

**Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais**  
**Mestrado Em Educação**

**Proposta Curricular de Educação Bilíngüe: Ponto de Partida para uma Educação  
Intercultural em Moçambique?**

**Aurélio Fabião Ginja**

Belo Horizonte, 2008.

**Aurélio Fabião Ginja**

**Proposta Curricular de Educação Bilíngue: Ponto de Partida para uma Educação Intercultural em Moçambique?**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientadora: Profa. Doutora Rita Amélia Teixeira Vilela

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

G492p

Ginja, Aurélio Fabião

Proposta curricular de educação bilíngüe: ponto de vista para uma educação intercultural em Moçambique? / Aurélio Fabião Ginja. – Belo Horizonte, 2008.

155 f.

Orientadora: Profª Drª Rita Amélia Teixeira Vilela.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Mestrado em Educação.

Bibliografia.

1. Multiculturalismo - Moçambique. 2. Currículos - Moçambique. 3. Educação bilíngüe - Moçambique. I. Vilela, Rita Amélia Teixeira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestrado em Educação. III. Título.

CDU: 801:37.02

Bibliotecária : Simone Ângela Faleiro van Geleuken – CRB 6 /1661

Aurélio Fabião Ginja

Proposta Curricular de Educação Bilíngüe: Ponto de Partida para uma Educação Intercultural em Moçambique?

---

Profa. Doutora Rita Amélia Teixeira Vilela (Orientadora) – PUC Minas

---

Profa. Doutora Maria Inez Salgado de Souza – PUC Minas

---

Profa. Doutora Dília Maria Andrade Glória (UFMG)

## DEDICATÓRIA

Ao AMOR, nome verdadeiro desse Porto de todos os corações, dessa Esperança de todas as esperanças, desse Mar de todos os mares, desse Antepassado de todos os Antepassados, desse PAI de todos os pais, dessa MÃE de todas as mães, dessa deslumbrante Causa de todas as causas, Interrogação de todas as interrogações, numa palavra em maiúsculas: DEUS.

- A Vick, meu amor e a Thandy, nossa filha, ambas poesia e música da minha alma, da nascente à foz dos rios da minha ternura... Hinos que o Compositor Mor me ofertou no espectáculo da existência!

- À minha mãe, Rainha perene da minha interioridade, minha mais sagrada memória, minha intercessora, presença que me guia, meu amparo e minha proteção, para além dos horizontes da minha imaginação... A casa da minha saudade... Essa mamã... A quem vou reencontrar em plenitude...

- Ao patriarca Ginja! Meu amigo de sempre, meu pai, carinho e ternura... Minha raiz, meu tronco vigoroso, para ti vão estas verdes ramagens e o perfume dos frutos que amadurecem...

- À Victória, Berta, Elvira, Nortência, Vítinho, seus amados e suas amadas, seus descendentes... Meus sobrinhos e sobrinhas, por serem esse presente, sempre presente no infinitivo do verbo viver.

- À memória imperecível de Fred Antonio, meu irmão brasileiro e da Professora Ana Casasanta, minha mestra.

## **AGRADECIMENTOS**

- A PUC Minas pela bolsa de estudos concedida através do acordo de cooperação com a Universidade Politécnica de Moçambique.

- À minha Supervisora, Prof<sup>ª</sup>. Doutora Rita Amélia Teixeira Vilela, estendo um laço-colar de estrelas, um abraço do mais profundo reconhecimento, pela perseverança e pela constância, pela orientação sábia, pela luz, pelo convívio intercultural que foi e vai ser para sempre esta travessia! Obrigado, khanimambo, Assanti Sana, nhibonguile, inesquecível professora-personagem deste itinerário.

- A todos os docentes do Mestrado em Educação da PUC-MINAS, pelo fascínio de novos mundos, pela travessia de novas pontes de conhecimentos, sentimentos, culturas, afectos... pelo tesouro imperecível que me transmitiram! Muito obrigado pela oportunidade concedida de aqui vir e de aqui voltar!

- Ao Professor Doutor Lourenço do Rosário, pela aposta...pela(s) singularidade(s), pela arte e pela ciência... pelas pontes estabelecidas, pela oportunidade concedida, pelos desafios!

- À Prof<sup>ª</sup>. Doutora Rosânia da Silva, minha Directora, pela partilha do quotidiano laboral, pela compreensão.

- Ao Orlando Jalane, herói e cúmplice deste(s) parto(s) e aos colegas e amigos da Universidade Politécnica, estrelas desse firmamento de afectos: Hélio de Sousa, Armando Meque, Eleutério Manjate, meu consultor Jorge Anez, Nelson Maquile, Valter Nuro, Joana de Carvalho, Joando Gandhi, Jacinta Madeira, Almeida Ngoca, Iracema Sequeira, Guilhermina Novela, Guilhermina Joaquim, Faira Charmila, Aissa Mitha, Amira Gani, Dilchade Varinde, Tatiana Cabaço, Andréia Serra, Ernesto Jango, André Buduio, Laudina Lobo, toda a família da Tuna Académica e do desporto e tantos outros nomes de sílabas sonoras na alma.

- Aos colegas do curso com um abraço especial à Núbia, Cyntia, Hélder, Aparecida, Teresa Cristina, M. Cristina, Paulo, Priscila, Carlos, Cátia, Eucilene, Vanilda, Cistina Cheib, Glória, Ronaldo, Lorena e Roberta.

- Aos parentes de convívio mineiro no Coração Eucarístico: Manito Mangue e família, Amiro Passades, Olívia Faite, Osório Rasta, Ratmir Cuna, Baptista Bina, Giba

Norte, Ciprix António, Heldér Augusto, irmã Leo, irmã Domingas, Alex Marrupi...Padre Ambrósio...

- Aos afilhados-parentes brasileiros e suas-minhas-nossas famílias: Admilson e Eliza, Valéria, Jurandir, Luciano e Zizi, Fred e Ju, Luis e Adriana, Renato e esposa, Robson, Thervia, Wetson, Machado, elevados ao infinito....

- A todos os amigos e amigas, nominalmente não expressos, terrenos e cósmicos, habitantes da República Universal da Interioridade, na terra e nos espaços siderais, o meu carinho fraterno...

## **LISTA DE SÍMBOLOS, SIGLAS E ABREVIATURAS:**

<b>EP1</b>	-	Escola Primária do 1º Grau
<b>Frelimo</b>	-	Frente de Libertação de Moçambique
<b>INDE</b>	-	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>L1</b>	-	Língua materna
<b>L2</b>	-	Língua segunda
<b>LA</b>	-	Língua Alvo
<b>MEC</b>	-	Ministério da Educação e Cultura
<b>MINED</b>	-	Ministério da Educação
<b>NELIMO</b>	-	Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas
<b>PEBIMO</b>	-	Primeira Experiência de Escolarização em Línguas Nacionais
<b>PEE</b>	-	Plano Estratégico da Educação
<b>PRE</b>	-	Programa de Reabilitação Económica
<b>RENAMO</b>	-	Resistência Nacional de Moçambique, movimento que se opunha a Frelimo durante a guerra civil

## RESUMO

Esta pesquisa enquadra-se no campo da análise bibliográfica e documental. No presente trabalho, tendo como referência as possibilidades abertas pela postura teórica e política de Theodor Adorno, procuramos considerar o papel central da proposta curricular de educação bilingue nas possíveis mudanças nas relações educacionais em Moçambique.

Neste sentido, buscamos entender o projeto de educação bilingue como elemento que abre possibilidades de emancipação dos sujeitos sem a perda dos atributos de ordem cultural que lhes são particulares e inalienáveis, situação que marca os diferentes grupos de sujeitos inseridos nos grupos diversificados de falantes de língua(s) bantu.

Concluimos que esta educação bilingue abre novas possibilidades no que respeita à emancipação dos sujeitos sem a perda dos seus atributos culturais, mas só se tornará, por essência, uma educação intercultural, se a escola lograr fortalecer cada forma particular de pensar e de agir e despertar a esperança de que cada pessoa, independentemente de suas particularidades (cor, raça, culturas, género, etc.), tenha e veja reconhecido e legitimado seu direito à vida, e à participação na sociedade.

**Palavras-chave:** Currículo, educação intercultural, Moçambique.

## **ABSTRACT**

In the present work, taking as reference the possibilities offered by the theoretical and political figure of Theodor Adorno, we take into consideration the central role of the curriculum of bilingual education proposition for possible changes in relationships education in Mozambique.

Therefore, we sought to understand the bilingual education project as an element that opens possibilities of emancipation of the subject without the loss of the order of cultural attributes that are private and inalienable to them, a difference that highlights the groups of subjects amongst the speakers of diverse Bantu language (s).

We conclude that bilingual education opens up new possibilities regarding the emancipation of the subject without the loss of their cultural attributes, but it will only become, by essence, an intercultural education, if the school strengthens each particular form of thought, action and in instilling hope in every person, regardless of their uniqueness (color, race, culture, gender, etc.), has a recognized and legitimate right in their lives and participation in society.

**Key words:** Curriculum; intercultural education; Mozambique.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>Abordagem metodológica.....</b>	<b>12</b>
<b>Moçambique, Terra de Encontros e Partidas nos Cruzamentos da História. ....</b>	<b>13</b>
<b>A Língua Portuguesa na Pele do Índico - A educação formal monolíngue .....</b>	<b>17</b>
<b>A Língua Portuguesa – Filha Adoptiva (1975-1987) .....</b>	<b>21</b>
<b>Estrutura da dissertação .....</b>	<b>27</b>
<b>CAPITULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: LAVRANDO COM O VERBO O CAMPO DO CURRÍCULO E DAS CULTURAS.....</b>	<b>31</b>
<b>Situando as Línguas no Relevô Social e Cultural do País .....</b>	<b>42</b>
<b>CAPITULO 2.: A DIVERSIDADE CULTURAL E LINGUÍSTICA E A CULTURA ESCOLAR: PROCESSOS PRODUTORES E REPRODUTORES DE DESIGUALDADE E EXCLUSÃO NA ESCOLA .....</b>	<b>57</b>
<b>Hierarquização linguística e cultural em contextos bilingues e multilíngues?.....</b>	<b>59</b>
<b>As desigualdades socioculturais e a Cultura Escolar.....</b>	<b>62</b>
<b>Incursão em Torno das Teorias Explicativas das Desigualdades Socioculturais.....</b>	<b>64</b>
<b>Teoria da Deficiência Cultural e Linguística.....</b>	<b>65</b>
<b>Teoria das Diferenças Culturais e Lingüísticas.....</b>	<b>67</b>
<b>Teorias de Reprodução Cultural .....</b>	<b>69</b>
<b>Teoria da Resistência Cultural .....</b>	<b>73</b>
<b>Teorias de Reprodução versus Teorias de Resistência na Educação .....</b>	<b>74</b>
<b>CAPITULO 3: DA RESISTÊNCIA À AUTONOMIA: EMANCIPAÇÃO PELA EDUCAÇÃO EM THEODOR ADORNO – LIÇÕES PARA AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO BILINGUE COMO COMPONENTE PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM MOÇAMBIQUE.....</b>	<b>78</b>
<b>De que forma o pensamento de Adorno poderá ajudar-nos face aos desafios de uma sociedade globalizada, neoliberal e multicultural? .....</b>	<b>84</b>

<b>CAPITULO 4: LÍNGUAS E CULTURAS DE FOGO NO FORNO DA VIDA</b>	
<b>EDUCAÇÃO BILINGUE - QUE IMPLICAÇÕES CURRICULARES? .....</b>	<b>94</b>
<b>A Educação Bilingue em Alguns Países Africanos .....</b>	<b>97</b>
<b>A Centralidade da Cultura e a língua como veículo da cultura .....</b>	<b>102</b>
<b>CAPITULO 5: EDUCAÇÃO BILINGUE EM MOÇAMBIQUE: CULTURAS E</b>	
<b>CONTEÚDOS DE SABERES .....</b>	<b>110</b>
<b>Modalidades de Introdução .....</b>	<b>111</b>
<b>Programa de Ensino Bilingue: Línguas Moçambicanas L1 / Português-L2 .....</b>	<b>112</b>
a) Primeiro ciclo (primeira e segunda classe) .....	112
b) Segundo ciclo (terceira, quarta e quinta classes) .....	112
c) Terceiro ciclo .....	113
<b>Programa de ensino monolingue em Português com Línguas Moçambicanas como</b>	
<b>Recurso.....</b>	<b>113</b>
<b>Línguas Moçambicanas como Disciplina.....</b>	<b>114</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS:.....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: .....</b>	<b>146</b>

## INTRODUÇÃO

Na presente obra pretendo examinar, através do estudo das propostas curriculares oficiais, em que medida a adopção da Educação bilingue em Moçambique pode constituir um ponto de partida para uma efectiva Educação Intercultural<sup>1</sup>. A escolha de um ângulo de abordagem linguística para objecto de estudo e reflexão sobre a educação em Moçambique, deriva do facto de o acto educativo ser por essência, eminentemente linguístico, onde a palavra se lavra, transmigra de boca em boca, de coração em coração, de mente em mente e voa sempre em busca de novos horizontes na mente de alunos, professores e funcionários. A palavra se faz omnipresente no universo escolar, tanto na forma gráfica como na vertente oral, inserida em contextos tanto formais como informais.

Para além do factor anteriormente exposto, a língua é o veículo por excelência de transmissão cultural e de criação da própria cultura. No seio da língua, a cultura se forja e no coração da cultura a língua se revitaliza com a seiva das múltiplas realizações humanas. A língua é a raiz e a flor da cultura, a cultura é a fonte que gera as línguas, ambas são indissociáveis. A atitude em relação a língua é a atitude em relação a cultura, é pela língua que a cultura se expressa de modo integral, é por via da cultura que a língua se torna espelho, que reflecte intimamente a cultura de um povo.

Outra razão para a opção, por uma abordagem linguística e cultural é o facto de a concepção, produção, transmissão, sistematização e avaliação dos conteúdos pedagógicos veiculados pelo currículo, ser feita com base em parâmetros linguísticos e culturais, tomando como ponto de referência, o juízo valorativo preconcebidos, a respeito das línguas e culturas de que os alunos são portadores. Neste sentido, importa-nos verificar como esta dimensão é contemplada nas propostas curriculares do ensino básico e bilingue.

O currículo é concebido numa perspectiva abrangente, como construção cultural, social e historicizada, dependente de diversas circunstâncias e de interesses conflituosos. O currículo como construção é estudado em relação não apenas com as condições históricas e sociais, mas também com os contextos de implementação nas instituições escolares. Considero, deveras

---

<sup>1</sup> Este trabalho foca questões da educação em Moçambique, país natal do autor e também seu país domicílio. Após uma estada de dois anos em Belo Horizonte, no curso de Mestrado em Educação da PUC Minas, através de convênio institucional entre a instituição mineira e a Universidade Politécnica., de Moçambique, retornei ao país para desenvolver a pesquisa. O presente texto está apresentado na forma moçambicana de escrever o idioma português, numa deferência do Programa à situação cultural deste aluno.

importante ver como os interesses conflituosos se inserem no cerne da proposta curricular para a Educação Bilingue.

Neste sentido, analiso o currículo no contexto macro curricular, que consiste no estudo das decisões político-administrativas tomadas pelo poder público e envolve o estudo da abordagem curricular, do plano curricular, assim como dos programas, dos objectivos, das actividades, dos materiais e das orientações metodológicas, numa perspectiva de aliança entre a língua e a cultura.

A nível macrossocial o currículo como construção cultural, social, e historicizada é reflectido na sua relação com as circunstâncias políticas, filosóficas, sociais, culturais e éticas de inserção do ensino-aprendizagem do português num contexto de educação monolíngue, até ao contexto que tornou imperativa a necessidade de adopção da educação bilingue, como inovação curricular resultante desses condicionalismos referidos.

Considero que a fraca presença da cultura local – mais especificamente a cultura dos alunos das zonas rurais –na escola, assim como um sistema educativo fortemente impregnado por uma visão, bastante homogénea e centralizadora do currículo, constitui um factor gerador do fracasso escolar, que a educação bilingue procura colmatar. Neste sentido, em jeito de contextualização discorro, inicialmente, e de forma sumária sobre o uso da língua portuguesa na sociedade moçambicana e na escola neste país e o uso das línguas locais nesta mesma sociedade e nas suas escolas. A perspectiva de análise envolve estudos no campo do currículo, estudos de natureza linguística, antropológica e sociológica dado o carácter multidimensional do objecto de pesquisa que se tem em vista.

O fenómeno da presença versus ausência da cultura do aluno no currículo escolar como condicionante do sucesso escolar não se presta a uma análise restrita ao campo educacional, pelo que uma abordagem interdisciplinar permite tomar em conta os conflitos latentes no âmago do processo histórico, a dimensão antropológica e sociológica deste fenómeno, tendo o ser humano como sujeito histórico envolvido no processo.

Num mundo em constante efervescência e aceleração, que nos provoca uma sensação simultânea de perplexidade e deslumbramento, as oportunidades e os desafios atingem dimensões que no quotidiano nos colhem desprevenidos. Assim, a aprendizagem continua constitui um ingrediente indispensável da dieta espiritual das pessoas e uma condição fundamental de inclusão social. A educação torna-se actividade social libertadora, por excelência, na medida em que encaminhe as pessoas para um mundo de actividades em constante metamorfose, sem descurar a necessidade do cuidado no cultivo de valores que fundamentem o desafio continuo de construção de uma sociedade participativa e solidária. Por

consequente, deparamo-nos com alunos diferenciados, provindos de contextos vitais diferenciados, com formas de ser e de estar diferenciadas, que vivem como nós, mergulhados interiormente, num caldeirão efervescente de ansiedades, esperanças, expectativas, interrogações e utopias.

Assim, a nossa pesquisa partiu de inquietações, experiências e questionamentos nascidos em duas dezenas de anos de actividade educacional, e simultâneo envolvimento em práticas e travessias culturais dentro e fora da escola. Esta premissa facultou à substância das nossas reflexões, construções e desconstruções concernentes à cultura escolar em correlação directa com as experiências e vivências dos alunos e com o próprio processo de ensino-aprendizagem. Assume particular importância a busca da compreensão de alternativas curriculares, que se curvam respeitosamente perante as diferenças, necessidades e aspirações dos alunos.

O presente estudo radica na necessidade de identificar, analisar e compreender as implicações, resultados e perspectivas de uma educação bilingue, como inovação curricular que busque ou não relacionar a cultura escolar com a cultura dos alunos, nas classes iniciais. Parte-se do pressuposto de que se trata do tipo de escola que:

“Se reconhece na diversidade, na luta contra os processos sociais excludentes, na aposta e na crença incondicional nos seus alunos repletos de necessidades, desejos e sonhos”. (Abramovay et al. 2003, p.35)

O presente trabalho investigativo vai-se fundamentar em reflexões do campo de estudos curriculares culturais, uma vez que a Educação Bilingue mergulha na essência das propostas curriculares e das disposições culturais dos actores das escolas.

O currículo permite que a escola ascenda a um patamar único no estabelecimento de novas práticas quotidianas, de novas distribuições, novos significados, novos saberes. No mundo contemporâneo, como afirma Veiga-Neto (2002) mudanças vão-se operando no campo curricular, mudanças relacionadas com o reconhecimento das diferenças e da assimetria entre os diferentes. A tomada de consciência dessa assimetria e a busca de soluções para esse problema constituem uma actividade fundamental, de inquestionável relevância, mas também, reconhecidamente, de difícil realização pela escola.

De acordo com Hall (1996-2006) a cultura tem assumido uma importância crucial na organização da sociedade e, por essa via, da escola. Neste sentido, a análise da postura curricular relativamente à cultura em correlação com a (s) língua (s) a que esta cultura está associada, tem

um papel central na pesquisa, dado que toda a educação tem como pressuposto uma selecção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos desta, com vista à sua transmissão às novas gerações.

O interesse investigativo principal fundamenta-se na análise dos documentos curriculares oficiais relativos à educação bilingue, numa perspectiva de demarcação e interpretação das implicações e possibilidades abertas em direcção a uma Educação verdadeiramente Intercultural.

Parte-se do pressuposto da existência de uma relação profunda entre as intervenções educativas inovadoras no âmbito curricular e o êxito e ou fracasso dos resultados de aprendizagem. Para Perrenoud (1999) êxito e o fracasso escolar não são conceitos científicos, são conceitos usados pelos agentes, alunos, pais, profissionais da escola em função de critérios definidos pela escola. Trata-se de conceitos problemáticos, dado que:

“O êxito escolar é uma apreciação global e institucional das aquisições do aluno, que a escola cria por seus próprios meios em uma dado ponto do curso e que depois apresenta-se não como uma verdade única, ao menos como a única legítima assim que se trata de tomar uma decisão de reprovação, de orientação/selecção ou de certificação”.(Perrenoud, 1999:36-37)

Neste sentido, pode-se afirmar que êxito e fracasso são conceitos problemáticos, cujo sentido pode variar em função de factores como época histórica em que se vive, do tempo escolar em que se “fracassa” ou se “triumfa”, do grupo social em que se está inserido, entre outros factores.

Assim realizamos a pesquisa visando responder às seguintes questões:

-Se, em Moçambique, a cultura oral é predominante sendo veiculada, principalmente, pelas línguas bantu, como é que isso está reflectido na política curricular oficial do país?

-Como são concebidas as línguas bantu, e as culturas a elas associadas, durante tantos anos ignoradas ao nível das políticas linguísticas e curriculares?

-Como é que isso é repassado para as escolas em termos de propostas e acções oficiais?

-De que modo o currículo se reconhece no sucesso ou fracasso escolar?

Na proposta inicial colocava a questão da necessidade de verificar na escola a materialização da proposta curricular de educação bilingue. Interessava-me identificar o que ocorre no quotidiano e levantar questões. Entretanto, não foi possível realizar o trabalho

empírico necessário, para o efeito. Neste sentido, como aponto no final do trabalho, essa seria uma dimensão para nova(s) pesquisa(s).

Neste sentido, na pesquisa procurarei:

- 1) Identificar, descrever e analisar os conteúdos curriculares oficiais, que apontem para uma Educação Intercultural.
- 2) Identificar dimensões sócio-culturais, previstas no currículo, que podem favorecer maior (ou menor) sucesso escolar, para os alunos inseridos no programa de ensino bilingue.

### **Abordagem metodológica**

A pesquisa enquadra-se no campo da análise bibliográfica e documental. Ao estudar os documentos históricos e curriculares (planos, programas, manuais e orientações curriculares) procurei tomar em consideração as áreas de significado textual “não expresso” a fim de desvelar o currículo oculto dos textos normativos das políticas curriculares.

Neste âmbito analisei entre outros, documentos do Primeiro Seminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa, realizado em 1979, relatórios de aplicação do ensino bilingue, o Plano Estratégico da Educação-Projecto “Promoção da Transformação Curricular da Educação Básica” (1997), o Plano Curricular do Ensino Básico-objectivos, política, plano de estudos e estratégias de implementação (2003), os programas de ensino bilingue em curso no país, o Plano Estratégico da Educação, 1997-2001; combater a exclusão, renovar a escola(1997), relatórios, regulamentos e decretos-lei sobre a Educação em Moçambique, contemplando tanto o período anterior como o período posterior à independência, entre outros.

Nesse sentido, movi-me nos caris da análise de conteúdo. A análise de conteúdo “é uma técnica de investigação que permite fazer inferências, validas e replicáveis, dos dados para o seu contexto (Krippendorf apud Vala, 1987, p. 103). A inferência situa-nos no campo da interpretação, buscando atribuir sentidos às características do material inventariado, enumerado e sistematizado”.

Conseqüentemente, trata-se da:

“Desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização –atribuição de traços de significação, resultando de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise”. (Vala, 1987, p. 104)

A problemática inerente à concepção da educação bilingue como possibilidade de resgate das culturas locais conduziu-nos a uma perspectiva de educação inter cultural, uma vez que esta coloca cada vez com maior pertinência, a diversidade e as trocas como ingredientes fundamentais, numa perspectiva de valorização do intercâmbio através de conexões, articulações e diálogos previstos nas propostas curriculares.

Interessa-nos obter uma compreensão e interpretação dos documentos, fundamentada nos procedimentos e intencionalidades explicitamente presentes, assim como na dimensão implícita submersa nos discursos político-ideológicos e nas normas que orientam o currículo.

Para a efectiva realização deste propósito recorreremos a duas técnicas de análise de conteúdo: a análise temática e a análise de enunciação.

A técnica de análise temática consiste na identificação, no texto, das unidades de significado, em conformidade com determinados temas identificados. A análise de enunciação baseia-se na verificação das relações entre as proposições dos textos assim como a progressão dos discursos nos textos, e as cisões ou rupturas do conteúdo veiculado.

### **Moçambique, Terra de Encontros e Partidas nos Cruzamentos da História.**

Moçambique, essa terra de olhos lânguidos voltados para o Indico, como dizia o poeta Lito Sénior<sup>2</sup>, é um país situado na costa oriental de África, com uma superfície de 799.380 km<sup>2</sup>. Está dividido administrativamente em 11 províncias e 146 Distritos. De acordo com as projecções do Instituto Nacional de Estatística, baseadas no Recenseamento Geral da População (1997), a população em 2001 era estimada em 17.640.021 habitantes, sendo 9.167.491 mulheres (52%) e mais de 6,5 milhões, crianças com idade inferior a 10 anos. (Estes dados correspondem ao recenseamento geral da população de 1997. Em Moçambique o recenseamento ocorre de dez em dez anos. Os dados do último recenseamento (2007) ainda não foram divulgados oficialmente).

---

<sup>2</sup> Lito Sénior é escritor, autor do conto “filme do Algures”, publicado em 1997 na revista Xiphexo, uma revista literária de jovens escritores da Província de Inhambane, sul de Moçambique.

Moçambique é um país multicultural e multilingue, no qual para além da língua portuguesa, que é a única língua oficial, existem várias línguas bantu. Decorrem ainda estudos visando determinar com maior precisão o número de línguas bantu faladas no país. Estudos efectuados pelo Núcleo de Estudo das Línguas Moçambicanas (1989) com base nos dados do recenseamento geral da população de 1980, assinalam a existência de 14 línguas bantu: Emakwa, Xitsonga, Cisena, Echuwabo, Shishona, Cinyanja, Cicope, Shimakonde, Gitonga, Ciyao, Kimwani, Kiswahili, Zulu e Swazi.

Ngunga (1992) considera a existência em Moçambique de 18 línguas bantu, 13 maioritárias e 5 minoritárias.

Lopes (1999:88-89) com base nos dados do Inquérito Nacional aos agregados familiares, sobre condições de vida (INE-1998) indica que em Moçambique coabitam com a língua portuguesa as seguintes vinte línguas bantu: Emakhuwa, Cisena, Cishangana, Elomwe, Echuwabo, Cishona, Citsuwa, Xironga, Cinyanja, Cinyungwe, Cicopi, Ciyao, Shimakonde, Gitonga, Ekoti, Kimwani, Kiswahili, Swazi, Cisenga e Zulu.

Esta terra é habitada, maioritariamente, por povos de língua bantu. No passado, na varanda imensa da sua costa, que se estende dos cabelos fluviais do Rio Rovuma aos pés peregrinos do Rio Maputo, desenrolaram-se activas trocas e comunicações marítimas. Com efeito, os dados históricos apontam que, por alturas do século VIII, os árabes assumiam a hegemonia do comércio marítimo entre o oriente e o ocidente. Deles nos ficou para sempre, entre outros traços, a religião islâmica predominante na zona litoral, sobretudo no Norte do país, os temperos que marcam uma gastronomia típica, a língua árabe usada nos cultos islâmicos, que por via de trocas linguísticas deixou muitos traços lexicais na língua Swahili, falada no norte de Moçambique e em muitos países africanos, tais como: Tanzânia, Quênia, Congo, Burundi, Ruanda entre outros. Abrindo as janelas dessa varanda voltada para o Indico, que é o seu litoral, os habitantes desse território, que hoje se denomina Moçambique, viram chegar chineses, indianos e indonésios movidos pelo comércio. Abrindo as janelas voltadas para o Indico, esses habitantes viram partir, para as terras das Américas, da Ásia, da Europa, irmãos, primos, filhos, pais, no auge do comércio de escravos. Nos finais do séc xv, estes habitantes viram chegar a estas terras, vindos da Península Ibérica, os portugueses. Um sonho os movia: a conquista de riquezas imensas, as rotas das especiarias. Partiam a caminho da Índia as caravanas de Vasco da Gama, que se viram nestas terras entre 1497 e 1499. O sistema comercial iniciado pelos árabes e indiano perdurou até ao séc xix, numa concorrência envolvendo árabes, indianos, portugueses,

outros europeus e povos falantes do Kiswahili. A Ilha de Moçambique<sup>3</sup> era, por estas alturas, paragem obrigatória, para a travessia do Índico. Os portugueses movidos por interesses comerciais foram estabelecendo feitorias na costa até os fins do séc XIX, tendo começado a fixar-se ao longo do vale do Zambeze. A colonização efectiva deu-se a partir dos finais do séc XIX, sendo que, após dez anos de luta de libertação, Moçambique obteve a sua Independência no dia 25 de Junho de 1975.

Seguidamente, após esta breve contextualização histórica, iremos apresentar sumariamente o percurso de uma relação de línguas marcada pela desigualdade.

#### O Sistema Nacional de Educação

De acordo com o Plano Curricular do Ensino Básico (2003) o Sistema Nacional de Educação foi introduzido em Moçambique em 1983, através da lei 4/83 de 23 de Março e revista pela lei 6/92, de 6 de Maio. Esta introdução deu-se de forma gradual (uma classe por ano) tendo-se iniciado com a primeira classe. O currículo do Ensino Básico do Sistema Nacional de Educação integra sete classes organizadas em 2 graus. O primeiro grau (EP1) compreende cinco classes (vai da primeira à quinta classe) e o segundo grau duas classes (a sexta e a sétima classes). A idade para o ingresso, é de 6 anos e espera-se que o aluno conclua a sétima classe, com doze anos de idade. Representam inovações propostas para o Plano Curricular do Ensino Básico, os ciclos de aprendizagem; o Ensino Básico Integrado; o Currículo Local; a distribuição de professores; a promoção semi-automática e a introdução das línguas moçambicanas, do Inglês, de Ofícios e de Educação Moral e Cívica. O primeiro grau do Ensino Básico está dividido em 2 ciclos, sendo o primeiro correspondente à primeira e segunda classes e o segundo correspondente à terceira, quarta e quinta classes. O segundo grau compreende a sexta e sétima classes correspondentes ao terceiro ciclo. Os ciclos são definidos como unidades de aprendizagem visando o desenvolvimento de habilidades e competências específicas. Neste sentido:

- O Primeiro ciclo vai desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas: somar, subtrair, multiplicar dividir; observar e estimar distâncias, medir comprimentos; noções de higiene pessoal, de relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o meio;

- O segundo ciclo aprofunda os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no primeiro ciclo e introduz novas aprendizagens relativas às Ciências Sociais e Naturais e visa levar o educando a calcular superfícies e volumes.

---

<sup>3</sup> A Ilha de Moçambique situa-se no Norte de Moçambique, foi a primeira capital de Moçambique, constituindo hoje um dos patrimónios culturais da humanidade.

- O terceiro ciclo, corresponde ao segundo grau. Neste ciclo consolida-se e amplia-se os conhecimentos e habilidades adquiridas nos ciclos anteriores e prepara-se os alunos para a continuação dos estudos e/ou para a vida.

De acordo com a lei 6/92 o Ensino Pré-Escolar não é parte integrante da escolaridade regular. A rede de ensino pré-escolar é formada por instituições públicas, privadas e comunitárias, cuja criação cabe à iniciativa dos órgãos governamentais ao nível central, provincial ou local e de outras entidades colectivas ou individuais, tais como associações de pais e de moradores, empresas, sindicatos, organizações cívicas, confessionais e de solidariedade. É destinado a crianças menores de seis anos, tendo como finalidade complementar à educação familiar e a sua frequência é de carácter facultativa. Ao Ministério da Educação e Cultura em coordenação com o Ministério de Saúde e com o Ministério da Mulher e da Acção Social compete definir normas gerais do funcionamento do Ensino Pré-escolar e fiscalizar o referido funcionamento.

O Ensino primário completo de sete classes corresponde ao Ensino Básico Integrado, que é articulado do ponto de vista de estrutura, objectivos, conteúdos, material didáctico e da própria prática pedagógica.

A língua inglesa como língua de comunicação internacional, principal ferramenta comunicativa nas interacções sociais e económicas, e no caso de Moçambique, em função do factor geográfico (a maioria dos países da África Austral tem o Inglês como língua oficial, Moçambique é membro de alguns organismos internacionais onde o inglês é a principal língua de trabalho) no contexto da inovação curricular em curso passou a ser ensinada a partir do terceiro ciclo (sexta e sétima classe) com o objectivo de proporcionar ao aluno o vocabulário básico nesta língua, para efeitos de comunicação.

Em termos de estrutura curricular, o Plano Curricular do Ensino Básico realça que este nível de ensino encontra-se organizado em três áreas curriculares a destacar: Comunicação e Ciências Sociais; Matemática e Ciências Naturais; Actividades Práticas e Tecnológicas.

A área de Comunicação e Ciências Sociais integra Conteúdos de Língua Portuguesa, Línguas Moçambicanas, Língua Inglesa, Educação Musical, Ciências Sociais (Conteúdos de História, Geografia e Educação Moral e Cívica (que a partir do terceiro ciclo passa a ser dada de forma independente, sem no entanto perder o carácter transversal proposto para os ciclos anteriores.

As razões para o efeito apresentadas pelo Plano Curricular de Ensino Básico (2003) são de carácter psicopedagógico pois nesta fase, os alunos já são adolescentes, fase considerada

crítica requerendo maior acompanhamento e aconselhamento direcionado ao respeito pelos valores morais, cívicos, patrióticos e espirituais).

A área de Matemática e Ciências Naturais é constituída pelos conteúdos das disciplinas de Matemática e Ciências Naturais (integrando conteúdos elementares de Biologia, Química e Física. Finalmente a área curricular de Actividades Práticas e Tecnológicas é constituída por Ofícios (integrando actividades como escultura, artesanato, culinária, lavouras, costura, jardinagem, agro-pecuária, pesca, marcenaria entre outras), Educação Visual e Educação Física.

Feita esta breve contextualização do ensino básico integrado em Moçambique, faremos de seguida uma rápida abordagem histórica da língua portuguesa em Moçambique.

### **A Língua Portuguesa na Pele do Índico - A educação formal monolíngue**

Por razões de ordem histórica, a língua portuguesa atravessou os mares, sulcou os ventos a partir da península ibérica, na Europa, e se fez presença nestas paragens do Índico.

Todavia, o início da aprendizagem escolar, de forma supervisionada e formal da língua portuguesa, remonta ao século xviii, com a abertura das primeiras escolas. De acordo com Moreira (1936:45), foi em 1799, que surgiu na cidade de Moçambique a primeira Escola Oficial. Todavia, com a expulsão dos jesuítas, e a extinção de todas as ordens religiosas, em 1834, a educação, de acordo com o supracitado autor, fica sob a responsabilidade de alguns seculares da Diocese de Goa. Entretanto, a expansão educacional só ocorreu no séc. xix com a configuração das fronteiras que passaram a estabelecer o mapa de Moçambique.

Neste período histórico imperava uma perspectiva eurocêntrica no contexto da ideologia colonizadora, por via da qual a língua e a cultura portuguesas eram concebidas como superiores, relativamente às línguas e culturas africanas, que eram consideradas bárbaras e selvagens.

Neste sentido, a ideologia orientadora do desenvolvimento curricular, no período colonial, assentou em três tipos de determinismo: racial, social e linguístico. (Dias, 2002:116).

No contexto dos preconceitos raciais, sociais e linguísticos, advindos dessas teorias deterministas então largamente disseminadas e difundidas, no quadro da ideologia colonial as autoridades efectuaram reformas educacionais sucessivas.

Assim, a Educação Colonial, inicialmente, assumiu um carácter dual e diferenciado, pois uma era voltada para os indígenas e outra para os filhos dos colonos. Posteriormente passou a ser homogénea embora este dualismo perdurasse de forma mais subtil.

É através do decreto n.7. 153, de 6 de Julho de 1929, pela portaria nº1. 114 que é estabelecido o ensino dual e diferenciado, com a criação do Ensino Indígena<sup>4</sup>. Esta portaria, porém, só entraria em vigor em 1930. De acordo com a Inspeção de Instrução Pública (1930:6). O Ensino Indígena englobava três tipos de ensino: rudimentar, profissional e normal. Este ensino visava: “civilizar e nacionalizar os indígenas da colónia por meio do Ensino da Língua Portuguesa e transformação dos costumes selvagens”.

Consequentemente pode-se afirmar que o Ensino Indígena orientava-se para a desaculturação do homem local. Esta desaculturação tinha como eixo, o abandono da língua e da cultura primária e a assimilação extrema da língua e cultura segundas.

Em 1960 ocorre uma reforma curricular em que se modifica a designação do ensino, passando de “rudimentar” para “Ensino de Adaptação” (Ministério da Educação Nacional-1960).

O Ensino de Adaptação enquadrava-se numa abordagem reconstrucionista de promoção da “igualdade” entre as crianças. Estas deixam de ser denominadas “indígenas” e passam a ser chamadas “autóctones”. Os ideólogos coloniais advogavam a ideia de nações-estado por via de uma homogeneização linguística e cultural, veiculada e (re) produzida através da escola. Nesse contexto, interessava criar a unidade na nação portuguesa, através de uma única língua de ensino. Desse modo, era preciso difundir ideias preconceituosas a respeito das outras línguas, que poderiam pôr em questão a ideologia colonial. De acordo com Bourdieu & Passeron (1992) por meio de um processo de legitimação de uma língua e de determinados conhecimentos e saberes oficiais, que são reconhecidos através de um currículo instituído, exerce-se uma violência simbólica pela inculcação de uma língua, uma norma, de valores, de comportamentos, de saberes e conhecimentos.

A Educação deixou de ser diferenciada e dual a passou a ser homogénea (em termos legais) a partir de 1964. O governo colonial aboliu a separação entre o ensino de adaptação e o ensino primário comum, e determinou um currículo oficial homogéneo para todas as regiões de Portugal: O Ensino Primário Elementar.

Porém, tal como afirma Lisboa (s/d: 14) havia outras formas de exclusão no próprio currículo, ao se dizer, por exemplo, que “são dispensados de se matricular no Ensino Primário menores que residam a 5 km da escola ou posto oficial, ou escola particular gratuita, desde que não lhe seja assegurado transporte gratuito”. Consequentemente, dada a dispersão populacional nas regiões rurais, inúmeras crianças estavam desse modo dispensadas da frequência à escola,

---

<sup>4</sup> No contexto colonial, o termo indígena possuía um carácter pejorativo, remetendo para pessoa bárbara, selvagem, que não teve acesso à civilização ocidental, vista preconceituosamente como superior.

apesar da apregoada igualdade de direitos a todos os portugueses do designado ultramar e do continente.

Todavia, apesar da abolição do ensino de adaptação e conseqüente criação do ensino primário elementar, o carácter dual e diferenciado da Educação Colonial não foi suprimido, assumindo novas modalidades, através da discriminação racial, social, e religiosa que se manteve entre as redes de escolaridade estabelecidas. Nesse sentido, havia o ensino nos postos escolares, destinado às crianças do campo, o ensino oficial e oficializado era para as crianças pobres das cidades e o ensino particular destinava-se às crianças da classe média e alta.

Através da portaria n.º 23.485 (Boletim Oficial de Moçambique-19 de Maio de 1969) de 16 de Julho de 1968 foram aprovados novos programas para o ensino primário elementar (Ministério do Ultramar -1969).

No período de 1930 a 1968, o ensino da língua portuguesa sofreu várias modificações. Numa fase inicial, o currículo de ensino da língua portuguesa assentava nos métodos activos surgidos no século XIX, sobretudo no método directo. Os defensores deste método asseguravam que os alunos aprendem a perceber uma língua ouvindo-a, e a falar falando-a. Os programas designavam o método de intuitivo, com ênfase no ensino a partir do concreto. Defendia-se uma educação gradual, a partir da experiência, classificação dos objectos da vida quotidiana, elaboração de pequenas análises e explicação de imagens.

O programa de língua portuguesa englobava três áreas fundamentais: linguagem oral, leitura e escrita. O ensino focalizava o treino da oralidade e a aprendizagem da leitura baseava-se nos métodos analítico e silábico. A gramática, durante os três primeiros anos, não era ensinada de forma explícita, enfatizando-se, exclusivamente, o uso da língua e a compreensão de mensagens orais e escritas.

Os métodos audiolíngua e audiovisual passaram a ser adoptados, posteriormente, ainda no contexto da abordagem reconstrucionista. A esses métodos acrescentaram-se os métodos situacional e topical, nos quais a aprendizagem de uma língua estrangeira era feita tendo como ponto de partida situações e tópicos. A língua portuguesa passou a ser ensinada a partir de temas designados “centro de interesse” tais como: partes do corpo, peças de vestuário, objectos escolares, etc. Do método directo permaneceu o ensino por via de elementos concretos e dos métodos audioral e audiovisual, permaneceu a aprendizagem sequencial dos conteúdos, através da leitura de imagens, jogos de linguagem, dramatizações, práticas de conversação, assim como a realização recorrente de exercícios fonéticos, ortográficos e gramaticais, com a finalidade de levar à aquisição de hábitos linguísticos enquadrados no nível de linguagem-padrão. O ensino da

gramática não tinha uma dimensão sistemática, uma vez que, as noções gramaticais deviam ser transmitidas em função de necessidades ocasionais.

Entretanto, a concepção behaviorista estava patente na preocupação relativamente ao erro, seus tipos (intralingues e interlingues), sua correção e prevenção. Os programas (Ministério do Ultramar -1969) alertavam para as interferências linguísticas mais usuais em aprendentes de língua portuguesa em Moçambique, sobretudo ao nível da pronúncia.

Embora o ensino no período colonial tenha sido alvo de várias reformas, com vista à uma adaptação aos condicionalismos sociais, económicos, políticos, ideológicos, educacionais e teóricos da época, durante os 67 anos de escolarização alargada em Moçambique (1907-1974) o fracasso escolar nas crianças aprendentes da língua portuguesa foi o denominador comum.

Lisboa (s/d: 17) afirma que em 1966, o quadro de fracasso escolar era dramático: o aproveitamento no ensino primário foi de 28,7%. Na pré-primária, o aproveitamento foi de 21,7% e, na classe terminal, a 4ª classe foi de 54,5%, representando estes 54,5% somente 1,5% da população total escolar. Segundo Lisboa, o ensino da língua portuguesa, em todos os territórios portugueses, caracterizava-se pela uniformidade, pela desconsideração do factor diversidade da população, pela obediência a currículos centralmente definidos, assentes em muita burocracia, controlo e fiscalização. Os livros eram aprovados em Lisboa sem tomar em conta as especificidades de cada região administrada por Portugal.

