

Entre a Revitalização da Endogenia e a Prevalência do *Lusocratismo* e seu Impacto no Bilinguismo em Moçambique

Martinho Pedro

Universidade Pedagógica de Maputo

RESUMO

Com a independência de Moçambique, em 1975, o novo sistema estatal procurou distanciar-se, sem sucesso, das práticas coloniais que, num contexto dominante e exclusivista, haviam servido de modelo de referência para as comunidades endógenas então constrangidas, por causa da prevalência de uma política pouco diferente da imposta pelo governo colonial (UNESCO 165). Mas o reconhecimento da diversidade cultural e introdução do bilinguismo na educação, depois de 1990, longe de potenciar as línguas nativas e os respectivos patrimónios culturais, continuou inesperada e paradoxalmente contrariado pela supremacia *lusocrática*.

PALAVRAS-CHAVE: Lusocratismo, endogenia, bilinguismo

ABSTRACT

With the independence of Mozambique in 1975, the new state system sought to distance itself, unsuccessfully, from colonial practices that, in a dominant and exclusive context, had served as a reference model for endogenous communities then constrained, because of the prevalence of a policy little different front that imposed by the colonial government (UNESCO 165). However, the recognition of cultural diversity and the introduction of bilingualism in education, after 1990, far from enhancing native languages and their cultural heritage, continued unexpectedly and paradoxically contradicted by Lusocratic's supremacy.

KEYWORDS: Lusocratism, endogenic, bilingualism.

INTRODUÇÃO

As realidades socioculturais africanas, no geral, e moçambicanas, em particular, como quaisquer outras realidades de outros quadrantes territoriais que caracterizam a parte ecúmena da terra, foram sujeitas, desde que elas foram formatadas, à vários processos históricos. Durante tais processos, padrões sedimentados em tradições ou instituições conheceram dinâmicas diferenciadas, principalmente depois que emergiram sistemas estatais. De facto, tal como atesta Graça, apesar do processo da construção da nação ter sido comum a toda a África, “ ... cada Estado possui a sua especificidade, ... [cujo] desenvolvimento específico [resulta] de acordo com a sua inserção regional, as suas condições ecológicas, os seus recursos humanos e naturais, a sua política externa ... e, ... à sua matriz sociocultural”(145-6). No campo social, tais dinâmicas, reflexos directos e indirectos de processos endógenos e exógenos, produziram, com o tempo, evoluções, aculturações e desculturações, hibernações, roturas e continuidades, resistências, adaptações, miscigenações, entre outras. Estas realidades propiciam a definição de vários domínios e perspectivas de análise, de acordo com as motivações subjetivas, disciplinares e institucionais. Foi respondendo uma chamada do Departamento de Espanhol e Português da Universidade da Califórnia – Santa Bárbara, intitulada *Silenced Voices*, que abarcava várias temáticas, de entre elas, o bilinguismo na Educação e o Colonialismo e Pós-colonialismo que, do seu cruzamento, sugeriu-se o tema *Entre a revitalização da endogenia e a prevalência do lusocratismo e seu impacto no bilinguismo em Moçambique*.

A sua elaboração partiu de um conhecimento do terreno, ainda empírico, evidenciando a introdução de um Ensino Bilingue (EB) em Moçambique carregando consigo alguns constrangimentos (Lopes e Pinto 80). Partindo-se desses constrangimentos, avançou-se com a ideia, segundo a qual, apesar das políticas educativas introduzidas no país terem focalizado o bilinguismo no ensino primário, tal processo, longe de potenciar as línguas nativas e as respetivas envolturas culturais, foi acompanhado pela presença de experiências que favoreceram, paradoxalmente,

a noosfera *lusocrática*. Por noosfera *lusocrática* entenda-se como sendo o poder adveniente do anterior contexto de referência-colonial lusitano que, mesmo sem um comando eurocêntrico directo, como o era durante a colonização portuguesa, continuou a imperar. A continuidade do silenciamento operou-se num quadro em que era necessário reconhecer a prevalência da diversidade cultural e na necessidade do uso das línguas nacionais, definindo-se uma espécie de (re)nascimento sociocultural moçambicano, processo a que se atribuiu neste artigo o termo *endogenia*. Neste contexto, a endogenia foi uma espécie de refundação de processos culturais que haviam sido condenados ao desaparecimento.

O estudo é elaborado num quadro histórico e numa perspetiva analítica a um material de natureza bibliográfica, constituído por livros e textos eletrónicos que abordam o bilinguismo no geral e em Moçambique, correlacionando a Modernidade e a Tradição, cuja linha explicativa opera-se explorando um prisma monocultural e predominantemente eurocêntrico (Meneses, *Corpos de violência* ... 181). O estudo contempla, ainda, experiências vivenciadas ao longo de quase três décadas dispensadas no ramo da educação como professor em Moçambique, do ensino secundário ao superior, e mais doze anos enquanto aluno do mesmo sistema, na condição de aprendiz de Português como segunda língua.

O estudo procura trazer os mecanismos que, durante o período pós-colonial, condicionaram a marginalização e o silenciamento das envolturas e expressões socioculturais presentes nas distintas regiões de Moçambique que, de acordo com os propósitos do presente artigo e segundo a classificação de Ngunga (14-5) estão ligadas a 21 regiões étnicas, a saber, *Makhuwa, Changana, Sena, Lomwe, Nyanja, Chuwabu, Ndau, Tshwa, Nyungwe, Yaawo, Copi, Makonde, Tewe, Rhonga, Tonga, Manyika, Cibalke, Mwani, Koti, Shona, Swahili*.

PREMISSAS DA MODELAGEM DO SILENCIAMENTO DAS ENVOLTURAS SOCIOCULTURAIS ENTRE 1975/77-1990/2000

Depois da sua independência, em 1975, e realização do primeiro congresso da FRELIMO no período pós-emancipatório, em 1977, ou do Terceiro Congresso do movimento desde a fundação, em 1962, Moçambique formatou a sua política cultural com base em quatro pressupostos, a saber: (i) o ditame da formatação de um Estado moderno; (ii) a natureza do processo emancipatório ocorrido no país e (iii) a acomodação de todas as vicissitudes experimentadas durante esse processo emancipatório, que culminaram na idealização de um sistema monolítico, ignorando ou rompendo, pelo menos em termos intencionais, com os processos que vigoravam até aí e (iv), para contornar a exiguidade da mão-de-obra.

Quanto ao primeiro pressuposto da rotura com a situação existente, o da formatação de um Estado Nacional, Moçambique experimentou um processo similar aos que haviam sido experimentados por outras entidades políticas que, até a altura, haviam formatado o Estado-Nação em função dos ditames do Tratado de Westefália de 1648. Por via desse tratado, o Estado passou a constituir-se a expressão máxima da soberania, acima do qual deixou de existir qualquer outra autoridade superior no seu interior (Defarges 34; Sell 122). E dado que “a abertura de um debate sobre o conceito de nação [encerrava] assim o “perigo” de reflectir e definir as etnias como nações, [o que engendraria um] problema ... com fortes implicações políticas, [n]um grande número de países [mesmo os de] fora da África, inclusivamente na Europa” (138), condicionou que a etnia e o tribalismo e fossem os primeiros componentes a ser atacados.

No quadro deste figurino geral e pela necessidade de controlar efectivamente todo o território herdado à altura da emancipação política e os grupos sociais aí presentes, Moçambique foi coagido a eliminar os particularismos que colocassem em causa o poder instituído, visando reduzir as complexidades nele presentes. Tais complexidades situavam-se, segundo Magode, em várias e diferenciadas

autoridades gentílicas, que mesmo sendo de natureza dispersa, tinham uma expressão social e política capazes de se constituírem em opositoras e cujo evitamento daria bases para a fundação do mito da homogeneidade do Estado (24).

