

# Educaçação Bilingue em Moçambique : Interesse Popular Ultrapassa a Timidez Inicial do Programa

Michel Lafon

▶ **To cite this version:**

Michel Lafon. Educaçação Bilingue em Moçambique : Interesse Popular Ultrapassa a Timidez Inicial do Programa. Chimbutane, Feliciano; Stroud, Christopher. Educaçação Bilingue em Moçambique: reflectindo criticamente sobre politicas e praticas, Texto Ediotres, pp.13-34, 2012. halshs-00837804

**HAL Id: halshs-00837804**
**https://shs.hal.science/halshs-00837804**

Submitted on 24 Jun 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

da Universidade Eduardo Mondlane. As suas áreas de pesquisa incluem a linguística descritiva do Português, o ensino bilingue e didáctica do Português.

**Samima Patel** é docente de Português e Metodologias de Educação Bilingue e investigadora na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane. As suas áreas de pesquisa incluem o bilinguismo, o plurilinguismo e a educação bilingue. Actua também no desenvolvimento do plano estratégico e desenvolvimento curricular de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos em Moçambique.

**Maria Teresa Veloso** é técnica de educação na Associação Progresso, onde trabalha na edição de livros nas áreas de educação de adultos e ensino bilingue ao nível da escola primária formal. A questão linguística na educação de adultos constitui sua principal área de pesquisa.



# Capítulo I

## Educação Bilingue em Moçambique: Interesse Popular Ultrapassa a Timidez Inicial do Programa[1]

**Michel Lafon**[2]

## 1. Introdução

Em 2003, um modelo de Educação Bilingue que faz das Línguas Africanas as línguas da primeira alfabetização foi introduzido a título experimental e muito limitado no ensino primário em Moçambique.[3] Apesar do seu carácter limitado, constituiu uma verdadeira revolução num país em que a língua colonial foi declarada símbolo e instrumento da unidade nacional, numa continuação tácita da ideologia colonial da assimilação. Assim, de uma maneira assaz inesperada, apesar de vários constrangimentos na sua implementação, as comunidades rurais abrangidas pelo programa acolherem-no com tal entusiasmo que, para além de garantir a sua permanência, propiciaram a sua extensão «selvagem», muito

[1] Seria fastidioso enumerar todos os que contribuíram para a minha percepção do assunto, mas gostaria de mencionar especialmente Teresa Veloso, do INDE e da Progresso, rica fonte de informações e de reflexões, sempre disponível e de bom conselho; Sozinho Matsinhe, então na UNISA na África do Sul, que nunca se escusou a compartilhar o seu profundo conhecimento sobre a política linguística em Moçambique e nos países vizinhos; Ana Passos, Chefe do Departamento de Formação de Professores do INDE, Adelaide Dhorsan e os membros do Grupo de Educação Bilingue do INDE que me mantiveram actualizado; e todos com quem, em Moçambique e na África do Sul, pude trocar ideias sobre este assunto. Estou grato aos organizadores desta publicação, particularmente a Feliciano Chimbutane, por ter mantido o texto no volume final e me ter deixado tempo para o actualizar.

[2] Este artigo deve a sua existência ao meu papel como coordenador de programas para a ONG italiana Centro de Investigazione ed Educazione allo Sviluppo (CIES) em Moçambique, de 1995 a 2000 no distrito de Mossurize na província de Manica; os projectos incluíram, para além da alfabetização em língua materna, a introdução, a partir de 1998, da Educação Bilingue, que foi conduzida em estreita colaboração com as instituições (professores primários, Direcções Distritais e Provinciais da Educação, INDE e NELIMO). Dados complementares foram recolhidos aquando de missões pontuais posteriores, incluindo uma consultoria para a Progresso em 2003 (Veja-se Lafon, 2004).
Apresentei a temática, na sua evolução, em 2002 na conferência da ALASA em Durban, em 2006 em Paris, no grupo África Austral coordenado por Ingolf Diener e na pesquisa sobre «Língua e Desenvolvimento» do Llacan, bem como na reunião sobre a padronização das línguas africanas na Universidade de Pretória, coordenada por Vic Web, e ainda na conferência da Law, Language and the Multilingual State (IALL), que teve lugar em Bloemfontein em 2010. Uma primeira versão deste artigo foi redigida em francês em 2005 para aparecer num volume coordenado por Sylvie Grand-Eury & Marcel Diki-Kidiri, e traduzida para o Português por Adelaide Dhorsan graças ao apoio financeiro do IFAS, pelo qual sou grato. A versão actual foi totalmente remodelada em 2011, aquando da publicação, à luz da dinâmica que se verificou nos últimos anos e que Vera Coelho, professora de Português em Pretória, aceitou reler. Obviamente, sou o único responsável pelas ideias aqui expostas.

[3] No contexto deste programa, e deste capítulo, entende-se por educação o ensino escolar assegurado ou controlado pelo Estado; a educação, no sentido de sistemas e práticas de formação das novas gerações, inclui certamente outras formas, frequentemente referidas como informal ou tradicional (Dasen, 2004); além disso existe, em certas zonas de Moçambique um ensino corânico.

além das previsões das instituições oficiais. Ou seja, uma estratégia, inicialmente tomada apenas por motivos pedagógicos, tornou-se, ao andar do tempo, e sob a pressão popular, como o catalisador de uma mudança no quadro de referência ideológica, reflectindo um novo grau na dialéctica entre a assimilação e a africanidade que continua omnipresente na sociedade moçambicana.

Examinemos agora o percurso e as condições de implementação desta experiência, situando-a no seu contexto sócio-histórico que fornece o quadro explicativo para tal mudança de atitudes. De facto, a popularidade do programa tem as suas raízes na satisfação de ver reconhecidas, depois de muito tempo, as suas línguas e culturas.

## 2. A questão das línguas no contexto histórico em Moçambique[4]

Está já bem estabelecido que, nos países multilingues, particularmente em contextos pós-coloniais, como Moçambique, a problemática da escolha da língua de instrução na educação formal só se percebe através duma apreciação da política colonial e do peso da ideologia herdada, que constituiu o discurso dominante.[5] Por isso, sem tentar reescrever a história recente do país, é necessário indicar brevemente aspectos que informam as atitudes face ao programa de ensino bilingue e que explicam em última análise a adesão que teve junto das comunidades rurais, o que contribuiu, por seu torno, para a mudança de discurso em relação às línguas e culturas locais.

Moçambique obteve a sua independência de Portugal em 1975, dez anos após o início da luta de libertação. O país, banhado pelo Oceano Índico, na África Austral, agrupa três grandes zonas que nada predestinava serem unidas, já que não tinham relações históricas ou politicas íntimas entre si, o que Newitt chamou *three salients* (1995). Durante o período colonial, Portugal procurou, através de uma política de assimilação, «aportuguesar» uma pequena franja da população, como forma de se conseguirem apoios e agentes administrativos locais. O estatuto de assimilado trazia muitas vantagens, incluindo a isenção do trabalho forçado, a liberdade de movimentos e o acesso a escolas portuguesas por parte dos filhos dos assimilados. É interessante observar que, no início, as línguas africanas não foram proibidas ou mesmo mal vistas. Conforme práticas correntes na região e fora (Coquery-Vidrovitch, 1985; Said, 2000: 350), as missões religiosas que tomaram conta da educação dos Africanos recorreram às línguas locais para facilitar a transmissão da mensagem divina e como meio de instrução. Para o efeito, os missionários empenharam-se no estudo das línguas e culturas locais. Foi o caso particular da Missão Protestante Suíça,

[4] Relativamente à história de Moçambique, pode-se mencionar, entre outros Departamento de História (1988) e Newitt (1995), e, para o período colonial, mais particularmente aos trabalhos de Michel Cahen, cujas referências são aqui apresentadas. Este capítulo aborda essencialmente aspectos educativos do programa. Tratamos do impacto da ideologia da assimilação nas políticas linguísticas e culturais em Moçambique independente em Lafon (2008 e futura publicação).