Lisboa (s/d) enfatiza que o ensino se caracterizava pela ausência da ligação entre a teoria e a prática, e por uma postura de passividade por parte do aluno. Um grupo designado “Grupo de Trabalho da Promoção Social” recomendava, por estas alturas, ao governo que prestasse atenção para a violência, que caracterizava os métodos de ensino, para o carácter intelectualista do ensino, para o facto deste ensino ser contrário às tradições ancestrais, impondo normas diferentes, criando conflitos entre a escola e o meio ambiente, o que podia ocasionar “graves desajustamentos emocionais”.

Conforme Dias (2002:124) nas justificações apresentadas a respeito das causas do fracasso escolar da população africana, há uma correlação entre o fracasso da criança aprendente da língua portuguesa e o modo como as línguas e as culturas são consideradas na sociedade.

Para a autora supramencionada o governo colonial estabeleceu uma cultura escolar veiculada através da língua portuguesa, que legitimava determinadas condutas, valores e atitudes em detrimento da língua e cultura dos alunos. Os valores culturais legitimados apareciam por meio de um currículo que englobava disciplinas, séries, conteúdos, materiais, metodologias, práticas avaliativas. Tratava-se de uma cultura estigmatizadora e excludente, em relação à língua e aos saberes populares, contribuindo assim para o fracasso das crianças não-falantes da língua

portuguesa, como língua primeira. Para além deste factor deve-se olhar o fracasso como o resultado da convergência de três factores: a política educativa definida, a actuação dos professores e a aprendizagem por parte dos alunos. Os dados históricos apontam para a existência de problemas a nível da qualificação dos professores, do aligeiramento do ensino e da ausência de aposta na progressão para níveis mais altos, das escolas missionárias no ensino aos chamados indígenas.

### **A Língua Portuguesa – Filha Adoptiva (1975-1987)**

Quando em 1975, Moçambique obteve a independência, o primeiro governo adoptou o socialismo como via de desenvolvimento.

No que concerne à política linguística, este governo, recorreu a uma estratégia que lhe permitisse agregar os cidadãos dos pais, precavendo-se de eventuais situações de rivalidades étnicas e linguísticas. Nesse sentido, o governo socialista procurou massificar e democratizar o ensino e expandir o uso da língua portuguesa concedendo-lhe o estatuto de língua da unidade nacional. Tratava-se da única língua em Moçambique, que poderia agregar um conjunto de falantes, localizados em todo o país.

O português foi visto como a língua com maiores possibilidades imediatas de veicular a ciência e a técnica, e de unir todos os moçambicanos, dado que a escolha de uma língua bantu poderia colocar em risco a integridade territorial e obrigar a um investimento suplementar em termos educacionais.

Outro factor importante era o seguinte: esta língua era internacionalmente conhecida, facilitando a comunicação com outros países. O principal projecto educacional do governo estava centrado na criação do “homem novo”. O lema fundamental deste projecto era “educar o homem novo para construir uma sociedade nova e desenvolver a pátria”. A língua portuguesa era designada nos programas oficiais (Mec-1975), de língua nacional, pois devia “estar de acordo com o contexto revolucionário”. Assim, a importância conferida à língua portuguesa era um dos fundamentos da política educacional pós-independência, como atesta a seguinte passagem extraída das orientações programáticas do MEC (1975: 5):

“Todo o ensino está em função da aprendizagem do português. O partido e todo o aparelho de estado utilizam o português como base. Dizemos, pois, que a evolução do português em Moçambique vai conduzir ao aparecimento da língua portuguesa como

expressão de uma cultura revolucionária moçambicana, garantia da sua continuidade, transformando-a sempre e sendo transformada. Rejeitar o que é velho, absorver o que é novo, eis o princípio da evolução da língua portuguesa em Moçambique. Ela vai ser o que as massas populares dela fizerem, porque, como já dissemos, língua é transformação. Assim, compete-nos usar a língua portuguesa como uma arma que nos une, no processo de transformação da nossa sociedade como factor de progresso da revolução e reforço da nossa defesa”.

Tratava-se de uma política de apropriação e moçambicanização da língua portuguesa, com recurso frequente a empréstimos lexicais das línguas bantu. Para além das citadas transformações, o vocabulário de conteúdo revolucionário cujo uso remonta à época da luta armada de libertação nacional, torna-se bastante corrente, nos meios de comunicação, nos discursos, nos comícios e nas escolas.

O currículo permanecia homogéneo e nacional e continuou a ser mantida a abordagem reconstrucionista, segundo a qual a educação constituía um meio de progresso social e económico e de promoção da igualdade entre os cidadãos.

Dado o seu carácter homogéneo, o currículo era centralmente decidido pelo MEC e as orientações curriculares, os planos, programas, materiais eram encaminhados para as escolas, através de orientações sobre a organização política e administrativa das escolas (opae), programas e directrizes pedagógicas.

Em relação às metodologias, manteve-se o uso dos métodos intuitivo e directo (tal como no período colonial), priorizando-se a oralidade, as actividades lúdicas e o estudo da língua com base em “centros de interesse”.

Não havia uma diferenciação do ensino entre falantes e não-falantes, dado que a política do governo preconizava objectivos igualitários, homogeneizadores e hegemónicos. Os programas do pós-independência não se distanciavam do plano didáctico pedagógico preconizado na época colonial. A diferença centrava-se nos aspectos político e ideológico, uma vez que as mudanças ocorridas envolveram o vocabulário, as gravuras e a temática abordada nos livros escolares. Um aspecto importante e novo, foi a permissão concedida ao professor de fazer recurso a “certas palavras ou expressões na língua materna do aluno para criar um melhor ambiente de trabalho, para criar momentos de descontração entre os alunos”. (Mec-1975:30).

Após o terceiro congresso do Partido Frelimo, novas orientações curriculares são emanadas, visando a adaptação do ensino à construção do socialismo e destruição do capitalismo. Assim, para além da abordagem reconstrucionista, havia uma ênfase na especificidade de cada contexto de aprendizagem, conferindo-se ao professor uma autonomia na

condução do processo de ensino-aprendizagem, focalizado no aluno –facto que nos remete para a abordagem de processo.

Os programas tinham como tema transversal o “comportamento revolucionário”: o qual constituía o eixo da moral socialista. Este comportamento revolucionário assentava em treze princípios orientadores, entre os quais: o asseio do corpo, a pontualidade, o espírito de organização, a disciplina e obediência, etc.

O comportamento revolucionário como tema transversal enquadrava-se na pretensão da articulação entre a transmissão dos valores éticos e morais na escola e a difusão dos valores revolucionários veiculados e fomentados na sociedade.

No que concerne à implementação dos ideais revolucionários, os objectivos gerais da disciplina de língua portuguesa tinham uma dimensão política e não integravam aspectos ligados à aprendizagem e desenvolvimento das expressões orais, escritas, de leitura e de escuta. Os objectivos específicos são que abordavam a aquisição da língua, e como afirma Dias (2002: 146) “mesmo assim havia sobreposição de assuntos entre os programas de língua portuguesa, Educação Política, História, Geografia e Ciências. Possivelmente, tinha-se em vista a aplicação da interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade”.

A aprendizagem da língua era por unidades de trabalho como:

“A escola, o corpo e o vestuário; a habitação; a família; o povo; as plantas; a machamba<sup>5</sup> colectiva; os animais; a água; o fogo; a alimentação; a saúde”.  
(Mec-s/d: 15)

O ensino da língua portuguesa era efectuado de uma forma lúdica, com o incentivo à entoação de canções, exercício de danças e realização de jogos. A integração das crianças na vida escolar e na aprendizagem da língua portuguesa era através do canto, danças, jogos, dramatização, actividades livres e espontâneas, desenho, pintura, modelação, tarefas escolares como limpeza de salas, tratamento de pomar, machamba, visitas dentro e fora da escola. (Dias, 2002:147).

Aquando do primeiro seminário da língua portuguesa (1979) recomendou-se que, a fim de tornar o ensino desta língua mais eficaz e bem sucedido, tornava-se necessário:

“...um português básico, um português mínimo (em estrutura e vocabulário). A construção duma língua comum numa linguagem nova é uma necessidade da sociedade que estamos a edificar. Queremos um português uniforme do norte ao sul do país –

---

<sup>5</sup> Machamba –termo empregue em Moçambique, para designar o que no Brasil se denomina roça. Este termo deriva da língua swahili.

uniformidade que não significa um português pobre ou limitado ou a imposição de uma norma inflexível –mas que permita um alargamento do campo linguístico”.

Com este objectivo, é necessário normalizar e disciplinar a prática e a utilização de uma língua que assumimos como nossa. Queremos um português em Moçambique, um português caldeado pela experiência e a realidade moçambicana, enriquecido pelos substratos das línguas de origem bantu, temperado pela revolução. Mas queremos que seja também uma língua una, em que todos nos entendamos no nosso país “. (Mec-1979-p. 11)

Verifica-se assim a preocupação concernente à necessidade de adopção de uma norma, que viabilizasse a uniformidade linguística. Este seminário constituiu o primeiro momento em que se chamou à atenção, quanto à necessidade de se encarar o ensino da língua portuguesa como língua segunda, e de se tomar em consideração as mudanças que estavam a ocorrer nesta língua.

As reflexões operadas durante o seminário remeteram para a constatação de que o currículo vigente de ensino-aprendizagem da língua portuguesa gerava situações de fracasso escolar elevado. O problema do fracasso escolar era relacionado com a falta de adequação da metodologia aos alunos, assim como com o problema da formação dos professores. Apontava-se o professor como o principal responsável pelo fracasso escolar, por não saber criar interesse e despertar motivações para a aprendizagem, por não conhecer as metodologias de ensino da língua portuguesa como língua segunda e não saber usar eficazmente os meios de ensino. Afirmava-se ainda que o próprio professor tinha “deficiências” em termos de escrita da língua portuguesa.

Os documentos do primeiro seminário da língua portuguesa indicavam existir uma norma da língua portuguesa, que os professores e alunos valorizavam e que não era a do poder vigente.

Nesse âmbito, em 1980, o Mec divulgou o documento “O Sistema Nacional de Moçambique e a situação multilíngue do país” Neste documento destacava-se entre outros aspectos:

- A existência de moçambicanos que empregavam uma variedade do Português com interferências das línguas bantu.

- Incerteza dos professores quanto à variedade linguística do português que deveriam ensinar e que desvios poderiam ser considerados erros.

- Necessidade de estabelecimento de uma norma uniformizadora, mas flexível da língua portuguesa.

No mesmo documento propunha-se a criação de um bilinguismo funcional, o que implicava a separação de funções para as línguas. Caberia à língua portuguesa a função de língua veicular, a nível nacional, com o estatuto de “língua do partido e do governo, da função pública e da administração a todos os níveis, do comércio, da informação e da imprensa, da educação escolar, em suma, como língua de comunicação de um certo nível da vida pública de cada moçambicano”. (MEC-1980:9).

Às línguas bantu caberia ser

“Instrumento de comunicação e de expressão na vida privada e familiar, no quotidiano do bairro ou da aldeia, na transmissão e criação cultural, assim como a nível regional e de base como línguas da informação (rádio, jornal do povo), da formação política e da formação técnica e científica (técnicas básicas, campanhas agrícolas e sanitárias, etc.”. (Mec -1980:9)

Em termos de discurso oficial, como se pode constatar, o reconhecimento do papel das línguas bantu, como veículos daquilo que se designava de cultura moçambicana genuína era a tónica dominante. Fernando Ganhão, então Reitor da Universidade Eduardo Mondlane, a primeira e na altura única instituição de ensino superior em Moçambique, num discurso pronunciado no primeiro seminário nacional sobre o ensino da língua portuguesa em 1979, afirma que, foi nas línguas moçambicanas que:

“Ao longo dos séculos de dominação e exploração se foi transmitindo e criando a cultura moçambicana. E porque é uma cultura intrínseca e genuinamente de moçambicanos, as línguas forjaram as palavras e os conceitos que a transmitem e lhe dão uma razão histórica, e que constitui um Património de todo o nosso povo e da humanidade. É aquilo que somos de mais autêntico, que vem donde temos as raízes da nossa personalidade.” (Ganhão, 1979)

Neste sentido, depreende-se que a difusão do português não deveria ser concebida numa perspectiva de obstáculo ao desenvolvimento das línguas bantu. Assim, uma das recomendações deste primeiro seminário sobre o ensino da língua portuguesa chegou a ser o estudo científico destas línguas. No entanto, tal como anota Gregório (2002) este estudo foi proposto na intenção de facilitar a concepção de materiais e metodologias do ensino do português e não em prol das línguas bantu, em si. Na visão deste autor, é por este motivo que

não houve acções relevantes por parte do Estado para impulsionar o desenvolvimento das línguas bantu, com excepção das actividades realizadas pelo Núcleo de Estudo das Línguas Moçambicanas (Nelimo) uma unidade de investigação integrada na Universidade Eduardo Mondlane. Entretanto a batalha pela afirmação das línguas bantu perdurou. É assim que no culminar de um processo, em que várias vezes se foram erguendo em prol das línguas bantu, como componente cultural essencial da cultura moçambicana, em 1988 ocorre o seminário de padronização das ortografias das línguas moçambicanas, evento organizado pelo Nelimo. Neste seminário, o ministro da Educação argumentou a favor de um uso mais substancial das línguas bantu, nos seguintes termos:

“O nosso desenvolvimento linguístico, em vez de antagonismos, deverá dar lugar à unidade, a interacção no desenvolvimento da língua de unidade nacional e de outras línguas nacionais. E aí, o que será determinante não será tanto o factor linguístico em si, mas a natureza das relações entre as pessoas na sociedade, a maneira como formos construindo a nação moçambicana. Será uma construção onde não haja espaço à repressão cultural, onde não haja redução nem uniformização da multiplicidade de expressões, mas afirmação e respeito pela capacidade de conviver na variedade, na liberdade de expressão e criação na pluralidade cultural”. (Firmino, 2002:274)

É nesse contexto, que encontro justificação para o presente trabalho: de um lado, na educação oficial, as línguas bantu entram na escola numa dimensão funcionalista de instrumentalização da aprendizagem da língua portuguesa, num futuro imediato ou próximo. De outro lado, a presença de um discurso de defesa das línguas bantu como componente cultural essencial da cultura moçambicana, e como tal elemento educativo por ela mesma.

Nesse sentido, a pesquisa se propôs a desvendar em que medida a nova política curricular, ao propor o uso da língua materna ou língua nativa como língua escolar para a fase inicial da escolarização, almeja levar para dentro da escola os elementos culturais do grupo, com seus saberes, conhecimentos e cosmovisão próprios. Com isso, com base no corpo de teorias que defendem a língua materna como referência cultural dos indivíduos, procurou-se indicar que perspectivas são abertas por esta posição, na direcção de uma educação intercultural. Inporta salientar, neste âmbito, o posicionamento de Honwana, citado por Miguel Lopes (2004)

A questão central na discussão do problema da língua – ou das línguas – em Moçambique é o carácter multicultural da nossa sociedade. As relações de conflitualidade que ao longo da história têm marcado a convivência do português com

as línguas moçambicanas são, afinal, o rosto desfigurado da nossa multiculturalidade mal aceite... Uma multiculturalidade que resulta do facto histórico de o espaço definido pelas fronteiras do colonialismo – espaço onde se constrói o Estado Moçambicano – ser habitado por vários povos, cada um, naturalmente, com a sua cultura diferenciada “(Honwana, 1996:48-49)”.

Mas como reitera Lopes, a escola no contexto histórico específico constitui um lugar privilegiado para:

“Mostrar às crianças e aos adolescentes todos os grupos que compuseram e compõem a sociedade moçambicana (...). Não menos importante nos parece ser a necessidade de enfatizar a diferença entre a rica diversidade cultural moçambicana, que deve ser mantida, e a desigualdade social e econômica. Essa sim é algo a ser combatido. As crianças, as línguas, o sotaque, os hábitos, estes podem variar; mas o acesso ao trabalho, à saúde, à informação e a todos os outros direitos do cidadão devem ser iguais para todos” (Lopes, 2004 b:554)

É dentro deste enquadramento histórico que se situa a minha preocupação com a(s) língua(s), o seu uso na escola e o significado disso em termos de uma escola com um currículo relacionado (ou não) com as culturas das comunidades onde está inserida. A minha pergunta final é se, a proposta de ensino bilíngue, considerada inovadora, pode operar, de facto, como resposta adequada às necessidades educacionais dos grupos étnicos do país.

### **Estrutura da dissertação:**

Esta dissertação apresenta a seguinte estrutura:

#### **CAPITULO 1: LAVRANDO COM O VERBO O CAMPO DO CURRÍCULO:**

- Buscarei, neste capítulo, apresentar as referências que constituíram os pilares vivos do edifício desta pesquisa. Assim, exporei as teorias principais e secundárias, relativas ao campo do currículo, que me sustentaram, no decurso da pesquisa, assim como alguns pontos de interrogação, que a impulsionaram. Faço um vôo rasante sobre a História do Currículo, discorro a respeito do campo da Cultura como essência da educação e teço considerações sobre o currículo formal. Finalizo destacando a possibilidade de inter-relação entre o currículo oficial e

os saberes veiculados pelas línguas bantu, faladas pelas comunidades. Procuo salientar as possibilidades de apropriação da riqueza cultural e de enriquecimento das experiências escolares a partir de um desenho curricular que contemple, dentro das actividades estritamente discursivas e prescritas, a cultura local.

## CAPITULO 2: A DIVERSIDADE CULTURAL E LINGUÍSTICA E A CULTURA ESCOLAR: PROCESSOS PRODUTORES E REPRODUTORES DE DESIGUALDADE E EXCLUSÃO NA ESCOLA

Nesse capítulo procuro refletir sobre os processos produtores e reprodutores de desigualdade e exclusão na Educação, com base em procedimentos e posturas teóricas, económicas e políticas, que promovem e ou incentivam tais desigualdades e exclusão. Vou-me debruçar sobre o conceito de desigualdade sociolinguística em comunidades bilingues e multilíngues e, seguidamente, farei uma abordagem retrospectiva das teorias centradas na relação entre factores socioculturais e sucesso escolar. Abordo assim, a teoria da deficiência cultural e linguística, a teoria das diferenças culturais e linguísticas, o fracasso e a cultura escolar, a teoria do capital linguístico escolarmente rentável de Bourdieu & Passeron, a teoria dos códigos sociolinguísticos de Bernstein e a teoria da resistência cultural.

## CAPITULO 3: DA RESISTÊNCIA À AUTONOMIA: EMANCIPAÇÃO PELA EDUCAÇÃO EM THEODOR ADORNO – LIÇÕES PARA AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO BILINGUE COMO COMPONENTE PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM MOÇAMBIQUE.

Nesse capítulo procuro assinalar a propriedade de aportes teóricos de Theodor Adorno para pensarmos o projeto de educação bilíngüe como uma educação com sentido para a sociedade moçambicana, uma educação que leve em conta suas raízes étnicas e lingüistas e que seja capaz de responder às questões de uma sociedade multicultural, como é o caso de Moçambique.

## CAPITULO 4 - LÍNGUAS E CULTURAS DE FOGO NO FORNO DA VIDA - EDUCAÇÃO BILINGUE - QUE IMPLICAÇÕES CURRICULARES?

Neste capítulo debruço-me sobre os conceitos de bilinguismo e de educação bilingue. Analiso os efeitos da educação bilingue no rendimento escolar, a partir de estudos efectuados nesta área. Abordo os diferentes programas de educação bilingue e a experiência africana neste domínio. Focalizo o Programa de Escolarização Bilingue em Moçambique, como experiência inovadora de avaliação da eficácia do sistema de ensino bilingue ao nível do ensino básico. Em seguida, com base em Stuart Hall, discorro sobre a centralidade da cultura nos processos globais de formação e mudança, sua penetração na vida quotidiana e seu papel constitutivo e localizado, na formação de identidades e subjectividades entre outros factores inerentes à centralidade da cultura, destacados por este estudioso.

## CAPITULO 5 - EDUCAÇÃO BILINGUE EM MOÇAMBIQUE: CULTURAS E CONTEÚDOS DE SABERES

Neste capítulo procuro analisar, com base nos documentos que criam e apresentam a proposta curricular de ensino bilingue, os limites e as possibilidades contidas nos discursos referentes a essa proposição, na perspectiva de valorização da diversidade cultural nacional e das culturas locais. Assim, num primeiro momento, analiso de forma genérica, a diversidade cultural como uma questão particularmente sensível, no contexto político contemporâneo, e de forma particular em África.

Analiso os documentos confrontando nesse processo, o conhecimento formal e lógico, com o conhecimento experiencial, que engloba sensações, impressões, intuições consubstanciando a dimensão subjectiva existente na análise de conteúdo.

Nas práticas discursivas, existe um imbricamento entre o social e o textual, factor que será tomado em conta, na verificação das relações lógicas e linguísticas, entre os elementos discursivos, tomando em consideração os produtores desses discursos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Nesse tópico procuro dar destaque às minhas conclusões acerca da minha grande questão - até que ponto a proposta Curricular de Educação Bilingue pode ser considerada ponto de Partida para uma Educação Intercultural?

Busquei estabelecer uma ponte entre as questões que impulsionaram e orientaram a pesquisa e as evidências arroladas no decorrer do processo investigativo. Procurei, por conseguinte, conferir visibilidade à Proposta Curricular de Ensino Bilingue, através do que foi possível extrair/apontar da análise bibliográfica e documental, pontuando as abrangências e limites, desta inovação em curso, na valorização pela escola da cultura local. Aponto, ainda, questões para a continuidade da investigação.

## **CAPITULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: LAVRANDO COM O VERBO O CAMPO DO CURRÍCULO E DAS CULTURAS.**

Como ocorre com os seres humanos, as palavras também possuem raízes genealógicas, linhas de filiação, que nos dão conta da sua descendência, e nos remetem para a sua árvore genealógica. Assim, o termo currículo sob o ponto de vista etimológico remete-nos para a palavra latina “currere” que em língua portuguesa significa correr. Este termo pode relacionar-se a “cursus” termo latino, que significa “carreira, corrida” e ao substantivo “Curriculum” que designa carreira.

Uma vez em viagem, pelos universos teóricos relativos ao campo do currículo e à cultura, nesta espécie de descolagem, deixo-me guiar pelas palavras de alerta de Souza (2005, 76) afirmando que:

“Currículo é um conceito polissêmico, escorregadio e com uma multiplicidade de usos. Quando o utilizamos, devemos ter clareza acerca das dimensões e realidades que enuncia, isto é, a produção de conhecimento sobre o modo de conceber a seleção e organização dos saberes escolares – as teorias do currículo -, e os usos institucionais dos dispositivos de ordenação desses saberes, ou seja, os programas de ensino, a grade curricular, o horário, os livros didáticos entre outros”. (Souza, 2005, p. 276)

Dado o carácter polissêmico do termo currículo, Grundy (1987,15) considera importante enfatizar que o currículo não é um conceito abstracto, uma vez que a sua existência não é exterior à experiência humana. Antes pelo contrário, o currículo constitui uma forma de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas.

Consequentemente, o currículo não está isolado de outras vertentes da aventura cultural humana, dado que, vive organicamente inserido numa mesma teia, enquadrado na mesma trama de vínculos com determinantes históricas, sociais e contextuais, pois...

Nele, os diferentes interesses vão procurar fazer-se valer, alcançar certo grau de legitimidade, mas também as contradições que todos os dias geram os modelos de relações laborais e intercâmbios, a produção cultural e o debate político vão ter algum reflexo nas instituições escolares e nas salas de aula. (Santomé, 1995: 13).

Consequentemente, ao abeirarmo-nos do currículo situamo-nos nas coordenadas de um campo vasto de criação e produção de cultura, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo de contestação e transgressão (Moreira & Silva, 1999).

Outro aspecto que, ao iniciar este percurso, é pertinente assinalar, é o facto de que, as políticas nacionais e internacionais, respeitantes à Educação, focalizam o currículo, como o elemento nuclear das reformas educativas. Consequentemente, este termo tem sido fortemente empregue no contexto de políticas culturais e intervenções administrativas e técnico-pedagógicas relativas ao conhecimento escolar nos diversos níveis de ensino.

Nesse sentido, currículo e cultura escolar inserem-se no mesmo universo de questionamentos e problematizações. Com efeito, ambos os termos têm um carácter polissémico, e incidem sobre a especificidade do papel das instituições educativas como espaços de transmissão de conhecimentos, linguagens, capacidades, hábitos, valores, códigos, etc. Tanto o currículo como a cultura escolar relacionam-se a normas prescritas respeitantes à selecção e transmissão de conhecimentos e às práticas escolares.

Por conseguinte, as investigações sobre a cultura escolar não podem apartar-se do currículo, pois este constitui um dispositivo, um artefacto pedagógico susceptível de ordenar a educação escolarizada (Sacristán, 2000).

O objecto de pesquisa deste trabalho, como destacado nas páginas anteriores, envolve a análise da educação bilingue, no âmbito macrocurricular, que consiste no estudo das decisões político-administrativas tomadas pelo poder político e engloba a abordagem curricular, o plano curricular, os programas, os objectivos, as actividades, os materiais e as orientações metodológicas. Esse estudo enquadra-se numa perspectiva de verificação da presença ou ausência da relação entre a língua e a cultura, tendo em vista a prossecução de uma educação Intercultural em Moçambique. A nível macrossocial, o currículo é analisado como construção cultural, social e historicizada, e como tal, reflectido na sua relação com as circunstâncias políticas, filosóficas, sociais, culturais e éticas de inserção, num contexto de educação bilingue, como inovação curricular resultante dos condicionalismos referidos.

Sendo a Educação Bilingue em Moçambique, uma inovação curricular, avanço amparado pelas palavras de Míriam Abramovay:

“As iniciativas consideradas inovadoras porque propiciam processos criativos de articulação e transformação do clima escolar, promovem uma maior integração dos

diferentes sectores da escola, fortalecendo laços e mecanismos de compartilhamento de interesses e objectivos”. (Abramovay et all, 2003, p. 35).

Acreditamos, que a Educação Bilingue ao comportar a língua do aluno, no quadro das formas prescritas da programação curricular, concorre para a valorização das diferenças, potencialidades e particularidades de cada aluno integrado no processo educativo, ou dos grupos a que os alunos pertencem.

Assim, ressaltam como questões primordiais, as orientações curriculares que permeiam as escolhas feitas pelos professores e demais profissionais, e o processo de selecção dos conteúdos escolares no cerne da cultura. De acordo com Forquin (1993), a escola selecciona os saberes de uma cultura social mais vasta e os reordena, num processo contínuo e constante de recontextualização, que resulta na produção de universos cognitivos, específicos do campo escolar, e, que em conjunto com outras modalidades específicas, conformam uma “cultura escolar” própria e original.

Neste sentido, para Bourdieu (1983), a cultura escolar confere aos sujeitos um aparato cognitivo específico, formando categorias de pensamento próprias e específicas, que irão permitir aos indivíduos o exercício de uma determinada forma de acção e integração social e moral.

O carácter selectivo e normativo da missão de educar requer uma prática de produção e transmissão de significados ligados aos grupos culturais que detêm poder.

De acordo com Forquin:

“Ensinar supõe querer fazer alguém aceder a um grau ou a uma forma de desenvolvimento intelectual e pessoal que se considera desejável. Isto não pode ser feito sem se apoiar sobre os conteúdos, sem extrair da totalidade da cultura no sentido objectivo do termo, a cultura enquanto mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, só brilha todo o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz - certos elementos que se considera como mais essenciais, ou mais intimamente apropriados a este projecto. Educar, ensinar é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles. Ora, tal projecto repousa necessariamente num momento ou noutro, sobre uma concepção selectiva e normativa da cultura”. (Forquin, 1993,p. 167-168)

Na visão tradicional, os currículos e a educação, tinham a função de transmitir uma cultura homogénea e universal. Contrapondo-se a esta visão, as teorias críticas concebem a educação e o currículo como espaços de contestação, nos quais a cultura constitui-se um terreno de conflitos rupturas. A escola não apenas reproduz como também produz resistências às imposições, gerando contradições e conflitos.

Alice Casimiro Lopes (2004) elucida-nos:

Toda a política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar, um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em acções externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais quotidianas). Ao mesmo tempo, toda a política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma selecção da cultura e um campo conflituoso. (Lopes, 2004 a, p. 111)

Vivemos, um período histórico caracterizado pela consciência de que o mundo passa por transformações profundas e essa constatação gera no seio de muitas pessoas e grupos, efeitos contraditórios, isto é, sentimentos de insegurança, incerteza e receio, potenciadores de apatia ou conformismo, assim como fluxos interiores de esperança e de busca do novo, sensações que congregam energias renovadas para a edificação de projectos factíveis de um mundo cada vez mais humano e solidário (Assmann, 2003).

Entretanto em cada dia, muitas destas ânsias, socialmente partilhadas, entram em cenários de colisão, com o projecto neoliberal hegemónico vigente quase à escala global, no qual se acentua, de forma crescente, a exclusão e marginalização. Neste processo, os mais afectados são sempre os diferentes, os que estão alheios aos códigos da modernidade, à leste do processo de globalização em suas diferentes dimensões, pois estão configurados por culturas que teimam em não situar a competitividade e o consumo como pedras angulares da vida, pertencem a etnias de menor influência, pelejam diariamente pela sobrevivência e pelos direitos humanos básicos.

Em Moçambique, a consciência de que a pluralidade constitui um dos traços característicos da formação histórico-cultural, sempre existiu, todavia esta realidade era associada a uma valoração negativa, uma barreira na geração de processos de desenvolvimento e de afirmação de uma identidade nacional.

Na relação que estabelece com as culturas, a escola tem exercido um papel homogeneizador. A desconexão entre a cultura escolar e a cultura social de referência dos alunos e alunas tem sido ultimamente denunciada por inúmeros autores e evidenciada por

diversas pesquisas. As nossas escolas, onde pretensamente se ensina e se aprende, deveriam ser espaços de lidar com o conhecimento sistematizado, construir significados, reforçar, questionar e construir interesses sociais, formas de poder, de vivências que têm necessariamente uma dimensão antropológica, política e cultural. No entanto, em geral, a cultura escolar apresenta um carácter monocultural. Para Gimeno Sacristán (1995):

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais, nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais, e dos povos desfavorecidos (excepto os elementos de exotismo), o problema da fome, do desemprego ou dos maus tratos, o racismo e a xenofobia, as consequências do consumismo e muitos outros problemas que parecem “incómodos”. Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afecta os conflitos sociais que nos rodeiam quotidianamente (p. 97).

O sistema público de ensino, gerado dentro dos eixos da modernidade, fundamentados no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que assegure o acesso a todos de conhecimentos sistematizados considerados de índole “universal”, além de estar aquém de uma democratização efectiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, é produtor de uma cultura escolar padronizada, ritualista, caracterizada pelo formalismo e assente em processos de mera transferência de conhecimentos configurados pela cultura ocidental, considerada como universal.

Embora o nosso trabalho enfatize a componente prescritiva do currículo estamos cientes de que o currículo envolve não somente o que está prescrito nos documentos, mas também o que realmente ocorre nas salas de aula e fora destas, no ambiente da escola, e, além disso, tudo quanto, mesmo de forma oculta, discreta, invisível configura os comportamentos dos alunos, professores e todos agentes do universo escolar.

Dado que a escola congrega níveis complexos e integra no seu seio, uma população derivada de uma sociedade diversificada e heterogénea, ela evidentemente não pode ser uma instituição unilinear, transparente. Nela o claro, o formal e o directo se misturam e se entrelaçam com o oculto, o informal, o indirecto. A quem se abeira deste universo escolar sem o devido espírito questionador, sem uma margem de desconfiança, vai-se deparar com uma sucessão de corredores, de signos indecifrados e indecifráveis, de mistérios por aclarar. (Oliveira, 2003).

Uma vez diferenciados e derivados de uma sociedade diferenciada, os estudantes levarão à escola as marcas e os estigmas inerentes a essa diferenciação social nos seus diversos

matizes. Por outras palavras, convivem no universo da escola formas de pensar e de se expressar que trazem consigo as marcas diferenciadas de origens sociais diferenciadas. Essas marcas internalizadas, incorporadas nos estudantes, interferem com os processos de ensino e de aprendizagem.

A crítica do currículo, inaugurada dentro da Nova Sociologia da Educação (NSE)<sup>6</sup>, procurando desvendar a função social das práticas escolares, assinalou que a hierarquia de valores existentes e praticadas nas escolas são de duas dimensões: uma oficial, prescrita, e outra oculta. O currículo seria o instrumento que legitima a acção escolar e, por conseguinte, a permanência e perpetuação dessas duas hierarquias porque legitima e disfarça as relações de poder aí estabelecidas, praticadas de facto e camufladas pelos enunciados legítimos do currículo oficial.

Apesar desses componentes das relações de poder estabelecidas dentro das práticas escolares terem adentrado a crítica da escola com a NSE, essa questão foi antecipada dentro da teoria social, quando as críticas do projeto de sociedade capitalista operada pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, já nos anos 1940-60, apontaram a escola como operadora dos processos de perpetuação da desigualdade social, através das práticas pedagógicas de inibição da autonomia, pela hierarquia do conhecimento e pela ideologia, nela operada no processo de formação de mentalidades ajustadas à máquina capitalista. Theodor Adorno, como crítico da sociedade e de suas instituições, antecipou essa discussão sobre essa situação reinante nas escolas.

Ele menciona a existência na escola de uma hierarquia oficial, segundo a capacidade intelectual, o desempenho e as notas, e outra hierarquia que se mantém latente, não oficial e na qual representam importante papel a força física, a camaradagem (“ser colega”) e até algumas disposições intelectuais orientadas para a “prática” e que não são aceites pela hierarquia oficial (Adorno, 1995 a ; 1995 b, 1995 c). Segundo ele, a hierarquia latente deveria ser objecto de especial atenção por parte da pesquisa pedagógica.

Mas foi o campo dos estudos de currículo que avançou na perspectiva de análise crítica das práticas escolares, descortinando as relações entre as intenções declaradas da escola (currículo oficial/enunciados escolares/ programas curriculares) e as suas reais possibilidades, de acordo com o contexto social e estrutural de onde são e devem ser praticadas.

---

<sup>6</sup> A Nova Sociologia da Educação: a terminologia NSE, convencionalmente, aplica-se para a situação particular das mudanças na Sociologia da Educação, ocorridas na Inglaterra, no final dos anos 1960 e início dos 70. No contexto dos estudos sociológicos de situações e processos característicos da vida escolar, surgiram contribuições críticas da escola que modelaram uma sociologia crítica do currículo e das práticas escolares. Para esta, o conhecimento escolar não é neutro, ele carrega relações de poder (Moreira, 1990; Forquin, 1996; Apple, 1982).

Esta constatação torna-se mais explícita na expressão de Oliveira:

“Sabemos todos, ainda, que mesmo no plano comum da educação escolarizada as coisas não são simples: também desse lado iluminado há zonas de sombra poderosas. Trata-se do conhecido currículo oculto, este conjunto semivelado de valores e noções básicas que povoam todas as experiências e situações, que ocorrem nas escolas, este conjunto de interações quotidianas e regularidades que, mesmo ou exactamente porque não explicitadas nem tornadas conscientes, interpõem-se poderosas, ensinando e transmitindo valores que suplantam os conceitos e valores oficialmente expostos. Há uma tensão extraordinária nessa dissonância entre representações e valores claros, oficiais, e suas contrapartidas semi-ocultas, informais, indiscutidas”. (Oliveira, 1994, p’127)

Assim, é crucial que se desvende o que ocorre no processo escolar, de forma particular no processo de efectivação ou de materialização do currículo escolar.

Forquin, neste âmbito destaca que:

A escola é também “mundo social”, que tem as suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não pode ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, seleccionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito de imperativos de didactização, constituem objecto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. (Forquin, 1993,p. 167)

Aliás, como diz Ball:

As políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações (Ball, 1994, apud Lopes, 2004 a, p. 113)

Assim, efectivamente, as políticas curriculares governamentais não detêm a exclusividade na produção de sentidos nos projectos curriculares da escola, uma vez que as

próprias práticas propostas e desenvolvidas pelos sujeitos educacionais, no contexto da escola, produzem sentidos para as políticas curriculares.

Por conseguinte, embora a nossa análise esteja mais centrada nas políticas governamentais, é importante frisar que o currículo como projecto cultural remete-nos para uma ênfase na acção, dado que é um processo de construção e desenvolvimento baseado na interactividade que envolve unidade, continuidade e interdependência entre o plano decisório e normativo e a dimensão real configurada no processo ensino-aprendizagem. De acordo com Pacheco (1996) o currículo reflecte as relações existentes entre a escola e a sociedade, tanto no sentido de interesses individuais e/ou de grupo, como dos interesses políticos ideológicos, uma vez ser (o currículo) uma construção incessante de práticas, dotadas de um significado cultural e social, instrumento imprescindível na análise e melhoria dos aspectos relativos à educação. Com base nestas premissas pode-se afirmar, que o currículo engloba uma confluência de práticas, não limitadas à mera reprodução dos conteúdos prescritos pelas políticas educacionais (o designado currículo explícito ou oficial), mas também todos os conhecimentos, destrezas, atitudes e valores adquiridos por via da participação em processos de aprendizagem e, nas interacções que ocorrem no quotidiano das salas de aula e das escolas (Sacristán, 2000)

É essa a dimensão de projecto, que tipifica o currículo, uma vez que fixa intenções cuja aplicação é dependente dos fazedores das políticas públicas educacionais (no âmbito da legitimação do saber), envolve o pressuposto de uma assistência pedagógica a ser prestada aos educadores e às equipas pedagógicas, parte da consideração de um saber prévio do educando, abre-se à possibilidade das incontornáveis surpresas do dia-a-dia das salas de aula, etc.

A quotidianidade exerce uma influência no processo de aprendizagem e das experiências dos sujeitos educacionais. Se no contexto da ciência moderna, tal como nos diz Oliveira (2003), o espaço científico, é demarcado por um processo de “selecção, organização, classificação e transformação de dados em algo que se possa reproduzir, delimitando e simplificando os objectos” para além deste espaço consagrado à ciência existe um outro espaço que é a vida quotidiana, “com operações, actos e usos práticos, de objectos, regras e linguagens, historicamente constituídos e reconstituídos de acordo e em função de situações, de conjunturas plurais e móveis” (Oliveira, 2003,p. 48).

A quotidianidade transcende a perspectiva comumente assumida de concebê-la apenas como a realização rotineira e repetitiva de actividades, acções e atitudes. Ela caracteriza-se pela multiplicidade, provisoriedade, dinamismo, imprevisibilidade.

Assim:

Todas as actividades que realizamos em nossas vidas são aprendidas, mesmo que instintiva ou mecanicamente, como é o caso das actividades básicas. Isso significa que tanto o conteúdo das nossas acções quanto as múltiplas formas através das quais as desenvolvemos, são plurais, resultado de aprendizagens e das manifestações daí decorrentes, sempre múltiplas. Se acrescentarmos a isso nossa convicção de que nossos processos de aprendizagem são permanentes e jamais completos, teremos de aceitar que nossas formas de agir quotidianamente, que deles derivam, são sempre provisórias e, portanto dinâmicas. Tecendo-se em redes de saberes e de fazeres que não podem ser explicadas através de relações lineares de causalidade, sendo, portanto, imprevisíveis, as aprendizagens que servem de base aos conteúdos e às formas através das quais nossas acções quotidianas são desenvolvidas têm também como característica a imprevisibilidade e a permanente mutação, sob influencia de factores mais ou menos aleatórios”.(Oliveira, 2003, p52)

Dimensões e comportamentos que devem estar presentes no processo educativo ocupam lugar de destaque no debate sobre a função da educação, sobre seus fins e sobre sua importância social.

Já Rousseau, defendia que a Educação não deve ser concebida exclusivamente na sua dimensão intelectualista, sob pena de gerar um ensino puramente formal e livresco. Este destacado pedagogo advogava o seu posicionamento na perspectiva de que o homem não é constituído somente pelo intelecto, há disposições neste ser humano preexistentes ao pensamento elaborado, tais como: as emoções, os sentidos, os instintos e os sentimentos. Neste sentido Rousseau propôs que, em vez da disciplina rígida e excessivo uso da memória predominantes na época, fossem exercidas outras dimensões da formação,, tais como o brinquedo, o desporto, a agricultura e o uso de instrumentos de múltiplos ofícios, linguagens, canto, aritmética, geometria, isto é, actividades ligadas à vida e aos seus interesses (Rousseau, 1995).

Um outro destacado reformador no âmbito da Pedagogia, ao longo do século XX, Freinet (apud Mendoza, 2001, p. 67-68) procurou incrementar uma prática pedagógica de resgate, exaltação e valorização dos saberes populares, seus afectos, sua alegria, sua riqueza. A proposta educativa deste reformador integra a escolarização no processo da vida, uma prática social na formação de indivíduos, por via de uma atitude comportamental activa, de busca de transformação orientada para uma sociedade democrática. Para o efeito, Freinet propõe não somente uma modificação das relações dentro e fora das salas de aula, mas também a utilização de ferramentas e formas de proceder diferenciadas, que modifiquem tanto a dinâmica da escola como os papeis de alunos e professores.

Na mesma linha, Elliot W. Eisner, (1994) estudioso contemporâneo do currículo, enfatiza a necessidade de salvaguardar outras formas de aprendizagem e de experiências, dentro de uma visão de cognição, que não seja excludente ou restritiva:

“A tendência em separar o cognitivo do afectivo está reflectida na separação entre mente e corpo, pensamento e sentimento e na maneira com que dicotomizamos o trabalho intelectual e o trabalho manual. O que parece ser distinção abstracta que tem pouco a ver com o mundo real no qual vivemos, acaba por influenciar não apenas nossa concepção de conhecimento, como também nossas políticas educacionais. Estudantes que são bons com suas mãos podem ser vistos como talentosos, mas raramente como inteligentes. Aqueles que são emotivos, sensitivos ou imaginativos podem ter aptidão para as artes, mas os “realmente brilhantes” vão para as matemáticas ou as ciências. Em alguns estados (dos Estados Unidos, acréscimo nosso) aqueles que são considerados “inteligentes” como é definido pelo seu QI, recebem fundos públicos para desenvolver seu desempenho educacional. Aqueles que são apenas “talentosos” não recebem. Tais distinções em políticas e em teorias, a meu ver, não fazem justiça às crianças ou à sociedade. Uma política curricular mais adequada deve ser formulada apelando para uma concepção mais ampla de inteligência e formulando programas educacionais que são indicados para aumentar o seu poder. A maneira pela qual alguém deve começar a desenvolver uma concepção mais larga da inteligência é examinando as funções dos sentidos e identificando o papel que eles desempenham no sucesso da inteligência”. (Eisner, 1994, p. 49)

Por conseguinte, para este autor, a aprendizagem não se cinge à dimensão cognitiva, dado que existem outras experiências, que proporcionam outros modos de aprendizagem.

As actividades que parecem se apoiar no uso dos sentidos ou sobre o afecto são sempre olhadas como não intelectuais, isto é, actividades que colocam pouca exigência sobre o pensamento ou a inteligência humana. Esta tradição, que é reflectida não somente no nosso discurso psicológico, mas nas nossas políticas educacionais, é baseada em uma limitada e, acredito, educacionalmente contraproducente visão de inteligência. A formação de conceitos depende da construção de imagens derivadas dos materiais que os sentidos fornecem. Tais conceitos são desenvolvidos a partir de propriedades possuídas por particulares dentre os quais os esquemas gerais são construídos. (Eisner, 1994, p. 55)

Neste sentido, este autor enfatiza a importância de propiciar às crianças, oportunidades tanto na escola como no meio cultural mais amplo de se desenvolver através dos estímulos concedidos e das habilidades incrementadas.