A outra complexidade situava-se nos vários padrões socioculturais e linguísticos identificados na parte introdutória do presente artigo. A este nível, ficou proibido o uso de todas as línguas moçambicanas, (Saguate 170), que tinham uma expressão regional, comumente consideradas dialetos, como se se tratassem de variantes de alguma língua. Essa desqualificação de todos os sectores precedentes e a imposição subsequente de um sistema “monocrático” para todos os sistemas de referência mobilizados no âmbito da gestão do novo Estado “... não [era] senão uma arma cínica na luta pelo novo pólo de expressão cultural e política – o cosmopolitismo ...” (Sopa 75). Desenhava-se, assim, o primeiro fator para a exclusão, a marginalização ou a hibernação de processos e modelos culturais endógenos, processos que se resumiam no silenciamento de práticas que enunciavam a expressividade dos distintos grupos sociais endógenos. Aliás, este processo recorrentemente mobilizado pelas formações estatais acomodou o terceiro pressuposto anteriormente identificado, relacionado com a necessidade de se evitar a perpetuação de conflitos internos. De facto, a necessidade da homogeneização encontrava justificações de natureza histórica, pois, o processo de luta de libertação política havia evidenciado contradições entre as diferentes matrizes socioculturais presentes na frente de combate. Para evitar a sua repetição, foram montados mecanismos que inviabilizassem a reprodução desse dilema já experimentado e que chegara a embaraçar a FRELIMO durante a luta de libertação (Chichava 7-8).

A natureza da emancipação, que foi de carácter revolucionário, prenunciava uma rotura em relação ao sistema colonial prevalecente até a altura da independência e todos os seus adereços. Abordado como conflitual, por causa de supostas classes sociais aí presentes, e visto como sistema de dominação, encerrando a exploração “de homem pelo homem”(Matos e Medeiros 2), tal como era

recorrentemente assinalado, o colonialismo e os respectivos processos passaram a ser vistos como um equívoco, por isso, a ser erradicados. Um dos casos sintomáticos é apontado, por exemplo, por Lourenço, ao afirmar que:

..., após o decurso de uma década de aliança política na guerrilha para expulsar os colonos portugueses, a partir de 1977 a liderança da FRELIMO veio a retratar as Autoridades Tradicionais como oportunistas políticos corruptos, que haviam lucrado com o seu papel administrativo de cobradoras de impostos, recrutadoras de mão-de-obra e agentes de policiamento local na estrutura política colonial portuguesa (119).

Forçados por acontecimentos ocorridos em Moçambique nos meses que precederam a independência do país, bem como das incertezas projetadas para o futuro-próximo pós-colonial, o período da eliminação dos particularismos foi acompanhado por uma massiva saída de brancos (Abrahamsson e Nilsson, 27) que, grosso modo, constituíam o pessoal administrativo da colónia, fosse ele da dimensão burocrática e empresarial ou da político-administrativa. É opinião assente nesta discussão de que essa saída massiva de brancos veio a condicionar a introdução de um sistema cujas referências fossem menos complexas e cujo comando propiciasse uma rápida resposta em função de uma estrutura montada de forma rígida e flexibilizada pelas Organizações Democráticas de Massas (ODM's).

Fora desses quatro pressupostos, membros seniores da FRELIMO haviam herdado, do precedente período colonial, prática de exclusão à certas realidades societárias quanto à relação estabelecida entre elas e a estrutura funcional do Estado colonial. Foi assim que, para não ter que lidar com as complexidades presentes no território, a FRELIMO encontrou como solução a redução, ao mínimo, de todas as realidades que se mostrassem concorrentes à implantação de um sistema unitário.

DECURSO E MANIFESTAÇÃO DO SILENCIAMENTO DAS ENVOLTURAS SOCIETÁRIAS NO PÓS-COLONIALISMO EM MOÇAMBIQUE

Se o período pós-colonial abarca o espaço temporal que vai desde 1975 à atualidade, pelo decurso dos acontecimentos ocorridos durante esse espaço podem ser identificadas várias conjunturais históricas, estas entendidas como períodos de média duração e que se definem no interior de um período mais longo, o das estruturasⁱ que, no caso do presente estudo, podem ser identificadas duas delas: a fase monolítica e a do pluralismo político. Na primeira fase, apesar do sistema pós-colonial ter-se proposto a estabelecer um hiato em relação ao sistema precedente, verificou-se a primeira manifestação de domínio da noosfera *lusocrática*.

Se o domínio do *lusocratismo* pode ser objetivamente entendido para o período colonial, a sua continuidade no período subsequente demanda algum questionamento, se se atender que, neste, o sistema foi de carácter revolucionário e, isto é, de rotura. De facto, no período colonial houve uma programação intencional. Por via do processo assimilacionista e de exclusão o nativo não tinha alguma possibilidade de negociar a integração dos seus adereços culturais, mesmo que, por questões operatórias e pelas vicissitudes relacionadas com a precariedade do próprio sistema, tenha havido a integração de parte das suas referências culturais nos padrões dominantes (Pedro, *De relações...* 66).

A manifesta conflituosidade no período pós-colonial decorre em virtude de o recém-sistema monolítico ter propiciado a continuidade de uma realidade que se propusera a combater, necessariamente por ter sido difícil gerir as distintas realidades socioculturais que, em termos etnolinguísticos, eram, ao todo, 20 (Nhampoca 85-6) ou 21 (Ngunga 14-5). Na impossibilidade de converter uma das línguas vernaculares em nacional. Nenhuma destas línguas era conhecida em todo o país, numa altura em que, por causa da precedente situação colonial, o Português, embora abarcando cifras marginais, constituía-se na única língua veicular em

Moçambique e de fundamento de contacto com a região geocultural europeia. Por isso, a FRELIMO impôs esta última como língua nacional.

A sua introdução como língua oficial e veicular num território, até aí, marcado por uma grande complexidade linguística obrigou, de certa forma, o consequente silenciamento de toda a expressividade sociocultural endógena, exteriorizada predominantemente e, às vezes, unicamente, por via das línguas nativas.

A projeção pela FRELIMO, de um homem imaginário, aquando da Revolução Social implementada em Moçambique no pós-1977, aliada ao processo de socialização do meio rural de todo o país, significou, no quadro do presente esquema conceptual, a exclusão e a hibernação das realidades e manifestações socioculturais presentes. Introduzia-se, assim, o segundo fundamento para o silenciamento da expressividade sociocultural das 21 etnias existentes. Esse processo foi acompanhado: (i) pela imposição do conceito de “Homem Novo”, isto é, um Homem que, na esfera do sistema, estaria, de entre várias, em condições de “destruir as ideias e hábitos corruptos herdados do passado; desenvolver o espírito científico para eliminar a superstição; promover a emergência de uma cultura nacional, liquidar o individualismo e o elitismo”(Meneses, *Xiconhoca* ... 20); (ii) de aldeamentos e (iii) de processos de produção coletiva, dois mecanismos que, na opinião de Maloa, visavam introduzir moldes socialistas para a organização da força de trabalho no meio rural para a estruturação de uma sociedade revolucionária (70); (iv), de erradicação das autoridades nativas, com o fim de se evitarem vários pontos de contacto no quadro da funcionalidade do poder e, principalmente, porque simbolizavam os universos colonial e tradicional (Florêncio102); (v) da manifesta erradicação das línguas nacionais no único sistema de ensino imposto ao nível nacional, tal como aborda-se no último subcapítulo deste artigo e (vi) da exclusão das práticas medicinais endógenas, por ser consideradas como obscurantistas (Meneses, *Medicina Tradicional*... 12), só para citar alguns elementos.

