da comunidade e coloca-a como parte da comunidade.

5.1.2 A comunidade como possuidora e produtora de conhecimento válido na educação

Tal como discutimos em 2.3, com o caso especial da situação de Moçambique, a exclusão das línguas locais em contextos de ensino pode, para além de isolar a escola da comunidade e a respectiva desvalorização da comunidade na educação, incutir nos principais actores da educação a ideia de que o conhecimento local não tem aplicação neste sector. Assim, os informantes da pesquisa são unânimes em apontar que a educação bilingue em Moçambique apresenta uma nova imagem da comunidade fora e dentro da sala de aulas. Prestemos, primeiro, atenção às declarações apresentadas nos extractos abaixo. Os Extractos 3 e 4 apresentam a visão que os gestores têm sobre a comunidade no que se refere à produção de conhecimentos e à sua aplicação na educação e o Extracto 5 apresenta a visão da ADPP-Moçambique sobre a comunidade na produção de materiais.

Extracto 3.

“(…) Nós pedimos sempre. Recorremos à comunidade para nos ajudar. Digo isso porquê? Não podem olhar para o professor como “sabe-tudo”, mas como alguém que pode ter problemas e precisar de um apoio. Razão pela qual há essa relação escola-comunidade.”
(Gestor Ovisse, EPC Musevene, 22/06/2019)

Extracto 4.

“(...) Mas nós temos o campo de produção. É lá onde há maior interacção entre alunos e comunidade na troca de experiências em relação ao trabalho da horta. Daí explicam as suas reais experiências usando a língua local. Então, nós aprendemos com as suas experiências e, em seguida, também apresentamos as técnicas que a escola tem para a produção.” (Gestor Maluzy, EPC Musevene, 22/06/2019)

No Extracto 3, o gestor Ovisse apresenta duas ideias interessantes. Por um lado, o gestor reconhece que a escola e o professor, em particular, têm suas limitações dentro do processo de ensino e aprendizagem que, por um lado, só podem ser ultrapassadas recorrendo à comunidade. Neste caso, a comunidade é vista como parte dos actores da educação com capacidades de trazer soluções para problemas que a escola não consegue resolver. É verdade que esta ideia é apresentada de uma forma geral, isto é, não deixa claro o tipo de dificuldades que só seria a comunidade a resolver e se são assuntos que apenas dizem respeito à modalidade bilingue ou às duas modalidades - bilingue e monolingue. Por sua vez, o gestor Maluzy, no Extracto 4, recorre às técnicas de agricultura que a comunidade usa no seu dia-a-dia para mostrar, primeiro, que a comunidade tem um conhecimento relevante para o contexto escolar. Um outro elemento de grande relevo é o uso da língua local durante a troca de experiências entre as duas partes, o que, de certa forma, revela a importância que o uso da língua local desempenha na relação entre escola-comunidade. Porém, mesmo neste discurso, o informante não deixa claro se os actores em causa são os alunos ou encarregados de educação. Contudo, independentemente da parte da comunidade de que se trata, está evidente que a escola reconhece que a comunidade possui e produz conhecimentos que são úteis na escola, ainda que, neste caso, a sua aplicabilidade seja fora da sala de aulas. A questão que se pode colocar então é se os pais e encarregados de educação têm conhecimentos como válidos, será que esses conhecimentos são usados dentro da sala de aulas. Se sim, então como é que podem ser capitalizado neste contexto?

Quanto à produção de materiais, a ADPP-Moçambique reconhece que a comunidade é possuidora e produtora de conhecimento útil na resolução de assuntos que podem desafiar a instituição, conforme expresso no extracto que se segue.

Extracto 6:

“(…) Mas, nós, lembro que muitas vezes quando houvesse uma discussão ou um impasse, ligávamos para algumas pessoas da comunidade e eles desempatavam as coisas. Ligávamos mesmo! Ligando para falantes de Xirhonga, falantes de Xichangana e eles explicavam como é que nós podíamos fazer. E isso era feito por causa daqueles colegas nossos que diziam que eram produtores do livro. Fazíamos isso sistematicamente.”
(Técnico Mindzo, ADPP-Moçambique, 25/07/2019)

Neste caso, recuando no tempo, o técnico Mindzo, da ADPP-Moçambique, lembra-se de vezes em que, durante a produção de livros, precisou do conhecimento da comunidade para resolver problemas que iam para além das capacidades da instituição. Neste conjunto, incluíam-se casos de desenvolvimento de termos técnicos em Xichangana ou Xirhonga e de selecção de termos a usar nos materiais tendo em conta as diferentes variantes destas línguas. Para além de mostrar que a instituição tem suas limitações nas suas actividades, estas consultas revelam a importância do envolvimento das comunidades na produção de materiais de ensino e aprendizagem.

Assim, a partir do Extracto 3, notamos que a introdução das línguas locais na educação traz consigo o reconhecimento da comunidade, em geral, como agente possuidor e produtor de conhecimentos relevantes para dentro e fora da sala de aulas, incluindo para a produção de materiais de ensino. Estes casos sustentam as ideias apresentadas por autores como Moll et al. (1992) e González et al. (2005), que reconhecem que todas as pessoas têm conhecimentos resultantes das experiências da vida e que, uma vez introduzidos no contexto escolar, podem trazer mudanças educacionais (cf. Riojas-Cortez, 2001; Chimbutane, 2015).

No entanto, embora se reconheça a relevância da comunidade e dos respectivos conhecimentos, é necessário entender como é que ela participa nas várias actividades realizadas pelas duas instituições tendo em conta o recurso às línguas locais.

5.1.3 A participação da comunidade no processo de ensino e aprendizagem

Questionados sobre como é que a escola envolve as comunidades no ensino e aprendizagem e como é que o uso das línguas locais na educação influencia na participação dos encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos, os professores e os gestores das escolas apresentaram, de forma geral, duas formas de envolver as comunidades, nomeadamente, directa e indirecta.

A participação directa subdivide-se em duas formas – geral e específica. A participação geral inclui as reuniões anuais e de abertura e final dos trimestres e a participação por meio dos Conselhos de Escola. Como se pode notar, estas participações não são específicas da modalidade bilingue, envolvendo as duas modalidades (bilingue e monolingué) e, geralmente, são para a divulgação do aproveitamento dos alunos e discutir sobre vários outros assuntos da vida escolar, inclusive a sensibilização dos pais e encarregados para fazerem o acompanhamento dos seus educandos. Esta situação é descrita no Extracto 7:

“Na verdade, falamos com os encarregados nas reuniões quando nós entregamos o aproveitamento das crianças...conversar mesmo com os encarregados para que possam ter...essa aproximação entre os professores e os pais. Na verdade, mesmo, essa aproximação entre os pais e os professores é um pouco complicado, não se vê na totalidade, os encarregados não aproximam muito mais para os professores.” (Professor Elisse, EPC de Xamisava, 24/07/2019)

Como descreve o professor Elisse, estas reuniões servem, em muitos casos, para aproximar os pais e encarregados de educação e os professores. É nestes encontros que, geralmente, se espera que os pais e encarregados de educação apresentem as suas opiniões sobre o processo de ensino e aprendizagem, incluindo sobre assuntos pedagógicos. Porém, como refere o professor Elisse, nestes encontros, os pais e encarregados de educação raramente apresentam suas opiniões e pouco se aproximam dos professores.

Relativamente à questão do Conselho de Escola, tal como descrevemos em 2.3.2, em referência a Nhanice (2013), o foco é mais sobre questões administrativas e financeiras e, como pudemos observar em algumas escolas durante a pesquisa, são os membros deste grupo que, quase sempre, apresentam suas ideias em reuniões gerais.

Um outro aspecto que também merece destaque sobre a participação directa e geral das comunidades na vida da escola tem a ver com a preparação da alimentação escolar para os alunos. Analisemos o Extracto 8:

“Para o lanche de soja, nós temos as voluntárias cozinheiras da comunidade. Então, elas vêm preparar [o lanche] para o 1º turno. Tomam. Depois preparam [o lanche] para o 2º turno. Então, no período de intervalo maior é o momento em que se vai ao lanche. Elas...

a comunidade.../Elas fazem a escala. Fazem a escala. Então, quem vai.../por cada dia tem duas mamas que vêm preparar [o lanche]. Então, elas vão rodando, rodando, rodando.” (Gestor Maluzy, EPC de Musevene, 19/07/2018).

Neste extracto, encontramos dois pontos muito importantes, concretamente, a entrega da comunidade para trabalhos voluntários na vida da escola e a capacidade que a mesma comunidade tem de planificar e gerir as tarefas do trabalho voluntário. Deste facto, podemos depreender que a comunidade está ciente do seu papel como um dos actores principais da vida da escola, ou seja, assume a sua responsabilidade na educação dos seus filhos (cf. Xaba, 2015).