Porque os estudantes individualmente possuem aptidões diferenciadas, as oportunidades que eles encontram na escola, oportunidades definidas pelo currículo escolar, proporcionam-lhes acesso ao sucesso ou à possibilidade do fracasso. (Eisner, 1994, p. 105 apud Carvalho, 2005)

Parte –se do pressuposto de que é necessário reconceituar o que designamos por intelecto e deixar de situar o sistema sensorio numa perspectiva secundária relativamente à cognição humana, uma vez que:

“Os seres humanos entendem e raciocinam sobre o mundo de varias maneiras. Estas maneiras manifestam-se nas formas de representação de que são capazes. Daí, acredito que um dos maiores objectivos da educação é a expansão e aprofundamento dos significados que os indivíduos podem assegurar em sua vida ; acredito que os seres humanos possuem diferentes aptidões com relação às formas nas quais os significados podem ser construídos, acredito que os programas escolares devem propor ampla oportunidade para os jovens se tornarem “letrados” numa variedade de formas. Isto aumentará os significados que todos os estudantes podem atingir e expandir as oportunidades educacionais para aqueles cujas aptidões são mais congruentes com as formas mais negligenciadas”. (Eisner, 1994, p. 102-103 apud Carvalho,2005)

Hugo Assman, ressalta que o entrecruzamento de todos os sentidos humanos constitui a rota para a prossecução das experiências de aprendizagem, tendo em vista fazer da escola um “lugar de fascinação e inventividade”:

“Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. reviravolta dos sentidos-significados e potenciamento de todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo. Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo o conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ela venha acompanhada de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário”. (Assman, 2003, p.29)

Ainda dentro da mesma perspectiva de visão, há autores, como Severino António (2002:29) que defendem o seguinte: “produções culturais –como a música ou o ritmo poético – pode ser reconhecido no cérebro como mensagens naturais do próprio corpo, como o pulsar cardíaco, o funcionamento dos rins, o movimento dos pulmões”.

Como podemos abranger as questões sobre o idioma nesse contexto da cultura da escola? E de modo particular em Moçambique?

### **Situando as Línguas no Relevô Social e Cultural do País**

À semelhança de muitos outros países africanos, Moçambique é um país multilíngue, onde são faladas, para além do português, a língua oficial, mais de vinte línguas bantu, que também são designadas línguas locais, nacionais ou línguas moçambicanas.

Nenhuma destas línguas possui estatuto maioritário. Por exemplo, o Emakwa, que é do grupo das línguas bantu, a com maior número de falantes, tem somente cerca de 26% do total de falantes de LBs. Entretanto, mais de 60% dos falantes das outras línguas não transcendem, em termos numéricos, 3% dos moçambicanos, num universo de 17 milhões de habitantes.

O Português é falado por 39% da população, constituindo a língua materna de apenas 6% da população moçambicana. Esta língua apesar de ter entrado a partir de 1975, numa fase de expansão acentuada (Firmino, 1995) é ainda na fase presente, fundamentalmente, uma língua urbana aprendida como língua segunda, sobretudo através da escola e utilizada em várias situações interactivas do quotidiano. Nas zonas rurais com excepção da escola, a comunicação é feita por via das línguas locais, as LBs. Neste sentido, até a fase presente, as línguas bantu são o principal meio de comunicação no contexto rural. Foi a partir da aplicação do método comparativo ao estudo das línguas africanas, que os cientistas deram conta da existência de alguns traços comuns entre as línguas de um grupo, que posteriormente se designou “bantu”. Este termo surge a partir da constatação de uma semelhança morfológica da palavra que designa gente, em todas estas línguas. A partir do exemplo ilustrativo, que iremos apresentar pode-se verificar, que com relativas diferenças de carácter fonológico, em todas estas línguas as duas partes do vocábulo, que designa gente possuem um prefixo “ba” (wa-, va-, a-) e um tema nominal “ntu” (-ndu, -nhu, -nthu, -thu, -tu).

Gitonga:	ba-thu
Swahili:	wa-thu
Nyanja:	wa-nthu
Nyungwe:	wa-nthu
Shona:	va-nhu
Changana:	va-nhu
Yao:	vaa-ndu

Makwua: a-thu  
Nyanja: a-nthu

Como, ocorre em todas as culturas, na cultura bantu a centralidade está no ser humano, como valor supremo e sagrado, que se distingue de forma singular de todos os outros seres. Em que consiste a felicidade e realização plena do ser humano, na cultura bantu ? Tomemos, como exemplo, a cultura changana, e deixemo-nos conduzir por este exemplo de Adriano Langa (1992) a partir da consulta à sabedoria popular, expressa neste provérbio :

*“Kuveleka ukosi  
Kuyambala mavale”*

Este provérbio traduzido literalmente significa *“Ter filhos é a realeza, vestir-se bem é caduco”*. Mais literalmente ainda, quer dizer que a grandeza suprema é ter filhos, e não o vestir-se bem, isto é, estar na posse de muitos bens materiais. À partida poder-se-ia pensar que se está a promover a emulação da procriação e a marginalização dos que por razões de vária índole não podem ter filho. Na verdade, a segunda parte do provérbio aponta-nos uma dimensão relativa dos bens materiais e do consumismo. Entretanto que significa neste contexto ter filhos? Na mentalidade africana tradicional os termos designativos de parentesco não tendem a nomear uma hierarquização de causalidade biológica e jurídica, pois são de natureza qualitativa e simbólica. São mais expressão de respeito e intimidade, dentro de um cunho poético, por isso a expressão ter filhos é designativa de ter boas relações, estabelecer laços. Aliás, este provérbio é geralmente pronunciado como uma manifestação de júbilo de um ancião ao ser alvo de uma boa acção por parte de alguém, conhecido ou desconhecido sendo um gesto de gratidão para com o benfeitor. Este provérbio é cantado em contextos festivos por gente idosa, pelo que em função do contexto, pode ser traduzido para:

*“Ter boas relações é a maior das riquezas, ter bens materiais é passageiro, não é garantia de felicidade futura”*.

Neste sentido, o que se exalta neste provérbio é a solidariedade, o acolhimento, o relacionamento cordial e fraterno. É assim, que este provérbio composto por apenas quatro palavras condensa toda uma filosofia de vida. Talvez pudesse ser este o critério selectivo, a nível curricular, para a integração de elementos da cultura local na cultura escolar. Um critério básico de juízo: tudo quanto favorece à realização humana, nas diversas facetas da vida é um valor a

ser incorporado; tudo quanto não contribui para a plena realização humana, nas mais diversas dimensões da vida seria um contra-valor. Nas culturas bantu, a realização plena de um ser humano consiste no estabelecimento de boas relações à sua volta, dentro de um espírito de acolhimento e de ida ao encontro dos outros, a nível horizontal (com os outros homens) e a nível vertical com os antepassados, vistos como seres viventes, noutra dimensão. Um outro provérbio, que fazendo referência à riqueza, exalta a essência da existência, que, em certa medida, reforça o que fomos dizendo, é o seguinte:

Chuma i munyu, ku lunga tsen! Le Xikulu i timswalo.

Que traduzido para português, quer dizer:

*A riqueza é como o sal, só tempera. O principal é o amor.*

Todavia, apesar do quadro situacional anteriormente descrito (que demonstra a existência de uma vastíssima população falante exclusiva das línguas bantu), depois da independência em 1975, a Língua Portuguesa foi adoptada como a única língua oficial. Por conseguinte, às línguas bantu não foi conferido nenhum estatuto oficial. Estas línguas foram tão somente concebidas como veículos de comunicação familiar e intra-étnica. O estatuto oficial da língua portuguesa legitimava o seu uso exclusivo como língua de ensino. Tal como na escola colonial, o uso das línguas moçambicanas no contexto escolar, tanto na sala de aulas como no recinto escolar era rigorosamente proibido. Os argumentos apresentados para esta postura de exclusão em relação às línguas locais assentavam em dois pressupostos, na perspectiva das autoridades do poder de então o uso destas línguas era contrário ao projecto de unidade nacional, pois poderiam ser usadas para o fomento do regionalismo e do tribalismo; o uso destas línguas poderia ser prejudicial ao desenvolvimento da competência linguística em Português, a língua oficial e de ensino, concebida como factor determinante tanto do sucesso escolar como da mobilidade social.

Todavia, nos anos 80, nos debates respeitantes aos problemas de rendimento escolar surgem correntes de opinião, que questionam o uso exclusivo do Português como única língua de ensino. A razão fundamental para esta contestação assentava nas elevadas taxas de insucesso escolar (reprovações e desistências) concebidas como derivadas do facto de os alunos (assim como os próprios professores – em muitos casos), sobretudo nas zonas rurais terem fraca proficiência em Português, a única língua oficial e de ensino. Neste sentido, advogava-se a necessidade de recurso ao uso das línguas locais, para a reversão da situação.

Assim, nos primórdios dos anos 90, têm início experiências de implementação de programas de ensino bilingue, a partir das línguas locais, na alfabetização e educação de adultos. Concretamente, na alfabetização e educação de adultos a experiência baseou-se no uso das línguas Cisena - Português e do Changana - Português. A nível do ensino formal a experiência fundamentou-se no uso do Changana - Português e do Cinyanja - Português, e ficou conhecida como Projecto de Escolarização Bilingue em Moçambique (Pebimo). O êxito retumbante deste empreendimento impulsionou a extensão da iniciativa para novos espaços e para outras línguas, tanto a nível da alfabetização e educação de adultos como do ensino formal.

Conseqüentemente, em face da problemática da língua de ensino, o novo currículo de ensino básico, vai integrar duas componentes basilares no respeitante à política linguística a nível da Educação, que consubstancia um facto inédito na História recente do País, a admissão, pela primeira vez, do uso oficial das línguas locais no ensino através da introdução de um programa de ensino bilingue fundamentado no uso das línguas locais, focalizando as zonas linguisticamente homogéneas, e do uso das línguas locais em programas monolingues em Português, para facilitar o processo de ensino- aprendizagem, por outro.

É assim que se inicia formalmente em 2003, no contexto da introdução do novo currículo para o ensino básico, o Ensino Bilingue em Moçambique. Para o programa bilingue em Moçambique, dentre os modelos susceptíveis de aplicação, optou-se pelo modelo de transição com características de manutenção da língua materna bantu do aluno. Assim, no caso vertente de Moçambique, a língua materna dos beneficiários é usada como língua de ensino nos primeiros três anos de escolarização e, simultaneamente, ensinada como disciplina curricular, juntamente com o Português.

Transposta esta fase, a partir da quarta classe o Português, que até então era ensinado como disciplina, torna-se a língua de ensino e a língua local passa a ser ministrada como disciplina. Conforme vem expresso no novo currículo (INDE/ MINED, 2001:113), a manutenção das línguas maternas como disciplinas visa “compensar o possível défice linguístico – pedagógico que poderá ser causado por uma transição precoce” da língua materna para o Português, língua segunda. Neste sentido, estamos perante uma concepção assente na teoria do défice linguístico como factor de insucesso escolar, assunto que abordaremos mais adiante, no capítulo inerente às teorias sociológicas, que buscam explicar as causas do insucesso escolar.

Na fase presente, estão envolvidas neste programa de ensino bilingue, no total, 34 escolas em todo o país. Entretanto, para além deste programa bilingue, continua em implementação o programa monolingue em Português. Isto é, contrariamente ao que ocorre em

muitos países africanos, onde o uso de uma língua local na alfabetização inicial das crianças é obrigatório, em Moçambique nas comunidades onde está em curso a educação bilingue há possibilidade de escolha, isto é, os alunos e encarregados de educação têm alternativa de opção ou pelo programa bilingue ou pelo monolingue. Para que esta escolha seja feita, de forma mais fundamentada, consciente e responsável, as autoridades educacionais promovem encontros de sensibilização com os pais e encarregados de educação, com a finalidade de abordar a pertinência do modelo bilingue adoptado no país e as vantagens advindas do emprego de uma língua familiar ao aluno, nos primeiros anos de escolarização.

De acordo com Chimbutane (2006) que efectuou um estudo sobre os resultados, no período de 2003 a 2005, parecem existir dados qualitativos confirmativos da viabilidade da utilização das línguas maternas dos alunos na alfabetização inicial. No âmbito do referido estudo, concluiu-se que o ensino bilingue proporciona uma melhoria nas práticas comunicativas professor-aluno e aluno-aluno na sala de aulas, possibilita a criação de condições para um saudável desenvolvimento afectivo da criança, faz desabrochar no coração das crianças atitudes positivas de auto-estima e no seio das comunidades beneficiárias deste programa, maior auto-afirmação.

Importa realçar, que na proposta curricular de 2003, um dos propósitos mais destacáveis é a formação de cidadãos capazes de dar o seu contributo não somente para a melhoria da sua própria vida, como também da vida da sua família, comunidade e do país, tendo como ponto de partida a consideração e respeito pelos saberes locais das comunidades locais. Em consequência do que foi anteriormente dito, os programas de ensino contemplam uma percentagem de tempo, voltada para a acomodação dos saberes locais. Trata-se de uma margem de tempo para a introdução de conteúdos locais, considerados pertinentes para a integração do educando na respectiva comunidade. Na referida proposta curricular as matérias consideradas relevantes, para o currículo local, devem ser inseridas nas várias disciplinas curriculares, facto que implica, a partida, uma planificação apropriada. A carga horária prevista para o currículo local é de 20% do tempo total de leccionação consagrado a cada disciplina.

A introdução deste conceito de currículo local pode ser um dos factores motivadores para a participação das comunidades rurais na vida quotidiana das escolas. Embora este conceito abranja não somente o ensino bilingue como também o monolingue, as potencialidades inerentes ao ensino bilingue tornam quanto a nós, este programa mais propenso ao aproveitamento dos benefícios da integração dos saberes locais no currículo. Tal como nos diz Chimbutane (2006) através do emprego das línguas locais não apenas se realiza a integração do conhecimento local nos programas curriculares, mas também dos próprios actores socioculturais na vida da escola,

os quais poderão ser convidados a dar testemunho vivo dos saberes locais aos alunos, numa língua que seja partilhada e dominada por todos.

Neste sentido, sentimo-nos conduzidos a transitar, mais uma vez, para o conceito de currículo concebido como um processo e produto de coisas vividas, síntese contínua de experiências partilhadas quotidianamente entre educador e educando.

Tal como assinala, Forquin:

“Se o professor pode tomar emprestado seus exemplos pedagógicos de diversos universos culturais, ele deve também ressaltar o que há de verdadeiramente humano em cada uma destas manifestações de cultura e avaliar o que é local tendo por medida aquilo que é universal” (Jean-Claude Forquin, 1993, p. 141)

Na senda desta esfera de pensamento, é pertinente evocar as palavras, do filósofo francês Michel Serres, citado por Assman (2000,p. 15):

“No mundo de hoje muita gente não sente mais o sabor a mistério dos pronomes eu, tu, você, ele, ela, nós, vocês, eles, elas; e o que é mais grave ainda, já quase ninguém mais se lembra que esses pronomes só funcionam, quando entendemos que todos se banham juntos no mesmo rio dos verbos, essa fluência incessante de processos que não dá para fixar de jeito nenhum. Criança não é substantivo, é verbo: um processo de ser criança. Mulher é claro também é verbo”.

A educação bilingue e o currículo local em interação constituem um desafio, para o educador e para os educandos, na medida em que exigem destes uma busca constante e continua de quais saberes podem ser pertinentes, assim como um trabalho de planeamento em equipa de modo a que se chegue a uma concepção de ensino onde o material resultante deste planeamento em equipa, chegue aos estudantes e professores, mais como uma proposta de conhecimentos, uma sugestão viva, de partilha e aprendizagem, que se pode comungar, e não como uma receita concluída, definitiva, indiscutível. Este planeamento em equipa remete-nos ao conceito de interdisciplinaridade. O ensino interdisciplinar insere-se no âmbito de uma pedagogia que incide sobre a reciprocidade, a interação, as intersubjectividades, privilegiando a valorização das práticas intercooperativas, do diálogo. Assim educadores e educandos mergulhados num mesmo projecto educativo, enfrentam o desafio de supressão das barreiras entre as disciplinas e entre as próprias pessoas comprometidas com o mencionado projecto (Morin, 2001, Santomé, 1998).

A pertinência da aplicação da interdisciplinaridade no contexto da educação bilingue reside no facto de um dos elementos característicos da experiência interdisciplinar assentar na descrição dos fenómenos. Com efeito, a descrição constitui um elemento chave neste processo uma vez que reúne muitas vertentes da aprendizagem, tais como o exercício de habilidades, classificações, enumerações, observações. Este exercício de diversas componentes da aprendizagem consubstancia o desenvolvimento da capacidade de escrita e da fala, elementos fulcrais no aperfeiçoamento da competência linguística e comunicativa.

A prática pedagógica interdisciplinar, ao incentivar a fala do educando, abre campo para que este busque a sua autonomia, concedendo-lhe espaço para a expressão das suas idéias, dando-lhe o prazer de ouvir a sua voz, sabido que:

“A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo” (Giroux; McLaren, in: Moreira ; Silva, 1999, p. 137).

Também, a proposta pedagógica interdisciplinar propicia uma relação mais estreita entre conhecimento escolar e cidadania, aliando conteúdos escolares da realidade local, produto do próprio contexto socio-histórico de construção com os do correspondente processo de ensino-aprendizagem, proposto com base no diálogo entre saberes populares e científicos. Neste sentido, a apreensão do conhecimento científico é feita colectivamente, partindo da análise das contradições experimentadas na vivência da realidade local.

Nesta senda, um dos propósitos de uma educação concebida na perspectiva da cidadania, é colocar ao serviço das comunidades, os conteúdos mais ricos e actuais colhidos da ciência, filosofia, artes e outros campos do saber humano, conhecimentos da tradição culta da humanidade e saberes derivados de interações actuais entre essa tradição cultural e as culturas locais populares, interações abertas e prontas a serem produzidas e vivenciadas como uma cultura escolar, em qualquer um dos seus níveis e ciclos.

Assim, uma Didáctica interdisciplinar fundamenta-se em trocas intersubjectivas, dado que o seu exercício pressupõe motivações pessoais, tomando em linha de conta, o facto de que os saberes não estão pairando no espaço etéreo, são portados por pessoas, e a interdisciplinaridade processa-se sociologicamente por via da articulação de saberes, elaborada através da relação entre pessoas detentoras desses saberes (Morin, 2001, Santomé, 1998).

. Nesta perspectiva, torna-se imprescindível, que o educador, no quadro de uma Educação Bilingue embrenhe-se nas comunidades em busca das significações subjacentes às temáticas a abordar, no sentido de se partir para uma prática pedagógica curricular em que cada educador se articule ao projecto educativo da escola “um projecto aberto à realização de imprevisíveis demandas e direitos singulares, parciais e universais” (Casali, 2000,p. 15).

De acordo com Coulon (1995) mais do que uma mera escuta dos pontos de vista dos membros da comunidade, trata-se de “situar as descrições deles em seu contexto, e considerar os relatos como instruções de pesquisa” (Coulon, 1995, p. 90).

A pretensão subjacente a este processo é a de ajudar a problematizar o conteúdo em estudo, de modo a torná-lo reflexivo, inserido de forma crítica na realidade que circunda o educando.

Uma estratégia a nível da interdisciplinaridade, num contexto de educação bilingue e de inserção do currículo local é a opção por uma pedagogia sensível às histórias, experiências e linguagens dos diferentes grupos culturais, sendo bastante prestimoso o recurso à “memória de vida”. A memória de vida é um recurso bastante útil porque permite reconfigurar os traços de um panorama já vivido, desta feita com outros nuances, pois, quando a memória tece um quadro já vivido nunca o faz de modo repetitivo, uma vez que não há uma precisão da objectividade do orador, abrindo campo, pelo contrário, para a riqueza da subjectividade, que de igual modo é fidedigna e constitui uma premissa de validade das informações, pois em lugar do propósito de precisão, valoriza-se o de resguardar do quadro, aquilo que foi mais relevante a ponto de se tornar inesgotável e inesquecível.

Por conseguinte, para uma educação bilingue proveitosa e enriquecedora à todos os níveis, a formação dos professores é uma componente de uma importância imensurável, na medida em que essa formação possibilite ao professor o domínio de ferramentas para a captação dos sentidos culturais presentes nas comunidades locais, onde ele se encontra integrado. Somente essa percepção tornará possível ao educador captar as dimensões ecológicas que envolvem as comunidades e evitar cair num esquema de aplicação mecânica de um receituário, que vem de cima para baixo, pronto para ser executado sem qualquer tipo de questionamento.

Por outro lado, a Educação Bilingue ao propiciar ao aluno a oportunidade de se expressar na língua, que melhor domina pode constituir um campo que possibilite a criatividade, a abertura ao dialogo, à imaginação. Com efeito, é tempo de se conferir à escola um papel, que possibilite que esta estabeleça pontes efectivas e afectivas com o mundo de onde emergem as crianças, que a ela aportam, mundo este tantas vezes impregnado das marcas profícuas da

cultura da oralidade. Um aspecto de singular importância na análise da integração das línguas nacionais no sistema educacional é apontado por Rosário (2007, p. 111) ao afirmar que:

“A tradição oral é um sistema social, económico e cultural, não é apenas um conjunto de contos, lendas e mitos. Ela comanda a vida da maioria da nossa população. Tal como é encarada hoje, somos levados a admitir que ela faz parte dos inúmeros segmentos que compõem a nossa sociedade e que são vítimas da exclusão. A exclusão é uma forma ostensiva e infelizmente se pode detectar facilmente entre nós. Quando meus colegas linguistas reclamam a inclusão das línguas nacionais no sistema educativo, eles só conseguiram vislumbrar uma parte do problema sobre o fenómeno da exclusão. As línguas nacionais integram um mundo de que fazem parte outros instrumentos que permitiram e permitem a sobrevivência do povo moçambicano”  
Rosário (2007, p. 111)

Um dos apanágios da cultura moçambicana é a predominância de traços marcadamente orais, que configuram uma cultura predominantemente acústica, como diria Miguel Lopes (2004 c). Segundo este autor cultura acústica seria aquela que tem no ouvido, e não na vista o seu órgão de recepção e percepção, por excelência. Numa cultura acústica, face ao desafio inerente à necessidade de retenção e da recuperação de pensamentos sábios e experencialmente concebidos, estabelecem-se estratégias, que implicam o uso de padrões mnemónicos, moldados por uma pronta repetição oral. O pensamento deve percorrer atalhos marcados pelo ritmo, através do emprego de repetições, duelos de antíteses, aliteraões, expressões epítéticas, fórmulas, enquadrados em blocos temáticos padronizados, em provérbios recorrentes, mil vezes ouvidos por todos, de forma a aflorar à superfície do espírito e que são, eles próprios, configurados em vista à retenção e imediata recordação. O discurso oral fundamenta-se na repetição, dada a necessidade de reforçar a informação contida numa mensagem, que se desenvolve de forma irrevogável nas coordenadas do tempo e dado esse carácter irreversível, não se presta à revisão quer por parte do emissor, quer por parte do receptor. Há, por conseguinte, um recurso recorrente às palavras ou sentidos – chave, a fim de se evitar a dispersão e focalizar-se a mensagem fundamental. Dispondo somente da memória de longo prazo, para a retenção e transmissão de tudo quanto considera-se digno de perdurar na cadeia do tempo, os integrantes das culturas acústicas exploram ao máximo o único instrumento de inscrição de que dispõem.

A poesia oral é um dos domínios, que tem na repetição uma característica dominante tanto ao nível da palavra e do verso, como ao nível do sentido, através do paralelismo semântico, isto é, recurso a palavras diferentes, para exprimir o mesmo conteúdo. Manifesta-se

na quase totalidade dos géneros poéticos orais tradicionais, tais como a poesia panegírica, a poesia elegíaca, a poesia militar e de caça, a poesia político-social, a poesia religiosa, etc. Esta poesia é geralmente de natureza antifónica, com um solista e um coro, que alternam as suas intervenções, criando uma performance característica. As variações sobre um mesmo sentido cabem geralmente ao solista, sendo o coro voltado para a repetição dos elementos invariantes. As línguas bantu possuem um vasto repertório de elementos linguísticos que são essencialmente usados como instrumentos literários, dos quais o mais importante parece ser o idiofone, definido como “uma palavra especial”, a qual exprime uma espécie de idéia através do som e é frequentemente usada nas línguas bantus para acrescentar emoção e vivacidade à descrição ou recitação. Temos, por exemplo, na língua Changana a palavra “nhandayeooooo” que é um pedido de socorro, expresso pela intensidade do prolongamento da sílaba final, conferindo a quem ouve os contornos da dramaticidade inerente ao pedido. Numa narrativa, o emprego do idiofone, acrescenta-lhe um cunho dramático e saudáveis condimentos de emoção e excitação.

O provérbio também constitui uma outra modalidade da literatura oral. Para além de ser um reservatório bem condensado de conhecimentos, estimula a criatividade verbal e intelectual, dado que um provérbio proferido oportunamente é uma demonstração de sabedoria e um desafio aos ouvintes no sentido de superá-lo com outro mais oportuno ou contraditório.

A narrativa por seu turno é particularmente importante nas culturas acústicas, porque pode abrigar uma grande parte do saber em formas sólidas, extensas, razoavelmente duradouras – o que em cultura oral significa formas passíveis de repetição.

Segundo Lourenço do Rosário, as narrativas africanas possuem dois níveis de funcionamento. O primeiro é a função de nível explícito, que corresponde ao seu papel de instrumento de aprendizagem, considerando-se que, através da narrativa, torna-se mais fácil memorizar, devido à curiosidade e ao prazer que ela desperta nos ouvintes. O segundo nível, função de nível implícito, refere-se ao carácter de exemplaridade que envolve a narrativa oral. A composição da narrativa oral ronga tem entre as suas peculiaridades a introdução de sequências cantadas no meio da estória. Por isso é ao mesmo tempo e em qualquer lugar, um grande ponto de interrogação sobre os problemas com que o indivíduo se defronta no dia a dia, na sua sociedade. (Rosário, 1989, p. 48).

Nos contos, o folclore é animista, com a presença de animais como o coelho e a tartaruga, que logram com a sua astúcia, vencer animais de grande porte como o elefante e o leão. O encanto destes contos reside na vivacidade, uma vez que são narrados não como acontecimentos distantes, mas como factos de que os próprios ouvintes são testemunhas.

O género conto é um poderoso instrumento para alimentar o imaginário, pela forma como trabalha metáforas, analogias e arquétipos que fazem parte do inconsciente da humanidade. São narrativas que abrem o espaço da criação, permitem sair do dia-a dia e adentrar em situações atemporais e, nesse momento, cada um, se pode ver enquanto ser humano, nas palavras eloquentes de Miguel Lopes (2004 c). Este autor vai mais além, ao afirmar que:

“No actual quadro de massificação – que compromete a imaginação, pois tudo vem pronto, de crise de valores, de vazio de referências, que trouxe enormes desesperanças, carências de sentido para a existência e fragilização dos laços sociais, essa revalorização da oralidade parece constituir-se num verdadeiro resgate da comunidade humana, na ampliação de horizontes, repertório e conhecimento”.

(Miguel Lopes, 2004 c)

No acto de contar faz-se presente o afecto, e o conto configura-se como uma espécie de bálsamo para os problemas com que o homem moderno se defronta.

Em muitos contos da oralidade bantu africana consegue-se encontrar atitudes ou posturas perante os dramas existenciais como a morte. O convívio com o sobrenatural e com a morte enquadra-se dentro de um parâmetro de continuidade. Há um conto da etnia sena recolhido por Rosário em que se narra a estória de um rapaz que raptara uma rapariga. Entretanto, a moça raptada morre e o seu cadáver devia ser transportado para a terra de origem, pelo rapaz. Isto porque ela havia morrido em terra estrangeira. Todavia, sempre que o rapaz pretensamente quisesse enterrá-la nessa terra estrangeira, o cadáver começava a cantar, para impedir que tal facto ocorresse. Isto porque a concepção cultural dominante é a de que a morte não constitui uma ruptura na comunicação entre os vivos-vivos e os vivos -mortos, por um lado e a vinculação à terra é muito acentuada. Trata-se, pois de uma narrativa, com claros traços de reafirmação da força da vida, da adesão e comunhão com o espaço telúrico.

Essa realidade também se torna patente num outro conto, da etnia sena, recolhido por Rosário(1989) *os filhos da cobra bona*, em que dois irmãos gémeos separam-se, porque um deles ia partir à conquista da filha de um rei. O personagem, que parte, de nome Donsa planta um arbusto. que ficaria sob cuidado do outro gémeo Chicote. Fica acordado entre os dois que, enquanto a planta tivesse as folhas abertas e flores bonitas significaria que tudo estava bem com Donsa. Porém, se a planta começasse a murchar era o momento de Chicote partir em socorro do irmão, pois este estaria a correr perigo.

Na generalidade das culturas bantu, o ser humano é visto como um todo, corpo e espírito, e esse equilíbrio e harmonia perduram para além da morte. Essa concepção do ser

humano na sua integralidade é talvez o eixo principal do edifício cultural bantu. Os mortos continuam parte integrante da família viva, apenas mudam a sua maneira de existir, de tal modo que possuem responsabilidades em relação aos vivos e direitos também: possuem a responsabilidade de assumirem a protecção dos vivos e estes tem para com eles a responsabilidade de os lembrar, em actos. Esta concepção materializa-se em atitudes concretas e religiosas, como as do exemplo da seguinte oração aos mortos:

Em ronga: *fóle hi ledji! Tlhanganane mi djaha, mi nga ndji holobisse loco ndji djaha f'ole mi cu ndja mi tjona.*

Tradução: *Aqui está um pouco de tabaco! Vinde todos e tomai uma pitada. Não vos zangueis contra mim quando eu tomar a pitada e não digais que eu vos privo da vossa parte.*

Porventura a mágoa maior para um moribundo é a sensação de que com o seu desaparecimento físico será esquecido e a memória da sua existência será progressivamente apagada da face da terra. Por experiência mesmo em vida a sensação de ser esquecido, não ser lembrado gera um sentimento de desconforto verdadeiramente angustiante. Ora essa evocação dos antepassados, esta solicitação de sacrifícios por parte dos espíritos, constitui culturalmente um gesto, um pedido, no sentido de serem continuamente lembrados, por parte dos seus descendentes e demais vivos, que são susceptíveis de os esquecer, por estarem profundamente absorvidos pelos dramas da existência quotidiana. Pede-se, por essa via, um gesto simbólico, de lembrança dos que partiram, pelo que estes rituais constituem a nível espiritual um gesto de piedade. (Langa, 1982)

O carácter contingencial da vida humana, a fragilidade da condição humana estão presentes neste conto, da etnia maconde, que é deveras ilustrativo sobre as formas estilísticas de criação do efeito rítmico de repetição, favorável à memorização e da congregação do canto, da dança, da música, para conferir efeitos estéticos especiais. Obviamente vou abreviá-lo, por questões de espaço:

“É a história de uma mulher que não tinha filho. Todas as companheiras da aldeia tinham filhos, ela não. Depois foi trabalhar o seu barro. Ao trabalhar o seu barro, pôs-lhe pernas, pôs-lhe braços, pôs-lhe todas as partes do corpo e meteu-o numa panela. Passou uma semana, foi abrir a panela e viu uma rapariga com os seus seios, já crescida. Tirou-a. Saiu de casa e ficou fora. Chamou-a:

- Ncatapele, vem buscar este amendoim, para o pilar.

Bem, quando saiu de casa, todas as outras mulheres admiradas exclamaram: Oh! De onde lhe veio hoje aquela filha tão bonita? De onde lhe veio aquela rapariga?

Pilou o amendoim, cozinhou-o com as folhas de mandioca, comeram.

No dia seguinte as outras raparigas da aldeia familiarizadas disseram-lhe:

- Ncatapele, vamos saltar a corda!

Foram e saltaram a corda, saltaram.

A chuva aproximava-se, a chuva. A mãe lá donde estava correu dizendo: Ai, que a minha filha vai molhar-se hoje.

Começou a correr indo em direcção à filha:

- Ncatapele, foge da chuva, foge,

Foge das nuvens;

Ncatapele foge da chuva, foge!

Foge das nuvens,

A tua mãe vem aqui, foge,

Foge das nuvens,

O teu pai vem aqui, foge!

Foge das nuvens.

Ela ia correndo e a sua filha dizia assim:

- Amigas, eu vou para a casa.

Disseram assim, as amigas:

- Que é isso ?

Respondeu:

- Não é nada convosco, eu vou!

E correu ao encontro da mãe. Ouviu-a cantar:

(O mesmo canto).

A mãe agarrou em Ncatapele para a levar para casa, para a levar para a casa.

No dia seguinte repetiu-se o mesmo cenário. Foram saltar a corda em Nancodia. Ali apareceu uma nuvem escura e sua mãe começou a correr, começou a correr, começou a correr em direcção à filha.

(O mesmo canto).

A chuva vinha, a chuva vinha, a chuva fez ooooo. A mãe começou “ai minha filha, Ncatapele! Pronto! Ai que eu vou perder a minha Ncatapele! Ai de mim! Pronto! Ai que vou perder a minha Ncatapele! Ai de mim! Oh Ncatapele! Oh Ncatapele!”

(O mesmo canto).

A chuva vinha, a chuva chegou! Ooooo! Aquele barro começou a desfazer-se, a desfazer-se, a desfazer-se; a coxa caiu, a perna caiu, por fim ficou um monte de barro. Quando a mãe chegou junto do barro, disse assim:

-Malditas de vós, raparigas, de vós Estáveis sempre a chamar Ncatapele! Ncatapele! Onde eu posso agora obter outra filha? A mãe cansou-se e voltou só, indo chorar para sua casa. As outras raparigas perguntavam às que tinham ido saltar à corda: Que fizestes vós à vossa companheira?

Diziam:

- Era um monte de barro, ela era um monte de barro. Aquilo que vedes no caminho da fonte era barro!

- Vós enganastes a vossa companheira, ouvi como a mãe chora em sua casa.

Mas com o tempo esqueceu-se e calou-se”.

A diversidade cultural e linguística pode ser, efectivamente, uma riqueza, contrariando a interpretação corrente do mito de babel como uma maldição e concebendo-o como uma benção, para a humanidade. No entanto esta diversidade pode ser uma maldição, num contexto em que em que as desigualdades sociais se transformam em desigualdades socioculturais e sociolinguísticas. Na verdade os juízos de valor atribuídos às diversas línguas são resultantes de relações sociais desiguais, que por sua vez estão na raiz da hierarquização cultural e linguística.

Vejamos seguidamente como o sistema educacional participa no processo de produção e manutenção das desigualdades socioculturais e linguísticas, e simultaneamente, à luz da Teoria Crítica e das teorias de resistência constitui-se um espaço de resistência. No contexto de Moçambique, por razões históricas e políticas, que desenvolveremos adiante, o domínio do português constitui um factor de prestígio social agregado, conferindo aos falantes desta língua

um capital social e um capital cultural relevantes, para a ascensão em termos de mobilidade social.

## **CAPITULO 2.: A DIVERSIDADE CULTURAL E LINGUÍSTICA E A CULTURA ESCOLAR: PROCESSOS PRODUTORES E REPRODUTORES DE DESIGUALDADE E EXCLUSÃO NA ESCOLA**

Na visão de Xavier & Mateus (1990:392) variação é o “fenómeno pelo qual uma determinada língua nunca é, numa dada época, lugar e grupo social, igual ao que era numa outra época, num outro lugar e num grupo social”. Neste sentido, para Gamardi (1983:27) a heterogeneidade linguística consiste na variedade de usos que um determinado grupo linguístico pode efectuar no quadro do sistema linguístico e as divergências estruturais relacionadas com a mencionada diversidade de usos. Desta heterogeneidade deriva a variação e as variedades linguísticas. Quando a variação ocorre no interior de uma língua designa-se de variação intralinguística e nas situações em que essa variação ocorre entre os sistemas linguísticos denomina-se de interlinguística. O termo variabilidade refere-se à “quantidade de dispersão de valores em relação a um valor central”.(Xavier e Mateus,1990) pelo que “falar de uma variedade é apenas reconhecer a existência de um ou de vários conjuntos de diferenças, de uma ou de varias variedades, e recusar estabelecer entre essas variedades uma dada hierarquia, de acordo com Garmadi”. (1983:24).

Uma das teses que a linguística provou é a da não-existência de línguas e culturas superiores. Cada língua e cada cultura dispõem dos meios fundamentais para que os seus utentes logrem exprimir os seus sentimentos, pensamentos e as suas necessidades. A idéia da pretensa existência de culturas “superiores” e “inferiores” deriva da tendência de se pretender relacionar as línguas e as culturas com o grau de desenvolvimento tecnológico atingido pelos membros dessa comunidade linguística.

As línguas e as culturas estabelecem uma relação estreita e indissociável. Os vínculos entre a língua e a cultura estão por detrás da grande questão formulada pela Teoria da Relatividade Linguística: As diferenças linguísticas derivam do facto de os seres humanos viverem em “mundos sociais e naturais diferentes” ou a visão do mundo e as representações a ela inerentes são determinadas pela estrutura da língua ?

Os estudos a respeito da hipótese da relatividade linguística apesar do seu carácter conflituoso, permitiram apurar que a língua exprime regularidades socioculturais em normas e valores, conforme nos diz Stern (1987). Outra constatação não menos importante que estes estudos possibilitaram é a da existência em todas as línguas de um conjunto de traços universais.

De acordo com Stern (1987) os estudos sobre a relação entre a língua e a cultura foram de extrema importância, para o ensino de línguas. Com efeito, tais estudos permitiram perceber que na aprendizagem de uma língua, o aprendente para além do estudo da componente gramatical deveria ter em consideração a dimensão cultural da língua, os factores sócio-culturais.

Labov foi um dos linguistas, que mais se destacou nos estudos, que buscaram revelar a inexistência de qualquer tipo de superioridade entre as línguas e entre os dialectos de uma mesma língua, com a sua emblemática investigação intitulada *The Social Stratification of English in New York City -1962*.

Outros estudos no ramo da Dialectologia Social permitiram demonstrar através de pesquisas sistematizadas, concisas e convincentes que os dialectos são sistemas tão estruturados como as línguas. Com efeito, os dialectos possuem normas que regulam as práticas linguísticas e são sistemas tão dotados de lógica e coesão como aquilo que se considera língua. Nesse âmbito, os sociolinguistas, através dos seus estudos, lograram demonstrar que a teoria da deficiência linguística não é sustentável ao afirmar que os falantes dos dialectos não padronizados possuem uma linguagem pobre, empregam frases incompletas e destituídas de sentido, aplicam na sua comunicação estratégias não-verbais e em suma possuem uma deficiência, uma carência, uma lacuna, na língua.

Na verdade todas as línguas são detentoras dos recursos de que os falantes necessitam para transmitirem tudo quanto quiserem transmitir nessa língua. De tal modo que, em circunstâncias em que se pretenda exprimir um conceito, para o qual não existe um modo directo de expressão nessa língua, o falante dispõe de um conjunto de estratégias linguísticas, tais como as circunlocuções, as inovações, as paráfrases, a criação de novas palavras por derivação ou composição e ainda o recurso a estratégias não-verbais.

A relação entre as línguas e as culturas nos permite dizer com Stern (1987) que não é possível ensinar uma língua sem ter em consideração os factores socioculturais que interferem no processo de ensino-aprendizagem dessa língua, dado que para além da dimensão gramatical da língua devemos tomar em conta os traços culturais que a identificam. O prestígio social de uma língua ou dialecto relaciona-se de forma directa com o lugar dos seus falantes na hierarquia social. Neste sentido, se os falantes de uma determinada língua ou dialecto são simultaneamente os detentores do poder, vão escalonar essa língua ou dialecto numa posição de relevo e superioridade, não pelo valor da língua ou dialecto em si, mas pelo “prestígio” ou poder económico de seus falantes. Assim a concessão de prestígio ou superioridade bem como o seu inverso falta de prestígio e ou inferioridade a uma língua, que resulta na desigualdade linguística

deriva de motivações sociais e não de factores linguísticos. Com efeito, de acordo com os estudos linguísticos todas as línguas e dialectos do mundo comungam de uma estrutura básica gramatical e de um conjunto de funções da linguagem, que possibilitam a existência de universais linguísticos.

Consequentemente iremos ver de seguida como estes factores de natureza extralinguística, em contextos multilíngues como é o caso de Moçambique, consubstanciam situações de desigualdade sociolinguística, com consequências para a educação escolar.

### **Hierarquização linguística e cultural em contextos bilingues e multilíngues?**

A coexistência de varias línguas no mesmo espaço territorial, implica a necessidade de uma língua franca, que será empregue em situações em que os falantes de línguas nativas diferentes terão de recorrer a um meio que lhes possibilite a comunicação. Esta língua franca pode ser originária da região, isto é, endógena ou uma língua historicamente exógena, que em função de factores sociais e políticos adquiriu a dimensão de língua de comunicação mais ampla, como é o caso do Português em Moçambique.

Em contextos bilingues ou multilíngues, os governos no âmbito das políticas linguísticas optam por uma língua franca em uso, que terá a designação de língua oficial. Esta língua é escolhida tendo em conta a sua maior ou menor maleabilidade, para se adaptar, mais rápida e eficazmente aos programas políticos e de desenvolvimento social e económico. Esta que será a língua oficial ou nacional terá a função de unir os falantes de um determinado país e assumir o papel de símbolo da unidade e identidade nacional.

Nestes contextos bilingues ou multilíngues, ocorre um fenómeno designado de diglossia, situação em que as línguas desempenham papeis diferentes em função do estatuto sociocultural, que lhes é conferido e por via disso são usadas em domínios diferentes.

O conceito de diglossia foi introduzido por Ferguson (1959), de acordo com Fasold (1984:34-60) para designar situações em que os falantes empregam uma variedade de língua numa determinada circunstância e outra noutra circunstância, em função do facto de as variedades desempenharem papeis diferentes na comunidade. Em 1967 Fishman alargou este conceito de diglossia aplicando-o não somente a situações monolíngues, mas também à distribuição de variedades em contextos bilingues ou multilíngues.

As línguas em contextos bilíngues ou multilíngues encontram-se distribuídas mediante critérios relacionados com os papéis e funções diferentes, que exercem numa sociedade. A umas é atribuído o estatuto de línguas de prestígio e são empregues pelos falantes das camadas socialmente favorecidas e a outras não lhes é conferido nenhum prestígio e são usadas pelas esferas populacionais socialmente desfavorecidas.

Em função destas atribuições conferidas às línguas, umas serão classificadas de forma positiva e outras de forma negativa consoante os juízos de valor e as atitudes que se irão formar no seio da sociedade.