[5] Sobre o peso da língua em situações pós-coloniais, veja-se *inter alia* Chimbutane (2011: 15 e seg.).



estabelecida no Sul do país a partir de 1882 (Linder, 2001: 115), cujo papel foi crucial na instrumentalização e no desenvolvimento do Changana[6] e do Ronga.[7] Este desenvolvimento suscitou, no início do século XX, a eclosão de uma literatura e de uma imprensa usando essas línguas, à imagem do que estava a acontecer na vizinha África do Sul. O maior folhetim foi O *Brado Africano,* publicado pela associação Negrófilo chefiada por João Albasini, e também mais tarde *Dambu dja Africa* (O sol africano) (Honwana, 1988: 20, 96 e 110; Moreira, 1997: 86; infopedia http://www.infopedia.pt/$o-brado-africano, visitado em Julho de 2010). Todavia, como forma de assegurar o seu controlo sobre o que se chamava de «missões estrangeiras», em 1904 o governo colonial mandou limitar o uso das línguas africanas nas escolas aos três primeiros anos, chegando até a proibir a escrita em «língua bantu» em 1929 após a instauração do Estado Novo em Portugal, mesmo se na oralidade as línguas africanas continuassem a ser autorizadas para os estudos religiosos, bem como para a alfabetização de adultos (Cahen, 2000: 4; Stroud & Tuzine, 1998, *in* Cumbe & Muchanga, 2001; Moreira, 1997: 47; Linder, 2001: 159). Aliás, a partir dos anos 30, o governo colonial fechou a maior parte das tais escolas que foram transferidas para a igreja católica, mais flexível e ligada ao poder. Essa não usava línguas além do Português (e do Latim). A propósito, Mondlane (1979: 54)[8] comentou que «as escolas para os Africanos não passavam de agências para a difusão da língua e cultura portuguesas». Pouco a pouco, o uso das línguas africanas ficou associado a atraso cultural, senão barbárie.[9] Isso esteve associado a uma agravação das disposições do estatuto de assimilado. Seguir práticas culturais africanas ou falar «dialecto» em público podia levar o assimilado a perder esse estatuto. Assim levantou-se uma barreira entre a nova geração dos assimilados, que se projectava num molde ocidental, e a massa da população. O grupo dos assimilados sempre foi pequeno. Nos anos de 1950, Mondlane (1979: 33) estimou que os assimilados não ultrapassavam os 5000. E mesmo na última década da colonização, depois da abolição do estatuto e unificação da população em 1961, os esforços do poder colonial para «aportuguesar» a população continuaram limitados: em 1972-73 a escolarização primária não excedia um terço da população, com menos de 10% sabendo ler e escrever (Gomez, 1999: 70-71; Lopes, 1998b: 465).[10]

A FRELIMO, que liderou a luta de libertação e tomou o poder na Independência, desde o tempo da luta, fez do Português a língua da unidade nacional, sendo as línguas africanas encaradas com desconfiança. No crescimento deste movimento, e no objectivo de construção do homem novo, racional e científico, que ia construir o novo Moçambique,

[6] Seguindo prática corrente (*inter alia* Chimbutane 2011: 37), as línguas africanas de Moçambique são escritas conforme a grafia corrente em Português, sem o prefixo, que não tem razão de existir nas línguas europeias: assim Changana em vez de Xichangana, Makhuwa em vez de Emakhuwa, etc.

[7] Os trabalhos do antropólogo Junod sobre as populações do sul constituem ainda uma referência. Vejam-se vários estudos de Harries, inclusive um livro, sobre Junod e seu impacto em Moçambique e na África do Sul (Harries, 2007). Monnier (1995: 15 e sgs) propõe uma leitura crua dos inícios da instalação da Missão Suíça.

[8] As traduções do Francês e do Inglês são nossas.

[9] As autobiografias de Mondlane (1979) e a de Raúl Honwana, comentada por Isaacman (Honwana & Isaacman, 1998), apresentam perspectivas do interior sobre o assunto.

[10] Chimbutane (2011: 47) indica que nesta altura foi permitido usar as línguas africanas para o ensino do Português.

muitas práticas culturais africanas, tais como o pagamento do *lobolo*, a autoridade tradicional, o respeito pelos antepassados, eram desencorajadas, senão proibidas. Mudiue (1999: 37) descreve a política com muita clareza:

> o modernismo da Frelimo foi baseado na política de assimilação que não teve em consideração a diversidade cultural e linguística do país. Ela visava desenvolver um homem novo, o homem socialista, (...) que devia surgir sem nenhum passado cultural e histórico, mas que podia conhecê-lo como hostil.

Esta estratégia pode ser lida, sem minimizar a preocupação legítima da unidade nacional num país que deve a sua existência à colonização e onde o Português e a história colonial eram os únicos factores comuns, como uma verdadeira apropriação dos moldes ideológicos da assimilação por quadros que, na sua maioria, eram provenientes desta faixa da população.[11] No discurso oficial, «*as línguas e culturas africanas eram a expressão do obscurantismo e possíveis fontes de tribalismo*» (Balegamire *et al.*, 2004).

Pelo contrário, usar o Português indicava lealdade para com o partido (Stroud, 1999: 354). Assim, o uso das línguas africanas acabou formalmente excluído de qualquer situação oficial, particularmente nos tribunais, no Parlamento e na escola (Isaacman, 1983: 115). Stroud (1999: 365, 375) acrescenta que, para combater o uso informal das línguas africanas nas turmas, os professores deviam ser colocados fora da sua zona de origem. Para a formação do homem novo, além de uma extensão da rede escolar, jamais sob o controlo do Estado após a nacionalização da maioria dos bens religiosos (Hall & Young, 1999: 86), foi lançado um programa extensivo de alfabetização e educação de adultos, que beneficiou de uma direcção própria no seio do Ministério da Educação (veja-se Veloso, 2000). Em conformidade com a ideologia que reinava, toda a educação devia recorrer exclusivamente ao Português. De facto, conforme Newitt (1995: 547), Moçambique independente dedicou mais esforços à difusão do Português do que Portugal jamais fez, mesmo se a realidade das práticas fosse talvez algo ambígua. Chimbutane menciona que o Presidente Samora Machel não hesitava em expressar-se em línguas locais nas reuniões populares (2011: 44); em contraste, observamos ainda em 1995 um administrador distrital, falante da língua local, recorrer sempre a um intérprete nas suas interacções oficiais com os seus administrados, como forma de dignificar a situação.[12]

Uma guerra civil violenta assolou o país a partir de 1976, uma guerra movida por um movimento de oposição armada, a Renamo, criado, com apoio dos Rodesianos (Hall & Young, 1998: 117 e segs.). Os governos minoritários e racistas deste país e da África do Sul tinham receio do apoio que um Moçambique independente podia prestar aos movimentos de libertação locais.[13] Entretanto, a opção socialista e ultra-modernista,

[11] Stroud (1999) apresenta uma análise detalhada do papel do Português na construção da unidade nacional.

[12] Se é possível extrapolar a partir de duas anedotas, isso sugere que Samora se sentia livre devido à sua posição máxima enquanto um modesto administrador devia sempre dar prova de lealdade...

[13] Após a declaração unilateral da independência, a Rodésia foi liderada pelo governo ilegal de Ian Smith. A guerra de libertação neste país tinha arrancado em 74.



senão racionalista, da Frelimo, tinha provocado oposição no seio da população rural, o que ajudou a Renamo a implantar-se. A Renamo clamou por um retorno às práticas tradicionais e não recuava perante o uso das línguas africanas em particular o Ndau, língua duma maioria dos seus quadros (Stroud, 1999: 360; Hall & Young, 1999: 174). A situação no país piorou na década 1980 com o alastrar da guerra. As campanhas de alfabetização terminaram gradualmente a partir de 1981, devido a dificuldades de vária ordem, incluindo o descontentamento da população e a desmoralização dos alfabetizadores.[14] As escolas, vistas como infra-estruturas cruciais para a política do Estado da Frelimo, foram alvo privilegiado. Muitas foram destruídas ou tornadas inoperantes. Em 1992, funcionavam apenas 3 384 escolas primárias, contra 5 730 em 1980 (Matusse, 1997: 548).

Sem solução militar à vista, no fim dos anos 1980, o governo teve que optar pela via negocial. Uma nova constituição, promulgada em 1990, instituiu o multi-partidarismo democrático. Reconhece timidamente a existência das línguas africanas, que o Estado se compromete a valorizar, mantendo todavia o Português como única língua oficial (art.º 5). Isso abriu uma janela, pequena mas altamente simbólica, para o uso delas na educação, o que se traduziu na alfabetização de adultos bem como numa experimentação no sistema formal, e finalmente no programa actual de ensino bilingue.

## 3. A nova era – questionamento do modelo educativo clássico

A partir de 1994, após a assinatura do Acordo de Paz em 1992, Moçambique comprometeu-se decididamente com a via da reconstrução. Devido à sua fraqueza económica e política, e à prioridade dada à reconstrução, o Estado quase se retirou da educação de adultos, encorajando intervenientes privados – quer dizer, não-estatais (igrejas, ONGs) – a tomar a responsabilidade.[15] Ao mesmo tempo, entre as causas do fracasso relativo das campanhas de alfabetização anteriores, a utilização de uma língua desconhecida ou pouco familiar aos aprendentes, impôs-se como um factor determinante. Esta situação fez com que o recurso às línguas maternas para a alfabetização de adultos tenha sido finalmente admitido. Assim, vários programas que recorreram às línguas locais foram implementados. No seio do INDE mesmo um programa piloto em língua materna foi inserido no plano de cinco anos 1990-95 solicitado pelo INDE junto da UNICEF (Martins, 1991: 16).[16]

Portanto, a Educação Primária encontrou-se no centro das prioridades e beneficiou de um esforço considerável, tanto por parte do Estado como dos doadores. Este renascimento colocou enfoque num questionamento sobre a organização escolar, que reproduz

[14] A Direcção de Alfabetização foi extinta em 1990, sendo a sua actividade colocada sob a alçada da Direcção do Ensino Básico.