Como podemos notar, nestas participações gerais, especialmente nas reuniões, embora sejam baseadas nas línguas locais, é difícil avaliar o processo de empoderamento das comunidades tendo a educação bilingue como a única variável, pois (i) envolvem as duas modalidades de ensino (bilingue e monolingué); (ii) geralmente os temas discutidos são mais informativos que debates abertos – é o caso da divulgação dos resultados e das actividades trimestrais ou anuais – onde, em muitos casos, a comunidade é simplesmente receptora. No que se refere à preparação do lanche escolar, embora se trate de participação geral, verifica-se uma imagem da comunidade totalmente diferente, isto é, encontramos aqui uma comunidade totalmente activa.

A participação de forma específica é referente aos casos em que os professores ou as direcções chamam o pai e encarregado de educação para a escola, geralmente para a resolução de problemas específicos que envolvam os alunos, como é o caso de mau comportamento, pontualidade e assiduidade. Mais uma vez, este tipo de participação não é especificamente dos pais e encarregados cujos filhos aprendem nas línguas locais, mas sim de todos os encarregados. A participação indirecta, por sua vez, compreende aquela em que a comunidade intervém por meio de trabalhos de casa recomendados aos alunos. Nas duas escolas, professores e gestores afirmaram, unanimemente, que usam os trabalhos de casa como forma de envolver os pais e encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem. Prestemos atenção ao discurso abaixo do professor Goma, da EPC de Xamisava.

Extracto 9:

“Eu dou trabalho. Eu posso dar um trabalho aqui na escola. Eu ((recomendo ao aluno que)) ao chegar em casa, você tem que perguntar o pai ou a mamã, qual é, por exemplo, o

significado duma palavra. É um termo que, se calhar, é novo para as crianças, mas, para os mais velhos já seja uma palavra perceptível ((do conhecimento dos pais e encarregados de educação)).Vai perguntar o vovó lá em casa qual é o significado desta palavra, o que esta palavra aqui quer dizer. Se a criança consegue me trazer a resposta dessa palavra ou dessa questão, é que o pai lá em casa contribuiu com alguma coisa ou interessou-se em ouvir o que a criança tinha para pedir. (Professor Goma, EPC de Xamisava, 22/7/2019).

No Extracto 9, o professor Goma mostra como é que, através dos trabalhos de casa, consegue envolver os pais e encarregados de educação em questões pedagógicas. Neste caso, o facto de os alunos não conhecerem determinado assunto abre espaço para que a comunidade participe na abordagem de questões académicas, servindo como bibliotecas vivas que os alunos têm à sua disposição. Desta forma, a escola reitera a ideia de que a comunidade tem conhecimentos que são importantes para a vida da escola, em geral, e para o contexto de sala de aulas, em particular. Porém, será que a escola dá espaço à comunidade para uma participação directa e não simplesmente por intermédio dos seus educandos?

Quase todos os entrevistados afirmaram nunca ter chamado pais e encarregados de educação para partilhar os conhecimentos locais e suas experiências sobre vários assuntos relacionados com o contexto da sala de aulas e nunca antes tinham pensado na possibilidade de fazer essa troca de experiências. Algumas das razões para a não participação dos pais e encarregados na sala de aulas como actores que possuem conhecimentos e opiniões por partilhar têm a ver com a forma como esse conhecimento vai aparecer. Olhemos, por exemplo, para a forma como o Sr. Maluzy, gestor e professor na EPC de Musevene, justifica a ausência física dos pais e encarregados de educação na sala de aulas:

Extracto 10:

“Trazer a comunidade para essas actividades... nunca tivemos essa experiência. Mas tenho a certeza, acredito que os pais e encarregados vivem com o material dos seus filhos, mas se calhar porque nunca demos espaço para sugerirem. Sim. Nunca demos espaço para sugerirem o que é que acham do material. Se calhar seria um desafio colocarmos a eles a uma avaliação sobre o livro. E também aceitar que essa informação

não virá de uma forma científica ou pedagógica. Teremos uma informação empírica daquilo que vai aparecer ao encarregado.” (Gestor Maluzy, EPC de Musevene, 19/07/2018).

Neste discurso, o Sr. Maluzy assume que a escola nunca deu espaço à comunidade para partilhar o seu conhecimento e expressar a sua opinião em relação aos materiais usados na sala de aulas. Em seguida, questiona a qualidade científica ou académica da informação que poderá vir da comunidade – uma informação não científica e de forma não pedagógica. Esta colocação pode ser entendida de diferentes formas e uma delas é que se trata de reconhecimento de que a comunidade, embora possua conhecimentos e opiniões que possam contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, esse conhecimento não é “científico” e a comunidade não trará o seu conhecimento de forma a respeitar os princípios pedagógicos na sua aceção. Desta forma, o conhecimento da comunidade, embora relevante para a sala de aulas, precisaria de ser tornado “científico” para ser validado neste contexto e a comunidade teria que ser dotada de estratégias pedagógicas para poder participar na sala de aulas.

Entretanto, este posicionamento parece-nos uma estratégia de (i) preservação do poder da escola em relação à comunidade onde ela está inserida (cf. Mazrui, 1997), na medida em que questiona a “cientificidade” do conhecimento local e coloca barreiras às respectivas formas de partilha do mesmo conhecimento e (ii) fuga à responsabilidade de uma instituição focada na produção conhecimento científico, pois, se é verdade que o conhecimento da comunidade não é científico e carece de estratégias consideradas necessárias para ser partilhada em contextos académicos, também é verdade que a escola é responsável pela transformação do conhecimento comum em científico.

Ainda em resposta à participação da comunidade, há que salientar a ideia apresentada pela gestora Flora, da EPC de Xamisava. Segundo esta gestora, às vezes não se dá espaço à comunidade para partilhar os saberes locais e experiências individuais porque:

Extracto 11:

“(…) as pessoas não recebem nada. Só se entregam num dia. As pessoas exigem salário. Sempre exigem qualquer coisa de volta. Então, vir para aqui só ensinar, ensinar e não receber nada, não acatam” (Gestora Flora, EPC de Xamisava, 19/07/2019).

Este ponto é apresentado também por Basílio (2012), no seu trabalho sobre os saberes locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique. Segundo o autor, a recolha dos saberes locais para o curriculum local é dificultada porque as pessoas exigem recompensa e, em muitos casos, trata-se de valores monetários. Concordando com Basílio (2012), este factor pode ter a ver com a relação entre a escola e a comunidade. Enquanto a escola continuar uma ilha dentro das comunidades, elas continuarão a ver a escola como propriedade de “outro” e não sua.

No que se refere à produção de materiais, nota-se pouca participação directa da comunidade em todas as actividades. Vejamos, então, o extracto abaixo:

Extracto 12:

“(…) não entramos em contacto com as comunidades nessa perspectiva ((incluir membros da comunidade na equipa do trabalho)). Se calhar quando estivermos a conduzir mais outros [projectos], se houver essa oportunidade, havemos de ter em conta essa particularidade. E, é uma particularidade muito difícil de gerir (...). Felizmente nos grupos que nós integramos para a produção dos livros, haviam representantes de Matutine, representantes de Mahubu, representantes daqui de Manhiça e representantes de Moamba. Quer dizer, os quatro distritos em que estamos a trabalhar e isso aí criava mesmo uma discussão forte entre eles e depois diziam qual é a palavra que nós podemos optar aqui porque todas trabalham ((quer dizer funcionam para o contexto em causa)) ou nos unem (...)” (Técnico Mindzo, ADPP-Moçambique, 25/07/2019).

No discurso do técnico Mindzo, notamos, claramente, que, pelo menos na fase actual, a ADPP-Moçambique não tem reservado um espaço exclusivo para a participação da comunidade no âmbito das suas actividades. No entanto, aponta-se que fazem parte do grupo de trabalho membros de cada distrito da província de Maputo – trata-se de professores que são falantes nativos das duas línguas bantu em causa. É por meio destes membros que, até certo ponto, se considera que há “participação da comunidade”. Como argumentamos em 3.2, neste caso, o professor representa a instituição e não necessariamente a comunidade, apesar de ser falante nativo da língua em causa e poder contribuir no lugar do membro da comunidade. Uma das razões invocadas para a fraca participação directa da comunidade é o facto de se tratar de “uma particularidade muito difícil de gerir”. Este facto é trazido justamente quando se refere à

discussão sobre as variantes das línguas envolvidas, onde, a princípio, ninguém aceita usar a variante do outro.

Porém, há que salientar que, destas discussões, sempre se encontram soluções que, em muitos casos, (i) inovam as línguas e libertam os seus falantes da dependência linguística. Chimbutane (2009), por exemplo, aponta que o envolvimento da comunidade de Bikwani na discussão sobre escolha da variante do Xichangana a ser usada no ensino influenciou bastante no sistema de contagem pois “o uso de termos *nhungu*/oito e *kayi*/nove no sistema de contagem adoptado na escola é entendido como uma forma usada no Changana de Gazankulu na África do Sul, diferente da variante tradicionalmente usada em Bikwani” (Chimbutane, 2009:208); e (ii) despertam a consciência dos falantes sobre as suas línguas.