De acordo com Fishman (1968) a governação de um país exige o uso de uma língua que possibilite uma administração e uma educação dotadas de eficácia. Esta premissa implica a necessidade de escolha de uma língua oficial e nacional, que possibilite o desempenho das funções de nacionalismo. O nacionalismo remete-nos para questões e ou problemas de governação e o nacionalismo relaciona-se com os sentimentos de nacionalidade. Neste sentido, na Educação a necessidade da escolha de uma língua como meio de instrução relaciona-se com a exigência da transmissão do conhecimento com a devida eficácia, obedecendo a critérios de uniformidade, extensão a todo o país e menos custos, conforme nos diz Fasold (1984).

De acordo com Fasold (1984) numa perspectiva de nacionalismo o papel da língua transcende as dimensões restritas da língua, integrando inclusivamente a cultura, a religião e a história. Em contextos bilíngues os sentimentos de identificação que se forjam em relação às línguas, fazem emergir o problema da formação da identidade cultural. Esta questão torna-se particularmente delicada pelo facto de o desenvolvimento da identidade cultural relacionar-se de forma directa com o lugar das línguas na hierarquia sociocultural de uma comunidade. Consequentemente, ao se debruçarem sobre questões ligadas ao desenvolvimento da identidade cultural, Hamer & Blanc (1989:121) afirmam que a criança bilingue constrói o seu ambiente social a partir de determinados critérios de “categorização social”. Assim é a partir do reconhecimento da existência de semelhança de características entre ela e outras pessoas, que se forja na alma da criança o sentimento de identidade social e de distinção em relação a grupos diferentes.

O processo de enculturação constitui um patamar incontornável para a integração de um indivíduo numa comunidade. Hamer & Blanc (1989:123) consideram, que a enculturação constitui parte do processo de socialização da criança e se a criança é enculturada num ambiente bicultural, a enculturação irá abranger as duas culturas. Todavia, se, eventualmente, a criança em casa está envolta num ambiente monocultural, existindo ao redor outra cultura, a enculturação ocorre inicialmente na sua primeira cultura e somente numa fase posterior ela será

enculturada na segunda cultura, factor que implica naturalmente a aprendizagem da língua dessa cultura.

Para Hamer & Blanc (1989:124) denomina-se de aculturação ao processo mediante o qual ao comunicar-se com integrantes da cultura segunda, a criança se obriga a ajustar a sua postura comportamental a nova cultura. Na perspectiva dos autores anteriormente referidos, o contacto com a segunda cultura, quando ocorre numa fase em que a criança passou por um processo de enculturacção na sua língua primeira (L1), implica que a criança passe por um processo de aculturação de modo a se ajustar à nova cultura. O indivíduo torna-se bicultural quando este processo de aculturação ocorre de modo harmonioso, por via de uma aquisição das regras culturais e das habilidades linguísticas da nova cultura e integração adequada destas na sua cultura primeira. Todavia este processo nem sempre decorre de forma harmoniosa. Nestes casos, o indivíduo se vê obrigado a abandonar a sua cultura primária e adaptar-se à segunda, processo que estes autores denominam de “desaculturação”. A desaculturação, quando levada a extremos tem como consequência a perda da L1. e a assimilação total da segunda cultura. O desenvolvimento de um determinado tipo de identidade cultural em contextos bilingues e multilíngues é inseparável de factores relacionados com a forma como as línguas são socialmente valorizadas. A existência de uma desigualdade sociolinguística na sociedade constitui um factor gerador de “desejo de integração” na cultura da L2 ou do “medo de assimilação” da cultura da L2 e da própria L2. Estes dois fenómenos podem influenciar o bom ou mau desempenho em termos de aprendizagem dessa língua. O desejo de integração na cultura e na língua de prestígio tem relação directa com as posições diferentes em que as línguas se situam na hierarquia social. Se a integração na cultura e na língua de prestígio constitui uma maneira de ascensão social, o indivíduo tenderá a procurar essa integração, embora também inversamente o indivíduo bilingue possa desenvolver uma certa resistência à aprendizagem da nova língua e cultura, por temer a perda da sua língua e cultura primárias.

Muitos dos países africanos multilíngues foram colónias europeias, e após a obtenção de suas independências escolheram, por factores ligados ao nacionalismo, a ex-língua colonial como língua oficial. Todavia, de acordo com Fasold (1984; 5) a opção por uma língua de comunicação mais ampla, como é o caso da ex-língua colonial coloca problemas em termos de nacionalismo. Para este autor a opção por uma língua étnica na educação constitui a estratégia mais adequada para o desenvolvimento do nacionalismo. Porém, em outro desenvolvimento alerta para o facto de esta escolha poder constituir um factor gerador de um “nacionalismo contranacional”. Com efeito “se as crianças recebem a sua educação nas suas próprias línguas étnicas, estas podem desenvolver importância e tornar-se símbolos de um nacionalismo

contranacional”.(p5). Nacionalismo contranacional seria a resistência por parte de certos grupos etnolinguísticos em integrar-se na nacionalidade mais alargada. Outra questão tem a ver com o facto de apesar dos governos serem apologistas do direito de toda a criança a uma aprendizagem da escrita e da leitura na sua própria língua materna (L1) este direito nem sempre ser possível de cumprir em países multilíngues, devido a factores de ordem política e/ou económica. Permanece assim, para muitas crianças, a injustiça de verem os seus direitos linguísticos violados, por pertencerem a grupos linguísticos minoritários ou sem poder na sociedade. Acontece que as crianças em países multilíngues a partir de uma determinada etapa têm de abandonar o ensino na língua local, uma vez que as línguas vernáculas não constituem ainda meios de instrução nos níveis secundários e/ou universitários destes países.

### **As desigualdades socioculturais e a Cultura Escolar**

Antes de nos debruçarmos sobre as desigualdades socioculturais e linguísticas de forma mais aprofundada, no contexto escolar, cabe-nos estabelecer a distinção entre desigualdades reais de capital cultural e hierarquias de excelência, como condição para abordarmos o problema do fracasso escolar. (Perrenoud, 2000:18-20).

Fracasso escolar é definido, unilateralmente, pelo senso comum como a carência por parte dos alunos de conhecimentos, capacidades e habilidades em determinadas áreas, de acordo com padrões e critérios estabelecidos pela escola. As abordagens sobre esta questão provam, como veremos a seguir o carácter problemático desta concepção de fracasso versus êxito escolar.

Com efeito, em todas sociedades existem desigualdades reais de capital cultural relacionadas às desigualdades entre os indivíduos no mundo simbólico e prático. Numa determinada sociedade os indivíduos ao se confrontarem com diversas situações da vida recorrem a diferentes meios culturais e intelectuais. As desigualdades culturais geram, segundo Perrenoud determinado tipo de classificações denominadas “hierarquias de excelência”. As hierarquias de excelência presentes em todas as sociedades humanas são de acordo com o mesmo estudioso:

“Representações sociais, mais ou menos partilhadas, que ordenam os indivíduos conforme o seu domínio de uma ou outra prática, material ou teórica”. (p. 19).

Existem, pois, de acordo com o estudioso que temos vindo a citar, desigualdades em todas as áreas de actividade social e cultural e tais desigualdades não são concernentes exclusivamente ao universo escolar. Estas desigualdades podem, no entanto, desempenhar um papel fulcral no fracasso escolar quando se relacionam a áreas que possuem pontes estreitas com a relação pedagógica.

A escola concebe através de um currículo os seus patamares de excelência. De acordo com Perrenoud (2000:20) a escola transmite os saberes contidos num currículo e posteriormente efectua a avaliação do seu domínio. A avaliação é, pois a esfera onde se processam os julgamentos acerca dos alunos, onde uns são considerados fracassados e outros bem sucedidos, pelo que:

“O fracasso escolar só existe no âmbito de uma instituição particular, que tem o poder de julgar, de classificar e de declarar um aluno em fracasso. Esse julgamento é constitutivo do fracasso escolar: é a escola que avalia os seus alunos e conclui, de modo unilateral, que alguns fracassam” (p. 22).

Para Perrenoud (1999:36) “o êxito e o fracasso escolar não são conceitos científicos”. São noções utilizadas pelos agentes, alunos, pais, profissionais da escola. Esta noção de êxito é para o mesmo autor por essência polissémica e problemática estando em correlação directa com a forma como se considera o conhecimento e as capacidades adquiridas pelos alunos. Por outras palavras o êxito escolar refere-se exclusiva e intrinsecamente àquele que a escola reconhece como tal, dado que:

“O êxito escolar é uma apreciação global e institucional das aquisições do aluno, que a escola cria por seus próprios meios em um dado ponto do curso e que depois apresenta senão como uma verdade única, ao menos como a única legítima assim que se trata de tomar uma decisão de reprovação, de orientação/selecção ou de certificação”.(p. 36-37).

Com efeito, os alunos são considerados fracassados se não lograram atingir os objectivos preconizados pelo programa, de acordo com determinadas hierarquias de excelência definidas pela escola. Assim, o professor avalia se os objectivos do programa foram alcançados verificando a capacidade do aluno encontrar soluções adequadas para problemas análogos aos expostos em determinado contexto de ensino.

## **Incursão em Torno das Teorias Explicativas das Desigualdades Socioculturais**

De acordo com Oliveira (1998) para compreender o problema do fracasso escolar é preciso tomar em conta a política educacional mundial. No período de 1870 a 1914, diz a mencionada autora, apoiando-se em Zanotti (1992) a escola era vista como a redentora da humanidade cabendo-lhe o papel de promoção da homogeneização e a integração no país com a pretensão de criar “nações fortes, unificadas e progressistas”. No período de 1918 a 1939 no quadro dos ideais liberais a escola propõe-se “implementar uma pedagogia cimentada nos princípios da psicologia do desenvolvimento, que desfoca o ensino do professor para o aluno, acreditando que assim seria possível a instauração de uma sociedade mais igualitária”. (p. 134). O fracasso nesta fase é concebido como uma anormalidade e vai ser explicado com recurso a conhecimentos da Psiquiatria e da Medicina Neurológica. É nesta fase que se passa a efectuar testes intelectuais de medição da capacidade dos alunos, e alguns passam a ser rotulados de subdotados e outros de superdotados. Neste período, ainda de acordo com a mesma autora, começa-se a buscar as causas do fracasso no ambiente sócio-afectivo da criança “desajustada” e os aspectos culturais passam a ser indicados como os factores explicativos das desigualdades sociais.

Assim, de acordo com Soares (1999) a Psicologia Diferencial e a Psicometria por via da mensuração das aptidões intelectuais das crianças, das prontidões para a aprendizagem, da inteligência, do quociente intelectual tornam-se as arenas de legitimação das desigualdades e das diferenças. Neste sentido a explicação das desigualdades relacionava-se com as diferenças individuais. A ideologia do dom era, pois o factor explicativo as desigualdades. A escola não tinha nenhuma responsabilidade nesse âmbito.

“A escola oferece “igualdade de oportunidades”; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do dom –aptidão, inteligência, talento-de cada um” (p. 10).

Na perspectiva desta teoria o aluno é que é o responsável pelo fracasso escolar, por incapacidade de adaptação e de se ajustar ao que a escola lhe proporciona.

Esta teoria começa a sofrer contestação quando se verifica, que as diferenças que explicavam o fracasso escolar não se cingiam aos indivíduos englobando também grupos de indivíduos. A diferença era principalmente entre alunos de extractos socioculturais socialmente desfavorecidos e alunos das esferas sociais altas e favorecidas. A partir desta constatação, o fracasso passa a ser concebido com base nas teorias de privação cultural e linguística.

## **Teoria da Deficiência Cultural e Linguística**

Nesta teoria as desigualdades sociais são apontadas como a principal causa explicativa dos rendimentos diferentes dos alunos. Segundo esta visão sobre o fracasso escolar a forma de socialização e as condições de vida das crianças das camadas sociais menos favorecidas, faz com que estas não obtenham sucesso na escola. Esta ausência de condições gera no aluno uma deficiência cultural ou privação cultural.

Segundo Perrenoud (2000:24) tanto a teoria do dom como a teoria da privação cultural e linguística:

“Partem do postulado de que em razão de uma diversidade dos patrimónios (genéticos ou culturais), falta alguma coisa a certos alunos para terem êxito na escola – QI insuficiente ou herança cultural “pobre” demais, desenvolvimento muito lento ou linguagem excessivamente rudimentar, pouca motivação ou recusa de escolarização. Essas faltas, essas ausências, “explicariam” os atrasos e os fracassos escolares”

Entretanto os estudos efectuados nas áreas de Antropologia, Sociologia e Linguística na década de 60 do século xx, demonstraram a inexistência de superioridade e inferioridade entre línguas e culturas, facto que influenciou na mudança de concepções sobre as causas do fracasso escolar.

A fim de aplicar esta reflexão ao contexto bilingue, que é o caso em estudo na nossa pesquisa, vamo-nos basear em Hamer & Blanc (1989).

De acordo com estes autores, vários investigadores explicam os efeitos negativos da experiência bilingue como derivados de défices cognitivos. A título exemplificativo temos o caso de Sktunabb-Kangas & Toukamaa (1976), apud Hamer & Blanc (1989:52) que apresentaram o conceito de semilinguismo para referir ao défice linguístico decorrente da não obtenção pela criança aprendente de uma proficiência linguística em qualquer das línguas que conhece. Isto não significa da parte da criança incapacidade de se comunicar no seu quotidiano, tanto mais que a criança até possui fluência superficial nessas duas línguas não tendo, porém domínio efectivo da estrutura de nenhuma delas.

Este conceito de semilinguismo sofreu bastantes críticas, dado que não se conseguiu provar a existência de qualquer défice linguístico e cognitivo das crianças tidas como semilingues, em comparação com as normas padronizadas. De acordo com Hamer & Blanc (1989) existem factores de natureza sociocultural que concorrem para a adopção pela criança de certo tipo de linguagem e para o insucesso escolar. Os factores ligados ao estatuto sociocultural

das línguas influenciam as componentes socio-psicológicas que intervêm no comportamento linguístico. Conforme os mencionados autores baseando-se em Lambert (1974) consoante o contexto sociocultural, em que a bilinguagem se desenvolve, pode-se estabelecer uma distinção entre a bilinguagem substractiva e a bilinguagem aditiva. A bilinguagem aditiva ocorre quando a família e a comunidade valorizam positivamente ambas as línguas. Nesse contexto as duas línguas e culturas exercem nobre influência para o desenvolvimento geral da criança. A bilinguagem substractiva ocorre quando as duas línguas estão em situação de competitividade e não de complementaridade. Esta circunstância provoca no seio do grupo minoritário sentimentos de rejeição dos seus próprios valores culturais, em prol dos valores do grupo de maior prestígio e socialmente privilegiado. Nestes casos, conforme Lambert apud Hamer & Blanc (1989) a língua mais valorizada socialmente tende a assumir no repertório linguístico da criança o lugar da L1.

Para Lambert (op. cit) a bilinguagem aditiva constitui uma mais valia cognitiva para a criança. Trata-se de um tipo de bilinguagem que, desenvolve-se geralmente, em famílias em que a criança de um grupo dominante aprende uma L2 socialmente menos prestigiada. A bilinguagem substractiva desenvolve-se num contexto em que a criança está inserida num grupo minoritário, falante de uma L1 menos prestigiada sendo a L2 a língua socialmente mais valorizada. O que importa ressaltar na visão de Lambert, na perspectiva dos autores que nos têm servido de base, é a existência de relações entre a dimensão sociocultural e o desenvolvimento cognitivo em crianças bilingues, embora não se explique como é que tal relação se processa.

De acordo com Dias (2002) torna-se de vital importância e acuidade o estudo da natureza exacta da relação entre factores socioculturais e sucesso escolar. O fracasso das crianças bilingues não pode ser atribuído a um défice cognitivo na aquisição da L2. Na maior parte das vezes, não se tem em consideração que a aquisição da L2 é um processo gradual e contínuo e que a aquisição de uma língua se faz por etapas. A escola por causa da sua postura hegemónica, produz currículos homogéneos de L2, que não atendem ao facto de as crianças bilingues se encontrarem em etapas diferentes de aquisição da língua-alvo (LA). Ocorre, por conseguinte, uma imposição de um mesmo programa, dos mesmos materiais para todas as crianças sem qualquer alternativa de um ensino mais individualizado.

Em situações multiculturais, nas quais as relações de poder entre os grupos são conflituosas, há estatutos diferenciados para as diversas línguas, o que naturalmente gera atitudes diferentes relativamente a cada uma das línguas. Neste sentido, a atitude das crianças de grupos minoritários, para com a sua própria língua pode algumas vezes ser negativa. Essa

desvalorização da própria língua pode resultar em consequências negativas no próprio processo de aprendizagem da L2.

Para a superação das supostas “deficiências lingüísticas” das crianças bilingues foram criados programas de educação compensatória. Estes programas não surtiram efeito positivo, dado que visavam combater algo inexistente: a suposta deficiência cultural e linguística. Foi assim, que face ao insucesso dos programas de educação compensatória, dado que, como foi dito, os alunos não possuíam nenhum tipo de deficiência, o problema tinha a ver com o que era valorizado pela escola, surge a teoria das diferenças culturais e linguísticas.

### **Teoria das Diferenças Culturais e Lingüísticas**

Esta teoria assenta na premissa de que as línguas e culturas não devem ser alvo de uma hierarquização assente no pressuposto de uma pretensa superioridade ou inferioridade de umas em relação às outras. À luz desta teoria o problema do fracasso tem a ver com a valorização pela escola dos valores e saberes dos grupos favorecidos e exclusão e marginalização da cultura das crianças oriundas dos grupos socialmente menos beneficiados. De acordo com esta teoria, existe uma diversidade de culturas e línguas, e esta diversidade não é encarada pela escola na perspectiva de diferença, mas sim de desigualdade. Conforme Perrenoud (2000:25) a escola tem manifestado uma certa indiferença em relação às diferenças entre os alunos, limitando-se a tomar em conta, apenas, a diferença de idade. Neste sentido este autor defende que as desigualdades biológicas, psicológicas, económicas, sociais e culturais tornam-se desigualdades de aprendizagem devido à maneira como a escola concebe estas desigualdades de cunho extra-escolar. Este estudioso, entretanto ressalva que “a indiferença à diferença jamais é absoluta” uma vez que os professores sempre buscaram maneiras de prestar alguma assistência aos alunos com maior dificuldade, porém tal diferenciação tem sido geralmente “irrisória em relação à natureza e à amplitude das diferenças entre os alunos” (p. 26).

Na perspectiva de Silva et al. (1997) para os defensores da teoria das diferenças culturais e linguísticas a escola deveria abandonar a sua atitude preconceituosa em relação aos dialectos não- padronizados, reconhecendo a sua validade e assumindo o seu ensino em parceria com o dialecto-padrão. Esta perspectiva de ensino bidialectal insere-se numa concepção, que advoga a não discriminação do aluno pelo facto deste usar um dialecto não-padronizado. De acordo com Soares (1999:49-50) esta solução do ensino bidialectal remete para uma adaptação dos alunos à estratificação e às desigualdades sociais uma vez que não contesta “as contradições

da sociedade como um todo, e o papel da escola, nesta perspectiva, é, fundamentalmente o de preservar o equilíbrio do sistema social, rectificando desvios com o uso de um dialecto não-padrão em situações em que o dialecto padrão deve ser usado”. Trata-se na visão desta autora de uma dissimulação, sob a capa de um bidialectismo funcional das contradições e discriminações da estratificação social.

Os pressupostos que consubstanciam a educação bilingue aproximam-se aos do ensino bidialectal. Com efeito, tendo como base a orientação da UNESCO (1953) que preconiza o direito de todas as crianças de aprender a ler e escrever na sua L1, a educação bilingue radica-se na premissa de que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita decorre de forma mais acelerada e com melhores resultados se efectuada na L1 da criança, e a aprendizagem da L2 se desenvolve de forma mais rápida e equilibrada se antes a criança tiver aprendido a leitura e a escrita na sua L1.

Para Hamer&Blanc-1989;Fasold-1984 apud Dias (2002:84):

“A relação entre o bilinguismo e o fracasso escolar deve ser estudada olhando-se para as desigualdades sociolinguísticas presentes na comunidade. Factores socioculturais como as atitudes em relação às línguas, as relações de poder entre os vários grupos, o valor atribuído às línguas, o estatuto sociocultural das línguas, têm de ser tomados em consideração ao se querer estudar o fracasso escolar das crianças bilingues. A solução pode não estar apenas em criar programas transitórios de educação bilingue. Estes programas podem ser usados para atingir fins sociais e políticos de promoção e valorização de certas etnias, mas podem não alcançar as vantagens pedagógicas e educacionais pretendidas. Na própria educação bilingue colocam-se todos os problemas das situações monolingues, referentes ao ensino numa certa variedade-padrão que já foram anteriormente abordados”.

(Hamer&Blanc-1989;Fasold-1984 apud Dias 2002:84)

Face à constatação de que o reconhecimento em si da existência das diferenças entre a linguagem dos alunos das classes menos favorecidas e a norma escolar, não soluciona o problema do fracasso escolar, passam a ser desenvolvidas outras concepções. Estas perspectivas colocam em evidencia a cultura escolar e a organização dos sistemas escolares e o seu papel na produção do fracasso escolar.

## Teorias de Reprodução Cultural

Para Bourdieu & Passeron (1992) a acção pedagógica através da autoridade pedagógica impõe a sua cultura e os valores da classe dominante a todas as outras classes sociais, num processo que denominam de violência simbólica. Neste sentido, de acordo com esta visão, o fracasso escolar dos alunos das camadas menos favorecidas socialmente deriva do não reconhecimento pela escola da sua língua, da sua cultura e dos seus valores. As classes detentoras do poder usam-no para selecciona, no interior da cultura, os aspectos que vão de encontro aos seus interesses e impõem-nos aos menos favorecidos. Assim, de acordo com os mencionados autores, “toda a acção pedagógica é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de uma arbitrariedade cultural” (p. 77).

Ainda, conforme os autores que nos servem de base, a estratégia utilizada para dissimular o carácter de imposição, inerente à acção pedagógica, consiste no uso da autoridade pedagógica. Esta autoridade aparece como o legítimo transmissor de determinados valores e hábitos. Essa inculcação se faz por via do trabalho pedagógico. Do referido trabalho pedagógico resulta uma interiorização dos valores e dos princípios da cultura dominante que se consolida na criação de determinado *habitus*. A sobrevivência de uma determinada cultura deriva desse *habitus* que é criado através da educação. Consequentemente, o trabalho pedagógico, nesta acepção teórica, participa da produção e reprodução de uma determinada sociedade. A condição para a formação desse *habitus* é a existência de um grupo de agentes a quem cabe a missão de homogeneizar as práticas culturais numa sociedade: os professores. Para explicar o fracasso escolar, Bourdieu introduz na sua teoria noções da economia, nomeadamente a de Capital, que nas suas abordagens divide em dois: capital linguístico e capital cultural.

A noção de capital cultural ao explicar as desigualdades de desempenho escolar das crianças provindas de diferentes classes sociais marca uma ruptura com a ideologia do dom, já referida anteriormente. Com efeito, capital cultural, na visão do autor é referente à soma de saberes e gostos de um determinado indivíduo. O capital linguístico é na perspectiva de Bourdieu & Passeron, um valor atinente a competência linguística dominante e legítima a que é “capaz de assegurar um lucro de distinção em sua relação com as demais competências”. (Bourdieu -1996:44). Para os mesmos autores, o capital linguístico é de extrema importância, sobretudo ao nível primário. As classes dominantes, nos seus procedimentos, por via da escola, impõem a sua linguagem e cultura às classes menos favorecidas, factor que torna a posse de determinado capital linguístico escolarmente vantajoso. A violência simbólica (invisível e silenciosa) que cria o *habitus* transmite-se “sem passar pela linguagem e pela consciência,

através de sugestões inscritas nos aspectos aparentemente mais insignificantes das coisas, situações ou práticas de existência comum” (p38). Trata-se de procedimentos impregnados de subtileza, mas com uma carga de significado socialmente assumido: um silêncio expressivo, um olhar reprovador ou aprovador, uma fala mais contundente, todo um sistema de codificação secreta, mas com efeitos normativos evidentes. A dominação simbólica reflectida no contexto da escola ocorre a partir da implementação de uma determinada política linguística e por via da intervenção de certos grupos de pressão. Na senda do mesmo autor, convém enfatizar que a aceitabilidade linguística relaciona-se com a aceitabilidade social. Os falantes desprovidos da competência linguística legitimada socialmente, sofrem uma situação de exclusão nos contextos em que essa competência é requisito de integração. Está-se, pois, diante de um metafórico mercado linguístico, onde a posse de determinado capital linguístico gera um rendimento distintivo para o seu possuidor. Tal rendimento é garantido por via da “unificação do mercado linguístico e a distribuição desigual das oportunidades de acesso aos instrumentos de produção de competência linguística legítima e aos lugares de expressão legítimos”. (Bourdieu -1996:44). A título exemplificativo temos o caso apresentado por Gregório (2002:62) que enfatiza o seguinte: “em muitos países africanos pós-coloniais, o uso de uma “língua de comunicação mais ampla” é uma pré-condição para entrar nas redes das elites, conseguir posições profissionais de prestígio ou ganhar acesso a vantagens sociais”.

Essa situação assinalada por Gregório (2002), confirma o que Bourdieu (1996) sinaliza, ou seja, que

“O mercado linguístico é monopolizado pelos produtos linguísticos da classe dominante. As classes socialmente menos favorecidas, não dispõem de um capital escolar assinalável, no seio da escola são as que menos exposição têm em relação a essa mesma linguagem, pelo que tendem a reproduzir a sua própria linguagem, dado que na escola aprendem tão somente a reconhecer a linguagem escolar, porém não aprendem a conhecê-la efectivamente. Para o autor apesar das línguas sob o ponto de vista estrutural serem semelhantes, o seu valor social é diferente e o seu mérito é equivalente ao dos seus locutores. Face à desigualdade na distribuição do poder, a imposição de um determinado discurso constitui uma prerrogativa exclusiva dos que controlam os mecanismos estruturais e institucionais que legitimam e estabelecem tal imposição. Neste sentido o sistema escolar é o maior agente desse processo impositivo dado que tem o monopólio sobre a produção dos factores de que depende a competência linguística”.

Entretanto aquilo que é apresentado como limitação desta teoria é o facto de não abranger as situações de êxito escolar das crianças oriundas das classes socialmente menos favorecidas. A interrogação que se coloca é sobre os mecanismos de natureza cognitiva, psicológica e social subjacentes ao êxito escolar de uma parte (embora reduzida) das crianças das classes socialmente menos favorecidas. Torna-se, assim, necessário analisar como é que, apesar da rigidez de uma estrutura escolar concebida em função dos interesses das classes mais favorecidas, algumas crianças conseguem assimilar os conteúdos e ter êxito. Ocorrerá nessa circunstância um processo harmonioso de aculturação?

Debrucemo-nos seguidamente sobre a teoria dos códigos sociolinguísticos de Bernstein, um sociólogo da educação, que nos seus trabalhos procurou interrogar-se sobre a questão a reprodução cultural na perspectiva de saber as razões do fracasso escolar das crianças pobres.

#### Teoria dos Códigos Linguísticos

De acordo com Marcellesi & Gardin (1975:183), para Bernstein a questão da reprodução cultural, consubstancia-se nas seguintes interrogantes :

“Porque é que os “pobres” geram filhos que estatisticamente irão falhar com mais frequência no plano escolar e que se encontrarão socialmente desfavorecidos? Porque propriedades do sistema cultural a classe operaria participa na sua própria reprodução e como é que as coisas hão-de mudar ?”

O trabalho de Bernstein focaliza duas agências de controle social bastante inter-relacionadas: a família e a escola. Na família, o estudo de Bernstein incide sobre os mecanismos, em termos de relações de classe, que regulam a estrutura de comunicação e condicionam a codificação sociolinguística na criança. Na outra agência de controle social –a escola –este autor analisa de que modo as relações de classe estabelecem formas reguladoras de transmissão dos códigos na escola.

De acordo com Bernstein (1980:19) o código constitui “um sistema tácito de regras que controlam as eleições semânticas que uma pessoa que fala realiza em situações distintas”. Nesse sentido, para o mesmo autor existem dois tipos de códigos, nomeadamente: o código restrito e o código elaborado.

O código elaborado contém significados que se afiguram, à partida, explícitos na linguagem, isto é, significados independentes do contexto de fala, significados do tipo universal.

O código restrito apresenta significados mais dependentes do contexto da fala, significados mais particulares, com sentidos mais implícitos na linguagem.

Baseando-se em estudos feitos respeitantes a comunicação e socialização em família, Bernstein concluiu que a criança proveniente da classe média tende a ter mais sucesso escolar, em virtude de, na idade pré-escolar ser socializada com base num código equivalente ao que é usado pela escola. Os sistemas simbólicos usados pela escola inserem-se dentro de uma linha de sequencialidade relativamente aos sistemas, por via dos quais ocorreu a primeira socialização em família. Em relação à criança oriunda da classe operária há uma descontinuidade entre os sistemas simbólicos da família e da escola. De forma mais explícita diríamos que de acordo com Bernstein (1980:20) toda a criança passa por um processo de contextualização primária no seu ambiente familiar. Esta contextualização primária difere consoante a classe social e consiste em maneiras próprias de interacção, de selecção de significados e de produções textuais que a criança assimila. Quando as crianças entram para a escola ocorre um processo de descontextualização. Todavia este processo ocorre de modo mais intenso com umas crianças em relação a outras. A escola realiza uma contextualização secundária, isto é, uma recontextualização, por via de uma selecção, reforço e abstracção dos conteúdos da contextualização primária. Esta recontextualização escolar vai beneficiar às crianças da classe dominante, dado que constitui uma continuidade da contextualização primária no ambiente familiar, uma vez que o conteúdo é similar, pois se trata tanto num como noutro âmbito do código elaborado. Consequentemente para Bernstein (1980:22):

“Se a classe social regula a contextualização na família e se regula os princípios da recontextualização na escola, há uma reprodução perfeita. As crianças que fracassam na escola serão pais de filhos, que fracassarão na escola e vice-versa: triunfa-se ou fracassa-se por causa da classe social”.(Bernstein 1980:22)

De acordo com este autor, para a mudança deste cenário é necessário mudar a recontextualização da escola dando legitimidade à contextualização primária. Esta mudança não deve cingir-se à escola, deverá envolver as estruturas políticas e económicas assim como a formação dos professores. Porém, enquanto esse processo não acontece cabe à escola, dado o seu potencial inovador operar algumas modificações.

O trabalho de Bernstein suscitou bastante polémica sendo acusado por alguns teóricos, de se radicar na linha da teoria da deficiência linguística. Todavia esta teoria não pode ser ignorada, sempre que se discute a relação entre linguagem dos alunos e fracasso escolar,

remetendo-nos para o modo como as classes dominantes controlam o sistema escolar e para a forma como os códigos e a cultura escolar excluem do sistema as crianças da classe desfavorecida.

Tanto a teoria de Bourdieu como a de Bernstein chamam a atenção para a questão da reprodução cultural. Porém ambas não apresentam aberturas com vista à mudança, numa perspectiva de resistência face às correntes hegemónicas dentro da sociedade e do sistema escolar, assentes na violência simbólica e na descontinuidade entre a contextualização primária da criança oriunda das classes desfavorecidas e a recontextualização efectuada pela escola.

### **Teoria da Resistência Cultural**

Na perspectiva de alguns estudiosos, as teorias anteriormente apresentadas remetiam para modelos “fatalistas de escolarização”. De acordo com Giroux (1983:49) os estudos mais recentes, inseridos na teoria neo-marxista, colocam maior centralidade em dois conceitos fundamentais: o de conflito e o de resistência. Conforme o mencionado autor, através de estudos centrados nestes conceitos pretende-se “redefinir a importância do poder, da ideologia e da cultura como constructos centrais para o entendimento de complexas relações entre a escolarização e a sociedade dominante”.

As análises neo-marxistas partem do reconhecimento de que espaços como a escola, a família, os sindicatos, os meios de comunicação de massas são geridos por propriedades ideológicas complexas que provocam situações contraditórias tanto no interior deles como entre eles. Nesse contexto estas análises colocam ênfase na importância da noção de autonomia relativa, que incide sobre os momentos não reprodutivos da acção humana. Parte-se também da noção de hegemonia ou dominação ideológica, que actua tanto no interior como fora das classes dominantes, pelo que os conflitos também existem no seio das classes dirigentes e das instituições a ela ligadas.

Giroux (1986:145-151) debruçando-se sobre as relações entre a escola e a sociedade enfatiza o conceito de resistência como um constructo teórico e ideológico que

“Fornece uma nova alavanca teórica para se entender as maneiras complexas pelas quais os grupos subordinados experimentam o fracasso educacional, e dirige a atenção, para novas maneiras de pensar e reestruturar os modos de pedagogia crítica”.

Assim, para este autor, a resistência possibilita conceber a dominação como um fenómeno eivado de dinamismo, algo que nunca se consuma plenamente, dado que os oprimidos não são seres passivos diante da dominação.

Neste âmbito, de acordo com Giroux (1986) são quatro as categorias relacionadas com a problemática da resistência: a intencionalidade, a consciência, o significado do senso comum e a natureza e valor do comportamento não-discursivo. O mesmo autor reconhece a existência de momentos de expressão cultural criativa, que despontam dentro uma lógica diferente da resistência. Trata-se de momentos de expressão da liberdade dos subordinados.

Conforme Marcuse (1977:147) através da resistência é possível entender “a emancipação da sensibilidade, da imaginação e da razão em todas as esferas da subjectividade e objectividade”. A acomodação e o conformismo ocorre nas situações em que os oprimidos se subjugam à lógica da dominação ideológica sem a desafiar. Os interesses emancipatórios da oposição são o alvo da análise do comportamento na pretensão de “... ir além do imediatismo do comportamento para a noção de interesse que está subjacente à sua lógica frequentemente oculta, uma lógica que também tem que ser interpretada através de mediações históricas e culturais que a moldem”. (Giroux 1986:150)

A ilação pedagógica da resistência consiste na rejeição da concepção de que a escola é simplesmente um local de instrução, por via da politização do conceito de cultura aponta-nos para a premência de estudar “a cultura da escola dentro do terreno cambiante de luta e contestação”. (Giroux-1986:150-151)

### **Teorias de Reprodução versus Teorias de Resistência na Educação**

De acordo com Zuin (2003:161-162) nos últimos anos verifica-se uma polémica entre teóricos da educação, partidários das chamadas teorias da reprodução (Althusser, Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis) e outros defensores das teorias da resistência (Giroux). Neste sentido, para o mesmo autor, uma das principais questões alvo de discussão é concernente ao papel da escola na actualidade, isto é, enquanto Aparelho Ideológico do Estado\_ AIE- (Althusser), difundindo normas e valores das classes dominantes, ou então, como instituição que possibilita a expressão de comportamentos de resistência (Giroux) oportunizando a elaboração de mensagens contra- ideológicas.

No âmbito destas polémicas, constata-se, de acordo com o mesmo autor, que os teóricos da sociologia da educação em suas discussões situam reprodução e resistência em pólos opostos, não inter-relacionados.

Na perspectiva dos teóricos da reprodução tais como Bourdieu e Passeron, a principal missão do sistema educacional é assegurar a reprodução das relações sociais de produção. As acções pedagógicas tendem a reproduzir a estrutura da distribuição de capital cultural entre as classes ou grupos, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social (Bourdieu e Passeron, 1982:25)

“A ocorrência deste processo é decorrente das acções pedagógicas, que propagam de modo implícito um arbitrário cultural que inculca posturas comportamentais adequadas ao tipo de capital cultural valorizado pelas classes dominantes, em detrimento de outros comportamentos relativos às classes dominadas, que não encontram espaços para serem desenvolvidos ou valorizados no ambiente escolar”.

(Bourdieu e Passeron, 1982:25)

Assim para Bourdieu apud Zuin (2003,162)

“A principal força de imposição do reconhecimento da cultura dominante como cultura legítima e do reconhecimento correlativo da ilegitimidade do arbitrário cultural dos grupos ou classes dominadas reside na exclusão que talvez por isso só adquire força simbólica, quando toma a aparência da auto-exclusão” (Bourdieu e Passeron,1982:52)

Outros aspecto que Zuin (2003,163) destaca à respeito dos autores citados, relaciona-se com “a transmissão e introjeccão dos arbitrários culturais” realizada pelos mestres no quotidiano das salas de aula. Este processo ocorre inconscientemente tanto por parte dos mestres como dos alunos :

“Um trabalho pedagógico é tanto mais tradicional quando se rende a um processo de familiaridade no qual o mestre transmite inconscientemente pela sua conduta exemplar princípios, que ele não domina conscientemente a um receptor que os interioriza inconscientemente”. (Bourdieu e Passeron- 1982:58)

Na perspectiva de Zuin (2003,163) o denominador comum às teorias reprodutivas é a concepção da escola como instituição que propaga os valores e as normas das classes dominantes, constituindo assim um aparelho decisivo na dissimulação das relações do poder

dissimuladas nas relações desenvolvidas no ambiente escolar contribuindo para a reprodução das relações sociais de produção.

Para Zuin (2003) as críticas a teoria reprodutivista convergem no sentido de exaltação da excepcionalidade na denúncia das relações de dominação e exploração material e espiritual, em contraponto à insuficiência no fornecimento de subsídios teóricos voltados para a formação de representações e práticas sociais contra-hegemônicas.

Para Giroux, teórico da resistência, é fundamental a reformulação de categorias como a ideologia, cultura e hegemonia, com vista a obter-se consistência para a fundamentação do conceito de resistência. A perspectiva, de acordo com Giroux, é o engendramento de uma relação dialéctica entre teoria e práticas educacionais. Para a reformulação das categorias anteriormente mencionadas Giroux recorre ao referencial teórico frankfurtiano, especialmente Adorno, Horkheimer e Marcuse. Conforme Zuin (2003), os escritos de Adorno, Horkheimer e Marcuse fornecem um referencial de importância substancial para compreensão da realidade educacional, que se situa no âmbito de um processo social de amplas dimensões. Entretanto para Zuin (2003) Giroux equivoca-se ao considerar que os frankfurtianos colocavam a cultura numa dimensão elitista e conservadora, ao afirmar que:

“Apesar das conquistas singulares em politizar a cultura (...) seus membros nunca foram capazes de fugir da posição proeminentemente conservadora que separava qualitativamente a cultura de massa. Esse foi um fracasso importante, pois subjacente a ele estava uma exaltação da distinção entre arte e cultura de massa\_ uma distinção que servia frequentemente para desvalorizar a experiência cultural bem como a possibilidade de práxis da classe trabalhadora”. (Giroux, 1986:167)

A fim de justificar a existência de tal equivoco, Zuin (2003) apresenta-nos evidências da postura contestatária dos frankfurtianos neste campo da cultura. Para o efeito, o autor cita Pucci, que no texto “Teoria Critica e Educação” constata:

“Existe em Adorno uma relação directa entre o estético e o social, e tanto a arte quanto a Teoria Critica são instrumentos de negação do status quo. A arte genuína contem um momento utópico que aponta para uma futura transformação política e social” (Pucci, 1992:13)

Entretanto, mais do que contestação, o posicionamento crítico dos frankfurtianos assinala uma perspectiva de ação da educação, que deve ter o sentido de operar um processo de

formação do homem autônomo, capaz de se relacionar de forma consciente, engajada e crítica na sociedade. O pensamento frankfurtiano, e mesmo que se reconheça essa dificuldade dadas as condições da sociedade atual, reitera a crença na virtualidade do impulso social para a educação, para o reconhecimento que, apesar de todos os entraves de ordem estrutural, é necessário tomar a educação como um projeto ainda capaz de formar o homem necessário à sociedade de hoje. Essa possibilidade para se fazer uma outra educação, diferente da atual e criticada, está presente, nos frankfurtianos, de forma particular em Theodor Adorno, para quem o projeto educacional deve se comprometer com a emancipação do homem, e deveria levar em conta que se instalasse, em primeiro lugar:

“... na prática pedagógica e nas concepções e desenvolvimento de políticas curriculares, a construção de uma Educação que, em primeiro lugar, abandone sua dimensão de uniteralidade de visão de mundo e de conhecimento. Em segundo lugar, que se assuma na escola seu sentido político, pautando uma proposta pedagógica que combine o compromisso de uma avaliação ética e moral da sociedade contemporânea com uma atitude concreta de ação política contra as incongruências da vida social: um mundo globalizado e multicultural, uma sociedade cada vez mais sofrida com as conseqüências do neoliberalismo e indivíduos cada vez mais submetidos à lógica do mercado” (Vilela, 2007:239)

Que lições podemos buscar na Teoria Crítica para pensarmos o projeto de educação bilíngüe como uma educação com sentido para a sociedade moçambicana, uma educação que leve em conta suas raízes étnicas e lingüísticas e que seja capaz de responder às questões de uma sociedade multicultural, como é o caso de Moçambique?

Acreditando nessa possibilidade, tentarei apontar algumas reflexões no capítulo seguinte.

### **CAPITULO 3: DA RESISTÊNCIA À AUTONOMIA: EMANCIPAÇÃO PELA EDUCAÇÃO EM THEODOR ADORNO – LIÇÕES PARA AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO BILINGUE COMO COMPONENTE PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM MOÇAMBIQUE.**

Quero argumentar na direcção de que é preciso apostar na possibilidade efectiva de que o ensino bilingue se constitua um processo de arrancada para a educação multicultural, desejada e adequada à nação moçambicana, e ainda, insistir nos argumentos da teoria da educação dos frankfurtianos, que sinalizem os caminhos a serem trilhados. Para isso vou buscar apoio em um pensador, cuja obra, pontua a necessidade de resgate da dignidade humana, Theodor Adorno. Mais precisamente procurarei dar visibilidade ao seu pensamento educacional, ancorando-me em alguns de seus textos, considerados os textos sobre educação, e também em autores que têm procurado apontar a importância do teórico alemão no debate sobre questões educacionais da contemporaneidade (Lopes, 2004c; Vilela, 2003, 2005 e Zuin, 2003).

Como princípio para a escolha desse autor está, como já foi dito, a posição defendida por ele de que a sociedade, sendo plural, demanda perspectivas de relações sociais em que essa pluralidade não produza barreiras de intolerância, condição produtora da barbárie. Nesse sentido, Adorno concordaria com o pensador brasileiro Hugo Assman, e estaria defendendo na contemporaneidade uma:

“Educação para a “solidariedade persistente”, como a mais poderosa arma para combater os fundamentalismos que dirigem as acções políticas desastrosas no planeta, para combater a nossa indiferença e conformismo social que naturalizam a desigualdade e a injustiça social, uma “educação para a solidariedade” persistente que se perspectiva como a mais avançada tarefa social emancipatória”. (Assman, 2000, p. 21).

Nesta direcção, é necessário refletir sobre as condições reais dos projetos educacionais contemporâneos perseguindo enxergar a necessidade de mudanças, e a premência da mudança é central em Adorno. Neste âmbito, citando Vilela (2005:94):

“A teoria critica almeja a mudança como um todo. O seu critério para alcançar a mudança pretendida é a eliminação de tudo aquilo que está deformando o homem, de

tudo aquilo que o oprime e o incapacita para se opor à injustiça. Nesse sentido, a crítica da sociedade é uma crítica auto-reflexiva, crítica que tem que se basear no conhecimento real da realidade criticada, pois, para Adorno, a primeira empreitada da crítica é confrontar a realidade com as normas que a estruturam porque é da compreensão desta relação que se pode apreender a verdade sobre a realidade. É preciso deslindar como essas normas actuam sobre os sujeitos. Assim a sociedade poderá ser avaliada na medida em que permitir desvendar como as relações sociais estabelecidas não possibilitam para os homens uma vida social digna e correcta e como poderia ser de outra forma”.