[15] As antigas infra-estruturas, frequentemente em ruínas, foram devolvidas às Igrejas, que puderam começar com a sua reabilitação.

[16] Este programa foi promovido por T. Veloso, que então se encontrava no INDE. Heins (1999) faz alusão aos seus primórdios na Beira com os falantes de Sena.

aqui, e tal como em outros contextos, o modelo europeu, por ser onerosa sem ser eficaz. Estudos conduzidos logo depois demonstraram um desperdício escolar significativo, por abandono – em 1995 ou 1996, menos de 25% das crianças que entraram no primário terminavam o ciclo (Plano Estratégico da Educação, 1997-2001: 6-7) – ou repetição – a taxa média de reprovação nos primeiros cinco anos manteve-se fixa, de 1992 a 1998, num quarto do efectivo (Balegamire *et al.*, 2004). O índice de aproveitamento escolar era fraco e a taxa de analfabetismo continuava elevada – em 1998 apenas 42% de uma população avaliada em 17 milhões era considerada analfabeta, com um ligeiro predomínio masculino (58%).[17] Dentre as causas deste mau desempenho, para além das carências materiais, destaca-se a inadaptação dos conteúdos, o que ficou vincado em documentos oficiais posteriores.[18]

Conforme expresso no Programa do Ensino básico (1999: 15):

> A actual estrutura curricular é demasiado rígida e prescritiva, deixando pouca margem para adaptações aos níveis regional e local. A maior parte dos conteúdos, que se lecciona na escola, é de uma relevância ou de utilidade prática insignificante.

A problemática da língua de ensino não está ausente desta constatação, como testemunha o Plano Estratégico de Educação 1997-2001, documento orientador da política educativa (p. 21)[19]:

> Baseado no princípio de que o programa deve ser construído sobre o conhecimento que é trazido pelos alunos para a escola, o programa permitirá às regiões e às comunidades adaptá-lo aos pedidos e preferências locais, incluindo o uso acrescido das línguas maternas e os materiais produzidos localmente pelos professores.

O predomínio do Português na educação, num país em que, na altura, era língua materna de apenas cerca de 8% da população e era falada por cerca de 40%, levantou assim uma série de questionamentos pedagógicos, à luz das novas teorias que requeriam a necessidade de aproveitar os conhecimentos prévios das crianças e serem centrados nos alunos.

Aliás, Moçambique não podia continuar a manter-se alheio a um movimento que, apoiando-se na Declaração da UNESCO de 1953, faz da educação em língua materna um dos direitos da criança,[20] tanto mais que numerosas experiências em África demonstraram as suas vantagens cognitivas. Esse ponto de vista aparece, entre outros, na intervenção de Zaida Cabral aquando de um seminário sobre investigação educativa realizado em 1991, a avaliação dos materiais de ensino por dois peritos suecos em 1991, cuja síntese foi publicada em inglês em 1992 mas apenas em 1997 foi publicada a versão portuguesa; com muitas

[17] Recenseamento Geral da População de 1997, de acordo com o *website* do Instituto Nacional de Estatística.

[18] Em Moçambique, como noutros locais, novas tendências e percepções levam tempo para influenciar documentos e programas oficiais.

[19] A nossa citação provém da versão inglesa deste documento.

[20] Pode-se encontrar em Wolff (2002) uma boa apresentação global sobre a questão, que se aplica, *mutatis mutandis*, à situação moçambicana.



precauções oratórias, estes preconizam a criação de condições para a introdução do Ensino Bilingue (Hyltenstam & Stroud, 1997, 89 e sgs.). Outras vozes pioneiras moçambicanas em prol do uso das Línguas Africanas foram Matsinhe (1993) e Lopes (1994, publicado em 1997).[21] Este movimento de opinião, que ganhou credibilidade no país, motivou o apelo lançado em 1993 aquando da «Primeira Conferência Nacional da Cultura» para a utilização das línguas africanas no ensino primário (Matusse, 1994: 551) e abriu a porta para uma primeira experiência.

## 4. Uma experiência piloto, o PEBIMO[22]

De 1993 a 1997/98 foi realizada uma experiência denominada PEBIMO (Projecto de Escolarização Bilingue em Moçambique). Essa experiência, sob o controlo do INDE[23], ficou extremamente limitada, envolvendo apenas dois grupos de alunos, um no Centro (província de Tete, língua Nyanja) e outro no Sul (província de Gaza, língua Changana).

A língua local era a língua de ensino durante os três primeiros anos e disciplina durante os dois anos seguintes, ao contrário do Português, visto como L2,[24] que era disciplina na fase inicial e tornava-se língua de ensino depois. Assim, a experiência constituiu um exemplo de modelo transicional com saída rápida («early-exit transitional model»), baseado na teoria da transferência das habilidades adquiridas na L1 para L2 (Cummins, 1989).

Apesar dos numerosos constrangimentos, a experiência foi considerada globalmente positiva: em especial o nível em Português dos alunos provenientes deste programa não era inferior ao dos jovens escolarizados directamente em Português/L2; além de os alunos serem mais assíduos e da retenção das raparigas na escola (A. Dhorsan, comunicação pessoal).

De acordo com Benson (2001:162), o sucesso do PEBIMO foi determinante para o Ministério da Educação prosseguir nesta via, apoiando-se no decifrамento linguístico do NELIMO bem como nos diversos programas de alfabetização em língua materna, sem esquecer o papel dos precursores da Missão Suíça nem a influência dos países vizinhos.

## 5. Mudança educativa a partir de 1997

A reflexão já iniciada sobre os conteúdos ministrados no sistema de educação continuou, e concretizou-se na generalização faseada do «Novo Currículo do Ensino Básico» a partir de 2003, que se inscreve na linha do programa da UNESCO da Educação Para

[21] Sobre as ideias deste académico veja-se mais adiante.

[22] Experiência descrita por Benson (2000, 2001), que reflecte sobre os constrangimentos e a interpretação dos resultados.

[23] Fundado em 1978, o INDE (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação) é responsável pela investigação educacional, em especial na concepção dos programas do ensino primário, assim como do secundário.

[24] L2, língua segunda: sugere que o Português não é propriamente uma língua estrangeira. Isso é apenas uma concessão terminológica; na realidade, em muitas zonas rurais, o Português é efectivamente língua estrangeira para as crianças que a ela nunca se expuseram fora da escola.

Todos (EPT) que deverá iniciar em 2015. Este programa prevê um ensino básico de dez anos repartidos num ciclo primário de sete anos (da 1.ª à 7.ª classe) e de um ciclo secundário de três anos (da 8.ª à 10.ª classe). À margem deste processo de mudança curricular, foi revisitado com maior determinação um debate sobre o papel que as línguas e culturas africanas podiam desempenhar na educação. Esta orientação tinha sido legitimada a partir de 1997 num texto oficial pouco conhecido, com o título «Estratégia de Aposta na Prática do Programa Cultural», que incluiu uma recomendação para o uso das Línguas Africanas na educação (citado por Lopes, 1998: 462). Este documento mostra que os argumentos em prol do ensino em língua materna, repercutidos pelos pedagogos, tiveram impacto nas instâncias de decisão nacionais, pelo menos desde os primeiros passos em 1990.

Foi um seminário sobre a estratégia educativa organizado pelo INDE em finais de 1997 que anunciou a mudança de estratégia (Chimbutane (2011: 50) fala de «*turning point*»). De facto, duas importantes inovações foram introduzidas:

1. Introdução de conteúdos locais (Currículo Local) nos programas, correspondente a 20% do tempo de cada disciplina, ao abrigo da necessidade de desenvolvimento de «competências para a vida».
2. Introdução das Línguas Africanas sob diversas modalidades:
   a. Disciplina num programa de ensino monolingue em Português[25].
   b. Recurso informal (oral) para facilitar a comunicação entre o aluno-professor e a transferência de conhecimentos; trata-se aqui de endossar as práticas espontâneas de alternância de códigos na sala de aula, até então não autorizadas e reconhecidas.
   c. Ensino Bilingue (Educação Bilingue, EB) propriamente dito, no qual as línguas maternas são utilizadas para a aprendizagem inicial da leitura e escrita e são meio de ensino durante os primeiros três anos de escolaridade; o Português, introduzido a partir da 1.ª classe apenas oralmente, torna-se língua de ensino a partir da 4.ª classe enquanto e as línguas africanas permanecem como disciplinas.