Todas as operações indicadas desaguavam num isomorfismo. Como resultante, pelo menos ao nível conceptual, e tal como afirma Chichava, passou a “Não ha[ver] macuas, machanganes, wayaos, ou macondes, havia apenas moçambicanos ... [sendo que a] divisa era um só povo, uma só nação, uma só cultura, uma só língua, um só partido” (8). A esse propósito, Florêncio aponta que “a Frelimo pretendeu implantar um projecto de sociedade que renegava as estruturas sociais existentes, quer as que se relacionavam com a sociedade colonial quer as sociedades tradicionais” (102).

Um dos aspetos marcantes durante o período revolucionário ou pós-colonial foi a presença similar ou integral de modelos funcionais que haviam sido introduzidos no período colonial. Daí resultou um dos paradoxos, na medida em que neste período defendia-se que tudo o que representasse o sistema colonial não só havia corrompido substancialmente toda a matriz cultural, mas também representava mecanismos atrasados que deviam ser afastados. Alias, nesse âmbito houve a introdução de termos como sociedades “atrasadas” ou “retrógradas”, “feudais”, parte destes conceitos descontextualizados ao processo histórico moçambicanoⁱⁱ, mas que actualmente entende-se a sua aplicação como fazendo parte de um constructo epistémico-conceptual iniciado num ambiente mais ideológico-pragmático, pelo qual veio a erigir-se a base justificadora da montagem de uma nova realidade sociocultural.

De um confronto entre o constructo iniciado e alguns pressupostos e regulamentos do período colonial apercebe-se da imprudência ou da intencionalidade que acompanhou a escolha de certas justificações, por parte da FRELIMO, para fundamentar a não incorporação de certos preceitos anteriores no novo figurino funcional do Estado. Por exemplo, o precedente sistema colonial português, por causa de variados factores, jamais teria propiciado que organizações nativas tivessem algum privilégio que as condicionasse algum afastamento abissal com o sistema político pós-colonial.

Um dos pressupostos foi o da própria filosofia colonial, pela qual jamais alguma diretriz daria lugar a uma lei de integração dos nativos em algum sector privilegiado, em virtude de, tal como aponta Cabaço, nenhuma colonização ser humanizante (100).

Quanto aos regulamentos, um deles foi o do indigenato, a partir do qual “no fundo de toda ... arquitetura legal destaca[va]-se o problema do trabalho: a necessidade de grandes quantidades de mão-de-obra barata e a vontade de preservar diferenciadas as condições de trabalho dos europeus e dos africanos” (Farré 205), isto é, impedindo algum igualitarismo entre colonizadores e colonizados. O povoamento que, desde a Reforma de 1907, havia sido organizado em função de um padrão residencial diferenciado, com a criação de reservas indígenas e de circunscrições civis e complementado, em 1920, pelo Decreto nº 7:008, de 9 de Outubro, com a criação de concelhos para os brancos (Pedro, *Territorialização* 6), impossibilitou um salutar contacto entre nativos e portugueses. Finalmente, a educação ao prescrever um tipo para os indígenas e outro para os brancos e assimilados, tinha objetivos diferenciados (Mazula 80-1), com impacto no separatismo entre portugueses e africanos.

Dado que os pressupostos coloniais e todos os regulamentos foram extensivos a todo o período colonial, com algumas reformulações parciais e subtis em alguns momentos de crise do próprio sistema, implicaram directamente na manutenção das mundividências endógenas. De facto, apesar de Portugal ter partido com o ideário de uma colonização direta e assimilacionista aquando da projeção da sua territorialidade em Moçambique no período pós-conferência de Berlim de 1884-85, conseguiu atrelar, no fim da colonização, isto é, em 1974, apenas um grupo marginal à categoria de assimilados, que rondava entre os 3% (Mário e Nandja 3) e os 7% dos nativos (Mombassa e Arruda 904).

Pelos resultados da assimilação, havia poucas razões para que a FRELIMO adotasse uma guerra cerrada contra a tradição, com a justificação de que a mesma

havia sido manipulada pelo precedente sistema, na medida em que, quase na sua totalidade, os distintos grupos socioculturais continuavam no seu *modus vivendi*. Exceccionalmente, por serem interlocutoras entre o poder colonial e a população local e pelo facto daquele poder ter procurado manter autoridades tradicionais que fossem consentâneas aos seus ditames, tal como se espera em qualquer sistema político, e tal como o é no sistema vigente, haveria, por essa via, alguma interferência quer no figurino territorial, como no quadro funcional destas. Contudo, mesmo esse processo não foi conduzido de forma tão leviana como se pode imaginar, na medida em que foram tomadas precauções, com a escolha de indivíduos que fossem vistos como os detentores culturalmente reconhecidos pelas respectivas comunidades. A título de exemplo, em 1933, através do § 2º, do Art. 96 da Reforma Administrativa Ultramarina, preconizava-se a necessidade de se prepararem filhos ou herdeiros dos regedores, em escolas especializadas, para que, quando necessário, fossem chamados para desempenharem a função de substitutos.

O desenvolvimento de aldeamentos comunitários no período pós-colonial, apesar de ter ocorrido abarcando grupos familiares com os mesmos padrões culturais, colocou em causa práticas familiares, linhageiras e clânicas. Antes executadas num contexto privativo, fosse ele familiar ou clânico, a integração dos membros destes núcleos comunitários num regime societário, centralizado e despersonalizado da aldeia foi acompanhado pela hibernação das respetivas práticas. Por essa via, por causa do constrangimento ideológico-burocrático, parte da expressividade local foi coartada ou hibernada, situando-se aí uma das prerrogativas do silenciamento dos sistemas culturais endógenos durante esta fase.

Com a manifesta erradicação das línguas nacionais e a prevalência do Português, bem como o reconhecimento de único sistema de ensino, chamado daí em diante como formal, em contraposição aos sistemas nativos que foram colocados no lado do informal; resultaram duas realidades com impactos significativos sobre o comportamento das mundividências endógenas. Pelo sistema de ensino unitário e

centralizado foram colocados em causa todos os processos de transmissão endógena dos distintos patrimónios culturais presentes em Moçambique. Por exemplo, na vasta parcela entre o rio Rovuma e o rio Zambeze, ocupada por uma população de orientação matrilinear, desenvolviam-se ritos de iniciação ou de passagem (Medeiros 16-20).

Tais ritos constituíam-se em verdadeiras escolas de socialização e de posterior integração de um indivíduo no escalão socialmente ativo. Ao ser proibida a sua realização durante o processo da socialização do meio rural em Moçambique (André 49), impossibilitou-se a contínua reprodução e manutenção dos sistemas culturais de vastas etnias, como a *Makonde*, *Yao*, *Nyanja*, *Ki-Mwani*, *Chuabo*, *Macua-Lomué*, que ocupam parte substancial da região central e todo o norte de Moçambique. Se a não realização de ritos iniciáticos só pelo último conjunto étnico, isto é, o *Macua-Lomué*, significou o silenciamento da mundividência de cerca de um terço da população moçambicana (Ngunga e Bavo 14), pode-se antever o impacto expressivo no aspeto territorial e populacional, quando somado aos restantes cinco e outros grupos etnolinguísticos de menor importância que se expandem na região.