No que diz respeito à educação, seguindo o referencial teórico hegeliano, Adorno assinala que no decorrer do processo conflituoso de estabelecimento de contacto e de engendramento de identidades entre o sujeito e mundo, a possibilidade de conscientização (emancipação) e da própria racionalidade, realiza-se dialecticamente.

“De certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma provação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objectivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início, existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade, uma ambiguidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela”. (Adorno, 1995b:143-144)

A ambiguidade relativa a essa adaptação e inadequação constitui o núcleo do processo de educação emancipatória. No decorrer da experiência do sujeito, que entra em contacto com o mundo, ocorre uma “certa objectivação da sua subjectividade” de que resulta numa relação de inadequação, de distanciamento e a consequente reapropriação dessa subjectividade à medida em que se opera o processo de adaptação do sujeito ao mundo.

Para Zuin (2003), concordando com Adorno, o problema é que presentemente o exercício da reflexão crítica situa-se a um nível de realização cada vez mais difícil, na medida em que são alvos das maiores benefícios aqueles que melhor atingiram essa adaptação, isto é, essa integração no sistema, nas suas diversas estruturas incluindo a escola.

A experiência da formação cultural na sua vertente crítica, encontra-se cada vez mais dificultada perante o consumismo desenfreado de uma miríade de produtos (semi) culturais, que

parecem conter de per si as respostas para todas as perguntas. Na perspectiva de Adorno o conceito de experiência formativa tem como premissa a não aceitação da mera absorção dos conhecimentos formais, na base de que esta não constitui a única etapa do processo formativo.

Presentemente as instituições escolares procuram por todos os meios, adequar as suas formas de agir à lógica da padronização e da racionalização, predominante em todas as relações sociais. Prioriza-se e tem-se por fundamental a transmissão e assimilação do maior número de informações possível no menor intervalo de tempo. Contudo, se nas instituições escolares a premência da absorção imediata do maior número de informações possível, constitui o factor de maior validade, nada impossibilita que estas mesmas instituições possam constituir um locus onde a reflexão crítica e o questionamento sobre a forma como os produtos culturais são assimilados seja uma realidade.

Giroux (1986) busca a compreensão da forma como agência e estrutura se determinam reciprocamente, tendo em vista identificar possíveis posturas de resistência presentes nas relações educacionais. Entretanto como se afirmou anteriormente, essa relação conflituosa entre indivíduo e sociedade, entre o particular e o universal, visando a produção e reprodução dos produtos culturais e da própria formação cultural realiza-se de forma contraditória, na medida em que possui tanto um momento de adaptação quanto de inadequação, de resistência.

A possibilidade de estruturação de uma educação emancipatória não pode negligenciar o facto de que há necessidade de certa adaptação ao real, caso contrário se transforma em mera ideologia. Todavia pode-se e deve-se questionar que tipo de adaptação é esta, ou seja, se é uma adaptação que permite a realização da reflexão crítica, mediante o efectivo processo de objectivação e reapropriação das capacidades humanas ou se, ao contrário, acaba por legitimar uma realidade fundamentada nas relações de exploração e dominação.

A autocrítica da própria possibilidade de educação emancipatória constitui uma necessidade, como insistiu Adorno, para quem, segundo Leo Maar (2003 p)

“A formação cultural, a “cultura” tal como a entendemos no quotidiano, não seria uma mera necessidade “intelectual”, mas uma necessidade “material”, porque tem a ver com as idéias enquanto directrizes para a consolidação da “essência” humana. A exemplaridade das situações de formação autêntica constituiria, para a educação crítica, uma manifestação de resistência. Mas, não no sentido de “boa” lembrança que consola nas agruras de um “mau” presente, o qual acaba ajudando a conservar ; e sim enquanto essência potencial, dinâmica, que confronta o existente com o que deveria ser, expondo o nervo das contradições entre realidade e conceito, tornando-se um padrão do “racional” para a realidade efectiva. Esse fulcro subversivo da educação crítica, sua

essência negativa – Marcuse chega a vincular razão e revolução – constitui sua contribuição decisiva e definitiva”.

Nesse sentido, para Adorno, uma busca de resgate da componente emancipatória da razão e do desenvolvimento de consciências críticas realiza-se mediante a investigação do modo como esta componente é atrofiada, pelo facto de que, na sociedade capitalista, predomina a razão instrumental. Em síntese, pode-se afirmar com Zuin (2003:174)

“A possibilidade da permanência da reflexão crítica e de comportamentos de resistência encontra-se na denúncia constante do hiato e das contradições existentes entre realidade e conceito, entre o conteúdo verossímil das promessas de igualdade e de justiça social e suas efectivas realizações, numa sociedade, que promete a realização de felicidade, mas que não a cumpre. Evidentemente a denúncia por si só não é suficiente. Contudo não deixa de ser um passo para o exercício da experiência formativa autêntica”.

Assim, para Adorno, uma experiência formativa autêntica estaria associada a uma educação que objective se contrapor aos processos estabelecidos de dominação, como bem apontou Vilela (2007:237):

“Uma educação que se oriente pela necessidade de formar sujeitos capazes de falar por si próprios; o que implica como condição, serem capazes de pensar com autonomia. E isso tem implicações pedagógicas para a atualidade”.

Um dos imperativos desta encruzilhada histórica em que estamos situados é, segundo Lopes (2004b: 535) o da necessidade de uma “educação para a resistência e para o controle das mudanças”. Essa educação para suportar as contínuas mudanças é aquilo que confere um novo significado ao indivíduo, ante uma pedagogia tradicional, que pensava o indivíduo como fixo e estático. Segundo Adorno, citado por Lopes (2004c) é bastante problemático o indivíduo que exclusivamente se vira para os seus próprios interesses, considerando-se a si mesmo como um fim último. Com efeito, na perspectiva de Adorno, para uma sociedade mais igualitária e menos conflituosa, é necessário que o indivíduo se torne um agente impulsionador da resistência.

Para Adorno, o objectivo central da escola deveria ser a desbarbarização das pessoas individualmente, como premissa para a desbarbarização da humanidade.

“Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência é justamente o contrário da nossa formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Esse deve ser o objectivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isso ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O “pathos” da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disso (...)Com barbárie refiro-me ao extremismo :o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura”. (Adorno, 1995d: 116-117)

Pensar uma lógica para uma educação Intercultural, que crie as condições de convivência e de comunhão de culturas diversas deve-se apoiar na concepção de uma educação para a plena autonomia dos sujeitos, tal como concebida por Adorno. Conforme Vilela (2007: 237-238):

“Uma Educação para a “Muendigkeit”, ou dirigida para a autonomia, tal como pensada por Adorno, seria capaz de fazer o homem descobrir sua força de acção para a mudança, para construir o seu verdadeiro mundo de justiça social sob a égide da tolerância, da solidariedade, do respeito e da acção colectiva, orientada para o bem comum. Deliberadamente, deve fomentar a capacidade de superar o conformismo e a indiferença, a capacidade de experimentar, de arriscar, de fazer diferente dos outros, de romper com a heteronomia resultante da vida social sob as relações sociais capitalistas. Heteronomia que se revela na vida social, pautada por acções determinadas fora do sujeito, e, assim, torna as pessoas dependentes de normas que não são assumidas pela sua própria razão.

É preciso entender que a direcção de uma Educação para a “Muendigkeit”, de acordo com Adorno, buscaria promover o desenvolvimento da subjectividade e da individualidade como condição para viver a pluralidade da vida social humana, uma vez que ele aponta como princípio de libertação das relações sociais danificadas a capacidade máxima de cada um se constituir como sujeito. Para Adorno, quem não é autónomo não tem condições de reconhecer a autonomia do outro; portanto, quem não se enxerga como sujeito não tem condições de aceitar o outro como sujeito. Nesse sentido, a Educação, para superar o estado de dominação da consciência, deveria ser um programa deliberado de resistência ao estabelecido, para formar sujeitos não tutelados, autónomos, capazes de pensar, de falar e de agir por si mesmos, capazes de enfrentar a contradição imanente na vida social sob o capitalismo e agir contra essa condição. Ele assinala também, que toda acção pedagógica deveria enfrentar, em teoria

e prática, a dialéctica entre a aparência do mundo e sua realidade; deveria buscar a compreensão da realidade, não da sua aparência, entender o que ela é; deveria superar o determinismo de ter que viver a aparência; deveria reflectir causa e consequência de todas as relações sociais e buscar outras formas de pensar e de agir, para além das formas dominantes de adesão e de adaptação, pautadas na lógica da Indústria Cultural. O resultado dessa nova orientação pedagógica seria formar uma outra consciência, oposta àquela dominante na sociedade alienada. No lugar da adaptação e do adestramento, a acção escolar deveria desenvolver a autonomia e a capacidade de resistência à dominação”.

Como foi visto, a defesa de Adorno de uma educação para a autonomia está assentada na sua defesa última em relação à própria sociedade, que deve desenvolver todas as formas possíveis para se eliminar os impulsos que produziram a barbárie do nazismo, como a condição necessária para se evitar que essa barbárie se repita. Nas condições assinaladas por ele, para a desbarbarização da sociedade, está a efetivação de uma experiência formativa, no contato com o outro, com o diferente e com o destoante dos nossos padrões normativos.

Vamos, pois, seguidamente, abordar a pertinência e actualidade do pensamento de Adorno, face aos dilemas da Educação Contemporânea, baseando-nos num estudo de Vilela sobre a Teoria Crítica e a relevância desta teoria no contexto dos debates em curso visando a justiça curricular.

De acordo com Vilela (2006) a tarefa fundamental da escola é (transcendendo a dimensão de reprodutora de formas e de conhecimentos predefinidos, e de pensamentos lineares, oriundos de currículos fechados, como era típico do pensamento cartesiano, predominante nos meios escolares do séc. XIX e XX) desenvolver nos alunos a capacidade de pensar e de tomar decisões.

Face às contradições da sociedade contemporânea, esta estudiosa, Vilela (2006), que tem servido de base para esta reflexão, enfatiza que o grande desafio, para os educadores e para as escolas, consiste na superação das dificuldades decorrentes da nova ordem mundial, impostas ao sistema escolar, na condição de palco de contradições e lutas decorrentes da democracia e acesso.

Isto significa para a escola, em primeiro plano, o reconhecimento da dimensão multicultural das sociedades contemporâneas, e a assumpção da responsabilidade da escola de enfrentar as contradições e as demandas decorrentes desta nova configuração.

## **De que forma o pensamento de Adorno poderá ajudar-nos face aos desafios de uma sociedade globalizada, neoliberal e multicultural?**

Adorno nos seus escritos antecipa concepções hoje largamente difundidas, tais como: a defesa de um outro conhecimento que considere a cultura de todos os grupos sociais e que seja orientado para uma vida decente no planeta (Santos, 1989, 2001) e o desencadeamento de uma política curricular que vise a produzir mais igualdade no conjunto global das relações sociais às quais o sistema educacional está vinculado, como defendem Connel (1992,1995), Moreira (2001), Moreira e Candau (2003), Silva (1998, 2000), Veiga- Neto (2001,2003,2004).

Conforme enfatiza Vilela (2005) Adorno colocou, de forma pioneira, questões pertinentes inerentes ao sistema escolar dos anos 50/60, ao abordar as relações de poder presentes na escola, na sua organização e nas suas práticas, questão que é central nas teorias curriculares críticas desenvolvidas, posteriormente, na Nova Sociologia da Educação. O desvelamento das relações de poder constitui pré-requisito para operar currículos e práticas escolares, tendo em vista uma outra Educação.

Neste sentido “A complexidade da questão entre currículo e relações de poder implica que educadores sejam levados a tomar consciência e a entender as conexões entre o que se passa nas salas de aula (entre o que se ensina e as relações interpares estabelecidas) e o que é produzido fora da escola, isto é, com as relações de poder da sociedade que são, mas amplas, desiguais e estruturais. Essa tomada de consciência por parte dos educadores é exigência de uma proposta de Educação que se oriente por criar as possibilidades de uma sociedade emancipada da opressão e da injustiça, tal como postulada por Theodor Adorno”. (Vilela, 2005)

Na obra “Dialética do Esclarecimento”, os autores Adorno e Horkheimer, enfrentaram o desafio de apreender o conceito de esclarecimento, a partir do seu significado como tempo histórico-social e a partir do seu significado essencial no contexto da sociedade burguesa industrial. Assim “aufklaerung” designa, conforme Vilela (2005) o tempo histórico designado de época das Luzes ou iluminismo, um momento histórico-social, ocorrido entre os séc. XVII e XVIII marcado pela hegemonia das ciências e das evidências do progresso da civilização. Na linguagem coloquial corrente, “aufklaerung” designa o processo através do qual as pessoas se libertam do estado do não-saber e dos preconceitos assumindo a racionalidade. Este estado é resultante da instrução e da educação escolar e sociocultural, por via da leitura, que gera a capacidade de reflexão crítica e o entendimento racional do mundo.

Prosseguindo na sua análise desta obra *Dialéctica do Esclarecimento*, Vilela (2006) destaca que no, capítulo inicial da obra, Adorno e Horkheimer, ao apresentar o conceito de esclarecimento assumem o entendimento desse conceito numa perspectiva de dialogo com Kant (1974) para quem esclarecimento é o processo de emancipação intelectual, resultado não apenas do processo histórico de superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria, mas, também, da capacidade de superar a dominação de uma classe de opressores sobre a humanidade: dominação intelectual, política e económica. (Vilela, 2006). Assim para Kant, autonomia ou emancipação seria “a capacidade de superar a menoridade da razão, ou seja, sua subordinação ao estabelecido e ao aparente e, como consequência, a libertação da opressão imposta pelos governantes”. (Vilela, 2006, p. 8)

A autora destaca que no capítulo intitulado “A Indústria Cultural - o esclarecimento como a mistificação das massas”, a abordagem de Adorno e Horkheimer centra-se, desta feita, na análise e reflexão dialéctica sobre o desenvolvimento e a decadência da cultura e da educação, no contexto da sociedade capitalista, sublinhando o processo de alienação resultante doutro processo, o da dominação cultural efectuado pelos aparelhos produtores e reprodutores da cultura de massa. Nesta análise os autores, conforme Vilela (2006) estudam com base na dialéctica marxista as relações sociais, como operam as determinações inerentes às relações de produção, e como se comporta o homem concreto no seio da cultura da sociedade capitalista. Denunciam a “tendência da sociedade capitalista de subjugar o indivíduo na torrente da homogeneização, em que prevalece o mecanismo de produzir a heteronomia, ou seja, a condição de ser e de se manter igual ao todo ou ao padronizado; daí decorre a perda ou destruição do processo de individuação. Como a sociedade capitalista prioriza a adaptação ao colectivo, pela adesão no lugar da percepção e da acção autónomas, o resultado é a perda da consciência individual que é substituída pela massificação”. (in Vilela, 2006, p9)

Adorno e Horkheimer (2003), conforme a autora que serve de base a esta abordagem, na introdução da “*Dialéctica do Esclarecimento* tecem críticas directas à Educação considerando-a uma das instâncias envolvidas com a destruição do verdadeiro esclarecimento, ao destruir a capacidade criativa e da autonomia dos sujeitos. Ao precisarem o conceito de esclarecimento, os autores apontam as consequências prejudiciais de uma educação, que anula a capacidade de reflexão do indivíduo, uma educação que se identifica com a indústria cultural, uma educação que opera com a lógica positivista, predominantemente voltada para o acúmulo de informações e dando carácter de legitimidade de ciência apenas a operações quantificáveis e previsíveis matematicamente”. (Vilela, 2006)

Conforme Vilela (2007) ao analisar os mecanismos de actuação da Indústria Cultural na sociedade capitalista, Adorno denuncia a existência de um processo real de produção do alheamento do homem relativamente às condições reais de vida social. Assim a crise da Educação seria a crise da formação cultural da sociedade capitalista, uma formação que gera a alienação do homem, mesmo que este tenha passado por um processo de instrução/escolarização. Adorno considerava que a Educação vigente àquela época constituía-se numa semiformação sustentando-se no argumento de que na sociedade industrial capitalista, o indivíduo foi destruído, prevalecendo a massa, o colectivo, a não-particularidade, a opressão da identidade autónoma. Conforme Vilela (2006) esta denúncia de Adorno tem implicações nesta era em que as discussões centram-se sobre práticas democráticas e inclusivas, no contexto multicultural e globalizado em que estamos inseridos.

O indivíduo de Adorno dominado pela Indústria Cultural (que persiste sob o peso das novas tecnologias da informação e da ideologia social vigente) conforme realça Vilela (2007) perdeu o que há de essencial no humano - a capacidade de subjectivação, de solidariedade, de respeito; perdeu a dignidade. Assim, para este proeminente estudioso, esta alienação é que tornou possível a ocorrência do nazismo, do holocausto e dos campos de concentração, porque esta Indústria Cultural fabrica sujeitos alienados, incapazes de uma relação subjectiva e crítica com a sua realidade, ela aumenta o potencial de adesão sem consciência. Assim, se reproduz na vida social o aparente como válido, o falso como verdadeiro (Adorno, 1970a, 1970b).

Adorno ao discutir a “semiformação” no contexto da Indústria Cultural realça que a expansão das oportunidades educacionais não implicou uma melhor formação para o povo, pois na verdade o que ocorreu foi a aparência de um tratamento de igualdade. Este pressuposto deriva do facto de, segundo Adorno, tratar-se de uma Educação Incorrecta (semiformação) uma deformação da consciência. Nas palavras de Adorno “tudo aquilo que possibilitaria uma reflexão sobre a vida social é descartado no processo educacional”. (Adorno, 197, p. 119), apud (Vilela, 2005:88)

Adorno abre caminho para a esperança, nas palavras de Vilela (2006:11) “ele admite e aspira a uma transformação das relações sociais através do processo educativo”. Assim, no texto consagrado à análise da Indústria Cultural e da Semiformação, ele sublinha, que “a Educação deve constituir uma arma de resistência contra a força dessa indústria, possibilitando o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva, susceptível de capacitar os indivíduos no sentido de desvendarem as contradições da vida social e do exercício de resistência da cultura verdadeiramente humana, contra a cultura banalizada da e pela indústria cultural”. (Vilela, 2006).

Outra dimensão importante dos ensinamentos de Adorno, destacada por Vilela (2006) está voltada para uma prática pedagógica regida pela “justiça curricular”. Citando Connell (1992) a autora explica que a “justiça curricular” assenta em princípios de visão e entendimento dos interesses das camadas menos favorecidas, de criação de experiências para que os referidos interesses tenham lugar na escola transcendendo a dimensão da tolerância em relação às diferenças, para uma concepção em que as diferenças sejam efectivamente reconhecidas como direito. Outros princípios seriam o direito a uma escolarização comum e de igual qualidade e significado social, uma escola voltada e direccionada para a construção da equidade social. Sintetizando, Vilela destaca que Adorno permanece actual, uma vez que, já nos anos 50/60, este proeminente pensador reivindicou, para a Educação, a missão de criação de bases com vista à edificação de uma sociedade mais justa e mais humana.

A dimensão da Educação para a Emancipação (Muendigkeit) é bastante importante na visão adorniana da Educação. Segundo Vilela (2006) “esta educação seria aquela que intenta promover o desenvolvimento da subjectividade e da individualidade como requisito para a vivência da pluralidade da vida social humana, indicando como” princípio de libertação das relações sociais danificadas a capacidade máxima de cada um se constituir como sujeito. Neste sentido, para este autor, de acordo com Vilela (2006):

“Quem não é autónomo não tem condições de reconhecer a autonomia do outro; portanto, quem não se enxerga como sujeito não tem condições de aceitar o outro como sujeito. Neste sentido, a Educação para superar o estado de dominação da consciência, deveria ser um programa deliberado de resistência ao estabelecido, para formar sujeitos não tutelados, autónomos, capazes de pensar, de falar e de agir por si mesmos, capazes de enfrentar a contradição imanente na vida social sob o capitalismo e agir contra essa condição”. (Vilela 2006:16)

Debruçando-se sobre a concepção da acção pedagógica, Adorno, como nos assinala a autora mencionada anteriormente, considera que esta acção pedagógica deveria enfrentar a dialéctica entre a aparência do mundo e sua realidade, buscando compreender a realidade tal como ela realmente é, superando o determinismo da aparência tendo em vista reflectir sobre as causas e consequências das relações sociais, e a busca de novas formas de pensar e agir, para além das formas dominantes de adesão e de adaptação, regidas dentro das dimensões normativas da Indústria Cultural. Em vez desta adaptação e adestramento teríamos uma acção pedagógica direccionada para a autonomia e para a capacidade de resistência à dominação. Temos diante de

nós um teórico, que concebia a escola como sendo a instituição social ainda capaz de formar o homem libertado das amarras da dominação inerente à sociedade capitalista.

É inquestionável a importância das contribuições de Adorno, para a análise sociológica crítica e engajada da escola, no mundo contemporâneo, particularmente a nível da implementação de políticas curriculares centradas na defesa de uma escola democrática, fundamentada numa perspectiva de inclusão da pluralidade cultural na nossa sociedade. Além disso, ele foi capaz de conceber a escola como um universo possível de igualdade, de respeito e de reciprocidade de trocas. Assim, a escola inclusiva remeteria para uma formação do homem mais ampla, incorporando perspectivas de Educação focalizadas na humanização do homem, dimensão relegada, devido ao predomínio da formação intelectual e cientificista, nos séculos XIX e XX.

Em termos de prática pedagógica, isto implica uma Educação que renuncie a uma visão unilateral do mundo e do conhecimento e que se oriente pelo compromisso ético e moral contra as posturas incongruentes da vida social, no contexto de um mundo globalizado e multicultural, mas onde predomina a exclusão em consequência da política neoliberal hegemónica vigente, em que os indivíduos são submetidos a lógica do mercado e da dominação cultural.

Uma vez que as contribuições de Adorno podem ser apropriadas à formulação de currículos, que tomem em conta as diferenças socioculturais, que reconsiderem o sentido das diferenças a fim de que elas não se convertam em desigualdades e injustiças, consideramos que, no contexto da Educação Bilingue e da multiculturalidade característica de Moçambique e de outros países africanos, estas reflexões podem ser de grande validade. Estas reflexões podem contribuir para a condução de uma acção pedagógica que se volte para uma política curricular, comprometida com acções direccionadas para a construção de saberes, que combinem a formação humana e o reconhecimento das diferenças, como fundamento para uma vida social regida pelo princípio da inclusão.

Com base nas lições de Vilela (2006, 2007) colhidas do estudo da obra adorniana, podemos assinalar algumas perspectivas que possam contribuir, para a configuração de um projecto pedagógico, direccionado para uma Educação, orientada para o desenvolvimento de sujeitos com autonomia de pensamento e de acção, implicando que suas particularidades de raça e etnias, e em especial de grupos linguísticos, sejam reconhecidas como bens inalienáveis e respeitadas na produção da sua vida escolar.

É uma marca da escola pretender socializar os sujeitos, numa perspectiva de adaptação ao status quo, adestrando-os para a competência e para a competição em lugar de desenvolver a reflexão, o entendimento, a subjectividade e a autonomia. Na educação monolingue, em

contextos onde as línguas de diferentes grupos de uma nação configuram a cultura de um povo, fica evidente como a condição de rompimento com essa educação para o adestramento para papéis sociais, está impedida.

Neste sentido, a concepção de um novo modelo de Educação, passa segundo Vilela (2007) pela premissa de que compreender a realidade social é compreender-se nessa realidade; torna-se extremamente necessário educar para a resistência, para a negação e superação da selectividade e da exclusão; é preciso construir a autonomia, no lugar da heteronomia, pelo que os alunos devem aprender a agir, não sob o desígnio das forças dominantes, mas por decisão particular, assente no entendimento, na reflexão, na compreensão e na capacidade de serem consequentes com as suas escolhas e decisões; é preciso que os sujeitos sociais aprendam a ser diferentes e a desenvolverem a autonomia para pensar e para agir.

Lopes (2004c) também analisando a situação educacional em Moçambique, considerou o pensamento de Adorno como “um ponto de partida para se pensar uma educação intercultural” (2004 b: 530), uma vez que ele construiu um referencial para as ciências Humanas onde o resgate do sujeito e da dignidade humana são os aspectos centrais. Essa dimensão aponta e alerta para a necessidade de “uma espécie de educação para a resistência e para o controle das mudanças”. (Lopes, 2004 c:535)

Uma educação monolíngue, em que a língua escolar represente as forças de dominação, não pode operar uma educação pretendida segundo a concepção Adorniana.

Essa dimensão é ponderada por (Lopes 2004 c) ao tentar apontar as possibilidades de uma educação emancipatória em Moçambique:

“Um currículo que queira oferecer um mapa representativo da cultura precisa passar pelo crivo da análise de todos os aspectos da mesma. Que tipo de sociedade temos hoje em Moçambique? De que modo se desenvolveu? Como querem os moçambicanos desenvolvê-la? Que tipo de valores e princípios deverão estar incorporados no sistema educativo que possam contribuir para esse desenvolvimento? Quer dizer, não se trata apenas da análise da realidade tal como se apresenta, mas é necessário ter em conta a dimensão histórica e ética, procurando analisar as aspirações das várias etnias e dos sistemas de valores que as orientam”. (Lopes, 2004 c:553)

Outra dimensão destacada por Vilela (2007) centra-se no princípio fundamental de que a educação para a autonomia, na perspectiva adorniana, só se efectua com a plenitude do desenvolvimento do processo de subjectivação e individualização. Este princípio atinge uma

importância especial, na medida em que, para Adorno, na experiência educacional, individualidade e subjectividade são focos centrais para a inclusão de todas as pessoas, independentemente da sua da sua pertença a grupos de classe social, de género, de etnias e outras dimensões singulares. Trata-se, por conseguinte, de elementos fundamentais para o desenvolvimento de relações de respeito e de tolerância, uma vez que quem não é autónomo não pode reconhecer a autonomia do outro.

Para ver o “outro” como sujeito é fundamental, que a pessoa se desenvolva como sujeito. Um projeto de escolarização que não reconheça a legitimidade cultural dos envolvidos, portanto, que trabalhe com a imposição de uma única língua num contexto em que o processo de relações sociais é pautado na multiculturalidade, na qual as línguas desempenham papel central como informantes do mundo real e da visão de mundo das pessoas, não pode criar as condições para uma educação para a plenitude de vida social desejável no contexto da vida contemporânea.

Vilela (2007) engloba nas lições, que se podem colher de Adorno, a necessidade de a escola não permanecer alheia às questões sociais da actualidade. Embora o discurso pedagógico integre as imagens, mensagens da nova sociedade, a organização escolar e as acções pedagógicas, permanecem agregadas às velhas dimensões, uma vez que, ainda fazem da educação, instância privativa da escola, entrando numa vertente competitiva em relação a outras agências da sociedade, que também assumem a componente educativa como função essencial, como é o caso da Televisão, das tecnologias de informação, dos grupos culturais entre outras agências socializadoras. Outro aspecto, que faz da escola uma instância arraigada às velhas dimensões é o facto desta reforçar a não-autonomia, dado que no quotidiano escolar ainda impera a ausência de criatividade, a adaptação aos valores dominantes, posturas justificadas em nome da harmonia e da ordem, o enfraquecimento das formas de sensibilidade artística e de manifestações de sentimento. Trata-se de uma Educação, que mutila o ser humano. Há ainda, segundo destaca Vilela (2007) os rituais escolares que separam, hierarquizam, excluem preparando-se sujeitos para uma vida, que se assemelha à separação operada pelo regime nazista, entre pessoas merecedoras daquela sociedade, tal como elaborada pelos dominadores, e àquelas a quem caberia o direccionamento para os campos de concentração. Fica comprovado pelas reflexões de Adorno, como a intolerância e falta de reconhecimento aos direitos dos diferentes foram os ingredientes que permitiram que o mundo viesse a conhecer as atrocidades do governo alemão sob Hitler, fica comprovado como a educação, que propala as informações de interesse dos dominantes e que não cria condições de auto reflexões, acaba formando pessoas

conformadas e com tendência à adesão cega a uma realidade produzida sob a lei da manipulação.

Outra lição destacada por Vilela (2007) tem a ver com a dimensão técnica da escola contemporânea, configurada na Educação para a formação de competências visando a eficiência, a produtividade e o sucesso económico. Para Adorno a Educação, para a concorrência exclui a aprendizagem da cooperação, da tolerância, da solidariedade. A autora realça que a escola orientada, para a avaliação do seu trabalho em função de estatísticas, que remetem para a selecção, não se direcciona em termos de formação, no sentido da cooperação, de edificação da subjectividade e da autonomia.

Tal como diz Vilela:

“Mas a escola pode fazer uma outra Educação, e criticar a escola acarreta um compromisso de transformá-la. Assumir que reconhecia a possibilidade de uma outra Educação estava, para Adorno, dialecticamente associado à crítica da Educação vigente, à sua incapacidade formativa. Criticar e ver a possibilidade de um outro modo, era, de facto, o projecto pessoal de Adorno, ou seu compromisso político para com a Educação. E essa é a essência da sua contribuição”. (2006:21)

Trata-se de um empreendimento bastante difícil e exigente, que deve ser sustentado numa Pedagogia da Esperança, tal como diz Silva (1998)

“... uma pedagogia da esperança que seja inspirada pela tolerância, pelo respeito e pela solidariedade. Uma pedagogia que rejeite a construção social de imagens, que desumanizem o “outro”; uma pedagogia da esperança que reconheça que em nossa construção do “outro” nos tornamos intimamente presos ao “outro”; uma pedagogia que nos ensine que ao desumanizar o outro nós nos tornamos, nós próprios desumanizados. Em suma, precisamos de uma pedagogia da esperança que nos oriente em direcção ao caminho crítico da verdade e não a um caminho de mitos e mentiras: em direcção à reapropriação de nossa ameaçada dignidade, em direcção à reivindicação de nossa humanidade. Uma pedagogia da esperança que nos aponte para um mundo, que seja mais harmonioso, menos discriminatório, mais justo, menos desumanizante e mais humano”. (A Escola Cidadã num contexto de globalização:uma introdução, p30, 1998)

Ainda na mesma senda Carlos Fuentes (1995) citado por Silva (1998) diria:

“Nós devemos ser capazes de abraçar o outro, ampliando nossa possibilidade humana. As pessoas e suas culturas morrem quando isoladas, mas elas nascem ou renascem em contacto com outros homens e outras mulheres, com homens e mulheres de outras culturas, outros credos, outras raças. Se nós não reconhecermos nossa humanidade em outros não a reconheceremos em nós próprios”.

É com essas possibilidades de emancipação dos sujeitos sem a perda de seus atributos de ordem cultural que lhes são particulares e inalienáveis, situação que marca os diferentes grupos de sujeitos dentro dos grupos diversificados de línguas bantu, que pretendemos reflectir os possíveis efeitos no processo de escolarização dessas pessoas a partir do projecto de ensino bilingue. Que papel central pode assumir essa outra perspectiva de uso das diferentes línguas no projeto de escolarização, na direcção de mudanças nos efeitos, historicamente tão desastrosos para a maioria da população do país?

Estas reflexões possuem uma importância fundamental no âmbito de um trabalho que focaliza a questão da diversidade cultural e linguística, no contexto de Moçambique, procurando verificar em que medida essa diversidade no âmbito de uma educação bilingue é vista como um pretexto, para a concepção de uma educação intercultural.

Miguel Lopes, na sua tese de doutorado publicada em 2004, foi quem primeiro visualizou a propriedade do pensamento de Theodor Adorno para se discutir a educação intercultural. No tópico intitulado “O pensamento de Adorno: um bom ponto de partida para se pensar uma educação intercultural” (Lopes, 2004c:530), ele enfatizou:

“As reflexões de Adorno constituem, em nosso entendimento, um dos caminhos a percorrer para uma educação do futuro, uma educação comprometida com as virtualidades presentes e a desenvolver pelo ser humano”. (Lopes, 2004c a: 530)

O autor desenvolve primeiramente um resgate do pensamento Adorniano sobre a função e a ideologia da educação e as críticas à massificação do homem, coincidindo com a discussão desenvolvida por Vilela (2005, 2006, 2007).

Em seguida discute a questão do ensino bilingue em Moçambique, relacionando a discussão dos educadores e linguistas com as promessas de realização humana pela educação segundo o pensador frankfurtiano para defender que:

“O uso social das línguas autóctones moçambicanas deveria conduzir ao desenvolvimento científico e à sua utilização no processo ensino/aprendizagem numa

perspectiva de reconduzir os moçambicanos ao seu universo cultural. Cabe, assim, aos moçambicanos encontrar as respostas mais adequadas”. (Lopes, 2004 c:471)

“Parece importante realizar uma reflexão cada vez mais séria, por parte dos profissionais da área da educação, sobre a diversidade cultural em Moçambique, não só entre as regiões, mas dentro de cada região. É necessário encontrar estratégias para incluir a realidade dos alunos na sala de aula, tratar um país real, concreto, não de um Moçambique abstracto e homogéneo”. (Lopes, 2004 c: 553).

O autor pontua o quanto pesquisas têm comprovado que, a opressão cultural, impondo visão de mundo e línguas estranhas à vida de um grupo social têm sido inimigas do desenvolvimento de muitos povos. “Todas as pesquisas mostram que oprimindo línguas e culturas as populações não se unem política e culturalmente, não se desenvolvem economicamente, nem são escolarizadas com êxito”. (Lopes, 2004 c: 471)

Após demonstrar, como o fez também Vilela (2005,2006), a possibilidade aberta pela Teoria Crítica de Adorno para a construção de novas relações pedagógicas pautadas no resgate da dignidade humana, considerando o sujeito como individualidade a ser preservada e na aposta numa educação que forme a autonomia como condição de superar os processos econômicos e culturais de dominação, Lopes conclui:

“... O pensamento de Adorno continua sendo um marco de referência fundamental para todos aqueles comprometidos com uma educação emancipatória para o ser humano e um bom ponto de partida para se pensar na edificação de uma educação intercultural” (Lopes, 2004 c: 530).

Assim, devemos nos aportar a Adorno na busca de respostas às nossas questões: Que imposições são decorrentes, para a escola, seus programas e seus resultados, num contexto de educação monolíngue? Como se inverte a situação com a proposição de um currículo bilingue? Em que medida estariam dadas às condições e possibilidades para que a educação em Moçambique perseguisse os objetivos de uma educação apropriada ao contexto cultural de seu povo? Em que medida a educação poderia assegurar a legitimidade cultural dos diferentes grupos com suas respectivas identidades linguísticas através de currículos escolares assentados no bilinguismo?

## CAPITULO 4: LÍNGUAS E CULTURAS DE FOGO NO FORNO DA VIDA

### EDUCAÇÃO BILINGUE - QUE IMPLICAÇÕES CURRICULARES?

A Educação Bilingue constitui uma experiência nova em Moçambique, mas, em outros países de África já vem sendo aplicada esta modalidade de ensino. Neste sentido, seguidamente vamos focalizar as razões inerentes à aplicação do ensino bilingue e abordar a experiência de alguns países africanos neste domínio.

A orientação básica, que tem sido recomendada, para situações multilíngues é a de se usar uma língua primeira (L1) como meio de instrução, ao menos nos níveis iniciais, em lugar de uma educação imediata por meio de uma língua oficial, conhecida apenas, por uma fração reduzida de crianças à entrada para a escola. Esta recomendação deriva de uma compreensão corrente do funcionamento da comunicação, por meio da língua. Deriva também de estudos sobre a relação entre a aquisição da linguagem, proficiência linguística e aprendizagem. Com efeito, o processo educacional em qualquer sociedade, para efeitos de uma comunicação efectiva, em principio, deve ser por via de uma língua que tanto o aluno como o professor dominem bem.

É sabido que, a nível individual, a não compreensão da língua de instrução tem consequências negativas no progresso escolar da criança. É sabido que, uma língua de instrução dominada por alunos e professores, possibilita que os conteúdos constantes nos materiais de ensino ou nas instruções do professor sejam devidamente veiculados à criança, o que é vitalmente positivo, dado que a língua é não somente a ferramenta para a transferência da informação, como também meio de auto-expressão e de realização das operações cognitivas.

Neste sentido como assinala Lopes (2004 b) a criança não pode estar alheia às falas, que se desenrolam à sua volta, tanto mais que, conforme demonstram diversas experiências, a audição é o sentido mais desenvolvido no feto. Consequentemente, ainda no ventre materno, a criança logo reconhece as vozes, as músicas, os sons característicos da língua envolvente.

Assim,

“Aprender a falar é, para a criança, estabelecer um compromisso, encontrar alguma coisa para dizer do seu próprio desejo, alguma coisa dos valores que adquiram para ela os objectos e as palavras, em linguagem tecida a partir do desejo do “outro”, enquanto ela própria é modelada a partir desse desejo. Aprender a falar é procurar estabelecer esse compromisso, e essa procura se alcança somente no curso da vida. (...)Entretanto,

a língua materna não se separará jamais dessa sedimentação afectiva para tornar-se um instrumento de designação objectiva das coisas do mundo, no sentido em que pode sê-lo a linguagem científica”. (Lopes, 2004 b:426)

Por essa razão, diz-nos este autor, a criança cuja aprendizagem inicial é efectuada numa língua estranha, como acontece ainda com a maioria das crianças moçambicanas, tem dificuldades de integrar as novas experiências e informações proporcionadas pela escola em L2, às experiências, que traz ao entrar para escola, resultantes da socialização efectuada na sua L1. Conforme Bouton (apud Miguel Lopes, 2004 b, 426):

“(…) os esforços que o indivíduo se impõe para assimilar esse novo sistema de comunicação e de expressão (L2) determinam nele, muito frequentemente, profundas inibições que resultam do complexo encadeamento do eu com a língua materna. É a própria identidade do indivíduo, que assim se acha posta em causa pela necessidade em que se coloca de reconhecer, que o seu pensamento se pode construir verbalmente, segundo uma nova escala de valores e de categorias intelectuais, que correspondem a uma representação referente à realidade de outro país”. (Bouton 1977,pág. 420-421)

Os efeitos sociais derivados da não compreensão da língua de instrução são formulados por Tropes-Lomax (1990) apud Hyltenstam & Stroud(1997:10) nos seguintes termos:

- Os objectivos da educação não serão atingidos.
- Os que através do ambiente familiar, etc., puderem ter acesso privilegiado à língua estrangeira estarão em vantagem injusta em relação à maioria.
- O custo do fracasso será sentido em todos os domínios, económico, social e político, assim como no desperdício de tempo e dinheiro.

Conforme Akinaso (1991:42) apud Hyltenstam & Stroud (1997:10) “uma educação inicial na língua materna da(s) criança(s) produz: efeitos (positivos) a longo prazo no desenvolvimento das línguas locais, redução do analfabetismo, melhor uso das oportunidades da vida”.

O linguista moçambicano Armando Jorge Lopes (1997:26) considera que “a educação em língua materna deve ser encorajada pelas seguintes razões”:

(1) todas as línguas faladas nativamente por moçambicanos (línguas bantu, língua portuguesa, línguas asiáticas) têm igual valor e são capazes de exprimir quaisquer pensamentos e conceitos-ou deveriam sê-lo, se fossem atribuídos os necessários recursos às línguas, que requerem maior desenvolvimento e promoção;

(2) todas as línguas faladas nativamente por moçambicanos devem ter os mesmos direitos e ser utilizadas em vários domínios, incluindo na educação;

(3) os resultados de investigação sobre o desenvolvimento cognitivo indicam que as crianças aprendem conceitos básicos e são alfabetizadas mais efectivamente na sua língua materna;

(4) num país multilíngue como Moçambique, onde o Português desempenha o papel de língua franca, o bilinguismo individual entendido como recurso da sociedade deve ser fomentado por políticas que o encorajem nas escolas; em diferentes estudos, crianças multilíngues demonstraram maior flexibilidade cognitiva do que crianças monolíngues, especialmente em matemática e ciências.

Um dos argumentos, que tem sido apresentado a desfavor de programas de educação em língua materna, é a questão dos elevados custos económicos, particularmente num país como Moçambique, um país onde todos os recursos são extremamente escassos.

A este respeito pode-se afirmar que se, à partida, os custos inerentes a uma política de língua única são relativamente mais baixos, há necessidade de se quantificar outros custos resultantes dessa política, equacionando “factores tais como: fraco desempenho, taxa de desistência, o uso de materiais mal adaptados à situação local” (Bangbose, 1991:747) e comparar tais elementos com os custos de uma educação que engloba a línguas(s) maternas locais. Assim Bangbose afirma, a dado passo, que:

“O argumento económico, quando usado contra a educação em língua materna tende a ignorar o importante papel da educação no desenvolvimento, devendo este estar relacionado com a libertação do potencial humano, para o bem estar da comunidade. Como observam alguns comentadores, os sistemas escolares existentes nos países do terceiro mundo serviram apenas para treinar elites a dirigir a burocracia e o sector moderno da economia, enquanto negligenciavam a formação de recursos humanos capazes de estimular a produção em áreas essenciais ao bem-estar da maioria da população”. (Raymackers & Bacqueline, 1985:455)

“Para que esta situação se altere, será necessária uma educação com raízes profundas na tradição, e o uso de várias línguas vernaculares em tal educação, parece ser inevitável”. (Bangbose,1991:747)

## **A Educação Bilingue em Alguns Países Africanos**

A África é um continente com uma diversidade linguística e cultural assinalável. Neste sentido a questão linguística (Firmino, 2002) constitui um desafio para as nações africanas. A presente situação linguística de África, para além da diversidade própria do continente, em termos de línguas e culturas, tem também a ver com o passado colonial. Com efeito, as antigas colónias e por consequência os estados independentes surgidos destas ex-colónias, foram engendradas sem tomar em conta a componente etno-linguística.

Por conseguinte, muitos estados incluem uma grande variedade de grupos étnicos e muitos desses grupos étnicos ficaram divididos em razão de factores políticos (as fronteiras traçadas na conferência de Berlim, na qual se fez a partilha de África, pelas potências colonizadoras europeias, em 1845, não foram concebidas tendo em consideração factores de ordem étnica). Por outro lado, a política linguística colonial, assimilacionista num caso ou hegemónica noutra, facultou às línguas europeias ex-coloniais, um papel de relevo no panorama linguístico dos países africanos, dado que foram adoptadas como línguas oficiais, na generalidade dos casos, por já estarem a servir como línguas de administração nas ex-colónias.

Por exemplo, para o caso de Moçambique, em relação à questão da cobertura linguística, para além das fronteiras nacionais, temos alguns exemplos elucidativos. Assim, as línguas Kiswahile e Shimakonde atravessam as fronteiras nacionais, a norte, e são faladas na vizinha Tanzânia. O Ciyao fala-se, para além de Moçambique, no Malawi e na Tanzânia. O Cinhyanja expande-se para o Malawi, Tanzânia e Zâmbia, todos países limítrofes de Moçambique. O Chishona estende-se para o vizinho Zimbabwe. O Elomwe e o Cisena são línguas faladas também no Malawi. O Xichangana é falado na vizinha República da África do Sul, e o mesmo se aplica ao Zulu. O Swazi é falado na Suazilândia onde é designado de Siswati. A escolha entre línguas autóctones e uma língua ex-colonial constitui o dilema fundamental em torno da questão linguística nos países africanos após a sua independência (Firmino, 2002).