Como o seu precursor, o PEBIMO, trata-se de um modelo de transição que prevê o ensino de todas as disciplinas, incluindo a matemática e as ciências, em língua materna durante os três primeiros anos e a manutenção das mesmas posteriormente. O Português é introduzido como disciplina oral desde o primeiro ano, e torna-se meio de instrução a partir do quarto.[26] Esta nova estratégia teve eco com alguns peritos locais. Em 1998, da Conceição *et al.* sublinham a relevância da problemática da língua no processo educativo (Referência comunicada por A. Dhorsan):

> A questão da língua é um factor determinante na actividade educativa (o processo de ensino-aprendizagem), (...) na medida em que a maioria dos alunos moçambicanos (...) fala uma língua materna diferente da língua de ensino.

[25] No nosso conhecimento isso não foi instaurado.
[26] Veja-se Chimbutane (2011: 53).



E a tese de Dias, que teve um certo impacto aquando da sua publicação (Dias, 2002), coloca também o uso exclusivo do Português como vector de desigualdades escolares.

## 6. Grandes desafios da educação bilingue

No contexto moçambicano dos anos 2000, o modelo de Educação Bilingue seleccionado parece particularmente ambicioso, apesar das suas limitações em relação ao que seria pedagogicamente desejável.[27] Este programa confrontou-se, no seu arranque, com três grandes obstáculos nos planos linguístico, educativo e pedagógico, dos quais se salientam:

- O fraco desenvolvimento da maior parte das línguas de Moçambique, algumas das quais ainda não tinham norma ortográfica estabelecida, a ausência de terminologia (e ainda menos de reflexão terminológica).
- A ausência de estudo sociolinguístico fiável e actual, identificando o conjunto das línguas faladas, a sua importância demográfica, as variantes dialectais, a existência eventual de línguas veiculares regionais e a sua divulgação, para sustentar a escolha das línguas ou variedades.
- A ausência de pessoal formado para tal metodologia, seja para a elaboração dos manuais, como para a formação dos professores cujo nível é, de um modo geral, particularmente fraco.

O bom arranque do programa implicava a existência de condições que deveriam ter sido criadas *à priori*, tais como:

- Um largo consenso em cada zona sobre a identificação das línguas e a escolha da variante de referência ou de uma variante comum, a padronização e a fixação dos sistemas de escrita.
- A formação dos professores em escrita padronizada das línguas africanas, que dominam apenas oralmente.
- A produção física de materiais para os anos contemplados.
- A tradução dos conteúdos escolares, com a criação das terminologias necessárias.[28]

A responsabilidade global do programa foi confiada ao «grupo de Educação Bilingue» do INDE, em coordenação com outras instituições, em especial o NELIMO para assuntos linguísticos.[29] Face a carências, que dificilmente podiam receber solução

[27] Estudos recentes mostram que o abandono precoce da língua materna («*early-exit models*») é prejudicial aos progressos escolares, e que seria preferível manter até ao fim do secundário (ver Heugh, este volume; Heugh, 2005; Alidou *et al.*, 2007).
[28] Se a tradução for relevante... voltaremos ao assunto.
[29] O Núcleo de Estudo das Línguas Moçambicanas é um grupo de investigações formado em 1978 na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane para estudar a situação linguística no país e promover as línguas nacionais (Ngunga (2005, documento interno da Progresso); Gerdes (2000: 78)).

satisfatória, e de uma forma que faz lembrar o período «revolucionário», procurou-se demonstrar a validade do programa à medida que se ia implementando, graças ao entusiasmo e à determinação dum pequeno grupo dos proponentes. Nesta situação, o eventual apoio de organizações externas teve um papel determinante: assim, a ONG moçambicana Progresso, que opera nas duas províncias nortenhas de Cabo Delgado e Niassa[30], pôde integrar-se neste programa através de um apoio multiforme à educação, permitindo atenuar em parte as deficiências institucionais, fazendo sem dúvida destas províncias modelos de implementação. Este apoio não tem equivalência noutros pontos do país, além de intervenções pontuais.

## Moldes de implementação

A experiência implicava a introdução gradual de duas classes de cada nível em cada uma das línguas, em cada província em que uma dada língua foi seleccionada[31], em escolas ditas piloto situadas em zonas linguisticamente homogéneas, de facto, em zonas rurais. Os pais eram livres em todo caso de pedir a transferência dos seus filhos do modelo bilingue para o modelo clássico onde o Português é única língua de instrução[32]. Estava previsto que se iniciasse o programa uma vez que o material para as duas primeiras classes estivesse pronto e os professores formados, mas, por falta de tempo, o plano não foi seguido à letra.

Uma fase preparatória foi consagrada à elaboração dos livros do aluno: após a elaboração de um protótipo em Português dos livros da 1.ª e 2.ª classes, realizaram-se «seminários de autores» com professores primários, os quais redigiram uma primeira versão dos livros do aluno, que era basicamente a tradução de um protótipo em Português. Estes eram editados de forma provisória, revistos por linguistas e distribuídos às turmas e por conseguinte testados *in loco* durante um ano, período ao fim do qual eram revistos e eventualmente melhorados. Este processo também sofreu da pressa com a qual foi conduzido. O protótipo em Português, pelo menos na versão de 2003, retoma os conceitos correntes, apenas com uma adaptação sociológica dos conteúdos para a educação cívica. Ora, a tradução tem os seus limites, particularmente evidentes na gramática e matemática, onde alguns conceitos não poderiam ser «traduzidos». Assim, previu-se o tratamento de algumas categorias gramaticais do Português, como é o caso do artigo, que não existe como

[30] Progresso, ONG fundada no início dos anos 90 por antigos quadros do Ministério da Educação, apoia desde 1995 as estruturas oficiais da educação nestas duas províncias, escolhidas por serem remotas e frequentemente esquecidas dos programas. Este apoio inclui a educação bilingue. As línguas em causa são o Mwani, o Maconde, o Nyanja, o Macua e o Yao. A província de Nampula, onde é falado sobretudo o Macua, beneficiou assim «por contágio» do apoio da Progresso. A intervenção da Progresso, que recebeu o prémio 2005 da UNESCO para a alfabetização, é garante de qualidade. Veloso (este volume) detalha o processo de elaboração e produção dos diferentes materiais para o ensino bilingue.

[31] Quando uma mesma língua é retida em duas províncias, contabilizam-se quatro classes.

[32] O posicionamento a favor do ensino bilingue era possível mas, pelo menos no início, era teórico, pois o programa limitava-se a um número mínimo de escolas. Contudo, poderemos ver mais tarde que este posicionamento teve sucesso.



palavra autónoma nas línguas bantu, ou do adjectivo, que é muito marginal.[33] Pelo contrário, o sistema de classe, tão característico destas últimas, não é mencionado. Relativamente à matemática, a maioria das línguas africanas de Moçambique possui uma base cinco «auxiliar» (Gerdes, 2000: 99), que estrutura os cálculos mentais.[34] Este aspecto não é tido em conta (veja ainda Draisma, este volume). De uma forma mais ampla (e não limitada a Moçambique), é necessário que se faça um importante trabalho de reflexão e elaboração para permitir a utilização das línguas africanas em matérias científicas (ver por exemplo Gerdes (op. cit.) e Pare (2006), a propósito do Sotho da África do Sul).

Os professores «voluntários» foram formados para a utilização destes materiais e em pedagogia em seminários de uma ou duas semanas, o que é muito pouco para um programa tão inovador, tanto mais que vem acrescentar-se a uma formação pedagógica geral deficiente (a este propósito, veja-se ainda Patel, este volume). Além disso, a supervisão às aulas não foi assegurada como seria necessário.

### Opções linguísticas

Em 1988, o NELIMO tinha realizado um seminário fundador, aberto pela então Ministra da Educação e Cultura, Graça Machel, que forneceu, para além de uma legitimação, o fundamento para a identificação das línguas. O NELIMO continuou ligado ao programa bilingue.

O arranque do programa de Ensino Bilingue coincidiu com uma nova conferência linguística do NELIMO em 1999, onze anos após a primeira que tinha identificado 15 línguas, propondo para cada uma um sistema ortográfico (NELIMO, 1988; Sitoe & Ngunga, 2000).[35] O principal objectivo deste evento era alcançar uma harmonização regional das grafias, entendendo-se por regional dentro e fora do país, isto é, integrando as línguas ou as variantes dialectais das línguas utilizadas nos países vizinhos (em particular os casos do Changana e do Nyanja)[36]. Esta conferência permitiu a renovação das grafias, em alguns casos tendo em conta as experiências de utilização anterior das línguas locais no país, pelas igrejas, na alfabetização e no PEBIMO, e fora. Todavia, o seminário retomou quase tal e qual os dados do inventário anterior, sem que inquéritos de terreno tivessem sido conduzidos. Às línguas padronizadas do seminário precedente acrescentaram-se apenas o Manyika e o Ciutee.