Registámos um exemplo da consciencialização dos falantes sobre as suas línguas na EPC de Xamisava, na turma do professor Arne (4ª classe). O professor estava a dar uma aula sobre flexão em número em Xichangana (*vun’we ni vunyingi*/singular e plural). Depois de introduzir o tema da aula, o professor escreveu as definições de *vun’we*¹⁵/singular e *vunyingi*¹⁶/plural. Nas duas definições, apareceram as palavras *xilo*/coisa e *svilo*/coisas e um aluno levantou-se e contestou a ortografia das duas palavras. Para ele e outros alunos, a forma certa era *xilu*/coisa e *svilu*/coisas. O professor perguntou aos outros como é que pronunciavam as mesmas palavras e, nas respostas, apareceram as duas formas. Os alunos e o professor ignoraram o caso e passaram para os exercícios. Porém, o caso pareceu-nos importante, por isso, sugerimos ao professor que escrevesse palavras que no plural apresentavam mais de uma forma, de acordo com as variantes do Xichangana. Algumas das tais palavras foram *movha*/carro e *musocha*/soldado. O professor pediu-lhes para apresentarem o plural daquelas palavras – alguns disseram *mimovha*/carros; *vasocha*/soldados mas outros disseram *timovha*/carros; *masocha*/soldados. Os alunos discutiram e, no final, chegaram à conclusão de que assim como *xilu* ou *xilo*, *timovha*, *mimovha*, *masocha* e *vasocha* eram palavras do Xichangana e mostravam que cada um tem a sua maneira de falar. Este facto, mais do que despertar a consciência dos alunos sobre o Xichangana, mostra-nos que estes, como parte da comunidade, são capazes de encontrar soluções para questões académicas que surjam na sala de aulas. Assim, os dois casos aqui apresentados levam-nos a questionar o

15I marito makombaka axilo xin’we/ são palavras que remetem para uma coisa.

16I marito makombaka kutala ka svilo/ são palavras que remetem para mais de uma coisa.

argumento da ADPP-Moçambique para a exclusão da comunidade no âmbito da produção de materiais escolares.

Importa, ainda, referir que, no Extracto 12, a ADPP-Moçambique considera que há, até certo ponto, a participação da comunidade na medida em que, em muitos casos, envolvem, nas suas actividades, professores falantes das línguas changana e ronga, pelo menos dos distritos da província de Maputo. São esses professores que participam na discussão sobre a escolha das variantes, dos saberes locais, entre outros assuntos de relevo a serem considerados nos manuais escolares. Entretanto, mais uma vez, embora também assumamos que os professores fazem parte das comunidades onde as línguas são faladas, não nos parece ser suficiente para assumirmos que representam as comunidades, principalmente na discussão sobre empoderamento comunitário, pois, os mesmos representam a escola quando as comunidades se apresentam diante das escolas. Isto significa que eles não são a voz da comunidade local, mas sim a voz da escola e da “comunidade dos professores”.

Em suma, ao tomar a escola como ponto de partida para analisar o empoderamento comunitário resultado da educação bilingue, notamos que (i) existe uma maior aproximação entre a escola e comunidade; (ii) a escola e a ADPP-Moçambique consideram a comunidade como possuidora e produtora de conhecimento útil para o contexto escolar; (iii) embora a escola e a ADPP-Moçambique reconheçam o valor da comunidade, a participação desta no processo de ensino e aprendizagem ainda continua muito restrita, prevalecendo a participação básica como em reuniões gerais (que incluem as duas modalidades de ensino) e particulares e assume-se que os professores são representantes da voz das comunidades. Estas restrições devem-se, alegadamente, à falta de preparação da comunidade segundo as normas que regem a escola e ao facto de se tratar de conhecimento não experimentado, e; (iv) no contexto académico, a comunidade só participa por meio dos trabalhos de casa que os professores dão aos alunos.

5.2 Percepções da comunidade sobre a sua participação na educação

5.2.1 A educação bilingue e a relação entre a comunidade e a escola

Uma das inquietações que levamos para as comunidades era saber a sua relação com a escola, concretamente se o facto de os seus filhos aprenderem na língua local mudava alguma coisa na aproximação delas com a escola. De uma forma geral, as comunidades convergem ao afirmar

que não há diferença entre o antes e depois da implementação da educação bilingue, pelo menos no que se refere à comunicação, pois sempre usaram as línguas locais nos seus encontros com a escola. Vejamos como a Sra. Lizha, encarregada de educação na EPC de Musevene, vê a relação entre a comunidade e a escola:

Extracto 13:

“Lani loku kungheniwa amarewuniyawu, kukhaneliwa Xichangana ((querendo referir-se ao Xirhonga)). Vativa svaku hini vavhovhu kutala ka hini axilungu hahixitivi. Vatakhanela hi xilungu, loku kuhela marewuniyawu hifamba, svaku kuna yini hahisvitivi. Ahisviyingelanga. Maji hi ntlhanganu wa xikoli, wa xilandi ni xilungu, vasvikota svaku nambi loku kuni vhanu vatahipfuxela, vakhanela hi xilungu. Vatlhela vaguqula hi xintu, vahitlhamuxela svaku svite imm, sviku imm.”/Aqui quando há reunião fala-se Xichangana ((querendo referir-se ao Xirhonga)). Sabem que nós, as vovós, na nossa maioria não falamos Português. Vão falar em Português e ao sairmos da reunião, vamos embora, não sabemos o que foi abordado. Não teremos percebido nada. Porém, nos encontros escolares, em que se fala o Português e a língua local, quando há visitas, falam em Português e traduzem para a língua local, para nos transmitirem que disseram isto e aquilo (...). (Sra. Lizha, encarregada de educação de Musevene, 24/06/2019).

Como podemos ver, a Sra. Lizha torna claro que, para a comunidade, a introdução das línguas locais no ensino não trouxe nenhuma mudança na comunicação entre comunidade e a escola, diferentemente do que é a percepção da escola, pois, mesmo antes da educação bilingue, as reuniões nas escolas eram conduzidas nas línguas locais. Desta percepção da comunidade, tomando em consideração que a educação bilingue pode contribuir no fortalecimento da relação entre a comunidade e a escola e que o uso das línguas é um dos instrumentos indispensáveis para o processo de empoderamento (Sadan, 1997; Xaba, 2015), pode entender-se que, por um lado, a escola ainda não criou actividades ou estratégias sobre o uso das línguas locais na educação que possam ter um impacto directo na vida das comunidades. Por isso, as comunidades ainda não notam que estão mais próximas da escola por meio desta modalidade. Por outro lado, pode depreender-se que a comunidade não olha para a língua como um instrumento que lhes permite apropriar-se do processo de ensino e aprendizagem, em particular, e da escola, no geral.

5.2.2 A comunidade como possuidora e produtora de conhecimento

Da mesma maneira que a escola e ADPP-Moçambique percebem a comunidade, esta também reconhece que possui e produz conhecimentos que podem ser úteis para o contexto de ensino e aprendizagem.

Extracto 14:

“A la xikola, nambi hi kucheletela, vacheletela siku ni siku svin’wanyani (TODAS: Im. Vacheletela). Kambe svijula uchela namuntlha, amundzuku...(TODAS: Ungacheli). Svikoka mati, sviwoma. Ha siku ni siku (...) Nambi hi tinhi, lesvakubzala mintrumbula, vomaha hi kurhuma vatrongwana vakombela. Vabuya nasvo, kumbe valitlhoma liku im ((mostrando a posição oposta de por a estaca de mandioca na terra)) Asvitiviwi.”/Aqui na escola, mesmo na rega [da horta], eles regam todos os dias ((TODAS: sim, regam)), quando é preciso regar hoje e amanhã ((TODAS: não regar.)) para a terra chupar a água e secar. Não se deve ((regar)) todos os dias (...) mesmo as estacas, aquelas de mandioca, só mandam as crianças pedir. Trazem-nas e colocam-nas na terra de forma invertida, não sabem como fazer. (Grupo focal com a Comunidade de Musevene, 24/06/2019)

Neste extracto, as encarregadas de educação entrevistadas mostram que possuem vasto conhecimento sobre práticas agrícolas, que podem contribuir positivamente nas actividades agrícolas da escola e, ao mesmo tempo, notam que a escola não aplica técnicas correctas para o sucesso na sua produção. Ou seja, mais do que se reconhecer como possuidora e produtora de conhecimentos, a comunidade presta atenção às formas como a escola aborda, na prática, esses conhecimentos. Mas, se a comunidade reconhece o valor que possui, será que o uso das línguas locais na educação permite que ela partilhe o seu conhecimento com a escola?

5.2.3 A educação bilingue e a participação comunitária na vida da escola

Uma das nossas grandes preocupações neste estudo era colher dados sobre a participação da comunidade no processo de ensino e aprendizagem. Isto implicava, entre outros aspectos, saber: Quando é que ela vai à escola? Que actividades realiza na escola?