De acordo com este autor, citando Geertz (1973) e Fishman (1972) este dilema resulta de duas finalidades que estes países buscam obter: de um lado a instalação de uma estratégia comunicacional, que possibilite uma integração efectiva e rápida na modernidade e por outro, a preservação das tradições culturais locais.

O argumento usual apresentado para justificar a adopção de uma língua de comunicação mais ampla, o que ocorreu na maioria dos países africanos após a independência,

tem sido o facto de esta ser fundamental para o funcionamento das instituições sociais, políticas e económicas do novo estado.

A outra razão apontada é a de que uma “Língua de Comunicação Mais Ampla” possibilita uma integração dos diferentes grupos étnicos no sistema nacional, precavendo-se assim de possíveis consequências disruptivas, em caso de opção por uma língua local.

O outro motivo evocado é a da facilitação da integração do país pós-colonial no sistema económico internacional. Entretanto Firmino (2002) levanta a respeito destes argumentos uma questão pertinente: o facto de a “Língua de Comunicação Mais Ampla”, ser, em todos os casos, nos países pós-coloniais uma língua de uma minoria, e, por conseguinte, tal como as línguas locais puderem constituir um factor de divisão.

Prosseguindo, este autor destaca que a adopção de uma língua de comunicação mais ampla tem sido apontada como um exemplo do que se designa de “fechamento da elite”, no sentido em que estas “elites” no seu esforço de limitar o acesso por parte dos outros à mobilidade sócioeconómica e ao poder político são motivadas a institucionalizar práticas linguísticas que acentuam a divergência linguística entre elas e as massas. C.Myers-Scotton (1990) citado por Firmino (2002).

Apesar desta noção de “fechamento da elite” Firmino (2002) na sua reflexão alerta para a dinâmica das redes de relações envolvendo uma diversidade de interesses, que em determinadas circunstâncias podem implicar uma convergência de interesses entre as elites e as massas. Foi o que ocorreu no Malawi, onde a par do Inglês, havia o interesse de promover o Cichewa como língua nacional, para consolidar o seu poder no seio desta etnia. A cultura chewa configurava a essência de se ser malawiano, o que constituía uma barreira aos outros grupos étnicos, em termos de mobilidade socioeconómica.

Vejam, entretanto a situação da língua na educação do Congo Democrático. O Congo Democrático (Ex. Zaire) é um país africano, com 206 línguas, a maioria das quais pertencentes ao grande grupo linguístico bantu. Este país possui aproximadamente trinta milhões de habitantes. (Bangbose, 1991:2). O Lingala é a língua materna de 28% da população e é falada como língua segunda por 41% da população. A língua Kongo, por seu turno, é a língua materna de 12% da população e 18% desta a falam como língua segunda, o Kiswahile é língua materna de 36% da população e o Luba de 17% da população, conforme dados do Banco Mundial (1988). Este país, diferentemente de Moçambique e outros países, ex-colónias portuguesas em África, uma antiga colónia belga, tem um histórico de utilização das línguas locais na educação, antes da independência. Todavia, importa assinalar que, mesmo assim, por altura dos anos 50, antes da independência, já se considerava a possibilidade de uma educação totalmente em

Francês, conforme Ndoma (1984) apud Hyltenstam & Stroud (1997:20). Entretanto, após a independência, as novas autoridades optaram por uma educação veiculada exclusivamente em Francês, facto que durou até aos anos 70. Os efeitos resultantes desta opção foram deveras negativos, pelo que quinze anos depois, as autoridades decidiram retomar a idéia de uma educação inicial nas línguas locais. A necessidade de introdução imperiosa das línguas locais, foi ressaltada num congresso de linguistas congolese em 1974. No ano seguinte, 1975, introduziu-se um ensino que preconizava o uso de línguas maternas, como meio de instrução, nas classes iniciais e uma transição para o francês, nas classes mais avançadas. Após a transição para o francês, como língua de instrução, as línguas maternas locais deveriam manter-se como disciplinas. Esta política teve aplicação imediata, em todo o sistema educativo, salvo algumas excepções. Todavia, no Congo, as elevadas expectativas, que se tinha, relativamente ao sucesso deste programa, não foram satisfeitas. De acordo com Ndoma (1984) apud Hyltenstam & Stroud (1997:20) as razões para o efeito foram as falhas na implementação dos programas, resultantes de uma introdução bastante célere deste tipo de ensino, nas escolas congolese. Porém, este estudioso assinala outras dimensões da questão, conducentes aos resultados negativos. Assim, segundo Ndoma (1984) as atitudes e crenças, existentes na sociedade congolese, relativamente às línguas nativas (e que podem, eventualmente ser aplicadas a outras sociedades africanas) contribuíram significativamente para o fracasso na medida em que, ocorreram os seguintes factores:

- Concepção negativa em relação ao uso das línguas locais na escola, especialmente entre pais com formação académica.
- A não aceitação do ensino em línguas locais, pela constatação da não integração da sua própria língua no leque das línguas usadas na escola.
- A defesa da uniformidade linguística como estratégia de construção e salvaguarda da unidade nacional.
- O argumento de as línguas nativas não possuírem uma cobertura comunicacional, para além das fronteiras regionais ou nacionais.

Conforme Ndoma (1984) este criticismo, geralmente, emana de uma elite proponente de uma educação totalmente veiculada em francês. Porém trata-se de argumentos refutáveis na medida em que:

- A aprendizagem em/da língua nativa não exclui a aprendizagem de línguas estrangeiras na escola.
- A unidade nacional não é necessariamente dependente da unidade linguística.
- Os conflitos não podem ser resolvidos através do uso de uma só língua oficial.

- O uso de apenas uma só língua (exógena) não pode constituir a solução a longo prazo. O tempo consagrado ao ensino desta língua, faz com que todas as outras disciplinas fiquem em desvantagem, no que concerne ao tempo de leccionação. Neste sentido, o orgulho nacional e a auto estima ficam diminuídos.

- O uso de uma língua exógena, como meio inicial de instrução é a causa de fracasso, para um número considerável de alunos, que entram na escola sem a conhecer, o que tem efeitos pedagógicos perniciosos.

Conforme Ndoma (1984) apud Hyltenstam & Stroud (1997:21) não obstante todo o debate em torno dos aspectos que acabamos de mencionar, o Congo, durante os finais da década de 80, direccionou-se para uma segunda etapa da educação totalmente veiculada em Francês, em vez de tentar corrigir os aspectos errados detectados. A experiência deste país aponta para o facto de que a opção por um determinado modelo de ensino implica muita ponderação, dada a complexidade da questão. O modelo de aplicação de uma língua exógena, desconhecida da maioria das crianças, não resultou porque estas desconheciam a língua de ensino. O outro modelo, o das línguas locais, nas fases iniciais, falhou dada a inexistência de materiais adequados, formação pedagógica apropriada e sobretudo por força de uma atitude negativa da parte de algum público e das elites.

O Quénia é um outro país africano, que possui anos de experiência da educação bilingue. No Quénia, o Inglês foi integrado numa perspectiva de uso, em paralelo com outras línguas quenianas, porém presentemente está num processo de expansão para papéis e funções, que inicialmente se suponha serem de domínio exclusivo das línguas locais. Por outras palavras, a língua inglesa que começa por ser uma língua de mobilidade social e económica acaba finalmente por se tornar, num intervalo temporal de duas ou três gerações, numa língua de berço. Conforme Miguel Lopes (2004c: 436) baseando-se em Sure(1998), a língua inglesa está a ser usada no contexto doméstico-familiar, nos diálogos entre namorados, entre pais e filhos, assumindo-se como língua de intimidade. É a língua mais usada em contextos públicos, e na comunicação em todos os domínios: tribunais, parlamento, escritórios, dos ministérios, das escolas, no quadro de um papel que é legitimado, pelo carácter de língua oficial. Nos bancos, correios e hospitais é a língua de uso corrente e generalizado, não obstante o facto de nestas instituições haver a possibilidade de se optar entre o Inglês e o Kiswahile. Assim depreende-se que o inglês pode em breve trecho tomar o lugar do Kiswahile, a língua materna em todos os parâmetros fundamentais da comunicação privada e pública, como alerta Kembo Sure (1998:109/110) citado por Miguel Lopes (2004 c).

A dimensão integrativa /pública do Inglês faz com que ele seja concebido como a língua efectiva da mobilidade social e económica, factor determinante, em termos de acréscimo da importância desta língua, no contexto do Quénia. Na educação esta língua é o meio de instrução, e o Kiswahile é ministrado como disciplina e outras línguas deixam de fazer parte efectiva do sistema após os três anos iniciais de ensino.

O domínio desta língua dota o indivíduo de maior prestígio social e habilita-o a concorrer aos melhores empregos e à possibilidade de contratos e contactos internacionais. As atitudes sociais positivas associadas à promoção do uso do inglês na comunicação intragrupal, possibilitam que esta língua penetre os domínios mais íntimos, nos quais as línguas autóctones reinavam, e deste facto resulta “o enfraquecimento das estratégias de transmissão da língua primeira e um desafio ao distintivo cultural dos grupos culturais existentes no Quénia (Sasse, 1992; Fishman, 1991)” apud Miguel Lopes (2004).

Gregório Firmino (2002; 73) antropólogo e linguista moçambicano, assinala “a necessidade de nos questionarmos em que medida as “Línguas de Comunicação Mais Ampla” podem se tornar “reais” línguas nacionais. De acordo com este estudioso, “apesar do facto de se conceber, geralmente, que as “Línguas de Comunicação Mais Ampla” exercem um papel meramente instrumental e que devem ser substituídas por aquelas que são entendidas como “autênticas” línguas nacionais, existem claros sinais de que estas concepções podem carecer de fundamento”.

Com efeito, ainda na perspectiva deste autor, nos países pós-coloniais estas línguas vêm sofrendo transformações não só do âmbito estrutural como também do sócio-simbólico, a tal ponto que novas funções e usos das “Línguas de Comunicação Mais Ampla” estão a ser criadas num processo sociolinguístico designado de nativização, por uns, indigenização por outros autores, entre outras designações.

As línguas ex-coloniais não permaneceram como produtos extáticos, mas sim adquiriram novos significados simbólicos e aspectos estruturais, elevando-se ao estatuto de variantes linguísticas com valor próprio e não unicamente como meras distorções folclóricas das línguas europeias.

Gregório Firmino (2002:286) assinala ainda que “o processo de nativização, que o português está a sofrer em Moçambique fornece evidências adicionais de que se está a tornar um importante instrumento para veicular o universo cultural do país. Transcendeu já o papel de uma língua pragmática, que serve como elo escolhida por razões práticas e está a tornar-se uma língua culturalmente endogenizada”.

## **A Centralidade da Cultura e a língua como veículo da cultura**

Dado que a língua é, por excelência o veículo da cultura e dada a centralidade desta nos tempos actuais, consideramos extremamente pertinente debruçarmo-nos de forma, um tanto sumária, sobre esta matéria, tendo como base, desta abordagem, os estudos de Stuart Hall.

Com efeito, ao longo da sua argumentação, Hall advoga que toda a prática social depende do significado e com ele se relaciona. A cultura constitui, nesse sentido uma das condições constitutivas da experiência dessa prática, implicando assim que toda a prática social tenha uma dimensão cultural. Consequentemente existe uma relação profunda entre as práticas escolares e as culturas.

O ensino bilingue, pela sua natureza aponta para uma dimensão de multiculturalidade, pelo que esta reflexão sobre a centralidade da cultura se afigura deveras pertinente no âmbito da presente pesquisa. Este autor começa por se interrogar sobre as razões que configuram a existência de tantas discussões e debates na actualidade, centradas sobre a cultura.

A este respeito realça, por exemplo, que nas Ciências Sociais, especialmente na Sociologia, o factor diferenciador da acção social como comportamento distintivo do que é geneticamente condicionado, é que esta (acção social) é significativa tanto para os que a praticam quanto para os que a observam.

Este carácter significativo ocorre em função dos variados sistemas de significado, que os seres humanos utilizam para definir as coisas e para codificar, organizar e regular a sua conduta uns em relação aos outros. São esses sistemas ou códigos de significado, que conferem sentido às nossas acções, e as chaves de interpretação das acções alheias. Esses sistemas de significado no geral constituem nossas “culturas” e permitem assegurar que toda a acção social é “cultural”, e assim como todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado, e neste sentido, são práticas de significação. (Hall. 1996-2006)

Hall (1996-2006) na sua análise enfatiza “a existência de duas vertentes de análise da cultura: a vertente substantiva da cultura e a vertente epistemológica. A vertente “substantiva” é referente ao lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das actividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular. A vertente “epistemológica” é referente à posição da cultura relativamente às questões do conhecimento e conceitualização, em como a “cultura” é usada para transformar a nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo”.

Ao debruçar-se sobre os aspectos substantivos, Hall (1996-2005) começa por focalizar a centralidade da cultura na dimensão global. Neste sentido, o autor assinala a ocorrência no século XX de uma “revolução cultural”, no sentido substantivo, empírico e material do termo. Assim, a cultura tem assumido um papel de uma importância sem precedente relativamente à estrutura e à organização das sociedades modernas, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos económicos e materiais.

Ocorre, neste âmbito, uma expansão dos meios de produção, circulação e troca cultural através das tecnologias e da revolução da informação. Para Hall, a importância das revoluções culturais dos finais do século passado assenta em seu âmbito global, em sua amplitude de impacto, em seu carácter democrático e popular. A síntese do tempo e do espaço que as novas tecnologias possibilitaram introduz mudanças na consciência popular, visto que vivemos em mundos crescentemente múltiplos, e “virtuais”. (Hall, 1996-2005). Mais adiante, este eminente estudioso sublinha que as revoluções da cultura a nível global reflectem-se sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão à vida, sobre suas aspirações para o futuro, sobre a “cultura” num sentido mais local. Nesta perspectiva cita Paul Du Gay.

“(…) a nova mídia electrónica não apenas possibilita a expansão das relações sociais pelo tempo e espaço, como também aprofunda a interconexão global, anulando a distância entre as pessoas e os lugares, lançando-as em um contacto intenso e imediato entre si, em um “presente” perpétuo, onde o que ocorre em um lugar pode estar ocorrendo em qualquer parte (...) isto não significa que as pessoas não tenham mais uma vida local (...) significa que o local não tem mais uma identidade “objectiva” fora de sua relação com o global”. (du Gay, 1994 apud Hall, 1996-2005)

A tendência para a homogeneização cultural constitui uma das consequências desta compressão espaço-tempo. No entanto existem também diversas tendências contrapostas a esta homogeneização, impedindo, por conseguinte que o mundo se torne um espaço culturalmente homogéneo e uniforme. Neste sentido è de se encorajar experiências como o do ensino bilingue, na medida em que podem constituir um contraponto às tendências de homogeneização cultural. Como realça Hall (1995-2006) a cultura global necessita da “diferença” nem que seja apenas para torná-la um outro produto cultural para o mercado mundial. Assim, para Hall é mais provável que produza em simultâneo novas identificações globais e novas identificações locais do que uma cultura global uniforme.

No concernente à relação entre a centralidade da cultura e as transformações da vida local e quotidiana Hall destaca que esta revolução é de igual modo penetrante no nível do

microcosmo. Ele enfatiza transformações ocorridas na vida das pessoas como: o declínio do trabalho na indústria e o crescimento dos serviços e outro tipo de ocupações; o aumento dos períodos de folga e o relativo “vazio” do chamado lazer; o declínio das perspectivas de “carreira” e dos empregos vitalícios; as mudanças no tamanho das famílias, nos padrões de diferença de geração, de responsabilidade e autoridade dos pais, o aumento das famílias uniparentais, o declínio do casamento numa época de incremento do divórcio; o envelhecimento da população; a redução das tradicionais idas à igreja, o crescimento de uma ética consumista e hedonista, etc. Trata-se evidentemente de tendências, não extensivas a muitas regiões do universo rural africano.

Há, para além destas, outras transformações, na vida local e no quotidiano, despoletadas pela própria cultura. A título exemplificativo, o autor apresenta-nos a variedade de significados e mensagens sociais que permeiam os nossos universos mentais. A expressão centralidade da cultura indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, *mediando* tudo. Tornou-se como diz Hall bastante fácil aceder a informações acerca de nossas imagens de outros mundos, outros povos, outros modos de vida diferentes dos nossos, através da imagem veiculada pela mídia. A cultura tem sido algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o carácter do governo pela cultura bem como a vida interior.

Hall considera que as revoluções culturais em curso e seu impacto sobre a vida quotidiana local não têm precedentes. Hoje é cada vez mais evidente a centralidade da cultura na constituição da subjectividade, da própria identidade e da pessoa como actor social.

As fronteiras convencionais entre a psicologia e a sociologia dissiparam-se, por via das questões da cultura. Isto parte do reconhecimento de que os significados são subjectivamente válidos, e simultaneamente estão objectivamente presentes no mundo contemporâneo em nossas acções, instituições, rituais e práticas.

A ênfase na linguagem e no significado tem tido o efeito de tornar indistinta a fronteira entre as esferas do social e do psíquico. Isto significa que a identidade emerge não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições, que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo “consciente ou inconsciente” de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeitos, que são construídas para nós.

O que denominamos “nossas identidades” poderia melhor ser conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adoptamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionados por um

conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e tipicamente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são em resumo formadas culturalmente. (Hall, 1995-2006)

Assim, para Hall, as identidades sociais são resultado de um processo de identificação, que possibilita o nosso posicionamento no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjectivemos (dentro deles). Conseqüentemente quando a cultura intervém dissipam-se as fronteiras entre o “interior” e o “exterior” entre o social e o psíquico, porque nossas subjectividades são produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico.

Os pontos focados até ao momento relacionam-se com a vertente substantiva da cultura. Assim focalizamos na abordagem de Hall sobre a centralidade da cultura na sua vertente substantiva: a ascensão dos novos domínios, instituições e tecnologias associadas às indústrias culturais, a cultura vista como uma força de mudança global, a transformação cultural do quotidiano, a centralidade da cultura na formação de identidades pessoais e sociais.

Debrucemo-nos seguidamente sobre os aspectos epistemológicos da centralidade da cultura. Começamos pela “virada cultural” iniciada segundo Hall com a revolução de atitudes em relação à linguagem. Esta deixa de ser assunto de interesse apenas de especialistas, tais como, estudiosos de linguística e de literatura. A preocupação pela linguagem volta-se para algo mais abrangente, a linguagem como termo geral para as práticas de representação, na construção e circulação do *significado*. Esta “virada constitui” segundo du Gay apud Hall (1995-2006):

“Uma inversão da relação que tradicionalmente tem se pensado que exista entre as palavras que usamos para descrever as coisas e as próprias coisas. A suposição usual do senso comum é a de que os objectos existem “objectivamente” como tal no “mundo” e, assim, seriam anteriores às descrições que deles fazemos. Em outras palavras, parece usual presumirmos que as “moléculas” e os “genes” precedam e sejam independentes dos seus modelos científicos; ou que a “sociedade” exista independente das descrições sociológicas que dela se fazem. O que estes exemplos salientam é o modo como a linguagem é presumivelmente subordinada e está ao serviço do mundo de “facto”. Entretanto nos últimos anos, a relação entre a linguagem e os objectos descritos por ela tem sido radicalmente revista. A linguagem passou a ter um papel mais importante. Teóricos de diversos campos - filosofia, literatura, feminismo, antropologia cultural, sociologia - têm declarado que a linguagem constitui os factos e não apenas os relata”. (du Gay, 1994)

De acordo com Hall (1995-2006) trata-se da relação total entre a linguagem e a que se poderia designar de “realidade”. A questão seria saber se os objectos não existem no mundo independentemente da linguagem? Num sentido é obvio que sim. Porém se os objectos certamente existem fora dos sistemas de significação ou de classificação, elaborados pela linguagem, não podem ser definidos. É preciso que haja uma linguagem ou sistema de classificação que ao classificar os objectos concede-lhes forma, dá-lhes um sentido que os distingue de outros objectos. Assim, a “virada cultural” é indissociável desta nova concepção em relação à linguagem, uma vez a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. (...) Dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu significado é resultante não de sua essência natural, mas de seu carácter discursivo. (Hall, 1995-2006).

Importa destacar as implicações desta “virada cultural” enfatizada por Hall (1995-2006) na seguinte passagem:

“A virada cultural” amplia esta compreensão acerca da linguagem para a vida social como um todo. Argumenta-se que os processos económicos e sociais, por dependerem do significado e terem consequências em nossa maneira de viver, em razão daquilo que somos –nossas identidades – e dada a “forma como vivemos”, também têm que ser compreendidos como práticas culturais, como práticas discursivas”.

Pode-se afirmar com base em Hall (1995-2006) que a “centralidade da cultura repousa nas mudanças de paradigma que a “virada cultural” provocou no interior das disciplinas tradicionais, no peso explicativo que o conceito cultura carrega, e no seu papel constitutivo ao invés de dependente, na análise social”.

A expansão da “cultura” a um espectro mais amplo é conforme este estudioso um exemplo do que foi dito anteriormente. Hoje fala-se da “cultura” das corporações, de uma “cultura” de trabalho, “cultura” da empresa, etc. Dentro desta visão todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem têm uma dimensão “cultural”. Por exemplo, a distribuição da riqueza e dos recursos económicos tem efeitos materiais reais e tangíveis para ricos e pobres da sociedade. Entretanto a questão sobre a distribuição da riqueza vigente, se é justa ou não é uma questão de significado, dependente de como são definidas “justiça”, “equidade”. Pode-se dizer, neste âmbito, que as nossas acções

económicas serão determinadas, em parte segundo a posição que tomamos em relação a estes conceitos.

Isto não significa uma redução dos processos económicos ao discurso e à linguagem. Significa que a dimensão discursiva ou de significado constitui uma das dimensões constitutivas do funcionamento da economia. Resumidamente e abrangendo o leque de abordagem, Hall sintetiza dizendo que: toda a prática social tem condições culturais ou discursivas de existência. “As práticas sociais, na medida em que dependem do significado para funcionarem e produzirem efeitos, se situam “dentro do discurso” são discursivas”. (Hall, 1995-2006).

Outro aspecto da centralidade da cultura destacado por Hall (1995-2006) diz respeito às questões ligadas à regulação social, à moralidade e ao governo da conduta social nas sociedades. A preocupação com a regulação da “esfera cultural” prende-se com a relação entre “cultura e poder”. Quanto mais importante, mais central se torna a cultura, tanto mais significativas se tornam as forças que a governam, moldam e regulamentam. Seja o que for que tenha a capacidade de influenciar a configuração geral de da cultura, de controlar ou determinar o modo como funcionam as instituições culturais ou de regular as práticas culturais, isso exerce um tipo de poder explícito sobre a vida cultural.

Conforme Hall (1995-2005) há duas tendências, aparentemente contraditórias, na direcção da política cultural, uma no sentido da regulação e outra no sentido da desregulamentação. O movimento em direcção “às forças libertadoras do livre mercado” e a estratégia de “privatização” tornou-se a força motora de estratégias económicas e culturais tanto nacionais como internacionais. Estas políticas pioneiras nos governos de Thatcher e de Reagan, foram impulsionadas pelas políticas reformistas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, que tiveram o efeito de forçar as economias pós-coloniais a adoptar estas soluções de mercado, através de “programas de ajustes estruturais”, que provocaram consequências desastrosas sobretudo em África.

Os processos de globalização enfraquecendo a relativa autonomia dos estados nacionais, na determinação das políticas culturais em seus próprios territórios soberanos e aumentando as pressões por políticas de internacionalização dos mercados culturais, tem levado à retirada do Estado de suas responsabilidades na regulamentação dos assuntos culturais e abrir a cultura, paulatinamente ao “jogo livre do mercado”.

Entretanto esta dicotomia aparentemente simples entre estado visto como regulamentação e economia de mercado como liberdade é na visão de Hall, enganosa. Isto porque os mercados precisam ser estruturados e policiados, não funcionam por si sós, apoiam-se em outras vertentes sociais e culturais como a confiança, os hábitos, as convenções, as leis, a

inspeção, a responsabilização, o treinamento e a certificação de pessoal especializado, aspectos que o mercado por si só não pode oferecer.

Os mercados cairiam na anarquia se não fossem regulados. Verifica-se também, que paralelamente à tendência para a desregulação e privatização, ocorrem intensos movimentos visando o fortalecimento, nacionalização e revitalização dos regimes de regulação. Tal ocorre de forma especial em questões referentes à sexualidade, moralidade, crime, violência, padrões de conduta pública, relações parentais (pais/mães versus filhos/as), valores “familiares”, etc.

Para Hall (1995-2006), “o governo da cultura” é de extrema importância pelas implicações que este tem para a centralidade da cultura, dado que toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais. Uma vez que a cultura regula as práticas e condutas sociais, neste sentido, então, é profundamente importante *quem regula a cultura*. A regulação da cultura e a regulação através da cultura são, desta forma, íntima e profundamente interligadas.

A primeira forma de regulação através da cultura apresentada por Hall (1995-2006) é a normativa. A regulação normativa confere uma forma, uma direção e um propósito à conduta e às práticas humanas, guia nossas ações físicas conforme certos propósitos, fins e intenções, torna nossas ações inteligíveis para os outros, previsíveis, regulares, cria um mundo ordenado – no qual cada ação está inscrita nos significados e valores de uma cultura comum a todos. A mudança ocorre quando há ruptura. Esta regulação é que permite definir “quem pertence”, isto é, quem age do mesmo modo que nós e quem é o “outro”, o diferente, fora dos limites discursivos e normativos do nosso modo particular de fazer as coisas.

Para Hall, a outra forma de regular culturalmente as nossas condutas situa-se nos sistemas classificatórios, que pertencem e delimitam cada cultura, que definem os limites entre semelhança e diferença, entre o sagrado e o profano, o “aceitável” e o “inaceitável” em relação ao nosso comportamento, roupas, linguagem, hábitos, que costumes e práticas são considerados “normais” e “anormais” etc. Assim, classificar ações e comparar condutas e práticas humanas, de acordo com nossos sistemas de classificação cultural, é mais uma forma de regulação cultural.

A outra forma de regulação cultural consiste na regulação das condutas, mesmo a distância através da mudança da cultura da organização a que os sujeitos estão vinculados. Neste tipo de regulação (que vem geralmente acompanhada de conflitos e resistência) é que, em lugar de se constranger as condutas, comportamentos e atitudes dos empregados pela imposição de um regime externo de controle social, procura-se levar os empregados *subjectivamente a regularem-se a si mesmos*.

A estratégia, para o efeito, consiste em alinhar as motivações e aspirações pessoais e subjectivas de cada sujeito às motivações da organização, redefinir suas habilidades e capacidades conforme as especificações pessoais e profissionais da empresa, internalizar objectivos organizacionais como suas próprias metas. A regulação por via da “mudança cultural “ através de produção de novas subjectividades, no seio de um novo conjunto de disciplinas organizacionais constitui uma forma de “regular através da cultura”. (Hall, 1995-2006)

Acabamos de fazer, com base em Hall (1995-2006) uma abordagem respeitante a centralidade da cultura, na fase presente. Começamos por nos debruçar, de acordo com a sequência seguida pelo autor, sobre a expansão substantiva da cultura e sua centralidade nos processos globais de formação e mudança, sua influência na vida quotidiana e seu papel constitutivo e localizado na formação de identidades e subjectividades.

Na vertente epistemológica da centralidade da cultura, abordamos a posição constitutiva da cultura nas humanidades e nas ciências sociais de hoje e as modificações na teorização e análise relacionadas à “virada cultural”. Finalmente, abordamos de forma sumária, a regulação e o governo da cultura, as tendências contraditórias de regulação, as tendências diversas em relação ao binómio regulação e desregulação, a questão do governo da cultura e do governo através da cultura. Achamos pertinente fazer esta abordagem da centralidade da cultura, dada a ênfase sobre esta componente (cultura), de que se reveste este trabalho. Por outro, conforme realçamos anteriormente, citando Forquin (1993) o processo de seleção dos conteúdos escolares efectua-se no cerne da cultura.

A escola selecciona os saberes de uma cultura social e os recontextualiza produzindo universos cognitivos inerentes ao campo escolar, que em conjunto com outras vertentes específicas resulta numa cultura escolar própria e original. Educar significa tornar presente certos elementos da cultura para que o individuo deles se nutra de modo a incorpora-los no âmago do seu ser, construindo a sua identidade intelectual e pessoal. Um projecto desta natureza saliente-se se fundamenta necessariamente numa concepção selectiva e normativa da cultura.(Forquin,1993)

Neste sentido, vamos de seguida debruçarmo-nos sobre a proposta curricular oficial da educação bilingue em correlação com a(s) cultura(s) locais. Procuraremos ver em que medida a educação bilingue pode constituir um ponto de partida para uma educação Intercultural em Moçambique.

## **CAPITULO 5: EDUCAÇÃO BILINGUE EM MOÇAMBIQUE: CULTURAS E CONTEÚDOS DE SABERES**

A educação na sua dimensão processual, formativa, transformativa e por essência dialógica, implica à partida um contacto, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos, por um lado, e por outro, o desenvolvimento de competências, hábitos e valores, que configuram o que Forquin (1989,p10) designa por “conteúdo da educação”. Por conseguinte, a educação como fenómeno social implica não somente uma reprodução de saber (es), mas também uma produção de novos saberes e de novas expressões culturais.

Contesta-se a postura da escola na orientação por um modelo único, transmitido numa intencionalidade assimilacionista e homogeneizadora, e estes discursos de contestação têm vindo a fazer a apologia de uma selecção de conteúdos, que contemple a diversidade sociocultural das populações escolares. Sociólogos como Bourdieu & Passeron, já nos anos sessenta criticavam a escola por conceder privilégio aos herdeiros de uma determinada cultura, em detrimento de outras, que eram excluídas do processo. Tratava-se de uma exclusão e marginalização realizadas no campo da cultura, em face do facto de se reproduzir exactamente formas de relação com a cultura dominante.

Althusser, por seu turno, na senda do mesmo cepticismo relativamente à educação, defende a tese de que a escola constitui um dos principais dispositivos de manutenção da estrutura social vigente, por via da disponibilização e emprego dos seus mecanismos para reproduzir as relações e as divisões sociais. Este considera que:

“Ao mesmo tempo em que ensina técnicas e conhecimentos, a Escola ensina também as regras dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar”.  
(Althusser, 1972:21)

Na sequência destas críticas e dos movimentos que pugnam por uma educação mais democrática, os discursos e a enunciação das intenções educativas têm vindo a sofrer mudanças assinaláveis. É neste contexto, que se enquadra a reforma curricular em Moçambique, a qual possibilitou, entre outras inovações, a introdução do ensino bilingue em Moçambique, a partir de 2003.

Assim de acordo com o Plano Curricular do Ensino Básico (2003:30) “o processo educacional, em qualquer sociedade, só terá sucessos se for conduzido através duma língua que

o aprendente melhor conhece, respeitando-se, deste modo, os pressupostos psico-pedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade do aluno e os seus direitos humanos”.

Ainda de acordo com o mesmo documento: a nível psico-pedagógico e cognitivo, o ensino inicial na L1 é benéfico, pois facilita a interação na sala de aula, visto que o aluno, por conhecer a língua, tem maior facilidade de comunicação. O professor funciona como mediador cultural, usando a língua para animar e ajudar os alunos a aprender. (Plano Curricular do Ensino Básico, 2003, p.30)

O programa de educação bilingue em curso é de carácter transitório, voltado essencialmente para a solução dos problemas linguístico-escolares das crianças bilingues. Um facto digno de reflexão ao debruçarmo-nos sobre a dimensão do bilinguismo em Moçambique é a existência de vários tipos de bilinguismo. Há bilingues consecutivos –têm como língua materna, uma língua bantu, porém por alturas dos quatro ou cinco anos aprenderam a língua portuguesa e apresentam bastante variação em termos de competência nesta língua. Há bilingues simultâneos que possuem duas línguas maternas (a língua bantu e a portuguesa). Há um terceiro grupo, que apenas tem um contacto bastante superficial com a língua portuguesa e são falantes de uma língua bantu, pelo que face à insipiência do seu conhecimento da outra língua, dificilmente poderão ser considerados como bilingues. Este grupo seria integrado, naturalmente, no das crianças monolingues em língua bantu.

No programa de educação bilingue em curso no país para as crianças monolingues em língua bantu, modela-se o programa transitório de educação bilingue, nos padrões, que a seguir apresentamos.

O ensino primário está organizado em três ciclos de aprendizagem e o modelo bilingue adoptado por Moçambique toma em consideração esta estrutura. Trata-se do modelo transicional com alguns traços de manutenção, de modo a assegurar o desenvolvimento de um bilinguismo aditivo nos alunos. Consequentemente o modelo à luz do programa vai ser desenvolvido do seguinte modo :

### **Modalidades de Introdução**

A introdução de línguas moçambicanas no ensino vai observar três modalidades (...):

- Programa de Educação Bilingue: línguas moçambicanas /Português-L2

- Programa de Ensino Monolíngue em Português –L2 com recurso as línguas locais
- Programa de Ensino Monolíngue em Português –L2 e línguas locais como disciplina.

Eis em seguida à luz do Programa de Ensino Básico, a descrição de cada uma das modalidades anteriormente referidas:

### **Programa de Ensino Bilingue: Línguas Moçambicanas L1 / Português-L2**

#### **a) Primeiro ciclo (primeira e segunda classe)**

A língua materna do aluno é o único meio de aprendizagem; a língua materna e o português serão ensinados como disciplinas, sendo o português para desenvolver habilidades de oralidade para preparar a aprendizagem da leitura e da escrita nesta língua, no segundo ciclo.

#### **b) Segundo ciclo (terceira, quarta e quinta classes)**

Este é o ciclo em que inicia o processo de transição gradual do meio de ensino, de L1 para a L2, assim, no início da terceira classe, os alunos iniciam a aprendizagem da leitura e escrita em português, através de um processo de transferência das habilidades adquiridas na sua L1. Na terceira classe, o meio de ensino aprendizagem ainda é a L1, isso quer dizer que o professor fala a língua nativa, a linguagem da classe ainda é a língua nativa e o material didático usado é nesta língua. A partir da quarta classe a L2 passa a exercer estas funções. Assim como no primeiro, neste ciclo a L1 e a L2 são lecionadas como disciplina. A L1 continuará a ser auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em disciplinas como Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais para explicar/clarificar conceitos difíceis.

Na quinta classe os alunos serão submetidos a um exame nacional com os alunos que terão seguido um currículo em que o meio de ensino é a língua portuguesa e espera-se que nesta fase já possuam as competências necessárias para fazer este exame. Justifica-se, deste modo, a razão por que a transição ocorre relativamente cedo, a partir da terceira classe. O exame na quinta classe é uma medida transitória prevendo-se que com a implementação de escolas

completas (primeira a sétima classes) à escala do país haverá, somente, um exame nacional no final da sétima classe. Nessa altura, a transição do meio de ensino irá ocorrer a partir da quarta classe, proporcionando uma manutenção mais forte da L1, concorrendo, deste modo, para o desenvolvimento de um bilinguismo mais equilibrado.

### **c) Terceiro ciclo**

Neste ciclo, a língua portuguesa é o único meio de ensino-aprendizagem e espera-se que os alunos já possuam um bom nível de desempenho, nesta língua bem como na L1. A L1 será leccionada como disciplina, somente, mas poderá eventualmente, servir como auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, à semelhança do que acontece em ciclos anteriores. No final deste ciclo, os alunos serão submetidos a um exame nacional, o último do ensino básico e espera-se que tenham adquirido as competências necessárias em Língua Portuguesa para enfrentar os níveis de ensino posteriores (secundário técnico/profissional).

### **Programa de ensino monolíngue em Português com Línguas Moçambicanas como Recurso**

Outra modalidade de utilização de línguas maternas moçambicanas é como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem no programa monolíngue em Português-L2. São, essencialmente, duas as razões por que se introduz esta modalidade:

- 1) O próprio modelo de educação bilingue adoptado prevê a utilização da L1 como auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, principalmente a partir da quarta classe, em que o meio de ensino principal é a língua portuguesa.

- 2) O ideal respeitante à pedagogia seria fazer a aprendizagem inicial (o ensino da leitura escrita) na língua materna, contudo, os programas de educação bilingue não poderão a curto e médio prazos cobrir todo o país. Enquanto tal não é possível, deve-se encontrar uma estratégia em que se possa recorrer às línguas locais como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo em zonas rurais onde a oferta linguística do português é quase inexistente, como já referimos anteriormente.

É assim que se advoga o uso destas línguas como recurso, com metodologias apropriadas.

### **Línguas Moçambicanas como Disciplina**

Conforme enfatiza o Plano Curricular do Ensino Básico, Moçambique é um país, que à semelhança de vários países africanos possui zonas linguisticamente homogéneas (que são a maioria) e heterogéneas (zonas urbanas e peri-urbanas). Nestas, há uma convergência de várias culturas e, conseqüentemente, de várias línguas e, é este cenário que caracteriza as escolas destas zonas, em que os alunos falam o português como língua materna ou como L2. Ora, em contextos linguísticos desta natureza não é possível aplicar o modelo de educação bilingue proposto, porque para a sua aplicação pressupõe-se que os alunos e o professor partilhem a mesma língua.

Contudo, propõe-se, igualmente, que os alunos deverão ter oportunidade de ter acesso às línguas locais como forma de estabelecerem ou manterem contacto com a cultura moçambicana.

Outra razão que justifica esta opção é que se aumenta a eficácia da comunicação no contexto multilíngue, contribuindo para o reforço da unidade nacional.

É, neste âmbito, que se introduz a terceira modalidade de uso destas línguas no ensino, como disciplina curricular. Neste caso, a língua a adoptar será da escolha da própria escola, podendo ser uma língua local (da zona) ou não.

No caso do nosso país, este programa transitório ainda não beneficia a todos, acabando por ter um carácter excludente, para as crianças cujas línguas maternas não foram incluídas no currículo prescrito pelas autoridades. Com efeito, das vinte línguas catalogadas como existentes, inicialmente apenas onze foram contempladas a nível curricular. Era natural, que assim fosse dado que seria tecnicamente impossível dispor-se de recursos imediatos, para cobrir, numa fase inicial todas as línguas.

Assim foram contempladas, de acordo com o programa de ensino básico, as seguintes línguas: Emakwa, Cinhyanja, Cinyungue, Cisena, Cindau, Xichangana, Xirhonga, Tshwa, Yao, Makonde e Echwabo. Entretanto, o Plano Curricular do Ensino Básico (2003) indica que foram seleccionadas 17 línguas em vez dessas onze inicialmente previstas. Nesse processo o critério adoptado teve em conta factores linguísticos, geopolíticos, históricos e o número de falantes.

Nesse sentido serão introduzidas por província (destacadas em negrito) as seguintes línguas: **Cabo Delgado:** Emakhwa, Shimakonde e Kimwane; **Nampula:** Emakhwa (interior/litoral); **Niassa:** Emakhwa, Cinhyanja e Ciyao; **Zambézia:** Elomwé e Echuwabo; **Tete:** Cinyungwe e Cinhyanja; **Sofala:** Cisena e Cindau; **Manica:** Cindau e Citewe; Inhambane: Citshwa; Gitonga, Cicopi e Cindau; **Gaza:** Xichangana e Cicopi; **Maputo:** Xhironga e Xichangana.

Um dos desafios, que a adopção deste programa de ensino bilingue comporta prende-se com a identificação das variantes de consenso. Neste sentido, o Plano Curricular do Ensino Básico (2003:66) destaca que a complexidade na identificação das variantes de consenso, sobretudo a nível do Emakhwa, Cinhyanja, Cindau e Xhironga, pelo que recomenda que se procure consensos a fim de se identificar a variante de compromisso. Para o efeito importa realizar-se estudos sociolinguísticos, com vista à identificação dos pontos de convergência e de divergência de cada língua.

Com base nos conteúdos do programa de ensino bilingue, pode-se inferir que a perspectiva subjacente é a facilitação da aprendizagem da língua portuguesa. A língua materna bantu do aluno entra no contexto escolar, como um instrumento de facilitação voltado para o ensino e para a aprendizagem da L2, no caso concreto a Língua Portuguesa.

A língua bantu antes da entrada do estudante para a escola, encontra-se na plenitude das suas atribuições sociais. É a língua da família, dos meios mais íntimos de convívio social, dos rituais religiosos, das danças, das cerimónias que marcam as varias etapas da vida, dos momentos de aconselhamento, das horas lúdicas e didácticas, é o veiculo de toda uma filosofia de vida. Essa riqueza com toda a sua pujança somente poderá estar presente, se a aprendizagem da língua transcender a mera dimensão de facilitação da aprendizagem da língua portuguesa.

Com efeito, à luz do programa vigente, a língua bantu entra para as primeiras classes e após ter servido os objectivos funcionais, pré-determinados, que estão voltados para a facilitação da aprendizagem da língua portuguesa, que se torna então a única língua de ensino, então a língua materna do aluno passa a ser apenas mais uma disciplina curricular(facultativa). Assim, nas Orientações Metodológicas Gerais afirma-se que:

“Quando os alunos já tiverem desenvolvido as habilidades comunicativas em Português, pode-se começar a utilizar a l2 como meio de ensino. Deve-se começar com aulas de revisão, onde os alunos já aprenderam os conceitos na sua língua e estão a rever ou praticar (aplicar) estes conceitos. Por exemplo, se os alunos já aprenderam a operação da adição em l1, a aula seguinte pode ser dada em Português, usando exercícios no quadro ou no livro para esclarecer o sentido das palavras. Os alunos vão

transferir as habilidades que aprenderam através da L1 para a L2 ;não têm de aprender a mesma coisa duas vezes”.

Em certo sentido, pode-se asseverar que o emprego das línguas maternas bantu dos alunos não constituirá um contributo significativo para a valorização destas línguas, se o seu uso se circunscrever à fase inicial da aprendizagem, sem que socialmente estas línguas ganhem um estatuto oficial. Os alunos mais cedo ou mais tarde dão-se conta de que as suas línguas maternas bantu não são úteis em termos de evolução académica, e não são socialmente valorizadas em termos de uso nos tribunais, no parlamento, na administração pública no planeamento familiar,etc.

Neste sentido, podemos dizer que a educação bilingue transitória, nos moldes actuais, ainda não possibilita a resolução dos problemas concernentes ao desenvolvimento de bilíngualidades subtractivas, muito menos de desaculturações.

Este pressuposto evidencia-se no facto de no Plano Curricular do Ensino Básico (2003, p40) na distribuição das áreas e disciplinas curriculares, bem como das respectivas habilidades e competências esperadas. Relativamente à disciplina de língua portuguesa menciona-se, entre as competências e habilidades esperadas: “usar a língua como meio de acesso à ciência”. Esta competência não vem expressa ao nível das habilidades e competências esperadas, relativamente às línguas moçambicanas, o que pode fazer pressupor que não é possível aceder à ciência por via das outras línguas moçambicanas.