[33] Veja-se Chimbutane (2011: 79 e sgs.), que apresenta uma lição onde é discutido o comparativo e superlativo em Chope e Changana. Quem conhece a estrutura das línguas bantu sabe que os graus de comparação não existem como categorias gramaticais nestas línguas.

[34] Assim, 4 +7 fica 4 + 5 + 2 depois 4 + 2 + 5 e a seguir 5 + 5 + 1...

[35] A situação de guerra numa grande parte do país não permitiu a realização de todos os estudos de terreno desejados; o inventário baseou-se em parte na documentação disponível, datando de antes da independência (S. Matsinhe, comunicação pessoal).

[36] O caso do Ndau é difícil de determinar: apesar de uma variante do Ndau ser falada no Zimbabwè, esta não é mais usada na escrita no país desde os anos 1950 a favor do Shona padrão; a grafia do Ndau em Moçambique procurou de resto harmonizar-se com a do Shona padrão. No que se refere ao Makonde, língua falada na Tanzânia e usada na escrita por algumas igrejas antes da generalização do Swahili, não era mais usada oficialmente quando Moçambique introduziu a Educação Bilingue

Esta escolha não deixou de ser problemática: as 17 línguas identificadas não poderiam representar o conjunto das línguas faladas no país, e o documento do NELIMO especifica-o explicitamente. De facto, Balegamire *et al.* (2004) fazem referência a cerca de vinte línguas com variantes, enquanto que o sítio do etnólogo alimentado pela Sociedade Internacional de Linguística (SIL) alista cerca de quarenta línguas (www.ethnologue, visitado em Dezembro de 2005). Em alguns casos, a diferenciação dialectal é forte: Nyanja, Macua e Ndau, em especial, apresentam variações internas tão grandes que poderiam justificar a identificação de pelo menos duas variantes (ou línguas), ou talvez três, para Macua. A lógica do programa exige uma compreensão imediata pelos alunos da variedade de ensino: caso contrário, questiona-se a sua razão de ser. Sabe-se que, no mundo fora, a identificação das línguas e das respectivas variantes dialectais constitui um assunto que poucas vezes se pode resolver a partir de critérios meramente linguísticos. Deve-se também contar com a auto-percepção dos falantes e aspectos relevantes da história da comunidade. A preocupação maior do NELIMO foi de manter o número de línguas dentro de limites para permitir o seu desenvolvimento. Portanto, como forma de ultrapassar as dificuldades e chegar a uma norma única, os grupos de autores dos livros, constituídos por cerca de três a cinco professores primários para cada língua, foram escolhidos em princípio de forma a oferecer uma amostra representativa do ponto de vista dialectal e tiveram de chegar a acordo entre si.

### Dificuldades logísticas

Sem grande surpresa, a logística constitui um verdadeiro constrangimento, num país onde as dificuldades de comunicação, de organização e de transporte nas zonas rurais são problemas quotidianos. O compromisso do Ministério, em termos financeiros, era limitado, o que se percebe no contexto de escassez generalizada de recursos humanos, logísticos e financeiros, característica do ensino em Moçambique. Para piorar a situação, a experiência desenvolveu-se aquando de um agravamento devido a uma expansão considerável do acesso ao ensino primário (entre 1997 e 2003, o efectivo escolar passa de 1,7 para 2,8 milhões – MEC, 2005) provocando, mesmo na opinião das autoridades, uma degradação da qualidade de ensino «normal» (*main stream*). Poderia ser paradoxal dar prioridade às Línguas Africanas quando o ensino do Português não beneficia de condições mínimas[37]. Mas, no caso de uma inovação, a qualidade é crucial. A questão, naturalmente, é saber se o Ensino Bilingue sofre da mesma forma, ou de maneira mais aguda que o ensino em geral, da falta crónica e dramática de meios. Balegamire *et al.* (2004) apontam para grandes dificuldades de desembolso dos fundos atribuídos ao programa bilingue. Além disso, a equipa do INDE não dispunha inicialmente de pessoal qualificado

[37] Não parece que o ensino do Português em Moçambique beneficie de um apoio significativo de Portugal ou dos chamados Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). O que contrasta com o ensino do Inglês, apoiado por diversos parceiros, sem falar do contexto geográfico e económico; mesmo o Francês, a favor do qual a cooperação francesa geria na altura um sistema de formação de professores.



nem experiente[38], e o NELIMO, pouco dotado em peritos, tinha dificuldades em responder a mais esta solicitação suplementar.

Assim, a produção e a distribuição dos livros escolares sofreram atrasos consideráveis – razão pela qual se adiou o início do programa do ano 2002 para o ano 2003, e mesmo em alguns casos para o ano 2004 nas províncias de Inhambane, Tete e Zambézia (A. Dhorsan, comunicação pessoal). Além do mais, os manuais chegam atrasados, ou nunca chegam, numa situação em que não existe material alternativo disponível.

### Realidades no terreno

O programa prosseguiu, como estava estabelecido, «por expansão vertical», através da introdução em cada ano de uma classe superior, e de duas novas turmas da 1.ª classe em cada escola por ano. Em 2005, o ensino bilingue abrangia 4200 alunos num universo de quase três milhões – ou seja menos de 1%, sempre uma parte ínfima da população escolar (A. Dhorsan, comunicação pessoal).[39] E em 2006 introduziu-se a 4.ª classe em escolas que haviam iniciado o programa em 2003. Todavia, ainda em 2006, a Direcção Provincial de Educação e Cultura de Gaza, em parceria com a ONG UDEBA – LAB[40], desenvolveu um programa de expansão nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) de dois distritos da província de Gaza. Assim, introduziram-se 18 novas turmas da 1.ª classe em dois distritos desta província, aumentando de uma só vez o número global de turmas de 64 para 82.

A validade pedagógica do modelo ainda não se verificou (pelo menos até aos meados de 2010), mas os relatórios intercalares realçam uma participação acrescida dos alunos na sala de aula, que se opõe à passividade dos mesmos quando o ensino é feito em Português, como constatamos em 2003 em Cabo-Delgado e Niassa (Lafon, 2004). Chimbutane (2005) contrasta uma lição de língua portuguesa dada exclusivamente nesta língua a uma que recorre à mudança de código Changana-Português: o grau de participação dos alunos altera-se muito, o que se explica pela ignorância da língua de ensino em situação de ensino estritamente monolingue.[41] Seria desejável comparar as taxas de sucesso no fim do secundário, aquando do exame da 12.ª classe, e ter em conta a socialização dos alunos fora da escola, o seu relacionamento com os pais, a comunidade, o seu sucesso familiar e profissional, e de forma mais abrangente a integração da escola na comunidade circunvizinha, o que implica um acompanhamento diferenciado dos alunos para além da transição, e uma

[38] A introdução do Ensino Bilingue serviu também para a formação prática dos membros do grupo, alguns dos quais iniciaram trabalhos universitários a partir da sua própria experiência: assim Samima Patel, antigo quadro do INDE, actualmente docente na Universidade Eduardo Mondlane prepara um doutoramento sobre este tema (Samima Patel, comunicação pessoal).

[39] Para que a comparação seja realmente relevante, seria necessário que o efectivo fosse limitado às três primeiras classes, ou seja, às que correspondiam à educação bilingue em 2005 e não ao ensino primário como um todo: tendo em conta a considerável taxa de abandono, pode-se sem dúvida reduzir este número para metade, ou seja, 1,5 milhão. Mesmo assim, a percentagem era ínfima.

[40] UDEBA-LAB – Unidade de Desenvolvimento da Educação Básica em Gaza – Laboratório. Veja-se Draisma (2010).

[41] Schott (2005) explica como o uso de uma língua mal compreendida pelos alunos leva o professor a recorrer a métodos autoritários (repetição em coro, aprendizagem em coro, etc.).

análise social.[42] Outros aspectos têm também de ser investigados. Por exemplo, Hovens (2002) mostra que, em experiências comparáveis no Níger e na Guiné-Bissau, as raparigas têm mais êxito no ensino bilingue, facto que se atribui à menor exposição à língua colonial. Será que o mesmo se verifica em Moçambique?

### Entusiasmo da população

De forma surpreendente, pelo menos para as instâncias nacionais[43], tendo em conta as dificuldades, a experiência suscitou o entusiasmo das comunidades abrangidas pelo projecto, ao ponto de provocar a sua expansão imediata e constante, ultrapassando os vários problemas que enfrentou, devido à importância atribuída ao programa e o orgulho que o reconhecimento tão tarde das suas línguas e culturas suscitou.