Tal como apresentamos em 5.1.3, a comunidade também destaca duas formas de participação na vida da escola – directa e indirecta. A participação directa, como já nos referimos, inclui as

reuniões gerais de abertura e final de trimestres ou do ano, onde todos os encarregados de educação são chamados a participar, e reuniões específicas, em que os pais e encarregados de educação são chamados de forma individual à escola com o objectivo de resolver problemas específicos que envolvam os seus educandos. Este último caso, por exemplo, é apresentado pela Sra. Gilze, encarregada de educação na EPC de Xamisava:

Extracto 15:

“(...) lesvi atshukaka asviyenca mujondzisi wa vatsongwana verhu, wahirhamba lesvaku akombela ka hina vapsele hivonisana, hikusa avana va hina vamexa. Wayenca lesvi. Akombela akuva amupsele atinyika nkama pelo menos kan’we hi wheti, ata lani xikolweni atahamba acompanhamento lesvaku a n’wana ayenca yini (...)”/ (...) o que tem feito o professor dos nossos filhos é convidar-nos, para trocarmos impressões [sobre o comportamento dos nossos filhos], pois os nossos filhos fazem bagunça. Isso faz. Pedir para que o encarregado de educação se dê tempo, pelo menos uma vez por mês, vir à escola fazer acompanhamento do comportamento das crianças. (Sra. Gilze, encarregada de educação de Xamisava, 27/07/2019)

Conforme expresso no discurso da Sra. Gilze, esta participação dos pais e encarregados de educação é para resolução de problemas específicos relacionados com comportamento ou desempenho escolar dos alunos. No entanto, a Sra. Gilze apresenta um aspecto importante e também partilhado por todos os membros das comunidades que participaram deste estudo. Trata-se da abertura que a escola dá à comunidade para, por iniciativa própria, aproximar-se da escola sempre que puder pedir esclarecimentos ou dar sugestões sobre os processos e práticas escolares. Perguntado se aproveitavam esta abertura que a escola lhes dá, a resposta é negativa. Em muitos casos, alega-se questões como falta de tempo. Mais uma vez, há que enfatizar que esta abertura não é apenas para pais e encarregados de educação de alunos que frequentam a modalidade bilingue, mas para os pais e encarregados de educação de alunos das duas modalidades.

A segunda forma de participação da comunidade no processo de ensino e aprendizagem mencionada pelos participantes é referente à realização de trabalhos de casa que os professores dão aos alunos, embora também enfrentem dificuldades relacionadas com a linguagem técnica.

Prestemos atenção ao discurso da Sra. Constância, encarregada de educação na EPC de Xamisava.

Extracto 16:

“Hi svone papayi, hanghenelela hi lesvaku, loku vavuya ni wo maTPC, hasvinavela kuvab’uka lesvaku i yini, porque halerha lahayani, ova svaku svin’wanyani, hoyathakamela porque lesvi sva MAIS vali HAVA, kumbi vasvib’alisa ku yini. Kuni KUYENGESELA, kuni MAIS ni MENOS ni IGUAL (...)/ É isso, pai. Participamos porque quando regressam [a casa] com os tais TPCs, queremos ver o que é, porque conseguimos lemos. No entanto, temos tido dificuldades em alguns casos porque há coisas como “MAIS” (“adição”), eles chamam de HAVA (“zero”, em Changana), sei lá como dizem, há KUYENGESELA (“adição” em Changana) ni MENOS (“subtracção”) ni IGUAL (“resultado”) (...) (Sra. Constância, Encarregada de educação Xamisava, 26/07/2019).

Neste discurso, a Sra. Constância afirma que participa na resolução dos trabalhos de casa que os alunos trazem da escola e, ao mesmo tempo, revela que tem dificuldades na terminologia matemática usada na escola. Este último ponto pareceu-nos ser uma pista para poder insistir em duas das principais perguntas feitas nos encontros de grupos focais, nomeadamente: (i) se o facto de não entenderem a terminologia usada na língua deles não seria uma razão para reivindicarem a originalidade da língua materna deles, procurando explicação da proveniência destas terminologias e/ou trazendo para a escola os equivalentes dos termos em causa e, (ii) se as comunidades participavam ou não na produção de materiais de ensino e aprendizagem. A resposta para a primeira pergunta, em todas as comunidades foi a seguinte:

Extracto 17:

“(...) Hina ahinakuyala nchumu, hina. Hina ahingeyali asvilu sva mfumu, hiku hina asvilu sva mfumu ahisviyali. Hina ahingesviyali svilu sva mfumu hiku hahina hisvivulaku svaku: ina, yencani lesvi, yencani lesvi. Ahiyali nchumu. I svilu sva mfumu. Ova lesvi mfumu wulavaka svone, asvitirhiwi svosvesvo. Hina hi lesvi hilavaka svona ntsen (...)/ Nós não temos nada a negar. Não podemos negar coisas do Governo porque nós não negamos coisas do Governo. Nós não podemos negar coisas do Governo porque não

somos nós que dizemos que “façam isto, façam assim”. Não negamos nada. São coisas do Governo. Tudo o que o Governo quiser, que seja isso a ser feito. É o que nós queremos apenas (...) (Sra Sezy, Encarregada de educação de Xamisava, 24/07/2019).

Neste extracto, a comunidade deixa claro que o Governo, em geral, e a escolas, em particular, continuam a gozar do poder absoluto na relação entre as duas partes, ou seja, aos olhos da comunidade, o uso das línguas locais na educação ainda não é uma reforma transformativa que leva à redistribuição de poder entre a comunidade e a escola. As comunidades assumem que têm a obrigação de receber e aceitar orientações emanadas pelo Governo.

Este posicionamento da comunidade pode ser entendido, por um lado, como resultado da forma como as políticas de educação para cidadania no país têm posicionado a comunidade na relação escola-comunidade. Como nos referimos em 2.3.2, embora se verifique alguns avanços na relação entre a escola e a comunidade, ainda prevalece a sobrevalorização da escola em detrimento da comunidade, o que contribui, significativamente, para a fraca auto-responsabilização da comunidade no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, o conformismo da comunidade pode resultar do legado colonial de marginalização das línguas e saberes locais e da participação da comunidade em contextos educativos, em particular, e na sociedade, no geral. Esta marginalização, além de desenvolver atitudes negativas em relação às línguas e culturas locais (cf. Adegbija, 2000; McGroarty, 2010; Chimbutane, 2013; Johnson & Ricento, 2013; Hornberger et al., 2018), contribui para que a comunidade não se sinta dona da escola e, por sua vez, a escola continue como uma ilha dentro da comunidade (cf. Chimbutane, 2011, 2015). No entanto, embora a comunidade se mantenha na posição desfavorecida, ela mostra-se disponível para mostrar o seu valor no processo de ensino e aprendizagem, como se pode notar no Extracto 18:

“Loku vohirhamba phela, lana nambi vhovho wa 80 anos angave ni svaku atave ni kukanakaneka hi xilungu. Loku vohirhamba na ili ku hikhanela hi lidrimi drerhu, svingava sva svinene. Svin’wanyani hi xilungu svahiphika. Maji hi xilandi, vakone vakulu va vhanhu vaku vativaku antumbuluku wa lani Matutuine (...). Maji hi xilandi vangakhululeka. Loku vohirhamba hingavakomba lesvi hitivaka svone.”/ Se, por acaso, nos convidarem, mesmo um velho de 80 anos de idade não teria dúvidas como [se tivesse que falar] em Português. Se nos convidassem para falarmos na nossa língua, seria bom.

Outras coisas escapam-nos em Português, mas, na língua nativa, existem anciões que conhecem a cultura de Matutuine. Na língua local, podem sentir-se à vontade. Se nos convidarem, podemos mostrar-lhes o que sabemos. (Grupo focal com a Comunidade de Musevene, 24/05/2019).

Este discurso, mais do que enfatizar o autoreconhecimento da comunidade como possuidora e produtora de conhecimento, deixa clara a visão da comunidade em relação à direcção que o processo de empoderamento comunitário pode tomar. Conforme referimos em 3.2, o processo de empoderamento consiste na redistribuição de poderes, partindo do princípio de que as pessoas têm capacidades e habilidades para identificar e resolver seus problemas com vista a trazer mudanças na comunidade e na sociedade em geral. Este processo pode ser de natureza individual e/ou colectiva (cf. Stromquist, 1995; Oxaal & Baden, 1997; Sadan, 1997), podendo operar de forma *top-down* ou *bottom-up*. Neste caso, na visão da comunidade, o processo de empoderamento só pode operar seguindo a direcção *top-down*, o que significa que, para ela, a escola é a responsável por tomar iniciativas que possam impulsionar a consciência dos encarregados de educação sobre o seu papel como agente activo da educação.

Capítulo 6: Conclusões e Recomendações

6.1 Conclusões

Esta pesquisa centrou-se na relação entre “Língua, Educação e Comunidade” no Moçambique independente, onde, à luz do percurso histórico do SNE, explorámos os impactos das orientações ideológicas e políticas que sustentam a recente reforma educacional no país, concretamente a posição da comunidade e dos saberes locais no processo de ensino e aprendizagem.

Partindo da ideia de que a educação bilingue traz, dentre vários aspectos, abertura para maior participação da comunidade no processo de ensino e aprendizagem e o facto de alguns estudos, como o de Chimbutane (2018), mostrarem descompasso entre a legislação e as práticas, colocámos a seguinte questão: Até que ponto a educação bilingue em Moçambique permite a participação das comunidades como agentes activos da educação?