Vejamos, entretanto em que consiste o programa de ensino bilingue adoptado por Moçambique (designado de transição) à luz do trabalho de Skutnabb-Kangas (1990), sobre as várias estratégias de educação bilingue aplicadas por esse mundo fora.(Importa apenas ressaltar que, para o nosso contexto onde se fala de língua estrangeira, pelas motivos já expostos, relacionados com o processo de nativização do Português, falaríamos de língua oficial ou simplesmente de língua franca.)

O programa de transição consiste no seguinte: Os alunos de países cuja(s) língua(s) materna possui relativamente menor prestígio são submetidos durante as fases primordiais de escolarização a um ensino na sua língua materna. O referido ensino não focaliza a avaliação dessa língua materna, mas é fundamentalmente voltado para a facilitação da aprendizagem de outra língua (estrangeira) de elevado prestígio ou maioritária. Nesta etapa inicial, esta língua é usualmente ensinada como disciplina e apenas ocasionalmente usada na instrução inicial de conteúdos. Consequentemente, neste programa a língua materna tem um papel vincadamente instrumental. Transposta esta fase (altura em que os alunos já têm a compreensão oral da língua

estrangeira) o ensino passa a ser nesta língua, que já vinha sendo ensinada em paralelo. O emprego da língua materna foi voltado para a aprendizagem de conteúdos, aguardando a transição para a língua estrangeira.

Em outro plano o problema do programa de educação bilingue, centra-se, como dissemos, na priorização selectiva de algumas línguas consideradas maioritárias, e em virtude desse pressuposto considera-se que estão para estas línguas criadas as condições para a sua escolarização alargada. Ora se o ensino bilingue tem entre outras finalidades fazer face ao problema do fracasso escolar e se este problema é à escala nacional e geral a sua solução tem de ser abrangente, inclusiva e integral à escala nacional. Isto significa que não deverá abranger exclusivamente alguns grupos. As crianças dos grupos minoritários ou de menor influência, cujas línguas não possuem gramáticas, dicionários e material didáctico continuarão a fracassar e a serem excluídas da escola. Parte-se do pressuposto de que as soluções para os problemas educacionais têm de ser nacionais e não-excludentes. Devem estar voltadas para a igualdade, para a harmonia no país. Todavia, embora presentemente o programa não abarque todas as línguas é de destacar que a nível de intenções, pretende-se de forma gradual abranger todas as línguas, à medida que se for disponibilizando os recursos humanos, materiais e financeiros, para o efeito.

De acordo com o Programa de Ensino Básico, o Instituto Nacional de Educação-INDE, realizou uma experimentação de escolarização bilingue, no ensino básico do primeiro grau, designada PEBIMO. Esta experimentação começou a ser concebida em 1990, tendo sido implementada inicialmente em 1993 e terminado em 1997. O processo decorreu em duas províncias. Na província de Tete envolveu-se as línguas Cinhyanja / Português e na província de Gaza as línguas Xichangana e Português. Para o efeito foram formadas quatro turmas em cada uma destas províncias.

Conforme o Programa de Ensino Básico editado pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (2004) esta instituição promoveu em 1997, um debate respeitante à introdução de línguas moçambicanas no ensino básico, oficialmente, que envolveu entidades de diversas proveniências (Educação, confissões religiosas, Universidades, Ongs e outras organizações da sociedade civil). Neste debate propôs-se mais cinco línguas, para além das línguas de experimentação. Eis as línguas propostas: Emakhua, Cinhyanja, Cinyungwe, Cisena, Cindau, Xichangana e Xirhonga. Também ficou acordado que a implementação de programas bilingues nestas línguas deveria ser bem planificada e gradual. Entretanto, para além das línguas, propostas ao longo do debate, outras entidades aconselharam a inclusão do Tshwa, Yao, Makonde e Chwabo.

De acordo com o documento que temos vindo a citar

“A opção por estas onze línguas, para a fase inicial, obedeceu aos seguintes critérios: cobertura nacional, isto quer dizer que as línguas cobrem quase todo o território nacional, não se excluindo nenhuma província nesta fase. Estas línguas já possuem materiais escritos, incluindo materiais escolares e algumas delas já têm a ortografia padronizada. Refira-se ainda que o acréscimo de mais línguas, na fase inicial, é uma reivindicação da sociedade civil. As outras línguas moçambicanas serão, igualmente, introduzidas de forma gradual, quando as condições para tal estiverem criadas”. (Programa de Ensino Básico -INDE, 2003)

Um programa inovador como este tem, à partida, um carácter não-elitista, na sua essência, por tomar em conta a vasta maioria das crianças (sobretudo das zonas rurais) que ao entrarem na escola tendo as línguas bantu como línguas maternas, viam-se obrigadas a iniciar os seus estudos em uma língua, parcial ou totalmente desconhecida –o Português.

O ensino destas línguas bantu a nível curricular ainda não tem um enfoque vincadamente cultural. O objectivo está mais voltado para a facilitação do ensino da língua portuguesa, a língua-alvo. Há uma necessidade de caminharmos, para uma perspectiva de ensino que nos conduza ao ensino destas línguas, por si mesmas, tendo em vista o resgate do património de que são portadoras. Na perspectiva curricular vigente, como nos diz o Plano Curricular do Ensino Básico (2003: pág. 37):

A maior parte dos alunos, quando ingressa na escola, já tem desenvolvida a competência comunicativa básica, nas línguas maternas/locais. Assim, a utilização das línguas moçambicanas na escola tem por objectivo desenvolver as competências, que os alunos já possuem para a iniciação à leitura e escrita, desenvolver outras habilidades e assegurar a valorização dos conhecimentos e da cultura que estas línguas veiculam.

De acordo com o Programa do Ensino Básico as “principais razões que justificam a utilização de línguas moçambicanas no ensino básico são de natureza linguístico-pedagógicas, culturais e de identidade e de direitos humanos do indivíduo.

### **Razões Linguístico-pedagógicas:**

O aluno ao entrar pela primeira vez, na escola, já tem as competências básicas na sua língua materna. Ele já terá aprendido quase todo o sistema de sons e estruturas gramaticais da

sua língua e pode comunicar. Consequentemente, o aluno desenvolverá com mais facilidade as habilidades cognitivas e linguísticas nesta língua.

O princípio do ensino bilingue é o seguinte: quando o aluno tiver adquirido habilidades cognitivas e linguísticas na L1, e quando tiver as habilidades básicas de comunicação na L2, pode transferir todas as habilidades cognitivas e linguísticas para a L2. Adoptando um modelo que faça a transição em apenas dois ou três anos, o aluno não terá tempo suficiente para aprender todas as habilidades cognitivas e linguísticas na L1 nem todas as habilidades básicas de comunicação na L2, ficando sem habilidades suficientes em nenhuma das línguas. Isto significa que se o ensino da L1 terminar demasiado cedo, a L2 sofrerá daí a opção por um modelo bilingue transicional com manutenção da L1 como disciplina, para compensar o possível défice linguístico-pedagógico, que poderá ser causado por uma transição precoce.

Ainda do ponto de vista linguístico-pedagógico, os programas bilingues justificam-se, igualmente, tomando em conta o factor professor. Este tem mais autoconfiança para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, o professor funciona como mediador cultural e facilitador usando o seu entendimento da língua e cultura da comunidade, para encorajar os alunos e ajudá-los a aprender a língua segunda.

O programa oficial contempla para além das razões pedagógicas, razões culturais e de identidade assim como razões ligadas aos direitos humanos linguísticos. De acordo com o programa, uma das razões para o fracasso escolar tem a ver com o facto de os currículos não contemplarem a diversidade etno-linguística dos alunos, das comunidades e da sociedade no geral.

É facto que a maioria dos linguistas sustenta a eficácia da utilização da língua materna como língua de ensino, mesmo que no processo educacional seja prevista a utilização de uma outra. Para os linguistas, o processo inicial de ensino deve se dar na língua materna, para depois, gradualmente, ser introduzida a língua oficial.

Neste contexto a língua deve ser vista não apenas como um instrumento de comunicação, mas também como um veículo de transmissão dos valores culturais. A não-observância da integração língua/cultura pode conduzir a uma situação de ruptura entre os valores que as crianças levam para a escola e os valores adquiridos na mesma. Neste sentido o Programa assinala que “a opção pelo uso da língua materna (em fases iniciais de aprendizagem) que representa a cultura doméstica familiar, os valores tradicionais e a experiência dos professores em paralelo com a língua portuguesa é a ideal”.

Ao nível dos objectivos preconizados para o ensino bilingue, o programa para o Primeiro Grau assenta nos seguintes objectivos:

Ao terminar o Primeiro Grau (Primeira à Quinta Classes), o aluno deve ser capaz de :

- Ter adquirido as quatro habilidades linguísticas no processo de ensino-aprendizagem: ouvir, falar, ler e escrever em L1;
- Comunicar correctamente em vários contextos, oralmente e por escrito na sua L1;
- Avaliar a relevância da necessidade de comunicação entre as pessoas em L1;
- Ter adquirido conhecimentos sólidos relacionados com a estrutura e regras gramaticais da sua L1;
- Possuir capacidade de interpretar e produzir alguns textos de carácter familiar, cerimonioso, oficial e de sistematização de dados;
- Adequar a sua L1 às situações do quotidiano;
- Usar correctamente as formas padronizadas de ortografia e pronúncia das palavras da L1;
- Interpretar mensagens em diferentes códigos de linguagem simbólica e gráfica e utilizar convenções e regras básicas dessas representações, factos, formas, relações e processos elementares ;
- Ler fluentemente e interpretar os diferentes tipos de textos produzidos na L1.
- Ter adquirido bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e social em L1;
- Falar sobre aspectos culturais da sua comunidade em L1;
- Possuir uma atitude positiva face à vida (a própria vida, a vida dos outros, dos animais e das plantas);
- Reconhecer e respeitar os símbolos nacionais e os órgãos de soberania;
- Ser capaz de formular juízos de valor, fazer opções e responsabilizar-se pelas mesmas (distinguir o bem do mal);
- Compreender a importância do uso das línguas moçambicanas no ensino como instrumento de aquisição de conhecimentos culturais e científicos

Em relação ao segundo ciclo do Ensino Primário do segundo grau, realça-se de entre os objectivos gerais, algumas finalidades a nível atitudinal, que sugerem uma perspectiva intercultural, tais como:

- O aluno deve ser capaz de recolher, reproduzir ou recriar manifestações do património tradicional moçambicano (literatura oral, canções, jogos, artesanato)
- Revelar atitudes de respeito e de solidariedade para com as pessoas e grupos de idade, raça, sexo, sexo e origem social diferentes, bem como em relação à pessoas e povos de outras raças e culturas, apreciando e valorizando os seus costumes e formas de expressão.

Para Armando Jorge Lopes (2004 b:215)

“Dever-se-ia ensinar aos aprendentes uma quinta habilidade, para além das quatro habilidades tradicionais de fala, compreensão oral, escrita e leitura. À medida que os alunos aprendem a processar (ao nível da percepção e da produção) a língua falada e escrita, deveriam adquirir também a capacidade de compreensão, e possivelmente de identificação e de aceitação dos outros e da sua cultura. As tradições e os costumes não devem ser usados apenas como pano de fundo e meio através do qual se adquire a língua.”

De acordo com Miguel Lopes (2004 c: 557) um dos principais objectivos da educação deveria ser o de formar simultaneamente espíritos abertos, tolerantes e críticos. Neste sentido, para o mesmo autor:

“Para proceder-se ao necessário desenraizamento ou renúncia às ilusões egocêntricas e etnocêntricas, devemos aprender a afastar-nos de nós mesmos, a distanciar-nos de nossos próprios hábitos, a vê-los como se estivéssemos de fora. A única maneira de chegar a esse ponto é confrontar nossas normas com as dos outros e descobrir a legitimidade destas últimas também (o que não quer dizer que renunciemos aos julgamentos transculturais; a tirania é nefasta em todos os climas)”.

É neste contexto, que se torna interessante abordar o sentido de compreensão do “outro”, na sua variedade de sentidos possíveis. Entretanto ao longo da nossa história, sobretudo nos anos da colonização, houve a imposição por parte do governo colonial de uma postura de negação dos próprios valores culturais, históricos e da própria língua para assimilar a cultura, a língua e os valores próprios do colonizador. Neste processo apesar da forte discriminação e segregação, o povo soube resistir fortemente e as diversas etnias se foram afirmando nos seus valores culturais próprios. No entanto, ainda hoje, muitas pessoas ao deparar-se com a realidade da diferença, sentem-se ameaçadas em seu íntimo. Desse sentimento derivam comportamentos e dinâmicas sociais de edificação de barreiras físicas, afectivas, ideológicas que criam rupturas, destroem pontes de contacto com os “outros”. Este tipo de comportamento tende a criar processos de “segregação” que nas grandes cidades se tornam mais acentuados. Consequentemente, pode-se afirmar que a consciência da existência da multiculturalidade na sociedade, não significa necessariamente a existência de uma dinâmica social assente na interculturalidade.

Relativamente aos conceitos de multiculturalismo e de interculturalismo ainda não existe, na literatura disponível uma visão consensual, e neste sentido muitos autores buscam as aproximações e diferenças existentes entre os dois conceitos, partindo de uma análise semântica. Para a nossa perspectiva de análise, começaremos pela posição de Forquin (2000) que considera a existência de dois sentidos no termo multiculturalismo: um sentido prescritivo e um sentido normativo.

Na dimensão prescritiva o multiculturalismo aplica-se à realidade multicultural objectiva e concreta de um país, no qual ocorre um fenómeno de coexistência de grupos de origem étnica ou geográfica diversa, línguas diferentes, valores e adesões religiosas plurais. No referente ao sentido prescritivo, de acordo com Forquin o termo multicultural toma diversos contornos.

Neste sentido o autor assinala que um ensino aplicado a estudantes de origem cultural diferente não é necessariamente multicultural. A interculturalidade na Educação ocorre quando efectivamente se colocam em acção determinadas opções pedagógicas representativas (ao nível do conteúdo e dos métodos) da diversidade cultural do público ao qual se dirige. Em termos metodológicos, este autor destaca a existência de:

“Dois modos possíveis, diametralmente opostos, de efectuar o processo. Podemos oferecer para cada grupo em questão possibilidades separadas de escolarização, evitando assim os riscos seja de neutralizar mutuamente todas as especificidades culturais em uma espécie de cacofonia eclética, seja de recuperar de modo insidioso as expressões minoritárias no seio e em prol de uma cultura hegemónica. Podemos, ao contrário, favorecer em uma mesma escola verdadeiramente pluricultural a coexistência, o reencontro e a interacção entre indivíduos portadores de identidades culturais distintas, levando em conta o que isso implica para cada um como promessa de alargamento e de enriquecimento de suas perspectivas, mas também considerando os riscos de desestabilização e de conflito”. (Forquin p. 61)

Assim, este autor (Forquin, 2000) distingue o multiculturalismo “aberto e interactivo” do multiculturalismo “discriminador e defensivo” concluindo que o interculturalismo corresponde a o multiculturalismo “aberto” que em termos éticos e políticos deverá ser incentivado, encorajado, privilegiado.

De acordo com Zuniga Castillo e Ansion Mallet (1997), a interculturalidade assume contornos normativos tanto a nível pessoal como a nível social. Com efeito, a nível pessoal, a interculturalidade implica a promoção de um diálogo interior na alma de cada pessoa, um

diálogo envolvendo as diversas influências culturais que a enformam e a que está exposta, pondo em acção, em muitos casos, vozes interiores em conflitos rumo a posturas nem sempre fáceis de conciliar.

Trata-se de uma situação, que ocorre com mais acuidade quando se muda do espaço habitual de vida, ou quando por diversas razões se é obrigado a relacionar-se com grupos e culturas diferentes das de proveniência. A nível social, a interculturalidade remete-nos para o reconhecimento do direito à diversidade e o combate à todas as formas de discriminação e desigualdade social. Assim a interculturalidade sustenta-se na promoção de relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos de pessoas inseridos em universos culturais diferentes. Para Candau (2003), trata-se de:

“Um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de construção democrática, de uma cidadania intercultural, e não unicamente uma convivência tolerante e pacífica no mesmo espaço social. Esta seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural”. (Candau, 2003)

Consideramos que para Moçambique é aplicável o pensamento de Candau (2003) segundo o qual o ponto de partida para uma Educação Intercultural deve ser uma perspectiva em que a Educação é vista como uma prática social em íntima relação com as diferentes dinâmicas presentes numa sociedade concreta.

Para se tornar efectiva esta Educação Intercultural tendo como agente impulsionador a Educação Bilingue, inspirados na autora com que estamos em diálogo, consideramos que há ainda um longo caminho a palmilhar em termos ideológicos, pois impõe-se que :

- Se mergulhe no universo dos preconceitos existentes na nossa sociedade, preconceitos em relação às nossas próprias culturas relativamente à dos outros, preconceitos que se relacionam com um desconhecimento em relação às diversas culturas, uma vez que apesar de a cultura moçambicana ser de matriz predominantemente bantu há especificidades que importa conhecer para melhor compreender a diversidade que a nível teórico temos aludido. Há uma necessidade de reconhecimento da existência de desigualdades socioculturais que possuem um carácter discriminador.

- Se questione o carácter monocultural dos currículos e das políticas educativas, tendo em conta o facto de que carecemos de estudos aprofundados sobre as componentes culturais locais, seu dinamismo e suas possibilidades de integração curricular. Há necessidade de um questionamento sobre as motivações e critérios subjacentes a selecção dos conteúdos escolares.

- Se articule igualdade e diferença ao nível das políticas educativas e das práticas pedagógicas, no sentido de reconhecimento e valorização da diversidade cultural em consonância com a igualdade ao direito à educação como direito de todos/as.

- Se reconstrua os processos de construção das diversas identidades culturais, tanto o nível pessoal como colectivo. Destacam-se neste sentido as histórias de vida e da edificação das diferentes comunidades socioculturais, com enfoque especial para a observação da dimensão dinâmica e histórica da cultura, susceptível de integrar as raízes históricas e as novas configurações de forma a transcender a concepção das culturas como universos fechados, puros, genuínos e estanques.

- Se promovam experiências de interacção sistemática com os “outros” de forma a viabilizar a percepção do carácter relativo de cada cultura, na forma de cada um se situar no mundo, conferir-lhe sentido. Para este feito torna-se necessário interagir, experiencialmente, com diversos modos de vida e de expressão. Para o efeito torna-se de vital importância o desenvolvimento de projectos, que se baseiem numa perspectiva de diálogo e construção conjunta envolvendo diversos grupos e pessoas de diversas procedências sociais, étnicas, religiosas, culturais, etc.

- Se evite reduzir a educação bilingue a algumas situações e ou actividades específicas ou realizadas em momentos exclusivamente focalizados em alguns grupos sociais. Deve-se incidir sobre um enfoque global envolvendo todos os actores e todas as dimensões do processo de ensino-aprendizagem nos diversos âmbitos em que ele se desenvolve.

Conforme diz Candau (2003):

“A promoção de uma educação intercultural é uma questão complexa, que exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais. As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação nos colocam no horizonte da afirmação da dignidade humana num mundo que parece não ter mais esta convicção como referência radical. Neste sentido, trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra-hegemónica de construção social, política e educacional”.

Tal como assinala Forquin (1989:9) “não há ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada”. Nesta perspectiva, em sociedades como a moçambicana assentes na diversidade e na multiculturalidade torna-se premente um currículo, que transcenda a dimensão nacionalista e

etnocêntrica, onde apenas uma minoria se revê e se sente legitimada. A educação intercultural é decorrente de posturas de reconhecimento (na escola e pela escola) de diferentes manifestações e comportamentos culturais, é decorrente por essa via, do reconhecimento da existência de culturas diversas, do direito à diferença e do manancial de riquezas advindas das interações entre as diversas culturas.

Um dos preconceitos arraigados tem a ver com a questão da preservação e valorização das nossas línguas. Bastas vezes ela é feita em função das línguas européias. Quando se perspectiva o ensino das línguas bantu, a tendência é a de modernizá-la dotando-as de toda uma terminologia técnica- científica, directamente transferida das línguas européias.

Como nos alerta o linguista moçambicano Gregório Firmino (2002:72):

“Em alguns casos os fazedores de políticas tentam reformar as línguas africanas de forma a que elas possam ser usadas em conexão com as novas actividades sociais, tais como a educação informal. No entanto, tais esforços são normalmente minados pelo facto de que se valem de recursos linguísticos das línguas ex-coloniais, o que recoloca os problemas que derivam do não-conhecimento da língua ex-colonial. Um exemplo típico é o processo de lexicalização das línguas africanas, que muito frequentemente é modelada a partir de raízes e afixos da língua ex-colonial. Para quem não tem o conhecimento da língua ex-colonial, o uso massivo de empréstimos destas línguas na forma de palavras ou afixos conduz a barreiras linguísticas semelhantes àquelas levantadas pelo uso da língua ex-colonial”.

Outro exemplo está na postura eurocêntrica de considerar que as línguas nativas não possuem os vocábulos apropriados para conceitos da área académica ou escolar. Ao discutir situações críticas registadas na experiência piloto do PEBIMO, Miguel Lopes revela que crianças e jovens são levadas a aprenderem conceitos de ciências, por exemplo, o de ciclo da água, evaporação, condensação e outros, na língua portuguesa, situação pautada no pressuposto de que não existe na língua materna um conceito para estes elementos. Entretanto, na fase de testagem dos materiais, junto a pais e mães de alunos, falantes das línguas, mas iletrados, descobriu-se que essa população conhecia os fenómenos e que a língua bantu tinha conceitos para eles.

“Constatou-se que existiam palavras para descrever adequadamente os conceitos, ou seja, as mulheres iletradas conheciam as palavras, ao contrário das pessoas com maior nível educacional, que já só conhecem as palavras em português e chegam a pensar que

as suas línguas nunca tiveram palavras para tais palavras”  
(Veloso, 1997, apud Lopes, 2004 b:467)

Porém talvez o maior dilema que atravessa a política linguística de Moçambique e se reflecte naturalmente na Educação tem a ver com a dimensão legal atribuída as línguas bantu. De acordo com Armando Jorge Lopes (2004b: 50) a maior ameaça para a sobrevivência das línguas bantu tem a ver com o facto de, na situação prevalecente, o português ser a única língua oficial do país. Para este autor a verdadeira manutenção linguística das línguas bantu passa pelos seguintes aspectos: reconhecimento do estatuto oficial das línguas bantu e simultaneamente implementação de programas de educação bilingue na sociedade; salvaguarda do direito dos indivíduos de se comunicarem oficialmente nas suas línguas com direito à recorrer a estas línguas no trabalho como imperativo democrático. Esta proposta ainda de acordo com este autor baseia-se nas seguintes premissas:

“(i) que a língua é o factor-base de identidade;

(ii) que a satisfação das necessidades humanas básicas para o desenvolvimento inclui a satisfação dos direitos dos cidadãos a identificarem-se com as suas línguas maternas e a aprendê-las e usá-las adequadamente;

(iii) que os cidadãos devem ter o direito de utilizar as suas línguas maternas em situações oficiais e, conseqüentemente, todas as línguas faladas nativamente por moçambicanos devem gozar de estatuto de língua oficial;

(iv) que os cidadãos devam ter o direito a uma adequada aprendizagem e uso da língua de comunicação mais ampla como elo e língua de unidade a nível nacional, e como meio de comunicação com as nações e comunidades que no mundo utilizam esta língua;

(v) que os cidadãos sentem a necessidade de se intensificar a aprendizagem e uso das línguas estrangeiras com o objectivo principal de responder a desafios regionais e internacionais na comunicação, cooperação, ciência e tecnologia”.

Relativamente às funções Armando Jorge Lopes (2004 b: 51) destaca as seguintes:

“(i) a língua portuguesa deve reter a sua função estatutária como língua de ligação e de unidade a nível nacional;

(ii) as línguas bantu devem gradualmente ser usadas co-oficialmente com o português, pelo menos, nos seguintes domínios: alfabetização inicial, educação primária, alfabetização de adultos, cultura, administração pública, justiça (sobretudo nos tribunais), parlamento,

desenvolvimento rural e agricultura, cuidados de saúde, nutrição infantil, planeamento familiar, indústria de pequena escala, meios de comunicação de massas e religião;

(iii) as línguas asiáticas faladas nativamente por moçambicanos, que têm igualmente de gozar de estatuto de língua oficial, devem funcionar em domínios a definir”.

De modo geral, pode-se afirmar que as primeiras opções na Educação Moçambicana pós-independência foram voltadas para programas assimilacionistas visto que a língua portuguesa era o único meio de instrução. Porém, nos termos em que se coloca a educação bilingue, embora já não seja apenas o português a única língua de ensino, a multiculturalidade é concebida como um problema, que exige uma intervenção escolar a fim de resolvê-lo. A transição para uma perspectiva intercultural implica, partir-se para um entendimento da multiculturalidade como um factor potenciador de riqueza pessoal e social.

Assim no contexto das orientações assimilacionistas, a diversidade é percebida como algo perturbador, que pode constituir um elemento desestabilizador da ordem instituída e do consenso social. O marco dominante era voltado, para a existência de uma cultura única hegemónica, à qual todos deveriam aceder. Teriam acesso a esta cultura dominante, em termos de escola, os mais “capacitados”, não se equacionava, porém, a relação entre a maior ou menor possibilidade de sucesso escolar e a origem, cultura de pertença dos educandos e a cultura escolar.

Um outro tipo de resposta educativa, à diversidade cultural presente nas escolas, remete-nos, para os programas de compensação. Nesta situação há um reconhecimento da existência de diferentes culturas, mas na busca da igualdade e da eliminação de situações discriminatórias opta-se por submeter os alunos e alunas inseridos em grupos minoritários ou desfavorecidos, a processos e estratégias que possibilitem a superação daquilo que é considerado o seu défice. Nestes casos o fracasso é atribuído aos próprios alunos, e não ao sistema ou ao currículo. Neste tipo de situação estamos perante uma postura que continua a privilegiar, em termos culturais, uma cultura única e hegemónica.

Ficou evidente que na perspectiva do programa oficial, o ensino bilingue entra na escola numa dimensão funcionalista, para ser instrumento de facilitação da aprendizagem da língua portuguesa, num futuro imediato ou posterior. Entretanto, numa perspectiva de currículo real, quais são seus efeitos e implicações? Essa real possibilidade de uso da língua grupal, criada com a introdução do currículo bilingue, leva para dentro da escola os elementos culturais do grupo de alunos, com os saberes, os conhecimentos e cosmovisão próprios? Que questões de fundo essa nova formatação curricular da escola nos suscita?

Mas se perguntarmos se a educação bilingue pode constituir um ponto de partida para a educação intercultural, temos que apontar condições para que isso se efetive. Isso implica que se transite, sobremaneira, para a implementação de programas igualitários. Estes programas devem partir do reconhecimento da diferença, do direito a essa diferença e dos efeitos positivos e enriquecedores que podem despontar das interações entre as diversas culturas.

Trata-se de uma perspectiva recente ainda, que começa a despontar a nível dos discursos, mas naturalmente pressupõe-se dificuldades de implementação ao nível das escolas e das práticas de parte significativa de professores. Com efeito, toda a tradição escolar tem incidido sobre uma valorização exclusiva dos produtos da cultura hegemónica. Por conseguinte não se afigura tarefa fácil estabelecer uma ruptura com a situação, dando visibilidade às culturas que têm estado ausentes, e reconstruir um conhecimento que seja comum e ao mesmo tempo de cada um dos grupos presentes na sociedade.

Um dos problemas inerentes à escassez de estudos sobre a multiplicidade étnica e cultural de Moçambique reflecte-se na carência de materiais relativos à dinâmica cultural evolutiva e em processo de transformação crescente.

Neste sentido, S. May (1994:38) citado por Leite (2001) aludindo à educação para o multicultural e focalizando a retórica do pluralismo, advoga que o mero reconhecimento da diversidade ou as atitudes paternalistas, postura que designa de “multiculturalismo benevolente” são úteis em termos de identidade cultural e étnica, mas de pouca importância em termos de negociações de sucesso para os grupos étnicos em suas interações com os grupos dominantes na sociedade.

Assim, o mesmo autor, Leite (2001) baseando-se num estudo de Hulmes (1989:13) sustenta que “as vozes das culturas minoritárias são ignoradas, excepto quando elas falam de níveis de actividades culturais tais como a música, a dança, a cozinha e hábitos sociais”.

Na educação intercultural defende-se uma posição, que transcende tanto o assimilacionismo, como a aceitação passiva das diferentes culturas. Pretende-se a nível de uma educação intercultural, que se assumam formas de uma coexistência activa entre as várias culturas, que gere a nível de cada cultura, um melhor conhecimento de cada uma delas e simultaneamente um melhor conhecimento das outras.

Assim, nesta via, a interculturalidade seria para Leite (2001) citando o Conselho da Europa (1994) “o conhecimento e a apreciação de diferentes culturas e o estabelecimento de relações de trocas positivas e de enriquecimento mútuo entre os elementos de diversas culturas, tanto no interior de um país como do mundo”.

A nível das orientações metodológicas, parte-se da necessidade de um entendimento das interações culturais, como um diálogo intra e entre culturas onde a valorização de cada uma delas ocorre nas práticas que possibilitem um melhor conhecimento de si e o (re) conhecimento dos outros. Nesta acepção, a presença nas escolas e nas salas de aula de pessoas pertencentes a diferentes culturas, pode constituir um potencial factor de enriquecimento, desde que as metodologias sejam orientadas para a troca e reciprocidade. Trata-se de uma via para um “bilinguismo cultural” que facilita o acesso das crianças e jovens dos grupos minoritários ou menos favorecidos não apenas ao conhecimento das suas culturas de origem, mas também ao conhecimento de outras culturas.

No contexto das zonas linguisticamente heterogéneas, onde ocorre uma convergência de várias culturas e em decorrência disso de várias línguas, as línguas moçambicanas à luz do currículo oficial devem ser usadas como disciplinas. Conforme o currículo oficial, nestas zonas em que os alunos falam o português como língua materna ou como língua segunda, não é possível aplicar o modelo bilingue transicional, porque este pressupõe que os alunos e o professor partilhem a mesma língua.

Nesta circunstância é da responsabilidade da própria escola, a escolha da língua local a ser ensinada, podendo ser uma língua da zona onde a escola está geograficamente instalada ou não. As razões para a adopção deste modelo, conforme o programa oficial prendem-se com a concessão de oportunidade aos alunos, para terem acesso às línguas locais a fim de estabelecerem ou manterem contacto com a cultura moçambicana.

Neste aspecto numa perspectiva intercultural consideramos que efectivamente a cultura moçambicana é predominantemente de matriz bantu, mas o contacto com essa cultura também se faz por via do português, pelo que talvez se acrescentasse “manterem contacto com a cultura moçambicana” *de matriz bantu*. Aliás, parece existir uma visão dominante que não assume o português como uma entidade também integrada à cultura moçambicana. Assim como nos diz Firmino (2002,p. 276) esta é

“Uma das maiores contradições da Política Oficial que emergiu em Moçambique depois de 1975. Apesar do facto de que nenhuma função significativa foi definida para as línguas autóctones, a retórica oficial associava-as às raízes da identidade nacional moçambicana. Por outro lado, a adopção do português como língua oficial e o seu reconhecimento como língua da unidade nacional foram percebidos como estratégias políticas para facilitar a integração nacional de Moçambique. O português nunca era, no entanto, associado à expressão da “moçambicanidade” autêntica, nem às línguas autóctones era permitido o acesso às actividades oficiais”.

É assim que, mais adiante, de forma mais incisiva este antropólogo e linguista moçambicano assinala:

“Assim, na política linguística prevalecente em Moçambique, o português é oficializado, mas não nacionalizado, enquanto as línguas autóctones são nacionalizadas, mas não oficializadas (...) As autoridades do Estado concebem as línguas autóctones como veículos da identidade nacional moçambicana, e, no entanto, estas línguas não permitem a participação no sistema nacional. Embora o português seja a língua oficial e a língua da unidade nacional e permita a participação no sistema nacional continua a não ser no discurso oficial, um “perfeito” veículo da genuína identidade nacional”. (Firmino, 2002:277)

Outra razão apresentada é o aumento da eficácia da comunicação num contexto multilíngue, contribuindo para o desenvolvimento da unidade nacional. Esta terceira modalidade na nossa óptica poderia constituir de imediato um saudável pretexto para o exercício a curto prazo de uma educação intercultural, uma educação, que possibilite aos estudantes e professores o conhecimento das culturas de origem de uns e de outros, tendo em vista o enriquecimento recíproco, dada a heterogeneidade cultural característica das zonas urbanas e peri-urbanas.

De acordo com Miguel Lopes (2004c: 554):

“O ideal seria que a preocupação com a diversidade cultural do país estivesse presente nas diversas disciplinas em temas de redacção que suscitem reflexão, na introdução de diversas religiões, na prática de danças e ritmos de diversas etnias nas aulas de música e artes e assim por diante. Enfim, a escola é um local privilegiado para mostrar às crianças e aos adolescentes todos os grupos que compõem a população moçambicana, ensinando-os a tolerar a diferença e aprender com elas, bem como a lutar por direitos e oportunidades iguais para todos. Importa que seja destacada a importância da ética na educação enfatizando o respeito aos direitos humanos; dever-se-á estimular os alunos a conviverem bem com as diferenças individuais e grupais (...) não menos importante nos parece ser a necessidade de enfatizar a diferença entre a rica diversidade cultural moçambicana, que deve ser mantida e a desigualdade social e económica, essa sim, algo a ser combatido; as crenças, as línguas, os sotaques, os hábitos podem variar, mas o acesso ao trabalho, à saúde, à informação e a todos os outros direitos do cidadão devem ser iguais para todos”.

Neste sentido é oportuna a citação de Boaventura Sousa Santos ao afirmar que: “Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; mas temos o direito a ser diferentes sempre que a desigualdade nos descaracteriza”. (1995, p. 41)

De acordo com Miguel Lopes (2004c:592)

“Penso ser fundamental uma educação que forneça uma consciência clara da pluralidade de culturas na sociedade moçambicana, e da necessidade do dialogo intercultural. Acredito que tal empreendimento poderá contribuir largamente para a difusão de uma cultura da paz e para a redução da violência social”.

Para este autor, ao se conceber um programa de educação intercultural torna-se premente partir-se da premissa de que a romantização do “outro” não constitui a alavanca para o incremento de um espírito de tolerância. Na essência deste processo o que conta, na verdade, é o processo da descoberta critica da natureza funcional dos diferentes padrões culturais existentes na sociedade. (2004c:592)

De acordo com este autor, o desenvolvimento de uma habilidade comunicativa intercultural na sociedade moçambicana, passa pelo seguinte:

- Um conhecimento da história sociocultural do país: de que tradições culturais as pessoas podem ter emergido (ritos de iniciação, espíritos ancestrais, o papel do catolicismo, um mundo particular) e que efeito poderá ter sobre a escolha e o uso da língua em Moçambique.

- A habilidade de interpretar textos culturalmente adequados, incluindo uma compreensão das convenções de discurso determinadas culturalmente (como cumprimentos, formas de endereço, sistemas de referencia, iniciação de discurso e fim de discurso) e um conhecimento da prática de conversação em sociedade.

- As habilidades necessárias para vencer barreiras à comunicação intercultural e para reparar os casos de quebra de comunicação.

No respeitante às aptidões, este antropólogo moçambicano assinala que um educador intercultural deve possuir:

“- Competência profissional e, com capacitação permanente ;

- Capacidade de investigação e de aperfeiçoamento a partir de uma reflexão sobre a sua própria experiência. ;

- Domínio da língua materna dos educandos e da segunda língua, língua comum a todos os cidadãos”.

No concernente às habilidades é importante que o educador intercultural tenha:

- compromisso com a causa de seu povo;
- tolerância e respeito pelo diferente;
- abertura ao mundo (ao progresso e às inovações que possibilitem a formação das novas gerações com a capacidade de sobreviver adequadamente nos novos tempos, sem que, por esse facto, possam ver-se obrigados a renunciar aos seus valores culturais).

De acordo com Claude Grignon (1998:178) a diversidade é uma das características essenciais das culturas populares. Entretanto essa diversidade sob a acção da escola, tende a reduzir-se parcialmente, embora, efectivamente seja um dos marcos específicos que constitui um diferencial entre as culturas populares e as culturas dominantes. O mesmo autor cita Max Weber, a título confirmativo, o qual afirma que as culturas dominantes têm por característica “uma tendência para a uniformização da vida, que em nossos dias se manifesta através do interesse do capitalismo pela padronização da produção” (Weber, 1969).

Para Grignon, a escola através do ensino da leitura e da escrita e, no âmbito do ensino secundário e superior, por via do ensino da literatura e das línguas, assegura a popularização do escrito e confirma sua supremacia sobre as culturas orais. Neste sentido “a escola não suprime a expressão, a cultura oral, que detém um importante papel na comunicação pedagógica, mas não concebe o oral independentemente do escrito, nem do predomínio deste. O ensino da leitura e das letras é inseparável da imposição de regras em matéria de gramática, de léxico, de ortografia, de pronúncia, de estilo. Esse ensino se situa plenamente, na perspectiva “legitimista” na qual o uso popular, local, vernacular é percebido como um desvio da norma, do bom uso, do bom gosto, como uma falta que precisa ser corrigida”. (Grignon, 1998: 180)

Aplica-se ao nível da nossa estrutura curricular, as palavras de Grignon (1998) ao afirmar que a escola tende espontaneamente ao monoculturalismo, através da transmissão socialmente desigual dos saberes de alcance ou pretensão universal e da conversão da cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão. De forma enfática este autor afiança que

A escola não quer ver nas culturas populares, mais que culturas no sentido antropológico do termo, e isso na melhor das hipóteses; e paralelamente reforça, ao mesmo tempo em que oculta, a relação que a cultura culta mantém com a cultura dominante.

Neste sentido o autor realça, que um dos maiores trunfos da Sociologia Crítica da Educação foi o de ter mostrado que a transmissão dos saberes não é efectuada num estado puro, de forma independente daquilo ao qual estão associados estes saberes, do que veiculam, do que veicula a forma na qual são transmitidos e o contexto no qual são transmitidos. Exemplo flagrante disso encontra-se na literatura onde a matéria é composta ela mesma por opiniões e juízos de valor e de gosto.

Todavia mesmo no ensino de saberes científicos e técnicos, os mais universais, neutros na aparência, isto é, menos dependentes em relação a contextos culturais, políticos e históricos concretos, ou menos impregnados de conotações ideológicas explícitas, a aprendizagem consciente vem acompanhada de uma interiorização inconsciente, devida ao contexto escolar, à relação pedagógica e aos efeitos psicológicos, que esta acarreta e acima de tudo às sanções escolares. Como assevera este autor:

“A aculturação lógica vem acompanhada da interiorização das hierarquias escolares, das hierarquias intelectuais e das hierarquias sociais; a aprendizagem da matemática, da física ou do desenho industrial é inseparável da hierarquia escolar, dos níveis de ensino, das disciplinas, dos títulos e das aptidões intelectuais ” (Grignon, 1998:185)

Embora as especificidades técnicas dos saberes cultos não estejam dissociados de suas propriedades e funções sociais, tal não implica que não tenham seus efeitos próprios ou que sejam inutilizáveis. Com efeito, os saberes cultos, o raciocínio e o método científico, o raciocínio filosófico, a elaboração literária da linguagem transportam na sua própria essência uma capacidade reflexiva e crítica.

Não obstante o facto desta capacidade se desenvolver em geral num plano ideológico, pode-se tentar buscar nela mecanismos /estratégias que viabilizem alguma autonomia da cultura culta em relação à cultura dominante. A escola é nesta perspectiva um dos espaços nos quais o trabalho de vigilância e (auto-vigilância) crítica tem as maiores possibilidades de ser empreendido e realizado.

Por conseguinte, mesmo sem que se neutralize totalmente a interiorização que acompanha a aprendizagem, se pode, ao menos, esperar controlá-la mais estreitamente. A cultura culta poderia possivelmente, então, ser apropriada pelas crianças procedentes das classes dominadas sem que essa apropriação implicasse intrinsecamente uma ruptura com as suas culturas de origem e uma conversão à cultura dominante.

Procura-se assim precaver-se de desvio, que ocorre, quando sob o pretexto de reconhecer a alteridade cultural, o direito à diferença das crianças provenientes das classes populares e das “minorias”, se esquece ou se nega a existência da hierarquia social (e da hierarquia escolar) existente entre as culturas. Uma pedagogia, que não tome em conta este aspecto corre o risco de encerrar as crianças provenientes das classes dominadas em sua cultura de origem, em sua “identidade”, em suas “raízes”, e negar-lhes o acesso à cultura culta, à cultura teórica aos saberes de alcance universal. Sob o pretexto de se reabilitar o “concreto” o “local”

termina-se por retornar aos lugares-comuns mais conservadores, como o preconceito de que o pensamento abstracto é um privilegio da elite, e o bom sentido prático, pelo contrario é privilegio da massa.

A preocupação existente no plano curricular de salvaguardar o ensino da língua portuguesa, logo no ciclo inicial, para os alunos que entram na escola, tendo uma língua bantu como língua materna, pode servir a esse princípio. Esta estratégia pode propiciar o desenvolvimento de um bilinguismo salutar e fecundo tanto na língua bantu como no português, visando possibilitar que os estudantes possam estar em condições de enfrentar os desafios de um sistema, em que o português é a língua de Comunicação mais ampla e que lhes confere maior facilidade de integração tanto a nível internacional como a nível nacional tendo em conta o facto de o português ser a língua oficial e uma língua franca, que possibilita a comunicação entre todos os moçambicanos e destes com os outros povos falantes deste idioma.

Aliás, o português após a consolidação do sistema colonial em Moçambique tornou-se a língua oficial, e por conseguinte a língua de implementação das políticas coloniais. Por imposição do sistema, o português se tornou a língua de identidade cultural portuguesa, assumindo-se como uma das armas de aplicação da política assimilacionista do sistema colonial. No âmbito da aplicação da política de assimilação, as línguas locais bantu não podiam aceder aos domínios institucionais, o que condicionava a mobilidade social ao domínio exclusivo do português. Assim desde os inícios do século xx, o português passou a ser a única língua de ensino. Dado que a educação constituía uma das plataformas fundamentais para a mobilidade social, o uso do português como meio exclusivo de ensino-aprendizagem, implicava que somente quem dominasse este idioma poderia ter a possibilidade de ascensão social. Conforme Gregório Firmino (2002:110):

“Dada a associação do português com a política assimilacionista colonial e a ascensão social, a língua tornou-se um factor de poder para alguns africanos no contexto das limitadas possibilidades postas à disposição pelo sistema colonial. O conhecimento do português não era apenas um investimento compensador do ponto de vista económico e social, mas também um capital social distintivo nas mãos daqueles que haviam tido acesso à educação, o que os separava do resto da população. Por outras palavras, a elite colonial era formada na base não só do acesso à educação, mas também na base do monopólio da língua portuguesa”.

Após a independência de Moçambique, o português continuou a ser uma língua associada a uma situação de distinção social. Com efeito, o português era, por essas alturas, a única língua em Moçambique que agregava um conjunto de falantes, disseminados por todo o país e que constituíam a elite escolarizada. Em virtude do tipo de falantes a que a língua estava associada e da história do seu uso em domínios institucionais, para além de outras razões o português tornou-se a língua oficial.