Numa primeira fase, apenas sete línguas foram contempladas, envolvendo meramente 22 escolas do universo de cerca de 8000 escolas com que contava o país, limitando drasticamente o impacto real da experiência. Mas, apoiando-se no inventário do NELIMO, umas comunidades reclamaram desde o início a inclusão das suas línguas e outras das suas zonas no programa de ensino bilingue. Para além do acréscimo da língua Mwani, a pedido das instituições educativas de Cabo-Delgado e da Progresso, reflectindo o desejo da população, e da língua Ndau no norte da província de Inhambane[44], dez novas escolas, nas províncias de Manica, de Sofala e de Cabo Delgado introduziram o programa de Ensino Bilingue em 2003, sob iniciativa local, ratificada pelo INDE, justificando assim a passagem de sete para 16 línguas, e de 22 para 32 escolas bem como o incremento relacionado dos alunos.

Houve debates, às vezes com animosidade, sobre a grafia, bem como a padronização das línguas entre os linguistas e os locutores, mas que não chegaram a comprometer o programa.[45] Portanto, isto confronta-se às vezes com o sentimento linguístico e revela quem é, ou são, o(s) dono(s) das línguas.

O entusiasmo popular não se acalmou, ilustrando, mais uma vez, que em situações deste género – país multilingue pós-colonial –, o discurso sobre a língua de instrução não é motivado somente por razões pedagógicas ou práticas, mas tem a ver com atitudes e escolhas políticas, explícitas ou implícitas (veja-se Ricento, 2006). Pelo contrário, à medida que a existência do programa ficou conhecida, os pedidos para abertura de turmas bilingues multiplicaram-se. Normalmente, as instituições educativas – direcções distritais e

[42] Na sequência da experiência do PEBIMO, foi recomendado às referidas instituições manter o contacto com os alunos que beneficiaram do programa (Benson, 2000: 162), mas não parece que isso tenha sido feito.

[43] A observação de outros países onde a educação em língua materna foi introduzida podia provavelmente levar a prever esta reacção. Em vários países da África Ocidental, foram abertas turmas em língua materna a pedido das comunidades locais.

[44] O Ndau foi inicialmente introduzido apenas nas províncias de Manica e Sofala.

[45] Alguns locutores, nomeadamente do Chope e do Nyanja (T. Veloso, comunicação pessoal), tinham adquirido hábitos de escrita diferentes no seu trabalho em grupos religiosos, e sabe-se quão difícil é alterar hábitos ortográficos, como reformas que vários países mostraram. Veja-se também Veloso (este volume) a propósito das ortografias do Mwani, Nyanja e Maconde.



provinciais – fazem o possível para responder positivamente. Em 2009, o INDE estimou o número de escolas abrangidas em 200 com 28 000 alunos, num universo de cerca 12 000 (V. Bisqué, comunicação pessoal). As carências materiais do programa, no que diz respeito à falta de livros – até 2010 não havia material na maioria das línguas (Chimbutane, 2011: 57) – não pareceram jogar em seu desfavor.

### Relutância inicial de uma parte da elite vencida

Não há dúvida de que o programa perturba as crenças e as práticas de um pessoal de educação endoutrinado num contexto em que se acreditava na incapacidade das línguas africanas para responder aos desafios da modernidade e suscita o cepticismo de uma grande parte da classe média e da elite urbana educada.

Os argumentos avançados nem sempre são racionais[46]. No contexto universitário, Armando Jorge Lopes[47], num opúsculo publicado em 1997[48], insiste muito no facto de que os moçambicanos cuja língua materna é o Português não deveriam ser obrigados a uma escolarização em Língua Africana, o que indica uma leitura muito parcial do programa. Para além de que estudar numa outra língua é (e permanece) a situação da maioria das crianças moçambicanas, o programa bilingue nunca pretendeu fazer do ensino em línguas africanas uma obrigação. O modelo bilingue proposto por este académico é de um «bilinguismo inicial», ou seja, o uso simultâneo das línguas africanas e a língua portuguesa a partir da 1.ª classe, sem fazer menção à questão crucial da passagem para a escrita (Lopes, 2004: 40).[49] O seu argumento principal retoma um ponto de vista frequentemente expresso: a desvantagem aquando da transição para o Português, a qual sofreriam os alunos que têm seguido um ensino em língua africana em relação aos seus colegas que frequentam o sistema monolingue (Lopes, 1997: 30).[50] Outros detractores salientam regularmente os pontos fracos, tal como Dias (2002), que sugere a suspensão do programa até que estejam reunidas todas as condições necessárias para a sua implementação.[51] Isso levou a umas contradições internas. O Plano Estratégico da Educação 2006-2009 menciona a Educação Bilingue apenas como parte do novo currículo, mas sem desenvolver o assunto e sem citar objectivos claros de expansão (pp. 21, 23). Pior ainda, a expressão Educação Bilingue abrange neste documento tanto o ensino bilingue propriamente dito como a alternância de códigos informal. Este documento, que faz referência aos compromissos internacionais com a Educação para todos (EPT) prioriza uma óptica

[46] Os jornais fazem frequentemente eco, através das cartas dos leitores.

[47] Armando Jorge Lopes é docente na UEM e estudou a política linguística de Moçambique.

[48] Parece que desde então moderou a sua posição.

[49] Sem garantia da escrita em língua africana, não é nada mais que o reconhecimento da alternância de códigos.

[50] Para desactivar este debate, recentemente tem sido proposto na África do Sul que as línguas maternas fossem mantidas até ao fim do ensino secundário, ou mesmo superior.

[51] Sugere desenvolver as línguas, através de uma «Academia das línguas», ideia que mereceria certamente ser considerada; mas suspender, no contexto moçambicano, aparenta-se à nomeação de uma comissão... Ou seja, afastar qualquer perspectiva de concretização.

quantitativa com a massificação da escolarização primária, em especial das raparigas, bem como a distribuição dos livros escolares.[52]

Portanto, com o andar do tempo, o princípio do ensino em línguas africanas acabou por ser aceite por todos. Isso apareceu aquando da conferência internacional sobre a educação bilingue promovida pela ONG dinamarquesa Íbis em Março de 2006 em Maputo. O debate está colocado agora nas modalidades de implementação, não no princípio da estratégia. Aliás, a Educação Bilingue é reforçada pelo contexto regional e continental. Nos países vizinhos de colonização britânica, as línguas africanas têm, há muito tempo, um lugar na escola, muitas vezes como línguas de instrução nos três primeiros anos de escolaridade.[53] Responde de facto a uma preocupação de harmonização no âmbito da SADC (ponto desenvolvido em Balegamire *et al.*, 2004). E mais, ao nível do continente, Moçambique não pode ficar alheio ao discurso «africanista» amplificado pela Academia Africana das Línguas (ACALAN) sobre a necessária «indigenização» dos conteúdos e modos de ensino,[54] que está de resto veiculado (em Português) por uma parte da inteligência moçambicana (a este respeito, veja-se também Stroud, 2007 e Chimbutane, 2011).

## Vitória ideológica

A introdução do programa bilingue, devido a factores internos bem como externos, levou a uma mudança do discurso dominante de legitimação, atribuindo à componente africana o lugar que merece. O espaço que as línguas africanas ganharam levou à melhor aceitação da identidade plural do país. A política passada da FRELIMO, focalizada no Português, está posta em causa e mesmo condenada como errada em artigos na imprensa, o que não era imaginável antes (por exemplo, Lopes, 2007). A visão unívoca da construção nacional pertence ao passado, sem que a unidade da nação seja ameaçada.[55] Isso já tem traduções concretas. A rádio e televisão aumentaram significativamente as suas emissões e as publicações em línguas africanas são mais numerosas. E o mais promissor neste campo é sem dúvida a intenção anunciada a partir de 2008 de rever a constituição como forma de dar maior enfoque às línguas africanas. Um seminário, dirigido pelo próprio Ministro da Cultura, teve lugar em Maputo em Abril 2010 para se avançar no assunto.[56]

## Perspectivas

No momento actual, a questão da continuação da experiência já não se coloca. A partir de 2011, a educação Bilingue deveria deixar de ser uma experiência para integrar o

[52] O documento pode ser lido como uma lista de argumentos de venda dirigida aos doadores para a concretização dos objectivos preconizados.

[53] Sobre a África do Sul, ver o sítio do Department of Education: http://www.education.gov.za.

[54] Ver especialmente Alexander (2005) e o sítio do Acalan: http://www.acalan.org e Lafon (a ser publicado e as referências).

[55] Sobre a importância do reconhecimento das culturas locais nas situações pós-conflito, ver Tawil (2004). Também, isso tem o potencial de favorecer uma melhor coesão social através de mais interacções entre grupos.