Pelo uso exclusivo do Português como língua de ensino resultava uma segunda consequência: o simples facto de se usar uma língua materna, por causa da dificuldade de qualquer aprendiz em usar alguma referência em Português para exprimir anseios e inquietações na sala de aulas, era seguido por uma repreensão não só verbal, mas também, tal como afirma Ponso, física (134). De forma recorrente, o resultado directo era o aluno visado ficar de castigo, assistindo a aula de joelhos ou em pé. Fosse a primeira ou a segunda repreensão era em si uma sorte, na medida em que o castigo podia implicar, de forma recorrente, na retirada do mesmo da sala para cavar latrinas, aterros sanitários ou varrer todo o pátio da escola. Durante o momento, a consequência lógica era o silenciamento de muitas vozes, muitos desejos, o direito de manifestação de uma cultura, etc.

Como consequência da exclusão das expressões culturais locais, cujo elemento emblemático foi a erradicação de todas as línguas nacionais no sistema de comunicação oficial ou formal e no sistema de ensino, ocorreram em Moçambique casos curiosos. No período entre 1975 e 1990 assistiu-se a presença de falantes de uma língua materna que precisavam de intérpretes para se corresponderem com os conterrâneos da sua localidade, só porque formalmente deviam se dirigir em Português ou porque desdenhavam a língua materna. A esse título, Lopes aponta que,

em Moçambique, o homem e a mulher modernos são vistos como caracterizando-se por um estilo de vida tão próximo quanto possível do modelo ocidental de hoje. O homem e a mulher modernos têm pudor de se exprimir em sua língua materna, quando essa não seja a portuguesa (32).

Este comportamento chama atenção a três realidades apontadas por Stroud e Tuzine e que se resumem na matança de línguas nacionais em Moçambique. De facto, estes autores apontam que

Ao nível familiar, o não uso de uma língua materna em contextos sociais mais amplos pode conduzir à mudança e perda da língua ao longo de gerações. Ao nível da comunidade, a falha no uso de línguas maternas significa que o conhecimento mediato linguisticamente não será retroalimentado na comunidade tão eficientemente [e] ... de um ponto de vista linguístico, se as línguas não forem usadas para fins educacionais não desenvolverão as estruturas de requisito, o léxico e registos necessários para gerir o tipo de conteúdo académico tratado tradicionalmente nas línguas metropolitanas (Stroud e Tuzine 17).

Outro pensamento não poderia ser clarividente sobre a natureza de impacto que uma tal atitude podia trazer sobre as línguas nativas e, consequentemente, na hibernação dos adereços culturais por elas expressos.

Sobre este primeiro período, pode se concluir que ao ter-se projetado a construção de uma nação, sem que houvesse alicerces e processos precedentes

comuns, à exceção da experiência colonial, veio a constituir-se em um dos frágeis começos do sistema institucional montado no período pós-colonial em Moçambique. Tal realidade resultava do facto de, não tendo outras referências vivenciadas, colocava-se, aos dirigentes, a implementação de um projetado sistema revolucionário em função de experiências que estes haviam vivenciado no período colonial. Por esse carácter pode entender-se porquê, num período de radical mudança, tenham prevalecido muitas práticas condenadas pelo novo regime, dando origem a uma situação contraditória, cujo teor resume-se no seguinte:

Muito provavelmente, a origem das controvérsias que levaram a FRELIMO, desde os tempos da luta armada até aos dias de hoje, a apresentar um discurso que transitava, ora pela ambiguidade, ora pela contradição, po[de] residir num desconhecimento da importância das simbologias, dos códigos e valores presentes nessa sociedade [dita tradicional] (Lopes 32).

Tal realidade pode ser corroborada fazendo um rastreio do escol governamental existente desde os primeiros momentos da independência de Moçambique, o qual induz a conjecturar que quase todos se conformavam culturalmente aos respectivos grupos de proveniência, sendo predominantemente membros da primeira geração urbana ou, quanto mais, da segunda. Por isso, no âmbito da afirmação de um poder partidário e do modelo escolhido para o desenho das políticas públicas, o desconhecimento de fórmulas de governação condicionou que os libertadores se ocupassem "... em reproduzir o passado colonial do que em constituir uma alternativa viável" (Matsimbe 63), contribuindo substancialmente para a construção de ambiguidades e contradições.

Este primeiro período, de base fundamentalmente monolítica, ocorreu até 1990, ano da introdução, em Moçambique, de uma nova Constituição da República, mas cuja concretização efetiva ocorreu dois anos depois, com os Acordos de Paz de Roma de 1992, que colocaram fim à uma guerra civil que durava há 16 anos. Mais aberta, a Segunda República pautou pelo princípio de uma multiplicidade cultural,

que por via disso chegou a gerar um *slogan* “Unidade na diversidade”, tácito reconhecimento da necessidade de introdução de um sistema que propiciasse o reavivamento das realidades culturais anteriormente hibernadas.

DA ANOMIA SOCIAL À CAPITALIZAÇÃO DA MULTICULTURALIDADE E DO BILINGUISMO

Várias foram as razões que, até ao fim da I República moçambicana, impossibilitaram a concretização do desiderato frelimista de uma socialização do meio rural, da introdução do Homem Novo, da erradicação dos sistemas culturais e linguísticos endógenos, etc. e que redundaram na fraca agregação entre dominantes e dominados. Como consequência das imposições frelimistas, os grupos sociais rurais ficaram posicionados entre novas práticas, marcadas por uma precária ou nenhuma orientação para a sua concretização, e as suas práticas anteriores, que entretanto não podiam ser expressas por causa da sua proibição. Tal realidade criou um vazio, onde “... o eu já não e[ra] ninguém”(Dubar 148), isto é, um estágio de anomia social em Moçambique, isto é, onde os grupos sociais viram-se coagidos a ficar numa condição indefinida ou desregrada. Ao que tudo indica, foi nesse quadro que, mesmo durante o regime monopartidário, a FRELIMO introduziu algumas práticas nunca tipificadas como socialistas, com o Programa de Reabilitação Económica, em 1987, e, três anos depois, com a introdução de uma nova constituição, mais aberta. Foi na sequência desse processo que se privilegiou a introdução de tudo o que havia sido proibido desde 1975/77. De facto, fracassada a possibilidade de uma política cultural revolucionária, a mesma que condenara ao silenciamento de vozes locais, em 1990 foi instituída a segunda República de Moçambique, a qual introduziu práticas culturais endógenas para preencherem a anomia social que estava se engendrando.

Com a interrupção legal do olhar monolítico e a valorização de tais práticas endógenas predizia-se o início de uma nova era, circunscrita na capitalização da multiculturalidade e de práticas atinentes às várias realidades etnolinguísticas, um dos pressupostos fundamentais para a expressividade de todo o património que, até

aí, havia sido hibernado. Com tal valorização esperavam-se, sem dúvidas, benefícios para maior parte de moçambicanos, fossem eles do meio urbano e, principalmente, do meio rural, ou ambos, já que, genericamente, os dois meios sempre estiveram culturalmente interligados. De facto, até o menos circunspecto olhar atesta projeções do meio rural sobre o meio urbano moçambicano, ao qual os cidadãos têm feito recurso nas variadas manifestações sociais e sempre que o condicionalismo formal estiver ausente. No caso em epígrafe, citando Timbane, um documento do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique, difundido pela UNESCO, aponta que

as dificuldades de aprendizagem do português são cumulativas porque as dificuldades encontradas nas aulas iniciais são sentidas nas classes mais avançadas. As crianças usam as línguas nacionais em casa e na rua. Mas, quando vão à escola, só falam português na sala de aula e com o professor (165).