Neste momento, o português continua a única língua oficial do país e de unidade nacional. Devido às compensações sociais e económicas associadas a este idioma, é o português, pelo menos nos centros urbanos, a língua de prestígio social e a mais desejada em termos de domínio e conhecimento formal. Todas as actividades oficiais são realizadas, principalmente, nesta língua e para além dos domínios institucionais, as elites urbanas usam-na em todas as realizações sociais, incluindo os contactos informais do dia a dia. (Firmino, 2002)

No Plano Curricular do Ensino Básico faz-se a apresentação dos contextos social, económico, político e educacional que se vivem em Moçambique, e que constituem o pano de fundo da construção do currículo, entendido como um processo dinâmico, que se deve ajustar às transformações sociais. No referente ao contexto sociocultural o documento, após referenciar o carácter multicultural e o facto de o país ser habitado por diferentes grupos etno-linguísticos de origem bantu, cita seguidamente o Relatório das Pesquisas Antropológicas sobre a Interação entre a Cultura Tradicional e a Escola Oficial, segundo o qual “há um desfasamento da acção educativa relativamente à cultura e tradições culturais que influi no valor atribuído pelas comunidades à escola e na conseqüente retenção/ abandono escolar”. (Conceição, R.et all; 1998:14). Para este fenómeno são apontados como principais factores culturais: a língua de ensino, os ritos de iniciação, as práticas socio-económicas e a divisão social do trabalho e os estereótipos relacionados com o género.

Assinale-se o que o documento diz sobre os ritos de iniciação. A este respeito o documento afirma: Os ritos de iniciação, parte dos “sistemas de educação tradicional” com o objectivo de transmitir normas e valores de uma sociedade, preparando a criança para a vida adulta, são um outro factor cultural de conflito entre a escola e as tradições culturais, dada a diferença entre a cultura tradicional e a que é veiculada pela escola. (PCEB,P13) Verifica-se logo a partida, uma ênfase numa conflitualidade entre cultura tradicional e escola, onde a cultura tradicional surge concebida como uma entidade bloqueadora da actividade escolar. Não se apresenta o lado positivo do processo inerente aos ritos de iniciação, como um ponto de partida favorável para o dialogo entre a escola e a comunidade. O discurso relativo as práticas socio-económicas obedece a mesma perspectiva de visão. Assim o documento assinala:

“Muitas práticas socioeconómicas e a divisão social do trabalho na comunidade, que constituem aprendizagens no âmbito familiar são factores que, muitas vezes, condicionam a participação das crianças nas actividades escolares e põem em causa o próprio valor da escola. Muitas crianças, desde muito cedo, participam em actividades produtivas, ajudando os pais na machamba, guardando o gado e em outras tarefas domesticas em geral”. (Conceição, R. Et all; 1998 :19)

Conforme o Plano Curricular do Ensino Básico (2003, p. 12) “Outro factor sociocultural que influencia o sistema de educação está relacionado com a forma como são consideradas as diferenças de género pela comunidade. Regra geral, os pais privilegiam a escolaridade dos rapazes. A divisão social do trabalho, na base do género atribui às meninas, desde muito cedo, tarefas tradicionalmente consideradas da responsabilidade da mulher, o que dificulta o seu acesso à escola”.

Assim, face a estas constatações que no documento são referentes ao contexto sociocultural, são apresentadas as perspectivas :

“Perante este cenário, torna-se premente o equacionamento destes e de outros factores socioculturais no novo currículo. Consequentemente afigura-se ser de extrema importância o envolvimento efectivo da comunidade no processo ensino-aprendizagem, pois só ela pode garantir o acesso e a retenção dos jovens na escola, em particular das raparigas. Não se trata de transformar a escola num instrumento privilegiado para a preservação das culturas tradicionais, mas sim num espaço de interacção entre as culturas das comunidades e os novos paradigmas da cientificidade”.  
Curricular do Ensino Básico (2003, p. 12)

A respeito deste discurso, no qual a dimensão sociocultural é apresentada apenas numa determinada perspectiva (negativa) num determinado ângulo, em que a narração a respeito do outro, e neste caso da cultura tradicional é feita exactamente naqueles aspectos opostos à visão mais actual e contemporânea importa lembrar as palavras de Tomas Tadeu da Silva (1998:195):

“As narrativas contidas no currículo explicita ou implicitamente corporificam noções particulares sobre o conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual è ilegítimo, quais as formas de conhecer são validas e quais não o são, o que é certo e o que é

errado, o que é moral e o que é imoral (...) As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon outras são proscritas...”.

Tomas Tadeu da Silva (1998:195)

A este respeito, Tomás Tadeu da Silva aplicando o conceito de “representação” realça que esta é um processo de produção de significados sociais através de diferentes discursos. Na perspectiva de representação que se está a operacionalizar, a linguagem é concebida como o meio por via do qual se tem “acesso” à realidade, mas acima de tudo, como constituindo, produzindo, formando a “realidade”. (Hall,1995,p. 224) apud Tadeu da Silva(1998).

É através dos significados contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma bastante particular e que o eu é produzido. E essa “forma particular” é determinada precisamente por relações de poder.

Assim a representação, conforme diz este eminente curricularista, opera por via do estabelecimento de diferenças. Consequentemente, é por via da produção do sistema de diferenças e oposições, que os grupos sociais são tornados “diferentes”, é através do processo de construção de diferenças que nós nos tornamos “nós” e eles “eles”, Citando Laurenttis (1994, P. 214) Silva realça que as “diferenças” não existem à margem de um sistema de representação, e este por sua vez não existe desvinculado de um sistema de poder. A “diferença” é dependente da representação e do poder. Neste sentido, o currículo pode ser analisado como uma forma de representação. No entanto, essa situação para o caso de Moçambique deve ser entendida em relação ao seu projeto de sociedade almejada.

Na primeira década, posterior à Independência, o primeiro governo de Moçambique, apostou num projecto de edificação de um país socialista. Eram tempos caracterizados por uma grande utopia, tempos de exaltação patriótica. Tempos de imensa esperança, no sentido de construção de um país próspero e desenvolvido.

Os anos sob regime socialista, foram marcados por uma tremenda crise económica, derivada de vários factores entre os quais se destaca a herança colonial, a quase inexistência de quadros moçambicanos qualificados, as transformações de cariz económico advindas das nacionalizações da indústria, da terra, do comércio, da educação, da saúde, os efeitos nefastos das calamidades naturais (cheias e secas persistentes) a guerra civil. Outros factores

concorrentes para esta situação derivaram da conjuntura política e económica de então, tempos de guerra fria, com impacto à escala planetária, envolvendo os blocos socialista e capitalista.

A conjunção desses factores atingiu o ponto alto, com a intensificação da guerra civil, envolvendo a Frelimo e a Renamo, e a crise económica agravou-se de tal modo que, nos finais da década oitenta (anteriormente, definida como a década da vitória sobre o subdesenvolvimento) Moçambique era um país totalmente dependente da ajuda externa, condicionado na sua soberania, pois a quase totalidade dos encargos económicos do Estado eram suportados por agentes externos. Por estas alturas, Moçambique chegou a ser classificado como o país mais pobre do mundo, pelo Banco Mundial.

Consequentemente o governo moçambicano, como alternativa para corrigir a situação, viu-se compelido a encetar, a partir de 1987, um processo de reformas denominado: Programa de Reabilitação Económica (PRE). Este programa iniciou-se num período em que ainda grassava a guerra civil, acentuando a pobreza, a miséria, a fome, a crise socio-económica. Devido à crise económica, que levou o governo a optar pelas políticas do FMI e do Banco Mundial, ocorreram cortes orçamentais e fundos, que outrora destinados à sectores como a Educação e a Saúde, passaram a estar ao serviço do pagamento da dívida.

As transformações, que se operavam no plano económico, social e político levaram a um reajustamento do Sistema Nacional de Educação, por meio da lei 6/92 de 6 de Maio de (RPM-1992). Esta lei vai retirar da lei 4/83 de 23 de Março (RPM-1983) todas as referencias alusivas ao socialismo, tais como :a formação do homem novo, como objectivo primordial, as normas orientadoras do Marxismo -Leninismo e o monopólio da Educação por parte do Estado (Dias, 2002).

Importa realçar, que esta situação ocorre, num contexto de transformações ideológicas, políticas e culturais que ocorriam no contexto dos países socialistas. Assim, nos finais da década de oitenta, do século passado, o mundo testemunhava a queda de regimes socialistas como os da União das Republicas Socialistas Soviéticas, Republica Democrática da Alemanha, Bulgária, Jugoslávia, Roménia entre outros. Esta queda marcava a transição de um mundo bipolar (dominado pelas duas superpotências: a URSS, a nível do bloco socialista e os EUA, a nível do bloco capitalista) para um mundo marcado pela hegemonia dos Estados Unidos da América e o capitalismo.

Impõe-se de forma acirrada a globalização e, com ela, a defesa da liberalização económica, assente na primazia do sector económico sobre os demais. Os princípios orientadores da Política Moçambicana advogam uma política de Estado mínimo, de

privatização, de desregulamentação do sector financeiro, pela desnacionalização das riquezas naturais, pela integração nos mercados internacionais e pela transnacionalização do capital.

O governo moçambicano ao aderir às políticas do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, optando por uma postura política neoliberal de defesa do sector privado (visto como o mais eficiente e mais qualificado que o sector estatal e publico), ocorre a desnacionalização da educação, da saúde, dos transportes e todos os sectores estatais. No contexto da Educação, o ensino deixa de ser gratuito e a Educação passa a ser orientada pela lógica de mercado. Valores como a solidariedade, igualdade, fraternidade são abandonados em favor da exaltação da competitividade, em todos os níveis da Educação. (Dias, 2002).

Assim, no Plano Estratégico da Educação(PEE) do Ministério da Educação e Cultura (1995;8)assinala-se :

“As obrigações impostas pelo serviço da dívida constituem um enorme obstáculo para o aumento das despesas na Educação e em outros sectores sociais em Moçambique, como foi reconhecido pelo FMI e pelo Banco Mundial. Actualmente, o serviço da dívida absorve aproximadamente 30 por cento do orçamento corrente anual do Estado”.

No culminar de um longo processo de negociações, e face às pressões internas e externas, o governo da Frelimo e a Renamo assinam, a 4 de Outubro de 1992, o Acordo Geral de Paz em Roma. Com este acordo estavam cridos os pressupostos para uma aplicação mais plena do Programa de Reabilitação Económica iniciado em 1987, sob os auspícios do FMI e do Banco Mundial. Este programa vai-se pautar pela liberalização económica, a defesa da propriedade privada, pela defesa da singularidade e por via disso, a defesa da liberdade e autonomia individual. Defende-se uma moral voltada pela o consumismo, o hedonismo e o relativismo.

A Educação passa a ser controlada por outros agentes para além do estado, tais como empresas, cooperativas, Organizações Não-Governamentais e outros. Conforme Dias(2002:172):

“A lógica controladora, classificatória, selectiva e excludente do sistema de avaliação torna-se mais aguda presentemente com a privatização do ensino, em que o sector privado é visto como o mais eficiente e qualificado e se fomenta a competição entre alunos, professores e escolas. É no contexto de uma educação pós-socialista em que se exalta a competitividade, a qualidade total, a eficácia, a diferença, a alteridade (...) que a questão da exclusão escolar começa a ser levantada pelos pesquisadores”

Naturaliza-se a concorrência e a competição, como dimensões inevitáveis inerentes ao processo. Assim como destaca Dias (2002:172):

“O PEE aceita a concorrência e a competição como algo natural e inevitável. Aceita também a manutenção e ao aumento das desigualdades entre as escolas e as regiões. Afirma-se uma ética que naturaliza as desigualdades e a exclusão, ao se dizer que a ampliação das desigualdades será” até certo ponto, uma consequência inevitável da descentralização “(PEE-1997:26). A ética presente no PEE é utilitarista e imediatista, na medida em que o mais importante é ajustar a educação ao mercado, ao progresso científico e tecnológico”.

A ideologia neoliberal em vigor, faz com que, se por um lado a escola institucionalize um currículo hegemônico resultante dos interesses da nova ordem, por outro, a escola se vê confrontada com a imposição de medidas coerentes com a concepção de Estado mínimo, numa postura que a desvia da efetiva prestação de serviços sociais. Surge assim a denominada mercoescola. De acordo com Azevedo, apud Dias (202:51/52), a mercoescola:

“Afirma a educação como uma mercadoria a mais, um bem que pode ser comprado, vendido ou consumido no mercado educacional, o qual garantirá a hierarquização da qualidade do serviço colocado à disposição dos usuários, ou seja, dos consumidores”.  
(p. 195)

O currículo da mercoescola é concebido de modo a possibilitar a integração dos alunos de acordo com os interesses de mercado, a desigualdade é vista como um valor positivo e natural, numa perspectiva de promoção da competição, da liberdade e da concorrência. Para Azevedo (2000:195) nesta concepção de escola “não cabem as idéias de solidariedade e igualdade”. Ainda na mesma senda Oliveira (1998:118) realça que as políticas educacionais adoptadas no contexto neoliberal, uniformizam:

“a escola através de reformas orientadas por organismos internacionais. Desta forma, são levados em conta “critérios economicistas “e uma “ética de livre mercado “. Assiste-se a um abandono dos valores do iluminismo como racionalidade substantiva, solidariedade, igualdade, o valor mais exaltado é a competitividade”.

Mas como foi realçado com apoio na teoria crítica, há possibilidades de se reverter essa lógica perversa.

Cabe, pois, à escola uma missão delicada, na edificação de novas relações pedagógicas, direccionadas à novas formas de cidadania. Como diria Santos apud Vilela (2006. 22)

“A escola tem que ser uma escola de cidadania, cidadania critica, que deve ensinar e instruir colectivamente para a rebeldia, quando ela se justifique, obviamente, e para o conformismo, quando o conformismo for a concordância com idéias que nós criticamente consideramos como progressistas e nossas, e não porque o são oficialmente ou porque somos objecto de doutrinação. O que é preciso é retirar da escola todo o principio de doutrinação, e ele existe não somente na forma como ensinamos, mas, na forma, como avaliamos”. (Santos, 2001,p. 30)

Uma escola que pautada em um projeto que respeite as particularidades grupais, culturais e linguísticas, se torne capaz de permitir aos sujeitos a edificação de seus projetos pessoais.

“Só através de uma criação sistemática, apurada e metódica do pensamento crítico independente, da cidadania ativa, de uma luta por uma transformação emancipatória paradigmática, se justifica a escola e aí, sim, ela tem toda a legitimidade e deve continuar”. (Santos, 2001, p.31)

E concordando, finalmente, com Moreira, há que se lutar pela escola como o lugar social ainda capaz de materializar os projetos de realização social a que têm direito todas as pessoas:

“Minha preocupação com a escola decorre de considerá-la capaz de promover a crítica do existente e o questionamento do que parece inscrito na natureza das coisas; capaz então, de formar indivíduos não conformistas, rebeldes, transgressores, comprometidos com a luta contra toda e qualquer opressão. Decorre de considerá-la, em síntese, espaço público em que, em meio a práticas, relações sociais e embates se produzem significados e identidades. Nesse espaço novos tempos podem ser anunciados”. (Moreira 2001, p.68)

Acreditamos que a Educação Bilingue pode propiciar a possibilidade de abrir campo, para:

“Acções curriculares com perspectivas mais amplas de formação humana e cultural. Não apenas as dimensões particulares, próprias de segmentos culturais presentes na escola, deveriam ser abarcadas, mas, também, dimensões relacionadas com a formação humana multifacetada, como a artística e a espiritual, que são indissociáveis”. (Vilela 2006:23)

A Educação Bilingue pode ser um ponto de partida para uma Educação Intercultural na medida em que “forneça uma consciência clara da pluralidade cultural na sociedade moçambicana, e da necessidade do diálogo intercultural. Um empreendimento desta natureza pode ser de uma importância vital, para a disseminação de uma cultura de paz e para a redução da violência social”.

Enfatizando ainda mais esta dimensão da questão, o autor anteriormente mencionado assinala:

“A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a sobrevalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros. Não basta pôr em contacto e em comunicação membros de grupos diferentes (através de escolas comuns a varias etnias ou religiões, por exemplo). Se, no seu espaço comum, esses diferentes grupos já entram em competição ou se o seu estatuto é desigual, um contacto desse género pode, pelo contrario agravar ainda mais as tensões latentes e degenerar em conflitos. Pelo contrario, se esse contacto se fizer em termos igualitários, e se existirem projectos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e à amizade”. (Miguel Lopes, 2004c:594)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Os sistemas educativos estabelecem relações profundas com outros segmentos da sociedade. A política educativa enquadra-se no contexto socio-histórico em que está inserida, extraindo deste os seus significados verdadeiros. Assim, ao avaliar as normas do sistema educativo em Moçambique, em especial a proposição de ensino bilingue, levei em consideração a urdidura existente entre a esfera educacional e as vertentes ideológica, social, económica, política e cultural.

Assim, o currículo de educação bilingue foi analisado no contexto macrocurricular, o que permitiu arrolar situações que evidenciam a relação, mesmo que tênue, dessa proposta com a presença e valorização da relação entre as línguas adoptadas no ensino bilingue e as culturas de que são portadoras.

Foi com referência às possibilidades abertas pela postura teórica e política de Theodor Adorna que procurei considerar o papel central da proposta curricular de educação bilingue nas possíveis mudanças nas relações educacionais em Moçambique.

Procurei entender o projeto de educação bilingue como elemento que abre possibilidades de emancipação dos sujeitos sem a perda de seus atributos de ordem cultural que lhes são particulares e inalienáveis, situação que marca os diferentes grupos de sujeitos dentro dos grupos diversificados de língua bantu. Assim, procurei analisar os possíveis efeitos no processo de escolarização dessas pessoas a partir do projecto de ensino bilingue. Que papel central o ensino bilingue pode assumir na direcção de produzir mudanças nos efeitos, historicamente tão desastrosos, para a maioria da população do país?

Pode-se concluir, no final desta caminhada, que a Educação Bilingue, nos moldes em que está a ser concebida, pode propiciar a possibilidade de uma Educação Intercultural, num país como o nosso, que é essencialmente multicultural?

Queremos começar argumentando com uma asserção: é facto que, através da Educação Bilingue, se reconhece pela primeira vez, na Política Curricular Nacional a pluralidade linguística nacional. Podemos assinalar nas dimensões vantajosas do processo em curso, o facto de :

Esta proposta curricular de educação bilingue, do modo como está concebida, protege o direito da criança aceder ao ensino formal, por via da sua língua materna.

- Apesar do facto de, a língua materna bantu, ser ensinada até à terceira classe, como língua de instrução e de forma gradativa a partir da quarta classe, passar a ser ensinada somente

como disciplina, este processo educativo, nos moldes em curso, abre a possibilidade de uma eventual educação bilingue em toda a escolarização, para futuras gerações, uma vez que a abordagem do bilinguismo inicial pode, de forma razoável e gradual, ser alargada a níveis mais avançados.

- Esta abordagem promove o uso das línguas bantu de forma mais justa e humana, pois tem em meta desenvolver a proficiência não somente em português mas também nas línguas bantu. Por outro lado, reduz os riscos de abaixamento de nível no que concerne a proficiência na língua portuguesa em classes mais adiantadas, porque esta língua è igualmente utilizada como língua de ensino desde o início da escola primária.

Entretanto, para que esta educação se torne, por essência uma educação intercultural temos de considerar em primeiro lugar, amparados pelo pensamento de Adorno, que todo o processo escolar deve ser dirigido ao derrube de barreiras, que criam limitações, e impedem as pessoas de tomarem parte plena na vida social, impedindo-as também de compartilharem com os outros todos os recursos e bens culturais e materiais.

Uma educação que propicie o reconhecimento da língua do aluno e uma política linguística que valorize as diversas línguas faladas em Moçambique, constitui um passo nesse sentido. Por conseguinte, neste contexto, como foi assinalado por Vilela (2007), há um papel especial que cabe à escola: o de fortalecer cada forma particular de pensar e de agir ; despertar a esperança de que cada pessoa, independentemente de suas particularidades (cor, raça, culturas, género, etc.), tenha reconhecido e legitimado seu direito à vida, e à participação na sociedade. Na verdade, para que a educação bilingue se torne progressivamente e cada vez mais uma educação intercultural, torna-se necessário que, a nível legal o português deixe de ser a única língua oficial.

O facto de o português deter exclusividade de única língua oficial representa um perigo para a preservação das línguas bantu. Não há incompatibilidade de existência de uma coabitação entre o português e as línguas bantu. Dando voz a Armando Jorge Lopes (2004b:66) diria que :

“... o aproveitamento positivo de uma dada língua herdada e a promoção de todas as outras línguas com as quais convive nos deveria fazer mais fortes, na batalha contra a hostilidade. Permitam-me ouvir a voz (de paz) do conhecido linguista aplicado brasileiro Gomes de Matos (2002) que, do seguinte modo, sublinha o papel da língua e da comunicação (a que chama construtiva e positiva) na gestão e solução de conflitos.

Argumentar bem é argumentar para o bem das pessoas, da comunidade, da humanidade. Que em nossos usos da língua portuguesa e de outros idiomas que soubermos usar, nosso comunicar seja um comunicar”. (p. 24)

Mais uma vez insisto que assumindo um processo visando uma educação intercultural, que seja efectiva e interactiva, a escola deve se pautar no projeto de educação defendido por Adorno, deve perseguir formas de desenvolver um espírito de solidariedade e de tolerância como principio básico, capaz de defender a formação das personalidades com autonomia, identificadas com o projeto cultural do seu grupo social. Esse espírito é condição, que possibilitaria a cada sujeito o direito a um lugar na sociedade e, ao mesmo tempo, fazer parte dela. Isso seria fundamental para que os sujeitos possam independentemente de suas particularidades, também linguísticas, e se sintam parte da sua sociedade. É esse o projeto desejável para a sociedade Moçambicana.

Considerando os limites sobre os quais este trabalho foi produzido, no qual não foi possível verificar *in loco* a efectivação de uma experiência escolar pautada no currículo de ensino bilingue, fica esta lacuna como desafio para próximas pesquisas. Na verdade há que se destacar algumas questões que merecem atenção dos pesquisadores da realidade educacional de Moçambique no que diz respeito à conquista de uma educação para a autonomia e para todos os grupos étnicos e culturais que constituem a nação moçambicana, no sentido de serem respeitadas suas bases linguísticas e sua visão de mundo:

Neste sentido, considero importante, que em investigações posteriores se busque estudar e analisar o ensino bilingue, inserido no quotidiano da escola na perspectiva de identificar os seus efeitos na escola e na vida dos alunos e alunas, que dele participam. Investigações que busquem desvendar: Como a educação bilingue interfere no processo de aprendizagem e nas experiências escolares dos alunos e alunas nele inseridos? Em que medida, a cultura escolar própria da instituição, estabelecida no quotidiano da escola se relaciona com a educação bilingue? De que modo, a escola busca fazer o resgate e a redescoberta dos significados culturais das práticas sociais, procurando interpretar o seu sentido, à luz da diversidade cultural existente?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMOVAY, Miriam (coord) et all **Escolas Novas – experiências bem sucedidas em escolas públicas**. Brasília: UNESCO-UNIRIO, 2003. WK kellog Fondation.

ADORNO, Theodor W. (1995 a). **Educação para que?** In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 139-154 (tradução de Wolfgang Leo Maar).

\_\_\_\_\_ (1995 b). **Educação contra a barbárie**. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995 (p. 155-168). (tradução de Wolfgang Leo Maar).

\_\_\_\_\_ (1995 c). **Educação e emancipação**. In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 169-186 (tradução de Wolfgang Leo Maar).

\_\_\_\_\_ (1995 d). **Educação após Auschwitz** In: ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 119 -138 (tradução de Wolfgang Leo Maar).

ALTHUSSER,L(1972) **Ideologia e Aparelho Ideológico do Estado**, Lisboa: Edic. Presença

ALVES, Nilda ;Oliveira, Inês Barbosa. **Uma historia da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo**, In LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth (orgs) *Currículo: Debates contemporâneos*. São Paulo Cortez Editora 2002, p.78-102

APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. 2º ed. Petrópolis. Editora Vozes, 1999

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982

ANTÔNIO, Severino, **Educação e Transdisciplinaridade**, Rio de Janeiro, Editora Lucerna, 2002

ARROYO, Miguel G. **Fracasso - Sucesso :o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica**. In :ABRAMOWICZ, Anet & Moll,Jaqueline (org) *Para além do fracasso escolar-*. São Paulo, Papirus Editora, 1997, p. 11-26

ASSMAN, Hugo, **Reencantar a Educação-Rumo à Sociedade Aprendente**. 7ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003

ASSMAN, Hugo e MO SUNG,Jung **Competência e Sensibilidade Solidária: Educar para a Esperança**. Petrópolis, Ed. Vozes, 2000.

AZEVEDO, José Clóvis de **Escola cidadã, mercoescola e a reconversão cultural**, in FERREIRA, Márcio, Ondina & GUGLIANO, Alfredo Alejandro (org) *Fragments da Globalização na Educação. Uma perspectiva comparada* Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000, pp. 189-206.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico. O que é, como se faz**. São Paulo Edições Loyola, 1999.

BARDIN, Lawrence, **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 1977.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo:Editora Hucitec, 1993

BELCHIOR, Manuel Dias **Evolução Política do Ensino em Moçambique**, Lisboa, Companhia Nacional Editora, pp 637-674,1964

BENSON, Carolyn J. Relatório Final sobre ensino bilingue. Resultados da Avaliação externa da experiência de escolarização bilingue em Moçambique (PEBIMO), Maputo, INDE, 1997.

BERNSTEIN, Brasil **A estruturação do discurso pedagógico. Classe, código e controle**, Petrópolis, Vozes, 1996.

BLOOM,B. **Taxonomia de Los objetivos de La educacion**. Buenos Aires. El. Atenero,1971

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994

BONAMINO Alicia C. & BRANDÃO, Zaia. "Posfácio". In:BRANDÃO, Zaia **A crise dos paradigmas e a educação**. 5 edição. São Paulo, Cortez. 1999, pp 88-102

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude **A Reprodução. Elementos para uma teoria dos sistemas de ensino**, 3 Edição, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S, 1992

BOURDIEU, Pierre **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo,Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_ **A economia das trocas simbólicas**. 5ª edição, São Paulo, Editora Perspectiva, S. A. 1999

\_\_\_\_\_ **O Poder Simbólico**, 2ª edição, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998

\_\_\_\_\_ **Questões de Sociologia**, Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983, pp. 325-347

BOURDIEU, Pierre, In: ORTIZ, Renato(org) **Esboço de Uma Teoria da Prática**. Cap. 2, São Paulo: ÁTICA, 1983.

BR N.19 I serie(1992).Lei 6-92 de 6 de Maio: **Sistema Nacional de Educação** Maputo: Imprensa Nacional.

CANDAU, Vera Maria, **Educação Intercultural no Contexto Brasileiro: Questões e Desafios**, PUC- RIO, Novamerica, 2003

CAPECE, J. **O resgate do saber das comunidades locais para a melhoria do ensino de Ciências Naturais no 1. Grau do nível primário em Moçambique**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001

CARVALHO, Maria do Amparo de Melo, **O Currículo prescrito interpenetrado pelo currículo alternativo: possibilidades e limitações de um trabalho com atividades curriculares alternativas numa escola de Ensino Fundamental** Dissertação do Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. PUC -Belo Horizonte, 2005

CASANOVA, Pablo Gonzalez “Globalidade, neoliberalismo e democracia”. In GENTILI, Pablo (org) “**Globalização excludente, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. São Paulo. Editora Vozes, 1999, p. 42-62

CHIMBUTANE, Feliciano **A experiência de uso de línguas locais no ensino formal em Moçambique(2003-2005): Alguns resultados preliminares**(não publicado) Universidade Eduardo Mondlane, 2006

CONCEIÇÃO, R. et al (1998) **Relatório das Pesquisas Antropológicas sobre a Interação entre a cultura Tradicional e a Escola Oficial, Realizadas nas Províncias de Nampula, Manica e Inhambane**. UEM- Maputo, 1998

CONNELL, R.W. **Política Educacional, hegemonia e estratégias de mudança social**. Teoria e Educação, n.5, p.66-80, 1992

\_\_\_\_\_ **Justiça, Conhecimento e Currículo na educação contemporânea.** In: SILVA, Luiz Heron da, AZEVEDO, Jose Clovis de Reestruturação Curricular: Teoria e Prática no cotidiano da escola. Petropolis: Vozes, 1995.

CORAZA, Sandra Mara. **Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo.** Revista Brasileira de Educação, Maio/Junho/Jul./Ago. 2001, n° 17, p. 100-126

COSTA, Thais Almeida. **Currículo e Competência :uma orquestração possível?Um estudo de caso no ensino noturno da Rede Municipal de Betim.** Dissertação do Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais –PUC. Belo Horizonte, 2004

COSTA, Marisa Vorraber (org) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**, 5ª edição Campinas, SP, Autores Associados, 1995

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA UEM. **Historia de Moçambique.** vol1, Maputo, UEM, 1982

DIAS, Hildizina Norberto **As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar –Em direcção a uma Prática Linguístico-escolar libertadora,** Promédia, Maputo, 2002

DIRECÇÃO DOS SERVIÇOS DE INSTRUÇÃO, “1. **Organização escolar e panorama do ensino na província de Moçambique” Panorama do ensino na província de Moçambique.** Lourenço Marques. Tipografia Spanos. 1963. pp.9-37

DUSSEL, Enrique. **Ética de Libertação. Na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis Editora Vozes, 2000.

EISNER, Elliot. W. **Cognition and Curriculum Reconsidered.** Second Editions, New Editions, New York, London: Teachers Press. 1994 (Tradução/ Adaptação da Professora Doutora Maria Inês Salgado de Souza)

EISNER, Elliot W. **The Kind of School we Need- Personal Essays.** Hinemann-Portsmouth, NH, 1998.

FASOLD, Ralph W. **Language variation and linguistic competence** In: SANKOFF, P. **Linguistic Variation: Models and methods.** Nova Iorque. Academic Press 1978, p.85-89

\_\_\_\_\_ **The sociolinguistics of society.** Oxford Basil Blackwell, 1984.

- FIRMINO, Gregório, **A Questão Linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique**, Promédia, Maputo, 2002
- FISHMAN, Joshua, **The Sociology of Language**, The Hague Moutn.1968
- FORQUIN, Jean- Claude. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto alegre: Editora Artmed, 1993.
- FORQUIN, Jean-Claude(org) **Sociologia da Educação. Dez anos de Pesquisa**. Petrópolis, EDITORA Vozes,1995
- FRIGOTTO,Gaudêncio “Introdução” In FERREIRA,Márcio Ondina &GUGLIANO,Alfredo Alejandro (org) **Fragmentos da Globalização na Educação. Uma perspectiva comparada**. Porto Alegre, Artes Medicas Sul, 2000. pp11-19
- GANHÃO,Fernando. **O papel da língua Portuguesa em Moçambique**. 1ºSeminário Nacional sobre o Ensino da Língua Portuguesa(não publicado). Maputo,1977.
- GARDNER,Howard **Estruturas da Mente.:A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre. Artes Medicas, 1994
- GARMADI,Juliette **Introdução à Sociolinguística**. Lisboa, Publicações Dom Quixote,1983
- GARCIA, Regina Leite e Moreira, António Flávio Barbosa (orgs) **Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Editora Cortez,2003.
- GERALDI, Corinta Maria Grisólia. **Continuidade e ruptura na construção do objecto de estudo :o currículo em acção**. In: **A produção do ensino e da pesquisa em educação –estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia**. Tese de Doutorado. FE/Unicamp/SP,1993
- GIRARD,René **A violência e o Sagrado** 2 Edição São Paulo, Editora Paz e Terra S;a, 1998
- GOMEZ,Jose Maria **Globalização da Política:Mitos, Realidades e Dilemas-** In GENTILI,Pablo(org)**Globalização excludente,exclusão e Democracia na Nova Ordem Mundial**. Petrópolis, Editora Vozes,1999,p.128-179
- GIROUX, Henry **A Teoria Critica e Resistência em Educação**. Rio de Janeiro:Editora Objectiva, 1986

- GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical. Subsídios.** São Paulo, Cortez Editora, 1983
- GOODSON, Ivor F. **Currículo - Teoria e História.** Petrópolis: Editora Vozes, 1998
- GRUNDY, Shirley. **Curriculum: product or praxis?** Londres, The farmer Press, 1987
- GRGNON, Claude **Cultura Dominante, Cultura escolar e Multiculturalismo Popular In Alienígenas na sala de aula - Uma introdução aos estudos culturais em Educação** Tomás Tadeu da Silva (org) RJ, Vozes, 1998
- HALL, Stuart, **A Centralidade da Cultura,** www. educaçãoonline. pro. br 1996-2005
- HAMERS, J. &BLANC, M. **Bilínguality and bilíngualism.** Cambridge, Cambridge University Press. 1990
- HYLTENSTAM, K&STROUD,C. **Relatório final e recomendações da avaliação de materiais de ensino para o primeiro grau do ensino primário em Moçambique. II. Questões linguísticas.** Caderno de Pesquisa n.º 12. Maputo, INDE, 1989.
- HUDSON, R.A. **Sociolinguistics,** Cambridge, Cambridge University Press, 1991
- INDE. **Relatório do debate sobre as estratégias de introdução e expansão do Ensino em línguas moçambicanas,** Maputo, 22 de Dezembro de 1997. Maputo, INDE, 1997.
- INSPECÇÃO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA “**Organização do ensino indígena na colónia de Moçambique.** Lourenço Marques, Imprensa Nacional, 1930, p.6-36
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, **II Recenseamento Geral da População e habitação Resultados definitivos.** Maputo Instituto Nacional de Estatística, 1999
- LAKATOS, Eva Maria & Markoni Marina de Andrade. **Metodologia de Trabalho científico.**4ª Edição, São Paulo, Editora Atlas, S.A.,1992
- LANGA.Adriano **Questões cristãs às religiões tradicionais africanas** 1ªEdição, Editorial Braga, 1982
- LAMBERT, W. E. **Culture and language as factors in learning.** Bellingham, Western Washington State College, 1974
- LEITE, Carlinda (2001) **O Multiculturalismo e o Currículo no Sistema Educativo Português,** Fundação Calouste Gulbenkian, Texto construído com base na tese de doutoramento:LEITE,C (1997) **As palavras mais do que os actos- O Multiculturalismo no Sistema Educativo Português,**Porto:FPCE da UP.
- LEITE, Carlinda (2001) **O Lugar da Escola e do Currículo na construção de uma educação Intercultural,** Texto construído com base na tese de doutoramento:LEITE,C (1997) **As palavras mais do que os actos: O Multiculturalismo no Sistema Educativo Português,**

Porto:FPCE da UP.

LEO MAAR, Wolfgang. À guisa de introdução. Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. (tradução de Wolfgang Leo Maar)

\_\_\_\_\_ Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt. In Teoria Crítica e Educação PUCCI, B (Org) Vozes Editora da UFSCar 3ª Edição, 2003

LISBOA, Eugênio. **O ensino em Moçambique**. Maputo, Arquivo Histórico de Moçambique s/data.

LOPES, Alice R. Casimiro **Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos ?** Revista Brasileira de Educação, nº26, Maio / Junho/Jul/ago,2004a,p. 109-118

LOPES, Alice R. Casimiro. **Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro, Editora UERJ, 1999

LOPES. Armando Jorge, **Política Linguística -Princípios e Problemas**, Maputo, Livraria Universitária, UEM, 1997

LOPES, Armando Jorge, **A Batalha das Línguas-perspectivas sobre linguística aplicada em Moçambique**, Imprensa Universitária, Editora IUEM/ Fundação Universitária, UEM, Maputo, 2004b

LOPES, José de Sousa Miguel **Cultura Acústica e Letramento em Moçambique-em busca dos fundamentos antropológicos para uma educação intercultural** EDUC São Paulo,2004c.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem escolar**.8ª Edição, São Paulo Papirus Editora 1998

LUDKE, Menga e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986

MACEDO, Elisabeth;Oliveira, Inês Barbosa ; MANHAES, Luís Carlos ;ALVES, Nilda (org) **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez,2002

MAFRA, Leila de Alvarenga **A sociologia dos estabelecimentos escolares:passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção**. In-Itinerários de Pesquisa, Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro :DP&A Editora, 2003

MARCELLESI, Jean B.& GARDIN, Bernard **Introdução à Sociolinguística**. Lisboa, Editorial Aster, 1975

MCLAREN, Peter **Multiculturalismo Crítico**, Sao Paulo, Cortez Editora, 1997

MEC. Sistemas de Educação em Moçambique, Maputo, MEC, 1980

\_\_\_\_\_ Documentos do 1º Seminário nacional sobre o ensino da língua portuguesa. Maputo, MEC, 1979

- \_\_\_\_\_. O sistema nacional de educação e situação multilíngue do país, Maputo, Dezembro de 1980
- \_\_\_\_\_. Ensino Primário: organização política e administrativa, Maputo, 1975.
- MENDOZA, Alzira Maria Q. **Associação Educativa “Pés no Chão” :trajectória inicial de uma proposta pedagógica de trabalho cooperativo** .: Dissertação de Mestrado em Educação- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais,2001
- MINED Análise do aproveitamento escolar de 1996, Maputo, MINED, 1997
- \_\_\_\_\_. Plano Estratégico da Educação.1997-2001” Combater a exclusão Renovar a escola” Maputo. MINED, 1997
- MOREIRA, António. F. Barbosa; SILVA, Tomaz T. (orgs) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 2000
- MOREIRA, António Flávio Barbosa **A Crise da Teoria Curricular Crítica** In: Costa, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL-DIRECÇÃO GERAL DO ENSINO PRIMÁRIO. Decreto-lei nº42994. 27 de Agosto de 1960 pp. 1042-1047
- MINISTÉRIO DO ULTRAMAR. Boletim oficial de Moçambique. Portaria nº24044-1ª série nº20. 19 de Maio de 1969, pp.702-713
- MINISTERIO DO ULTRAMAR. Reforma do Ensino Primário no Ultramar. O ensino no Ultramar. Lisboa Agência Geral do Ultramar, 1966 pp.9-92
- MOREIRA, António F. Barbosa. **A crise da teoria curricular critica**. In. Costa, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998
- MOREIRA, Carlos **O Ensino na Colónia de Moçambique**,. Moçambique(documentário trimestral).Nº 5 Março. Lourenço Marques Imprensa Nacional 1936, pp43-72
- MORIN, Edgar. **Inter-poli-disciplinaridade**. In: MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001 (p. 105-116).
- NELIMO, **Relatório do 1 Seminário sobre a padronização da ortografia das línguas moçambicanas**, INDE/NELIMO,1989
- NGUNGA, Armindo S. A. **Breves notas sobre a situação linguística de Moçambique**, Notícias, 28 de Fevereiro de 1992, Maputo, Jornal Notícias, 1992
- NOGUEIRA, Marlice de Oliveira **A apropriação do conhecimento em sala de aula: relações com o currículo numa escola publica do ensino fundamental**. Dissertação do Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais –PUC. Belo Horizonte, 2004
- NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. Os professores e o currículo. **Presença Pedagógica**,

Jan/Fev./ 2005, v. 11, n.º 61, p. 57-65.

OLIVEIRA, Maria A.M. **Escola ou Empresa**. Petrópolis, Editora Vozes, 1998

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro : DP&A Editora, 2003.

PACHECO, José Augusto **Currículo, teoria e práxis**. Porto. Porto Editora 1996.

PERRENOUD, Philippe **Avaliação da excelência à regulação da aprendizagem. Entre duas lógicas**. Porto Alegre Artmed Editora 1999.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia Diferenciada. Das intenções à acção**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.

PLANO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO - objetivos, política, estrutura plano de estudos e estratégias de implementação, INDE, MINED - Moçambique, 2003.

ROSÁRIO, Lourenço do **A narrativa africana de expressão oral**. Lisboa e Luanda, ICALP/ Angolê – Artes e Letras, 1989

\_\_\_\_\_ **Singularidades II** Texto Editores L.da Moçambique 2007

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995

SACRISTAN, J. Gimeno **Educar e conviver na cultura global - As exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo. Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade – o currículo integrado**, Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres **O Currículo Oculto**, Porto Editora, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989

\_\_\_\_\_ **Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento**. Educação & Realidade, v.26, n.1, p.13-32, jan-jul.2001

SILVA, Tomás Tadeu da **Currículo e cultura como práticas de significação**. [www. ufrgs. br/facd/gtcurric/tr978. html](http://www.ufrgs.br/facd/gtcurric/tr978.html).

SILVA, Tomás Tadeu da **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**, 2 Edição, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002

SILVA, Luiz Heron (org) **Século XXI - Qual conhecimento?, Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_ (org) **Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 2000.

SOARES, Magda **Linguagem e Escola, uma perspectiva social**. 16 edição, São Paulo, Editora

Ática, 1999.

SOUZA, Rosa De Fátima **Cultura Escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares.** In XAVIER, Libânia CARVALHO, Marta Maria Chagas, DE MENDONÇA, Ana Walesca e CUNHA, Jorge Luiz da Escola Culturas e saberes FGV Editora, Rio de Janeiro, Brasil, 2005.

STERN, H.H. **Fundamental concepts of language teaching.** Oxford University Press, 1987

STUBBS Michael **Linguagem, escola e aulas.** Lisboa, Livros Horizonte, L.da, 1987

VALA, J. **A análise do conteúdo.** In Silva, A.S. e PINTO, J.M. Metodologia das Ciências Sociais. Porto, Afrontamento, 1987.

VEIGA - NETO, Alfredo. **Apresentação.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, v-79, p.11-13, Agosto 2002

VEIGA - NETO, Alfredo **De Geometrias, Currículo e Diferença.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, v-79 p.163-186, Agosto, 2002

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Para uma sociologia crítica da educação em Adorno e Horkheimer: apontamentos.** In: MAFRA, Leila de Alvarenga, TURA, Maria de Lourdes Rangel (Orgs.). **Sociologia para Educadores 2: o debate sociológico da educação no século xx e as perspectivas atuais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Para Fazer diferente: possibilidades de um Currículo emancipatório em Theodor Adorno.** In.III Colóquio Luso Brasileiro sobre questões curriculares. Braga/Portugal. Fevereiro 2006. comunicação. 23p.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo.** Educação em Revista. Belo Horizonte. Junho/julho 2007:223-248.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre:Artmed,1998

ZAGO, Nadir;CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA,Rita Amélia Teixeira (orgs)**Itinerários de Pesquisa.** Rio de Janeiro:DP&A Editora, 2003.

ZUIN, António Álvaro Soares **Seduções e Simulacros – Considerações sobre a indústria cultural e os paradigmas da resistência e da reprodução em Educação** In PUCCI (org) Teoria Crítica e Educação - a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt, Editora da UFSCar Vozes 3ª Edição.

ZUNIGA CASTILLO, M e ANSION MALLETT, J **Interculturalidad y Educacion en el Peru** **Lima:** Foro Educativo, 1997.