Analisando o posicionamento da comunidade, da escola e da ADPP-Moçambique sobre a participação da comunidade no processo de ensino e aprendizagem, observamos que (i) a comunidade participa, de alguma forma, no processo de ensino e aprendizagem, porém, trata-se de uma participação muito deficitária, na medida em que, em muitos casos, o fazem apenas por intermédio dos TPCs que os alunos levam para casa; (ii) as novas práticas linguísticas na educação ainda não levantam a multiplicidade de vozes existentes dentro das comunidades. Isto significa que prevalece, até então, a sobrevalorização da escola (do governo) e da sua visão sobre o conhecimento, em detrimento da comunidade e seus saberes locais; (iii) a escola ainda não criou estratégias suficientes que impulsionem a participação e responsabilização das comunidades como agentes da educação e que possam desconstruir o legado colonial de colocar a comunidade e seus conhecimentos na periferia do processo de ensino e aprendizagem; e (iv) as comunidades ainda não se aperceberam de que o uso das línguas locais na educação confere-lhes uma posição privilegiada no processo de ensino e aprendizagem e dá-lhes autonomia para participar, activamente, no exercício da cidadania em todos os contextos outrora reservadas para o Português.

Assim, olhando para os pontos acima apresentados, pode entender-se que, a educação bilingue parece, ainda, não empoderar a comunidade, dado o facto de esta continuar a ocupar a posição periférica no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, assim como apontaram outros estudos como os de Chimbutane (2009; 2011; 2015), a nossa análise mostra pistas relevantes que indicam que esta modalidade de ensino constitui, de facto, um factor de redistribuição do poder entre a escola e a comunidade, podendo garantir a participação activa da comunidade no processo de ensino e aprendizagem. Algumas das grandes pistas são, por exemplo, o reconhecimento mútuo de que a comunidade possui e produz conhecimentos relevantes para o ensino e o reconhecimento da escola de que o uso das línguas fortalece a relação entre escola e comunidade, dando, assim, oportunidade para maior envolvimento das duas instituições no processo de ensino e aprendizagem.

6.2 Recomendações

Apesar da abertura acima referida, para se efectivar a redistribuição do poder no âmbito educacional é preciso criar-se estratégias que “descolonizem” o legado colonial de desmerecer a presença das línguas, das comunidades e dos saberes locais no contexto educacional e que

sedimentem a ideia de que todos os conhecimentos (ocidental e local) são válidos e constituem um mosaico de conhecimentos que nos permitem ter olhares diversificados sobre o mundo. Esta tarefa exige um empenho conjunto (a componente política) entre a escola e outros actores da educação, em especial as agências de desenvolvimento e os investigadores na área educação bilingue. Neste caso, deve-se (i) incluir e atribuir papéis às comunidades em todas as esferas educacionais, com maior enfoque nos planos de aulas diários, semanais ou mensais e nos projectos de pesquisas sobre a educação bilingue, (ii) divulgar os resultados de pesquisas, os relatórios trimestrais das actividades escolares, a missão, visão e valor do ensino nas línguas locais, (iii) criar um repositório dos resultados dos trabalhos de investigação, activismo, etc., (iv) promover visitas em que a escola vai às comunidades adquirir saberes locais e partilhar os seus conhecimentos e as comunidades também visitarem para ensinar e aprender da escola, e (v) (re)desenhar e implementar programas de escolarização de adultos nas línguas locais.

Referências bibliográficas

Adegbija, E. (2000) Language attitudes in West Africa. *International Journal of the Sociology of Language*, 141 (1): 75-100. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl.2000.141.75>.

Alsop, R. & Heinsohn (2005) Measuring empowerment in practice: Structuring analysis and framing indicators. *World Bank Policy Research Working Paper 3510*. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/320101468782165244/Measuring-empowerment-in-practice-structuring-analysis-and-framing-indicators>.

Bokamba, E.G.; Shosted, R. K. & Ayalew, B. T. (2011) *Selected proceedings of the 40th annual conference on african linguistics today*. Somerville: Cascadilla Proceedings Project, pp. 1-14.

Basílio, G. (2012) *Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique*. Maputo: Texto editores.

- Benson, C. J. (2000) The primary bilingual education experiment in Mozambique, 1993 to 1997. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3 (3): 149-166 DOI: 10.1080/13670050008667704.
- Bock, Z., Abrahams, L. & Jansen, K. R. (2019) Learning through linguistic citizenship: Finding the “I” of the essay. *Multilingual Margins*, 6 (1): 72-85.
- Buque, D. C., Silva, N. da., Cardoso, L. M & Fonseca, M. da J. (2008) Alguns apontamentos sobre o Acordo Ortográfico: três olhares lusófonos – Brasil, Moçambique e Portugal (texto redigido segundo o Acordo Ortográfico). *Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa*, São Paulo. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>.
- Chambo, G. A. (2018) Revitalização dos ambientes participativos e interactivos na educação bilingue em Moçambique através do translanguaging e do cross-cultural learning. Tese de doutoramento. Universidade de Vigo.
- Chimbutane, F. (2018b) Language and citizenship education in postcolonial Mozambique. *Journal of Social Science Education*, 17 (4). DOI:10.4119/UNIBI/jsse-v17-i3-1093.
- Chimbutane, F. (2017) Language policies and the role of development agencies in postcolonial Mozambique. *Current Issues in Language Planning*. DOI: 10.1080/14664208.2017.1331495
- Chimbutane, F. (2015) Bilingual education: Enabling classroom interaction and bridging the gap between schools and rural communities in Mozambique. *International Journal of Educational Development in Africa*, 2 (1): 101-120.
- Chimbutane, F. (2011) *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Bristol: Multilingual Matters.
- Chimbutane, F. (2009) The purpose and value of bilingual education: A critical, linguistic ethnographic study of two rural primary schools in Mozambique. PhD thesis. University of Birmingham.
- Cobigo, V., Martin, L. & Mcheimech, R. (2016) Understanding community. *Canadian Journal of Disability Studies*, 5 (4): 181-203.

- Cole, M. & Scribner, S. (1991) Introdução. In Vigotsky, L. S. (ed.) *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Collier, V. P. & Thomas, W. P. (2017) Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1 (15). DOI: [10.1017/S0267190517000034](https://doi.org/10.1017/S0267190517000034)
- Cummins, J. (1987) *Empowering minority students. Teacher training monograph number 5. Teacher training project for bilingual & English to speakers of other languages teachers*. Florida University.
- Epstein, J. L. (2010) School/family/community/partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92 (3): 81-97.
- Firmino, G. (2005) *A “questão linguística” na África pós-colonial: O Caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Promédia.
- Fortin, M. F. (1996) *O processo de investigação: Da concepção à realização*. S. Francisco: LUSOCIÊNCIA – Edições técnicas e científicas.
- Goering, P. N. & Streiner, D. L. (1996) Reconcilable differences: The marriage of qualitative and quantitative methods. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 41 (8): 491-479.
- Goodaál, J. & Vorhaus, J. (2011) Review of best practice in parental engagement. United Kingdom: Department for education: Institute of Education.
- Gombe, S. Y., Suandi, T. B., Ismail, I. A. & Omar, Z. (2016) Extension education’s role towards community empowerment in Nigeria: Issues, challenges and prospects. *Jornal of Education & Social Policy*, 3 (2): 135-142.
- González, N., Moll, L.C. and Amanti, C. (eds.) (2005) *Funds of knowledge: theorizing practices in households, communities and classrooms*. London: Lawrence Erlbaum.
- Hedges, H; Cullen, J. & Jordan, B. (2011) Early years curriculum: funds of knowledge as a conceptual framework for children’s interest. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (2): 185-205. DOI: 10.1080/00220272.2010.511275.

- Hill, L. (2010) Language and status: On the limits of language planning. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, (39): 41-58. DOI: 10.5774/39-0-3.
- Holmes, J. (2013) *An introduction to sociolinguistics*. 4th edition. London and New York: Routledge.
- Hornberger, N. H. (2006) Frameworks and models in language policy and planning research. In Ricento (ed.) *An introduction to language policy: theory and method*. United Kingdom: Blackwell, pp: 24-41.
- Hornberger, N. H., Tapia, A. A., Hanks, D. H., Dueñas, F. K. & Lee, S. (2018) Ethnography of language planning and policy. *Language Teaching*, 51 (2): 152–186. DOI: [10.1017/S0261444817000428](https://doi.org/10.1017/S0261444817000428).
- Humbane, E. M. J. (2015) Escola, sociedade e cidadania, que relações? O caso de Moçambique. IV Simpósio Internacional de Ciências Sociais. Disponível em: <https://sicsufg.files.wordpress.com/2015/12/humbane-eduardo-moisc3a9s-jamisse-escola-sociedade-e-cidadania-que-relac3a7c3b5es-o-caso-de-moc3a7ambique.pdf>.
- Hymes, D. (1974) *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. New York: The International Behavioural and Social Sciences Library.
- INDE/MINED (2003) *Plano curricular do ensino básico*. Maputo: INDE/MINED.
- Johnson, D. C. & Ricento, T. (2013) Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy. *IJSL*. (219): 7-21. DOI 10.1515/ijsl-2013-0002
- Kaplan, R. B. (2013) Language planning. *Applied Research on English Language*. 2 (1)
- Lafon, M. (2012) Educação bilingue em Moçambique: Interesse popular ultrapassa a timidez inicial do programa. In. Chimbutane, F. & Stroud, C. *Educação bilingue em Moçambique: Reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Texto editores, Lda. Maputo. pp. 13-34.
- Maluleke, S. G. (2014) Parental involvement in their children's education in the Vhembe district: Limpopo. University of South Africa, Pretoria. Dissertation of Master degree in Masters of Education (Educational management).