Por aí havia razões para se valorizarem os sistemas culturais endógenos, com a introdução do bilinguismo que, no quadro dos vastos significados mobilizados por Megale, adota-se o de Macnamara, que considera como sendo aquele em que “um indivíduo ... possui competência mínima em uma das quatro habilidades lingüísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (2). Nesse quadro, a última parte centra-se na análise da correlação entre o bilinguismo e o *lusocratismo* no ambiente escolar, para se ver até que ponto este último continua a jogar um papel dominante em relação as línguas nacionais, com impactos significativos sobre o silenciamento de todos os aspetos a elas ligados.

BILINGUISMO, LUSOCRATISMO E SILENCIAMENTO PARADOXAL DAS SOCIABILIDADES ENDÓGENAS

A avidez pela revitalização das línguas nacionais pode ser percebida pela integração experimental das mesmas no sistema escolar formal, através do Projeto

de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO), dinamizado pelo INDE logo depois da abertura política, com início em 1993 e que estendeu até 1997, nas províncias de Gaza (Changana/Português) e Tete (Nyanja/Português) (Nhampoca 92). Essa introdução foi considerada capital, constituindo-se, ao mesmo tempo, como um dos fortes justificativos para a introdução de línguas nacionais, em virtude de se tomar em conta que a maioria dos alunos que ingressa a escola primária tem uma habilidade linguística numa Língua bantu moçambicana (Chambo 350-2). Como para reforçar esta ideia, outra opinião indica haver uma “... evidência de que o ensino na língua materna é uma forma ótima de promoção das capacidades e habilidades que mais tarde podem ser transferidas e também utilizadas no desempenho académico numa (outra) língua segunda” (Stroud e Tuzine 13). Por essa via, políticas educativas de Moçambique dos quase dois últimos decénios focalizaram o ensino primário no bilinguismo, o qual foi formalmente introduzido nos primeiros anos de 2000 (UNESCO 165) ou entre 2002 e 2003 (Nhampoca 90-1).

Se se ater à definição de bilinguismo escolar como um “... sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”(Gastene 363), em que as duas línguas são usadas para fins académicos e sem que haja uma mudança de código linguístico no meio da instrução (Gastene 363), encontrar-se-á alguma dificuldade para definir o sistema moçambicano como bilingue. A sua introdução, longe de propiciar alguma paridade entre as línguas nativas e as respetivas envolturas culturais e a Portuguesa, indicia a presença de experiências que favorecem esta última. Atestem-se os seguintes processos e elementos.

As línguas moçambicanas e os modelos de referência étnico-cultural nunca são colocados como padrões primários nas salas de aulas. Uma observação feita em algumas escolas durante o percurso profissional revelou que as línguas nacionais são apenas um recurso circunstancial ou contextualizado feito por um professor, sempre

que o convir e não como algo obrigatório. O Português continua a ser a língua e o padrão de referência entre os alunos e tal realidade é cada vez mais notória sempre que os sistemas residenciais transitam do rural para o urbano. Dessa forma, se o Português é recorrentemente usado como língua de ensino, a língua nacional dificilmente é veiculada nesse ambiente escolar na condição simultânea ou consecutiva indicada anteriormente por Gastene. Fora dessa realidade, há uma impraticabilidade para o desenrolar normal desse sistema de ensino, por causa da composição das próprias turmas e da natureza dos docentes.

Quanto à composição das turmas, o meio rural é o único a oferecer turmas constituídas integralmente, com poucas exceções, por alunos do mesmo grupo sociocultural. O meio urbano, por ser caracteristicamente cosmopolita ou comportar composições diádicas constituídas por pessoas de origens diversas, dando origem a crianças com culturas híbridas, tem propiciado a composição de turmas socioculturalmente heterogêneas. A consequência lógica tem sido a impossibilidade de se fazer o recurso às línguas de cada um dos alunos presentes na sala de aulas, por dois motivos fundamentais: (i) não haveria tempo suficiente para atender a cada um deles, em turmas extremamente numerosas como o são as moçambicanas; (ii) poucas línguas moçambicanas são comunicantes entre si e quando for o caso é de forma parcelar. De facto, a comunicabilidade entre elas ocorre entre certos grupos de línguas, nomeadamente, entre as línguas Tsongas, no sul; entre as línguas Chona, no centro; e entre o Macua e o Lomué, no Centro-norte. Fora destes conjuntos, essa comunicabilidade é fraca, senão mesmo ausente. Assim, se tais comunicações entre as línguas indicadas demarcam *continuuns* linguísticos, estes são interrompidos por línguas isoladas ou por outros *continuuns* concorrentes. Dito de outra forma, à exceção de certas palavras comuns, fora dos três territórios sociolinguísticos acima indicados, não existe praticamente alguma transversalidade que seja tangível simultaneamente por todos os indivíduos pertencentes às diferentes culturas moçambicanas.

Quanto aos docentes saídos das distintas realidades socioculturais, em prol da unidade nacional e da liberdade de escolha do local de trabalho, os mesmos são colocados sem que o fator linguístico e/ou regional seja colocado como prioritário, em virtude do Português ser a língua de trabalho em todo o país. De facto, como atesta um documento institucional, os programas de ensino e o currículo não estão a atender a "... necessidades [multilinguísticas presentes em Moçambique] e não têm conteúdo que possa apoiá-lo ... cria[ndo] uma lacuna entre as políticas e as práticas pedagógicas e curriculares" (UNESCO 166).

O único fator de colocação é a presença de vaga e a competência demonstrada por um professor para preenchê-la. Sendo assim, encontram-se professores de origens distintas em meios socioculturais diferentes da sua origem cultural. Aí, a dificuldade em prover nos alunos uma assistência numa língua que não seja falada pelo professor é recorrente, o que não deveria ser o caso, na medida em que, tal como aponta Menezes "..., o processo educacional em qualquer sociedade, para efeitos de uma comunicação efectiva, em princípio, deve ser por via de uma língua que tanto o aluno como o professor dominem bem"(378). De forma recorrente, a situação no terreno mostra que o bilinguismo em Moçambique é transicional. Tal carácter ocorre na situação em que "... a L1 é utilizada apenas como veículo facilitador na transição para a L2" (Megale 8). Por essa via, tal bilinguismo manifesta-se como substractivo, na medida em que, em última instância, percebe-se a prevalência da Língua segunda, que hibernando a Língua primeira produz o que Dorcasberro chama de perda de identidade (10) por parte do aluno.

Como consequência, o Português continua a constituir-se, neste caso, o único veículo linguístico entre o professor e os alunos. A colocação de um professor fora do seu contexto cultural condiciona que ele nunca seja capaz de prover aos alunos conteúdos em função da língua nativa destes, na medida em que aquele é treinado apenas em língua portuguesa. De facto, os centros de formação de professores, sejam os destinados ao nível primário, como ao nível secundário, que largamente

teriam uma larga possibilidade de fazerem o recurso às línguas vernáculas em localidades com alguma homogeneidade cultural e linguística, não oferecem alguma formação adequada em línguas nativas. A este propósito, mesmo que Chambo aponte ter havido, a partir de 2006, uma reforma dos cursos dos Institutos de Formação de Professores (IFP'S), com a intenção de introduzir-se a formação inicial dos professores de educação bilingue, o autor é perentório em afirmar que

Não obstante esta intenção, o respectivo programa veicula tanto os conteúdos sobre linguística bantu, bem como alguns aspectos inerentes à sociolinguística, mas que não habilitam a formação inicial do professor capaz de leccionar no programa de EB adoptado em Moçambique (Chambo 349).