[56] Não parece que tal tenha ainda dado resultados.



currículo normal, gerido pelo próprio Ministério (A. Dhorsan, INDE e E. Sequiera, Progresso, Julho 2010, Maputo). Isso é uma resposta à avaliação da situação linguística bem como da popularidade do programa. Em 2007, conforme recenseamento, apenas 10,7% da população declarou o Português como primeira língua contra 85% que tem uma língua bantu como primeira língua (In Chimbutane 2011: 37). Sinal aliás do que essa estratégia foi premeditada, as metodologias de Ensino Bilingue foram introduzidas na formação dos formadores nos Institutos de Formação de Professores (IFPs) no âmbito da Transformação Curricular do Ensino Básico desde 2005, ainda que este aspecto por si não garanta a utilização das línguas maternas.[57] Também foi criada, na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, uma Licenciatura em Ensino das Línguas Bantu.

Resta saber se haverá expansão de acordo com a modalidade actual, bastante tímida e gradual, ou expansão horizontal larga, que permitirá um salto quantitativo, através da multiplicação das primeiras classes bilingues. Com efeito, o Ministério da Educação é submetido a pressões contraditórias. Como já foi referido, parece que muitas comunidades no «país profundo» são favoráveis a esta modalidade de ensino e os pedidos formulados por elas foram geralmente aceites. A Educação Bilingue tem também o apoio de doadores de peso (Banco Mundial, Cooperação escandinava[58], Cooperação canadiana, etc.) bem como de ONGs, nacionais e internacionais, e de certos peritos e técnicos de instituições educativas, em particular da UEM e do INDE. Mas a Educação Bilingue continua a confrontar-se com uma certa relutância a nível do aparelho de Estado e da elite instruída. Essas atitudes contribuem provavelmente para explicar que dois aspectos do programa sejam esquecidos: a manutenção da língua africana além da transição, como disciplina, e o ensino dela como língua segunda, para os que não a falam.

Esses aspectos podem parecer secundários, mas de facto, como demonstra o caso da África do Sul, são cruciais para evitar agravar a dicotomia escolar entre os alunos que estudam directamente na língua de prestígio e os que passam para a língua local (veja-se Lafon, 2010). A introdução da língua africana como disciplina para não falantes tem o potencial de fortalecer a sua aceitação e o seu estatuto, ainda que a introdução do Inglês a partir da 6.ª classe complique a economia curricular.[59] Na situação actual, se nada for feito, e se as dificuldades logísticas persistirem, o entusiasmo das comunidades pode baixar, e a Educação Bilingue pode correr o risco de ser pouco a pouco marginalizada, restrita a escolas em zonas rurais remotas e esquecidas, perdendo assim o seu potencial de transformação social.

[57] Para além da questão da vontade, coloca-se a questão da capacidade humana, em termos de recursos humanos existentes. Supõe-se também alterar o modo de afectação dos professores, tendo em conta sua língua materna, o que não é o caso no momento.

[58] Em especial a DANIDA.

[59] A ideia por vezes evocada de substituir o Português pelo Inglês como língua de instrução parece ter sido abandonada, apesar da importância crescente desta língua (Matusse, 1997). A introdução do Francês é programada a partir da 9.ª classe, infelizmente de maneira incompatível com as línguas africanas. A situação parece em vias de se tornar ainda mais complexa, com a possível introdução do Chinês (o sítio do Ministério da Educação anunciava, em Dezembro de 2005, o envio de professores moçambicanos à China em estágio linguístico).

## 7. Conclusão: *Pamberi nokudzidza nomureketo wedu!*[60]

Quinze anos após a introdução da Educação Bilingue em Moçambique, o que era uma experiência reduzida ganhou uma vitória no campo ideológico, muito além do que se podia esperar na altura do seu arranque, ainda que o caminho continue ainda longe de uma situação mais em conformidade com a norma dos países africanos, particularmente a África do Sul, onde nove línguas africanas têm igual estatuto que o Inglês e Afrikaans.[61] Mas esta vitória não deve obliterar o crucial elemento de base desta mudança, o papel das línguas africanas na educação e o seu necessário melhoramento.

Neste sentido, na hora da expansão do programa, e além da recomendação evidente do melhoramento das condições, o que fica agora crucial, seria estender a visão para uma abordagem global dos processos de reprodução social.

De facto, a localização do meio de instrução é um convite para questionar o modelo educativo europeu imposto, e depois adoptado, na África, dentro do qual a escola continua separada da vida corrente[62]. Para melhor responder às necessidades de um país africano com as suas realidades, o seu nível de desenvolvimento, as suas ambições e constrangimentos, convém repensar todo o conjunto educativo, incluindo o próprio processo pedagógico. Assim, muito além de aumentar as possibilidades de sucesso escolar das crianças das zonas rurais, a educação poderá tornar-se um vector de uma melhor integração das componentes de um país de tão rico contraste sociocultural.

[60] «Viva o ensino na nossa língua»! (Ndau, Região Centro do país)
[61] Sobre a África do Sul, veja-se Lafon (2008 e referências).
[62] Ver nomeadamente Dasen e outros estudos de Akkari (2004).



## Referências Bibliográficas


Akkari, A. & Dans, P. R. (eds) (2004) *Pédagogies et pédagogues du Sud*. Paris: L'Harmattan.

Alexander, N. (2005) «Implementing the Language Plan of Action for Africa», In Alexander, N. (ed.) *The intellectualisation of African languages – the African Academy of Languages and the implementation of the Language Plan of Action for Africa* (pp. 21-26). Cape Town: PREAESA.

Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y. S., Heugh, K. & Wolff, H. E. (2006) *Optimizing learning and education in Africa – the language factor. A stock-taking research on mother-tongue and bilingual education in sub-Saharan Africa.* ADEA Paris www.adeanet.org/biennial-2006/doc/document/B3-1-MTBLE-en.pdf

Balegamire, J., Dhorsan, A. & Tembe, C. (2004) «Curriculum reform, political change and reinforcement of national identity in Mozambique», In Tawil, S. & Harley, A. (eds) *Education, conflict and social cohesion*. Genève: UNESCO.

Benson, C. (2000) «The primary bilingual education experience in Mozambique, 1993 to 1997», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 3: 149-66.

Benson, C. (2001) *Final report on bilingual education*. Stockholm: ASDI.

Cabral, Z. (1991) *Bilingual education.* (Paper presented at a *Seminar on educational Research*), Maputo.

Cahen, M. (2000) «L'état nouveau et la diversification religieuse au Mozambique 1930-1974. I. Le résistible essor de la portugalisation catholique (1930-1961). II. La portugalisation désespérée (1959-1974)», In *Cahiers d'études africaines,* 158 & 159. (18 & 23 p).

Chimbutane, F. (2005) «Práticas de ensino-aprendizagem do Português na escola moçambicana: O caso de turmas bilingues», In Mateus, M. H. M & Pereira, L. (eds.) *Língua portuguesa e cooperação para o desenvolvimento* (pp. 159-181). Lisboa: Colibri & CIDAC.

Chimbutane, F. (2011) *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Conceição, R. (1998) *Relatório das pesquisas antropológicas sobre a interacção entre a cultura tradicional e a escola oficial, realizadas nas províncias de Nampula, Manica e Inhambane.* Maputo: UEM.

Coquery-Vidrovitch, C. (1992) *Afrique noire: Permanences et ruptures [Aux origines de notre temps]*. Paris: Éditions l'Harmattan.

Couzens, T. (2003) *Murder at Morija*. Johannesburg: Random House.

Cumbe, C. & Muchanga, A. (2001) «Contact des langues dans le contexte sociolinguistique mozambicain», In *Cahiers d'études africaines*, 163-164.

Cummins, J. & Swain, M. (1989) *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.

Dasen, P. R. (2004) «Education informelle & processus d'apprentissage», In Akkari, A. & Dasen, P. R. (eds.) *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 23-52). Paris: L'Harmattan.

Dias, H. N. (2002) *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: Em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora.* Maputo: Promédia.

Gerdes, P. (2000) «Algumas reflexões sobre cultura, língua e educação matemática em Moçambique», In Queixalos, F. & Renault-Lescure, O. (eds.) *As línguas amazónicas hoje* (pp. 85-106). São Paulo: IRD, Instituto Socioambiental e Museu Paraense Emilio Goeldi.

Gomez, M. B. (1999) *Educação moçambicana, história de um processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária.

Hall, M. & Young, T. (1997) *Confronting Leviathan: Mozambique since independence*. Athens: Ohio University Press.

Harries, P. (2007) *Butterflies & barbarians: Swiss missionaries & systems of knowledge in South-East Africa*. Oxford: Harare, Johannesburg, Athens: James Currey; Weaver Press; Wits University Press; Ohio University Press.