- Mataruca, C. Q. (2014) Raising literacy levels in Mozambique: The challenges of bilingual education in a multilingual post-colonial society. PhD Thesis, University of Southern Queensland, Australia.
- Mazrui, A. (1994) The World Bank, the language question and the future of African education. *Race and Class*, 38 (3): 35-48.
- Mawere, M. (2015) Indigenous knowledge and public education in sub-saharan Africa. *Africa Spectrum*, 50 (2): 57-71.
- McGroarty, M. E. (2010) Languages and ideologies. In Hornberger, N. H & McKay, S. L. (eds) *Sociolinguistics and language education*. Bristol: Multilinguals Matters. pp 3-39.
- McMillan, D. W. & Chavis, D. M. (1986) Sense of community: A definition and theory. *Community Psychology*, (14): 6-23.
- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992) Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31 (2): 132-140.
- Moses, M. S. (2000) Why bilingual education policy is needed: A philosophical response to the critics. *Bilingual Research Journal*, 24 (4): 333-354.
- Myers-Scotton, C. (1993) Elite closure as a powerful language strategy: The African case. *International Journal of the Sociology of Language*: DOI 10.1515/ijsl.1993.103.149.
- Nhanice, J. B. (2013) O papel do conselho de escola na gestão democrática da escola básica: As lições da experiência das Escolas Primárias Completas “3 de Fevereiro” da Cidade de Maputo e “29 de Setembro” do Distrito de Marracuene. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão de Educação, Universidade Eduardo Mondlane.
- Oxaal, Z. & Baden, S (1997) *Gender and empowerment: definitions, approaches and implications for policy*. Brighton: Institute of Development Studies.
- Rampton, B. (2007a) Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom. *Journal of Sociolinguistics*, 11 (5): 584-607.

- Rampton, B. (2007b) Linguistic ethnography, interactional sociolinguistics and the study of identities. *Working paper in urban language and literacies*, 43.
- Reich, B. (1994) Implementation of 1994 recommendation: General strategies. In Reich, B. & Pivovarov, V. (eds) *International practical guide on the implementation of the recommendation concerning education for international understanding, co-operation an peace and education relating to human rights and fundamental freedom*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. pp. 17-24.
- República de Moçambique (RM) (2018) Constituição da República. *Boletim da República. I Série*. No.254. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique. pp. 18-25.
- República de Moçambique (RM) (1990) Constituição da República. *Boletim da República. I Série*. No.44. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique. pp. 1-16.
- Riojas-Cortez, M. (2001) Preschoolers' funds of knowledge displayed through sociodramatic play episodes in a bilingual classroom. *Early Childhood Education Journal*, 29 (1): 35-40.
- Ruechakul, P., Erawan, P. & Siwarom, M. (2015) Empowering communities in educationl management: Participatory action research. *International Education Studies*, 8 (9): 65-78.
- Sadan, E. (1997) *Empowerment and community planning: Theory and practice of people-focused social solutions*. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad Publishers [tradução de Richard Flantz, 2004].
- Saussure, F. de (1978) *Curso de linguística geral*. 4ª ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Severo, C. G. (2013) Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, 57 (2): 451-473.
- Shabani, K. (2016) Applications of Vygotsky's sociacultural approach for teacher' professional development. *Cogent Education*, 3. DOI: 10.1080/2331186X.
- Silva, P. C. G. & Sousa, A. P (2013) Língua e sociedade: influências mútuas no processo de construção sociocultural. *Revista Educação e Emancipação*, 10 (3) DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v10n3p260-285>.

Smith, J. (2017) Voices from the harvest: The role of language, identity, and life experience in the education of young children of migrant farmworkers. *Journal of Latinos and Education*. DOI: 10.1080/15348431.2017.1390463.

Spolsky, B. (2007) Language in its social context. *Journal of Baltic Studies*, 36 (3). DOI: 10.1080/01629770500000091: 254-272.

Stood, C. (2017) Children's right to mother-tongue education in a multilingual world: A comparative analysis between South Africa and Germany. *PER/PELJ*, (20). DOI: <http://dx.doi.org/10.17159/1727-3781/2017/v20n0a820>.

Stromquist, N. P. (1995) The theoretical and practical bases for empowerment. In Medel-Anonuevo, C. (ed) *Women, education and empowerment: pathways towards autonomy*. Hamburg: UNESCO – Institute of education, pp. 13-23.

Stroud, C. (2015) Linguistic citizenship as utopia. *Multilingual Margins*, 2 (2): 20-37.

Stroud, C. (2012) Princípios de empoderamento através da educação bilingue. In Chimbutane, F. & Stroud, C. (eds) *Educação bilingue em Moçambique: Reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Texto Editores, pp. 221-248.

Stroud, C. (2001) African mother-tongue programmes and the politics of language: Linguistic citizenship versus linguistic human rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22 (4). DOI: 10.1080/01434630108666440.

Tavassolie, T. & Winsler, A. (2018) Vygotsky's sociocultural theory. In Marc H. & Bornstein, M. H. (eds) *The SAGE encyclopedia of lifespan human development*. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781506307633.n858>.

Tuafuti, P. & McCaffery, J. (2005) Family and community empowerment through bilingual Education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8 (5). DOI: 10.1080/13670050508668625.

UNESCO (1953) The use of vernacular languages in education. Monographs on fundamental education. Disponível em: http://www.tolerancia.org/upimages/Manifiestos/unesco_1953_english.pdf.

Verhaar, J. W. H. (1975) Dell Hymes, foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach. *Language in Society*, 4 (3): 352-361.

Vygotsky, L. (1930) *Mind and society*. Harvard: Harvard University Press.

Xaba, M. I. (2015) The empowerment approach to parental involvement in education. *Journal of Sociology & Anthropology*, 6 (2): 197-208. DOI: 10.1080/09766634.2015.11885659.

Wallestern, N. & Bernstein, E. (1994) Introduction to community empowerment, participatory education and health. *Research Gate*. DOI: 10.1177/109019819402100202.

Wedin, Å. (2004) *Literacy practices in and out of school in Karagwe: The case of primary school literacy education in rural Tanzania*. Stockholm: Centre for Research on Bilingualism. Stockholm University.

Anexos

Anexo 1: Significado dos símbolos usados nas transcrições

“ ”	início e fim de uma citação literal do discurso directo
(...)	parte do discurso omitido
...	parte do discurso inaudível ou uma pausa longa
[]	introdução de uma parte subentendido do discurso do informante
(())	contextualização
/	tradução para Português
Itálico	discurso numa língua diferente do Português
Bold	letra ou palavra que marca tópico da discussão
Letras maiúsculas	nomes de símbolos matemáticos numa língua diferente do Português

Anexos 2. Trechos das entrevistas

2.1 Trecho da entrevista com comunidade de Musevene

S. Cumbane: imm, tani munga vapsali va vana lava vadondraka hi lidrimi leli la Xichangana [querendo referir-se ao Xirhonga], hi mayelani ni la xikolweni... axikole xamipfumelela akuva munganghenelela ka madondrela ya vatrongwana? Xaminyika awubangu akuva n'wine munga vapsali PODE munghena ((a sala)) mufundhisa vana va n'wina? OU PODE utrhindrekela uvona svaku n'wana wa wena afundhisa ku yini?

“imm, como pais das crianças que aprendem na língua Changana [querendo referir-se ao Xirhonga], no que refere à escola... a escola permite-vos para que possam participar na educação das crianças? Dá-vos espaço para que vocês, os pais, possam entrar ((na sala de aulas)) para ensinarem os vossos filhos? Ou para que possa aproximar-se ((à escola)) e assistir à forma como a sua criança aprende?”

Cyna: vahinyika amikhandlu waku hibuya hipfuxela, hivona svaku vatrongwana verhu vafambisa ku yini xikole, vadondrisa ku yini. Hambi hi kaya loko amukili, vamunyika svaku PARA ayatrala kaya, akuva udondrisana na yene, umukomba. Ubuya upfuxela svaku vahanyisa ku yini xikole. Vahinyika ((amukhandlu)). Avahipfalelanga. Kambi hini halolowa hini MAS vahinyika(...).

“Dão-nos espaço para visitarmos a escola, para vermos o desempenho das crianças na escola, se estão a ter bom desempenho. Mesmo em casa, quando regressam ((à casa)), dão-lhe alguma coisa para escrever em casa, para que ((o encarregado de educação)) se ensinem, lhe mostre. Ou visitar ((a escola)) para saber como é que ((as crianças)) se comportam na escola. Não nos fecharam ((as portas)). Porém, nós temos preguiça, mas eles dão-nos ((espaço)) (...)”.