De facto, a formação dos professores é mais teórica. Jamais as 80 horas dispensadas nos programas dos Institutos de formação seriam suficientes para municiar, nos professores, o domínio de uma nova língua. É um programa inadequado para formar um professor para o ensino Básico (Chambo 354), pelo facto da revisão ter sido estrutural, mantendo a LI (Língua primeira) ou materna não como meio de ensino mas como disciplina, dando o carácter de um programa de transição, como tinha sido na experimentação (Gastene 367). Aliás, sobre esta matéria, vale a pena dizer que as evidências trazidas pelo estudo indiciam que a projeção de uma prática que nunca chega a concretizar-se enquadra-se num figurino mais emblemático que pragmático e realístico, seguindo um padrão geral de "para o Inglês ver", recorrente em Moçambique desde o período colonial à ctualidade, cuja enunciação serviu sempre para dissimular certas realizações. As coisas são hipoteticamente realizadas apenas para ludibriar a opinião, sem que real e efectivamente elas se concretizem (Pedro, *La persistance...* 301), segundo o projectado.

De outra forma, mesmo que um professor seja da mesma origem cultural que a dos seus alunos, surge a impossibilidade do primeiro vier a usá-la fluentemente no ensino pela razão que acabou de se evidenciar: por ela não ter feito parte da sua

formação entanto que língua de comunicação. E neste quadro os professores têm a razão de não o fazer. O facto de ser falante de uma língua não dá mérito para que um indivíduo ensine-a aos demais (UNESCO 166). A esse título, um português, por exemplo, não se doutoraria para ensinar o Português aos seus concidadãos. O mesmo se pode dizer do inglês, do grego, do francês, etc., para ensinarem as respectivas línguas.

Não menos importante, um dos factores que inviabiliza o sistema relaciona-se com o facto dos pais dos alunos, principalmente do meio rural ou de grupos desfavorecidos do meio urbano, não puderem oferecer uma outra plataforma que não seja a língua materna. Estes não têm alguma conexão com o Português, oficialmente reconhecido como língua veicular. Assim, para os alunos que tenham pais analfabetos, estes assim considerados por não saber falar e ler o Português, podem se ressentir de enormes dificuldades no processo escolar, tal como evidencia Clavel, ao apontar que

... o analfabetismo dos pais é um factor que agrava as dificuldades escolares dos filhos: atrasos acumulados e competências de base mal dominadas induzem uma orientação para áreas de abandono até ao termo de uma escolarização onde as *chances* de aquisição de um diploma ou de uma qualificação são relativamente reduzidas (105).

Dessa forma, surge uma larga possibilidade dos alunos do meio rural serem excluídos, em circunstâncias onde estiverem os seus contemporâneos do meio urbano, o que equivale dizer que, por conta da realidade presente, uma enorme percentagem da população é barrada na elevação da sua mundividência para os patamares idênticos aos dos outros grupos e estratos sociais privilegiados que estão ligados a urbe, esta comumente considerada como centro civilizador. Não é por acaso que Lopes e Pinto afirmam que “paralelamente, a exclusão social a que estão votadas as comunidades que não dominam a língua oficial ... consolida-se” (74), dado que , “... a grande maioria da população africana não tem acesso a uma parte

considerável da vida pública dos seus países, ...[onde] toda a comunicação pública é feita na língua oficial”(Lopes e Pinto 73).

Mesmo na situação em que uma língua nativa é mobilizada para o seu ensino nas escolas, tal realidade não garante o seu pleno uso nas distintas micro-realidades linguísticas onde a mesma se desmembra em diferentes dialetos. Tal impossibilidade condiciona a automática exclusão dos alunos cujo dialeto não tenha sido eleito para a mediação de conteúdos no sistema escolar no interior de uma língua vernacular amplamente difundida.

Finalmente, se o ensino primário pode oferecer alguma possibilidade de os modelos de referência despontarem nas salas de aulas por causa da possibilidade de inclusão de 20% da matéria curricular local, incluindo o uso da língua dominante na localidade, tal modalidade torna-se irrelevante. Estudos feitos sobre essa matéria de inclusão do currículo local revelam resultados desastrosos. Denota-se sempre a sua difícil implementação (Amade 10; Nhantumbo 8). Ademais, sabe-se que nenhum domínio de uma língua nacional oferece a possibilidade de alguém obter facilmente alguma recomendação para um trabalho formalmente instituído. Embora possa existir para os que trabalhem com a saúde pública, uma espreita feita aos órgãos de comunicação de massa não foi possível obter uma recomendação que indiciasse o domínio de uma língua nacional para a obtenção de um emprego. Em contrapartida, exige-se que sejam as línguas francas, faladas e escritas fluentemente, corroborando a ideia segundo a qual, “ ... as línguas introduzidas pelos colonizadores europeus mantêm um papel saliente no panorama linguístico, em particular o Inglês, o Francês e o Português” (Stroud e Tuzine 9). E quanto mais línguas estrangeiras tiver, melhor colocação se abre, na medida em que

Muitas vezes quando se aborda a questão de aquisição de uma segunda língua parte-se do facto de que, durante o quotidiano as pessoas têm a necessidade de possuir um segundo idioma, não só porque é um pré-requisito para adquirir emprego na

maioria das vezes, mas também porque a própria globalização assim o exige (Menezes 376).

No quadro em epígrafe, as línguas moçambicanas não podem ser situadas ao nível do referenciado na citação precedente, dado que as mesmas são marginalmente eficazes quando a comunicação deve ser estabelecida no grande público. Os interlocutores, conhecendo a natureza cosmopolita deste grande público, procuram evitar ao máximo o emprego de línguas nativas, privilegiando o Português.

NOTAS CONCLUSIVAS

Se durante o período colonial, onde vigorou uma política de dominação e de aculturação, ou se durante o período pós-emancipatório, onde prevaleceram práticas uniformizadoras e excludentes, podia esperar-se objetivamente, o silenciamento das diferentes manifestações socioculturais, com a abertura política, assente na Constituição da República de 1990, esperava-se pela capitalização destas. Tal capitalização adviria do reconhecimento das distintas mundividências socioculturais em Moçambique e da posterior introdução de um bilinguismo no ensino formal.

O monolitismo introduzido pela FRELIMO desde a independência, mesmo que tenha sido teoricamente rompido por um sistema multipartidário, a partir de 1990, continua a influenciar as políticas sectoriais que operacionalizam a funcionalidade da governação em Moçambique. Tal monolitismo propiciou a imposição de um *slogan* segundo o qual quem não comunga com os ideais do partido está contra este. Num país com larga precariedade institucional, fez com que aquele *slogan* fosse aceite como prática normal e, por isso, como padrão de referência para os diversos sectores de funcionalidade pública.

Daí, essa prática tem tido implicações nos sectores culturais e linguísticos que, dominados desde os primórdios do pós-colonialismo por esse quadro monolítico, encontram actualmente dificuldades para se afirmarem num outro figurino. Por essa

via, pode se perceber do por quê o desenho de políticas educativas envolvendo línguas maternas nunca foi sinónimo de plena integração das crianças nesse sistema bilingue. De facto, se houve a projeção de programas de formação atinente a esse sistema e aquela sempre esteve aquém do desejado, denota, de forma clarividente, uma operacionalização virada para responder outro campo, de certa forma oculto e que, segundo as evidências, recai sobre o político.