Heins, B. (1999) «Why bilingual education? Response to three commonly raised objections», In *Working Papers, SIL Mozambique*, 1: 27-40.

Heugh, K. (2005) «The case for additive bilingual/multilingual models», In *ADEA Newsletter,* 17: 11-13.

Heugh, K., Siegrühn, A. & Plüddemann, P. (eds.) (1995) *Multilingual education for South Africa*. Cape Town: Heinemann.

Honwana, R. B. & Isaacman, A. F. (1988) *The life history of Raúl Honwana: An inside view of Mozambique from colonialism to independence, 1905-1975*. Boulder: L. Rienner Publishers.

Hovens, M. (2002) «Bilingual education in West Africa: Does it work?», In *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 5: 249-266.

Hyltenstam, K. & Stroud, C. (1997) *Relatório final e recomendações da avaliação de materiais de ensino para o 1.° grau do ensino primário em Moçambique II. Questões linguísticas.* vol. 1: Cadernos de Pesquisa. Maputo: INDE.

Instituto Nacional de Estatística (INE) (1997) *Anuário estatístico – 1997*. Maputo: INE.

INE (1998) II *Recenseamento Geral da População e Habitação* 1997: *Resultados preliminares.* Maputo: INE.

Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação (INDE/MINED) (1989) *Seminário sobre a Padronização da ortografia de Línguas Moçambicanas*. Maputo: INDE/MINED

INDE/MINED (1999) *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: INDE/MINED.

INDE/MINED (2005) *II Plano Estratégico da Educação*. Maputo: Ministério da Educação e Cultura.

Isaacman, A. F. & Isaacman, B. (1983) *Mozambique: From colonialism to revolution, 1900-1982*. Boulder, Colo. Aldershot, Hampshire, England: Westview Press; Gower.

Labrune-Badiane, C. & Suremain, M-A & Bianchini, P. (2012) (coords.) «L'école en situation postcolonniale entre africanization et constructions nationales (26)», In *Cahiers d'Afrique SEDET*. Paris: L'Harmattan.

Lafon, M. (2003) Visite de classes bilingues dans les provinces du Niassa et Cabo Delgado – évaluation d'ensemble du programme, c. 40 p. Progresso, http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00184986/fr/



Lafon, M. (2008) «Mozambique, vers la reconnaissance de la réalité plurilingue par l'introduction de l'éducation bilingue», In *Langues, Cultures et Développement*, H. Tourneux dir., 217-250 http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00315939/fr/.

Lafon, M. (2010) «Promoting Social *cum* Racial Integration in South Africa by Making an African Language a National Senior Certificate Pass Requirement», In *Alternation*, 17 (1): 417 – 443.

Lafon, M. (2011) «L'Envers du Décor. Les Politiques Coloniales relatives à l'usage des Langues africaines à l'école continuent de commander les attitudes. Contrastes entre Afrique du Sud et Mozambique», In Dzaoudzi, M. (ed.) *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation. Quels éclairages pour Mayotte?* (p 431-448). Roven: Presses Universitaires Rouen Le Havre.

Lafon, M. (a sair) «Se payer d'intention: En Afrique du Sud, malgré un discours ambitieux, la transformation linguistique de l'école est en panne et les inégalités héritées demeurent», In Bianchini, P., Labrune-Badiane, C., & de Suremain, M. A. (eds.)

Linder, A. (2001) *Os suíços em Moçambique*. vol. 17. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique.

Lopes, A. J. (1994) «Language policy in Mozambique: A taboo?», In Herbert, R. K. (ed.) *African linguistics at the crossroads: Papers from Kwaluseni* (pp. 485-500). Köln: Rüdiger Küppe.

Lopes, A. J. (1997) *Language policy – Principles and problems*. Maputo: Livraria Universitária.

Lopes, A. J. (1998a) *Universities and research: Papers from Maputo:* II UEM Research Seminar, Eduardo Mondlane University Maputo, Mozambique, 28-30. IV.1998. Maputo: Livraria Universitária.

Lopes, A. J. (1998b) «The language situation in Mozambique», In *Journal of Multilingual and Multicultural Development,* 19: 440-486.

Lopes, A. J. (2004) *A Batalha das Línguas. Perspectivas sobre a Linguística Aplicada em Moçambique/The Battle of the Languages. Perpectives on Applied Linguistics in Mozambique. Maputo:* Imprensa Universitária.

Lopes, J. de S. M. (2007) «A adopção de português como língua oficial foi um erro», In *O País* 17/08/2007 e 24/08/2007.

Martins, Z. (1991) *Proceedings*. (Paper presented at *Seminar on Educational Research in Mozambique*). Maputo.

Matsinhe, S. (1993) «The use of African languages as medium of instruction in Mozambique: Problems and possibilities», In *South African Journal of African Languages: journal of the African Language Association of Southern Africa (ALASA),* 13: 5-13.

Matusse, R. (1994) «The future of Portuguese in Mozambique», In Herbert, R. K. (ed.) *African linguistics at the crossroads: Papers from Kwaluseni* (pp. 541-554). Köln: Rüdiger Küppe.

Ministério da Educação e Cultura (MEC) (1998) *Education sector Strategic Plan 1997-2001*. Maputo: Ministério da Educação e Cultura.

Ministério da Educação e Cultura (2005) *Education for rural people in Mozambique: Present situation and future perspectives* (Documento de um seminário sobre educação

rural na Africa). Addis-Abeba, 7-9 sept. http://www.fao.org/sd/erp/addisaba-ba/ session%201%20introductions/Addis%20Abeba_Educacao%20para%20popula%C3%A7%C3%B5es%20rurais_MOZIngles050905.ppt#317,1.

Mondlane, E. (1979) *Mozambique, de la colonisation portugaise à la libération nationale. P. Centre d'Information sur le Mozambique*. Paris: L'Harmattan.

Monnier, N. (1995) «Stratégie missionnaire et tactiques d'appropriation indigènes: La mission romande au Mozambique 1888-1896», In *Le Fait Missionnaire* (85).

Moreira, J. (1997) *Os Assimilados, João Albasini e as Eleições 1900-1922*. Maputo.

Mudiue A. M. (1999) *A formação de professores primários em Moçambique: Um estudo de caso do centro de formação de professores primários de Inhamissa*, 1976-1986 Maputo: INDE.

Newitt, M. D. (1995) *A history of Mozambique*. Bloomington: Indiana University Press.

Ngunga, A. (1999) «Literacy campaigns in Mozambique: Why did they fail?», In *Language Matters,* 30: 147-56.

Ngunga, A. (2005) *Curso de formação de formadores de professores de educação bilingue.* Maputo: Progresso.

Núcleo de Estudo de Línguas Moçambicanas (NELIMO) (1989) *Relatório do I seminário sobre a padronização da ortografia de línguas moçambicanas*. Maputo: NELIMO.

Ricento, T. (ed.) (2006) *Language policy and planning: Traditional and emerging perspective: An introduction to language policy, theory and method*. Malden, MA: Blackwell.

Said, E. W. (2000) *Culture et impérialisme*. Paris: Fayard.

Schott, A. (2005) Conference on bilingual education and the use of local languages in education. *ADEA Newsletter*, 17: 5-7.

Sitoe, B. & Ngunga, A. (2000) *Relatório do II seminário sobre a padronização da ortografia de línguas moçambicanas*. Maputo: NELIMO-Centro de Estudos das Línguas Moçambicanas.

Stroud, C. (1999) «Portuguese as ideology and politics in Mozambique: Semiotic (re)constructions of a postcolony», In Blommaert, J. (ed.) *Language ideological debates* (pp. 343-80). Berlin: Mouton.

Stroud, C. (2007) Bilingualism: Colonialism and postcolonialism. In Heller, M. (ed.) *Bilingualism: A social approach* (pp. 25-49). London: Palgrave.

Tawil, S. & Harley, A. (2004) «Réforme des politiques éducatives dans les sociétés émergeant de conflits civils violents», In Akkari, A. & Dasen, P. R. (eds) *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 309-48). Paris: L'Harmattan.

Tawil, S., Harley, A. & Braslavsky, C. (2004) *Education, conflict and social cohesion*. Paris: Unesco International Bureau of Education.

Veloso, M. T. (2000) *Algumas experiências de desenvolvimento de ortografias de línguas moçambicanas:* Cadernos de pesquisa n. 37. Maputo: INDE.

Veloso, M. T. (2002) «Becoming literate in Mozambique: The early stages in Sena (Cisena) and Shangaan (Xichangana)», In *Perspectives in Education* (special issue), (1): 80-96.

Wolff, H.E. (2002) «The heart of the 'African language question' in education», In Owino, F. (ed.) *Speaking African: African languages for education and development* (pp. 129-48). Cape Town: CASAS, Centre for Advanced Studies of African Society.