S. Cumbane: mukhange muvitaniwa akuva muvuya la xikolweni mutave ni nthlanganu wa ku... ingava kuhamba mabuku ya kudondra ha wone? A buku dritirhisiwaka hi vatrongwani drihambiwa hi vhanu, lava AS VEZES kulaveka le svaku n'wine vapsali va vatrongwana muva kone akuva misvivona ((mulanga)) le svaku hi svini lesvi vana vatadondraka svone. Mavitaniwa akuva sviyenceka lesvo?

“Alguma vez já vos convidaram para virem aqui, a escola, para uma reunião de, por exemplo, produção do livro do aluno? O livro da aluno que se usa para o ensino é produzido por pessoas que, às vezes, precisam que vocês os pais das crianças estejam presentes para verem ((e decidirem sobre)) o que as crianças vão aprender. Têm sido chamados para isso?”

Cicinha: uhm... lesvo ningehembi madrimi. Asvingetrami sviyenceka PORQUE ... anisvitive kumbe svithama sviyencekela van'wana. Anisesvitwa.

“uhm, sobre isso, não posso mentir. Nunca aconteceu porque...não sei se já aconteceu com os outros. Nunca ouvi.”

Augusta: Eh, mina PELO MENOS A PARTE dranga anisevitaniwa PARA lesvo. Anisevitaniwa.

“Eh ((negando com a cabeça)), eu, particularmente, nunca fui chamado para isso. Nunca fui convocada.”

S. Cumbane: MAS ka n'wina munga lani mutrhika muvitaniwa PARA muyadondrisa sala? Muya dondrisa vatsongwani?

“Mas, de vocês aqui presentes, alguma vez já vos convocaram para irem às salas de aulas e ensinar às crianças?”

Cyna: ihh, lesvo aningehembi, hikusa hambu hi ka n'wana yelweyi ahetiki xikole, eh aningesviyingela. Hini hiyogama hi thlamuxeliwa svaku lani i PARA kusungula aku kudondrisiwa hi lidrimi dra xilandi, nkama wa kusungula wolowo, mini anili mamani wa CONSELHO la xikole (...)

“Ihh, sobre isso, não posso mentir ((nunca ouvi)). Porque mesmo na criança que já terminou de estudar ((o ensino secundário geral)), eh, nunca ouvi. Nós só fomos informados que aqui já iam começar com o ensino na língua local. Isso na fase introdutória ((da educação bilingue na escola)). Eu era membro do conselho da escola (...).”

2.2 Trecho de entrevista com a Direcção da EPC de Musevene

S. Cumbane: Então, o que eu queria explorar nesse ponto também é: nesses seminários, a comunidade é envolvida na discussão desse processo todo, na selecção da matéria que se deve

ensinar (...) será que a comunidade faz parte? Se faz parte, qual é o papel que tem nesse processo?

Maluzy: Há poucos meses, nós participamos na correcção dos livros da modalidade bilingue da 1ª até 3ª classe. Portanto, na correcção, não na produção! Estivemos lá com alguns técnicos para fazermos a correcção desses livros. Trazer a comunidade para essas actividades, nunca, eh, nunca tivemos essa experiência. Mas tenho a certeza, acredito que os pais e encarregados vivem com o material dos seus filhos, mas, se calhar, porque nunca demos espaço para sugerirem. Sim. Nunca demos espaço para sugerirem o que é que acham do material. Se calhar seria um desafio colocarmos a eles a uma avaliação sobre o livro. E também aceitar que essa informação não vira de uma forma científica ou pedagógica. Teremos uma informação empírica daquilo que vai aparecer ao encarregado.

S. Cumbane: Então, explorando a questão do envolvimento das comunidades, eu queria saber, concretamente, sobre o curriculum local. Como é que, nesse processo ((faz pausa e organiza o discurso)) de certa forma o professor envolve as comunidades. Então, é a escola que vai para a comunidade ou é a comunidade que é chamada para escola? Como é que se tem feito?

Maluzy: Isso sim. Isso sim. Não estava a ver para contextos pedagógicos. Porque nós estivemos a ver o historial da escola e esse historial é realmente o historial da comunidade. Porque é que a nossa escola é Musevene? De onde é que vem esse nome, sei lá. Então, estivemos com a comunidade. Durante as aulas, há certas designações que nós conseguimos descodificar. Então, recomendamos às nossas crianças, cada um que traga o significado de lá de casa. E de forma indirecta por vezes vamos a comunidade. Como é que se chama, como é que se diz isto nesta língua? Então, é esta participação que digo, se calhar, não é uma participação registada. É uma participação que acontece porque há algum motivo.

Ovisse: De facto, que disse é isso. É importante essa relação. Nunca deixamos a comunidade de lado. Sempre aprendemos algo com eles (...) O professor nunca é visto como um sabe-tudo. Tem que recorrer para à comunidade, à busca de alguma coisa para complementar a nossa aula. Sim.

2.3 Trecho de entrevista com professor Goma da EPC de Xamisava

Magona: Como professor, costuma envolver os pais e encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem?

Goma: sim. Eu, sendo professor do ensino bilingue, dou mais espaço aos meus alunos. Eles é que fazem as aulas. Eu praticamente é que vou mediar aquelas aulas. Eu dou trabalho. Eu posso dar um trabalho aqui na escola, eu [recomendo ao aluno que] “ao chegar a casa, você tem que perguntar ao pai ou à mamã, qual é, por exemplo, o significado duma palavra”. É um termo que se calhar é novo para as crianças mas, para os mais velhos, já seja uma palavra perceptível ((quer dizer do conhecimento dos pais e encarregados de educação)). Vai perguntar à vovó lá em casa qual é o significado desta palavra, o que esta palavra aqui quer dizer. Se a criança consegue me trazer a resposta dessa palavra ou dessa questão, é que o pai lá em casa contribuiu com alguma coisa ou interessou-se em ouvir o que a criança tinha para pedir.

Magona: E há casos em que a escola convida os pais e encarregados de educação para virem partilhar as suas experiências por exemplo vir ensinar as crianças a produzirem objectos para aqueles pais que são artesão, virem contar histórias da comunidade aqui na escola.

Goma: ((faz gestos com a cabeça em forma de negação)). Mas, as crianças aqui da escola, elas produzem mesmo na ausência dos encarregados [de educação] que são artesões. As crianças produzem vassouras, mesmo objectos de barro, tal como vê ((apontando para nós objectos feitos na base de barro que estão arrumados numa estante)), produzem as crianças. Mas, acredito eu que seja mesmo com o acompanhamento dos encarregados [de educação], assim como do professor, só que é muito difícil os encarregados [de educação] daqui estarem sempre aqui na escola para partilharem essas experiências porque a maior parte dos encarregados [de educação] daqui dedicam-se, por exemplo, ao trabalho da agricultura, pesca ou produção de tijolos. Então, eles não têm tido tempo suficiente para estarem sempre na escola. Mas, sempre que a escola dá uma recomendação e as crianças fazem chegar, eles ajudam.

Magona: E ah, ah ((organizando o raciocínio)) alguma vez a escola convidou os pais e encarregados de educação por exemplo a virem elaborar termos técnicos que são usados no processo de ensino e aprendizagem?

Goma: Não

Anexos 3: Documentos oficiais emitidos (e respostas) para a realização da pesquisa

Anexos 4: Tabelas de resumo dos dados recolhidos



Faculdade de Letras e Ciências Sociais

Exma. Senhora

Directora Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano

Maputo

Maputo, 11 de Abril de 2018

Assunto: Pedido de Autorização para Realização de Pesquisa

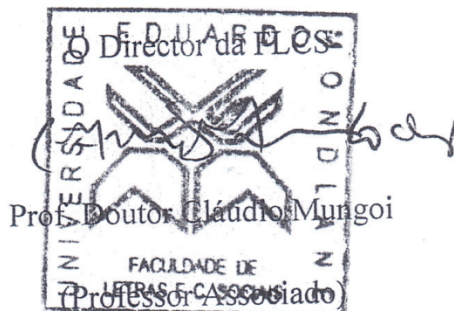
O Prof. Doutor Feliciano Chibutane, docente e investigador na Faculdade de Letras e Ciências Sociais, da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em colaboração com o Professor Doutor Christopher Stroud, docente e investigador na Universidade de Estocolmo e na Universidade do Cabo Ocidental, pretendem realizar uma pesquisa no âmbito da educação bilingue na província de Maputo, a qual visa, essencialmente, documentar e reflectir sobre diferentes práticas de participação de actores locais na implementação deste programa de ensino. Estes investigadores serão coadjuvados por Vasco Magona (docente na UEM) e por três estudantes de Mestrado em Bilinguismo e Educação Bilingue desta mesma Universidade, nomeadamente, Domingos Machalele, Laurinda Bila e Silvestre Cumbane.