Para tal, a introdução do bilinguismo integrou-se num padrão de recuperação de um espaço perdido entre 1977 e 1992/94, mas que, depois disso, nunca foi potenciado. De facto, é ideia assente de que a FRELIMO, depois de ter perdido para a Renamo o controlo da influência político-administrativa do meio rural durante a guerra civil, teve, como uma das estratégias, o resgate de um dos símbolos desse sistema – as autoridades tradicionais, com a integração destes entanto que colaboradores governamentais no meio rural, mas que têm desempenhado um papel ainda frágil, à exceção de certos períodos eleitorais. Aí pode se encontrar, paralelamente, uma das explicações para que o processo da introdução das línguas maternas se tenha mantido numa situação de transição e de experimentação. Assim, a integração do bilinguismo nos programas escolares é feita apenas como uma realidade mimética e que interessa apenas aos areópagos internacionais. Em contrapartida, o Português continua a imperar como língua franca e como base de referência para a operacionalização de qualquer processo que ocorra em Moçambique, com o contínuo constrangimento à todas as outras expressões socioculturais.

Tal constrangimento é demonstrado por algumas evidências no quotidiano moçambicano. Quantas vezes, em plena actividade letiva, para os que são professores ou alunos, ou nalgum ambiente de convivência fraternal, não se ouvem situações como: “Infelizmente o que eu quero dizer não soará bem se for em Português”; que isso que disse “Não é tão clarividente!”, pois na língua materna ...; “Isso tem piada quando contado em tal língua”. Tais colocações indiciam a presença

de realidades silenciadas pela língua portuguesa, demonstrando que nem sempre existem traduções ou palavras correspondentes aos signos partilhados entre membros de um determinado grupo social, os quais seriam plenamente expressáveis em contextos em que houvesse o desenvolvimento simultâneo de duas línguas para todos os indivíduos em que o Português fosse a segunda língua.

Outro exemplo não menos significativo alia-se a existência de um eleitorado acrítico ou uma cidadania pacata ou apática. Questionar-se-ia, se tais apatias não resultam direta ou indiretamente dos vários silenciamentos pelos quais as pessoas foram experimentando ou foram sendo coagidas a experimentar ao longo dos seus percursos de vida, em virtude de imperar um único padrão de referência, baseado no uso da língua portuguesa e num saber dito universal, que apenas pode ser tangível por via dos sistemas formais de ensino, de cuja disfuncionalidade jamais propiciou os reais significados das coisas para maior parte dos membros da sociedade.

É nesse contexto que impera, para todos os efeitos, a necessidade de se encontrar um meio-termo para a plena concretização do bilinguismo em Moçambique, pese embora as condições objetivamente existentes no país não abonem para esse desiderato. De facto, se mesmo o Português tem problemas de tradução das obras académicas existentes em outras línguas europeias, seria óbvio questionar-se em quanto tempo tal realidade poderia estender-se para as cerca de 21 línguas nacionais, a ponto de possibilitar uma inteligibilidade e uma tradução entre estas, o Português e as outras línguas estrangeiras. A resposta óbvia é de que a não mobilização dessas línguas nativas vai continuar a posicioná-las num contexto periférico, hibernado, excluído, predizendo um contínuo silenciamento de uma sociedade geral, com implicações nos sistemas de operacionalização dos sectores directamente ligados às áreas de governança e de produtividade.

Se a negligência das línguas nativas implica, automaticamente, o silenciamento das formas de expressão a todos os níveis, sejam elas corporais,

gestuais e verbais, já que algumas delas estão associadas às expressões de linguagens específicas, a solução passa, necessariamente, pelo domínio não só do Português, mas também da língua materna.

Para que, no ato do desenvolvimento do bilinguismo, não haja hibernações, exclusões ou outras realidades constrangidas, é necessário avançar-se para uma “biliteracia(lidade)” e uma bi e, se possível, uma multiculturalidade, num contexto aditivo, o que ajudará na colocação adequada de cada signo em contextos traduzíveis ou concorrentes.

NOTAS

i Um estudo detalhado sobre estas dimensões temporais pode ser visto em Souto (11-22), num estudo intitulado Fernand Braudel em três dimensões: dialética da duração, didática e geo-história.

ii A esse título, Cadiou et al, afirma que a Idade Média, de onde preexistiu o feudalismo, foi europeia (210).

OBRAS CITADAS

Abrahamsson, Hans e Anders Nilsson. *Mozambique. The troubled transition. From Socialist Construction to Free Market Capitalism*. Zed Books, 1995.

André, Sónia. *O unyago na educação da menina/mulher entre o povo Yaawo da Província do Niassa, Moçambique*. Tese de doutorado. Orientador: Walter Matias Lima. 2019.

<http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/5626/3/O%20Unyago%20na%20educação%20da%20menina/mulher%20entre%20o%20povo%20Yaawo%20da%20província%20do%20Niassa%2c%20Moçambique.pdf>

Aissa, Amade. *O saber da História Local como veículo da formação da identidade: O caso do Posto Administrativo de Nametil Administrativo de Nametil (1975 - 2013)*. Artigo apresentado ao Departamento de História como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação/Ensino de História. Universidade Pedagógica, 2015.

Cabaço, José Luís. *Moçambique. Identidades, colonialismo e libertação*. Marimbique, 2010.

- Cadiou, François et al. *Como se faz a História. Historiografia, Método e Pesquisa*. Editora Vozes, 2007.
- Chambo, Gervásio Absolone. "Reflectindo sobre a formação inicial dos professores de educação bilingue: O caso do programa de línguas bantu e metodologia de educação (LBMEB) em vigor nos institutos de formação de professores (IFP'S) moçambicanas". *Actas da Conferência. Desenvolvimento e diversidade cultural em Moçambique. Homogeneidade global, diversidade local*. 17 e 18 de Novembro de 2010. Editado por UEM/CEA. 2012, pp. 349-61.
- Chichava, Sérgio. *Por uma leitura sócio-histórica da etnicidade em Moçambique*. IESE, 2008. <http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/Etnicidade.pdf>
- Clavel, Gilbert. *A sociedade da Exclusão. Compreendê-la para dela sair*. Porto Editora, 2004.
- Dorcasberro, Aline Signoret. Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v25n102/v25n102a2.pdf>, pp. 6-21.
- Defarges, Philippe Moreau. *Introdução à Geopolítica*. Gradiva, 2003.
- Dubar, Claude. *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Edições Afrontamento, 2006.
- Gastene, Narciso Manecas. "Uma reflexão sobre o programa e modelo de educação bilingue vigente em Moçambique". *Actas da Conferência. Desenvolvimento e diversidade cultural em Moçambique. Homogeneidade global, diversidade local*. 17 e 18 de Novembro de 2010. Editada por UEM/CEA, 2012, pp. 362-70.
- Farré, Albert, "Assimilados, régulos, Homens Novos, moçambicanos genuínos: a persistência da exclusão em Moçambique", *Anuário Antropológico* [Online], II | 2015, posto online no dia 01 junho 2018, URL : <http://journals.openedition.org/aa/1443> ; DOI : 10.4000/aa.1443, pp. 199-229.
- Florêncio, Fernando. " Autoridades Tradicionais e Estado moçambicano: o caso do distrito do Búzi", *Cadernos de Estudos Africanos* [Online], 5/6 | 2004, posto online no dia 17 setembro 2013, consultado a 02 de abril 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cea/1051> ; DOI : 10.4000/cea.1051
- Graça, Pedro Borges. *A construção da Nação em África. (Ambivalência Cultural de Moçambique)*. Almedina, 2005.

- Lopes, Ângela Filipe & Maria da Graça L. Castro Pinto. "Do ensino bilingue em Moçambique: Elementos em jogo na sua implementação e desenvolvimento". *Lingvarum Arena* - Vol. 8 - Ano 2017 - 69-92.
<http://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/3249/2933>
- Lopes, José de Sousa Miguel. *Educação e cultura africanas e afro-brasileiras: cruzando oceanos*. Faculdade de Letras da UFMG/Tela e Texto, Belo Horizonte, 2010.
- Lourenço, Vitor Alexandre. "Estado, Autoridades Tradicionais e Transição Democrática em Moçambique: Questões teóricas, dinâmicas sociais e estratégias políticas". *Cadernos de Estudos Africanos. Autoridades tradicionais em África: um universo em mudança* Sob a direcção de Fernando Florêncio e Vitor Alexandre Lourenço [Online], ,
<https://journals.openedition.org/cea/189>, p. 115-138.
- Magode, José (Ed.). *Moçambique: Etnicidades, Nacionalismo e o Estado. Transição Inacabada*. CEEI, 1996.
- Maloa, Tomé Miranda. *História da Economia Socialista Moçambicana*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em História Econômica. Orientador Prof. Dr. António C. Mazzeo, Universidade de São Paulo, 2016.
https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-10112016-142148/publico/2016_TomeMirandaMaloa_VOrig.pdf
- Mário, Mouzinho & Débora Nandja. *A alfabetização em Moçambique: desafios da educação para todos*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life.
https://www.iese.ac.mz/~iesecmz/lib/PPI/IESE-PPI/pastas/governacao/educacao/artigos_cientificos_imprensa/avaliacao.pdf
- Matos, Elmer Agostinho Carlos de e Rosa Maria Vieira Medeiros. Exploração mineira em Moatize, no centro de Moçambique: que futuro para as comunidades locais. *XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária*. Territórios em disputa, 15-19 de outubro de 2012.
http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1064_1.pdf
- Matsimbe, Zefanias. "Partidos libertadores na África Austral. Reflexão sobre os desafios para Moçambique". *Desafios para Moçambique*, 2017 organizado por Luís de Brito et al, IESE, 2017.
- Mazula, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Edições Afrontamento, 1995.
- Medeiros, Eduardo. *Os senhores da floresta. Ritos de iniciação de rapazes macuas e lómuês*. Campo das Letras, 2007.

- Megale, Antonieta Heyden. "Bilingüismo E Educação Bilíngüe – Discutindo Conceitos" *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br], pp. 1-13.
- Meneses, Maria Paula G. "Corpos de violência, linguagens de resistência: As complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo". *Epistemologias do sul*. Sob a organização de Santos, Boaventura e Maria Paula Meneses. Almedina, 2009, pp.177- 214.
- . *Medicina Tradicional, Biodiversidade e Conhecimentos Rivaís em Moçambique*. Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique
<https://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/150/150.pdf>
- . "Xiconhoca, o inimigo: Narrativas de violência sobre a construção da nação em Moçambique", *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 106 | 2015, posto online no dia 28 abril 2015, consultado o 03 abril 2020. URL:
<http://journals.openedition.org/rccs/5869>; DOI:
<https://doi.org/10.4000/rccs.5869>
- Menezes, Leonarda Jacinto José Maria. "A problemática da aquisição de segunda língua (L2) em países multilingues: o caso de Moçambique". *Actas da Conferência. Desenvolvimento e diversidade cultural em Moçambique. Homogeneidade global, diversidade local. 17 e 18 de Novembro de 2010*. Editada por UEM/CEA. CEA, 2012, pp. 371-83.
- Mombassa, Aires Bonifacio e Eucidio Pimenta Arruda. "Educação a distância em Moçambique: perspectivas para a inclusão da população no ensino superior". *Rev. Diálogo Educ., Curitiba*, v. 19, n. 61, p. 899-919, abr./jun. 2019, pp. 899-919. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.19.061.AO10>
- Ngunga, Armindo e Názia N. Bavo. *Práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*. Coleção: AS NOSSAS LÍNGUAS IV, Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM, 2011.
- Nhampoca, Ezra A. J. "Ensino bilingue em Moçambique: Introdução e percurso". *Work. Pap. Linguist.* 16 (2):82-100, Florianópolis, 2005.
<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2015v16n2p82>
- Nhantumbo, Fernando M. *Ensino-aprendizagem de Saberes Locais na Localidade de Chidenguele Caso da Escola Primária e Completa Eduardo Mondlane de Madendere em Chidenguele*. Artigo apresentado ao Departamento de História como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação/Ensino de História. Universidade Pedagógica, 2012.
- Pedro, Martinho. "De relações marginais à construções culturais sistêmicas". *I Congresso Internacional de Estudios Culturales Interdisciplinares*. Sob a

- direcção de António Martin-Cabello, Almudena Garcia-Manso e José. A. Félez. OMMPRESS, 2018, pp. 61-8.
- . "Territorialização De Moçambique Colonial: 'Avant Tout' Uma Luta Pela Transposição De Contrariedades Endogenéticas Presentes No Sistema Português Em Montagem". *Atas do Congresso Internacional Saber Tropical em Moçambique: História, Memória e Ciência*. IICT – JBT/Jardim Botânico Tropical, 24-26 outubro de 2012.
- . *La persistance des Autorités traditionnelles au Mozambique Colonial (1834 – 1974)*. Vol I, Thèse pour le Doctorat en Histoire Contemporaine, Ecole doctorale n° 525 Lettres, Pensée, Arts et Histoire - UFR – Sciences Humaines et Arts. Laboratoire Gerhico-Cerhilim [EA :4270]. Sous la direction de Monsieur Frédéric Chauvaud, Université de Poitiers, 2010.
- Ponso, Letícia Cao. O contato entre o português e as línguas bantu em moçambique: a alternância de atitudes sobre o estatuto social das línguas em jovens universitários. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: Línguas e culturas em contato* n° 53, p. 121-144.
<http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/viewFile/302/157>
- República Portuguesa, Ministério das Colónias. *Reforma Administrativa Ultramarina (Aprovada pelo decreto-lei n° 23:229 de 15 de Novembro de 1933)*, 3ª edição, com as portarias complementares). Lourenço Marques, Imprensa Nacional de Moçambique, 1942, artigo 96°.
- Saguate, Artinésio Widnesse. *O português makhuwa. Representação escrita e proposta de exercícios didáticos no ensino bilingue*. Tese de doutorado. Orientador Prof. Dr. Manuel Luis Gonçalves Correa, 2017.
https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-10112017-120739/publico/2017_ArtinesioWidnesseSaguate_VCorr.pdf
- Sell, Carlos Eduardo. *Introdução à Sociologia Política: política e sociedade na modernidade tardia*. Editora Vozes, 2006.
- Sopa, António. "Notas sobre a identidade" *Identidade, Moçambicanidade, Moçambicanização*. Sob direcção de Carlos Serra. Livraria Universitária-UEM. 1998, pp. 71-7.
- Souto, Américo Augusto da Costa. *Fernand Braudel em Três Dimensões: Dialética da Duração, Didática e Geo-História*.
www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1456/1229
- Stroud, Christopher e António Tuzine. "A Abordagem de Questões de Educação Multilingue em Países em Vias de Desenvolvimento". *Uso de Línguas*

Africanas no Ensino: Problemas e perspectivas. Organizado por Christopher Stroud e António Tuzine. Cadernos de Pesquisa nº 10. INDE, 1998.

UNESCO, *Revisão de Políticas Educacionais. Moçambique*, Junho 2019.

<http://www.mined.gov.mz/Documents/Políticas%20Educacionais.pdf>