Nesta pesquisa, especial enfoque será dado à formação de professores, produção de materiais de ensino e aprendizagem, selecção e padronização das línguas moçambicanas, desenvolvimento de termos técnicos em línguas moçambicanas e mobilização comunitária para o uso destas línguas no ensino. A recolha de dados terá como base a assistência a aulas, o acompanhamento de processos de advocacia, a produção de materiais, a formação/capacitação de professores e a interacção com professores, técnicos de educação, técnicos da ADPP e pais e encarregados de educação. Para facilitar o registo e posterior análise, alguns dos processos a observar e interacções com os participantes serão gravados, com o devido consentimento dos actores envolvidos, cujas identidades

serão mantidas em anonimato. A pesquisa deverá decorrer em escolas seleccionadas dos distritos da Manhiça, Magude, Moamba e Matutuine.

Para além da (i) divulgação dos resultados da pesquisa, que poderá informar políticas e processos de implementação da educação bilingue em Moçambique, espera-se que esta pesquisa contribua também para (ii) a formação de jovens investigadores, (iii) estabelecimento de redes de relações entre actores dos diferentes locais do estudo e (iv) estreitamento dos laços de parceria entre investigadores de Moçambique, África do Sul e Suécia na área de ensino bi/multilingue.

Neste âmbito, solicitamos que V. Exa autorize a realização desta pesquisa e a facilitação de apoio a esta equipa para a realização do seu trabalho nas escolas e comunidades seleccionadas para este estudo.





REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

GOVERNO DA PROVÍNCIA DE MAPUTO
DIRECÇÃO PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A

UEM – FACULDADE DE
LETRAS E CIÊNCIAS
SOCIAIS

Maputo

Nº Ref. 95 /DPEDH/GDP/ 010.218

Data: 16 /04/2018

Assunto: Transcrição de Despacho.

Acusamos a recepção do Pedido de Autorização para Realização de Pesquisa datado de 11 de Abril de 2018 proveniente da Universidade Eduardo Mondlane (Faculdade de Letras e Ciências Sociais) através da qual solicitam autorização para a realização de Pesquisa no âmbito da Educação Bilingue na Província de Maputo, nos Distritos de Magude, Manhiça, Moamba e Matutuíne.

Excelentíssima Senhora Directora Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano exarou despacho com o seguinte teor:

- ✦ Autorizo. Os SDEJT da Manhiça, Moamba, Magude e Matutuíne devem, em coordenação com a ADPP, criar condições para a realização da pesquisa.

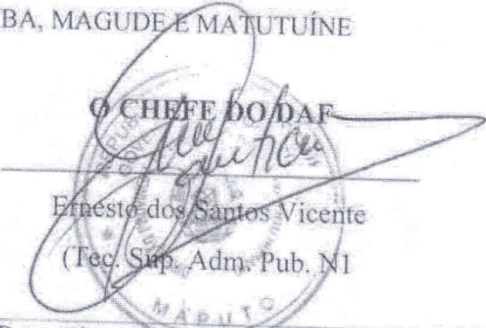
Ass. A Directora Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano, **Jorgete de Jesus**, 12.04.2018.

Com os melhores cumprimentos.

C/C

SDEJT DE MANHIÇA, MOAMBA, MAGUDE E MATUTUÍNE

O CHEFE DO DAF


Ernesto dos Santos Vicente
(Tec. Sup. Adm. Pub. NI)

SJM

Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano
Avenida Nelson Mandela, Quarteirão "C", Praça do Município, Tel: 21724075, Fax: 21722997

CRENCIAL

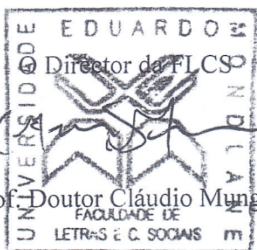
Declara-se que o Prof. Doutor Feliciano Chibutane é docente e investigador na Faculdade de Letras e Ciências Sociais, da Universidade Eduardo Mondlane, e tem como parceiro de pesquisa o Professor Doutor Christopher Stroud, docente e investigador da Universidade de Estocolmo e da Universidade do Cabo Ocidental.

Estes investigadores, coadjuvados por uma equipa de assistentes, nomeadamente Vasco Magona (Docente), Domingos Machalele, Laurinda Bila e Silvestre Cumbane (Estudantes de mestrado), pretendem realizar uma pesquisa no âmbito da educação bilingue na província de Maputo, a qual visa, essencialmente, documentar e reflectir sobre diferentes práticas de participação de actores locais na implementação deste programa de ensino.

A recolha de dados terá como base a assistência a aulas, o acompanhamento de processos de advocacia, a produção de materiais, a formação/capacitação de professores e a interacção com professores, técnicos de educação, técnicos da ADPP e pais e encarregados de educação. A pesquisa deverá decorrer em escolas seleccionadas dos distritos da Manhiça, Magude, Moamba e Matutuine.

Neste âmbito, solicitamos que V. Exas concedam o apoio necessário a esta equipa para a realização do seu trabalho nas escolas e comunidades a seleccionar para este estudo.

Maputo, 11 de Abril de 2018



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE
Director da FLCS
Prof. Doutor Cláudio Mungoi
FACULDADE DE LETRAS E C. SOCIAIS m
(Professor Associado)

Maputo, 27 de Julho de 2017

DECLARAÇÃO

Declara-se que o Prof. Doutor Feliciano Chimbutane é docente e investigador na Faculdade de Letras e Ciências Sociais, da Universidade Eduardo Mondlane, e tem como parceiro de pesquisa o Professor Doutor Christopher Stroud, docente e investigador da Universidade de Estocolmo e da Universidade do Cabo Ocidental.

Estes investigadores, coadjuvados por uma equipa de assistentes, pretendem realizar uma pesquisa no âmbito do ensino bilingue nas províncias de Maputo e Gaza, a qual visa, essencialmente, documentar e explicar diferentes práticas de participação de actores locais na implementação deste programa de ensino. Especial enfoque será dado à participação na formação de professores, produção de materiais de ensino e aprendizagem, selecção e padronização das línguas moçambicanas, desenvolvimento de termos técnicos em línguas moçambicanas e mobilização comunitária para o uso destas línguas no ensino. Para além da (i) divulgação dos resultados da pesquisa, que poderá informar políticas e processos de implementação do ensino bilingue em Moçambique, espera-se que esta pesquisa contribua também para (ii) a formação de jovens investigadores, (iii) o estabelecimento de redes de relações entre actores dos diferentes locais do estudo e (iv) o estreitamento dos laços de parceria entre investigadores de Moçambique, África do Sul e Suécia na área de ensino bi/multilingue.

Neste âmbito, solicitamos que V. Exas concedam o apoio necessário a esta equipa para a realização do seu trabalho nas escolas e comunidades seleccionadas para este estudo.

A Directora-Adjunta para Investigação e Extensão



Tabela 7: Resumo de Todas Actividades Assistidas e Registadas em Manhã e Matutina

	Matemática		Rhonga		Changana		Português		Ciências Naturais		Ed. Musical		Ed. Visual		Inglês		Ciências Sociais		Ed. Moral e Cívica		Entr. Prof.	Entr. Gestor	Entr. Comun.	ADPP											
	Classe	Aulas	Horas	Aulas	Horas	Aulas	Horas	Aulas	Horas	Aulas	Horas	Aulas	Horas	Aulas	Horas	Aulas	Horas	Aulas	Horas	Entr.	Horas	Entr.	Horas	Entr.	Horas										
I Ciclo	1ª	1	1:07:55	6	3:33:15	5	5:18:31	3	1:17:58	-	---	-	---	-	---	-	---	-	---	-	---	-	---	-	---										
	2ª	10	6:34:28	8	5:09:29	7	6:14:12	5	2:23:55	-	---	-	---	-	---	-	---	-	---	-	---	-	---	-	---										
	3ª	4	3:51:26	5	3:30:08	3	2:02:43	9	6:21:06	2	00:53:42	-	---	1	00:24:02	-	---	-	---	-	---	-	---	-	---										
II Ciclo	4ª	2	1:18:20	-	---	3	2:39:35	2	1:37:20	2	1:44:44	-	---	-	---	-	---	-	---	-	---	-	---	-	---										
	5ª	4	1:52:15	-	---	-	---	7	3:58:01	2	00:33:11	-	---	-	---	-	---	-	---	-	---	-	---	-	---										
	6ª	4	1:40:34	3	1:04:47	-	---	4	1:18:00	1	00:38:44	1	00:33:35	1	00:29:15	2	00:35:39	-	---	-	---	-	---	-	---										
	7ª	3	2:23:53	3	2:06:50	-	---	1	00:55:52	-	---	1	00:17:30	-	---	-	---	1	00:43:57	1	00:44:46	-	---	-	---										
Total	30	18:48:02	25	15:14:29	18	16:15:00	31	19:38:42	7	3:42:10	2	00:51:05	2	00:53:17	2	00:35:39	1	00:43:57	1	00:44:46	35	8	9	1	1:12:52										
	119 Aulas																				35	15:24:09	8	4:05:53	9	7:22:07	1	1:12:52							
																					53 Entrevistas														
	80:06:06 Horas																				29:24:50 Horas														
Total de Horas registadas no Projecto																				109:30:56 Horas															