



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E**  
**PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS: REFLEXÕES SOBRE O**  
**ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE**

**CAYNDO LOPES ABDUL CADIR**

Rondonópolis – MT

2025



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E**  
**PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**CAYNDO LOPES ABDUL CADIR**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS: REFLEXÕES SOBRE O**  
**ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais - Universidade Federal de Rondonópolis como requisito parcial para obtenção do título Mestre em Educação.

Orientador: Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Rondonópolis – MT

2025

## Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a). Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

C124p

Cadir, Cayndo Lopes Abdul.

Políticas educacionais e linguísticas [recurso eletrônico] : reflexões sobre o Ensino Primário em Moçambique / Cayndo Lopes Abdul Cadir. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 112 f., pdf). – 2025.

Orientador(a): Antonio Henrique Coutelo de Moraes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Política educacional. 3. Política linguística. 4. Pedagogia decolonial e intercultural. I. Moraes, Antonio Henrique Coutelo de, *orientador*. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS**  
**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: “POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LINGUÍSTICAS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE”**

**AUTOR: MESTRANDO CAYNDO LOPES ABDUL CADIR**

Dissertação defendida e aprovada em **11 de 12 de 2025**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

**1. DR. ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES** (Presidente Banca/**ORIENTADOR**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**2. DRA. JULMA DALVA VILARINHO PEREIRA BORELLI** (Membro Interno)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**3. DR. MATHEUS LUCAS DE ALMEIDA** (Membro Externo)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**4. DRA. EMILIANA FERNANDES BONALUMI** (Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**RONDONÓPOLIS, 11/12/2025.**



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Henrique Coutelo de Moraes, Docente - UFR**, em 11/12/2025, às 10:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, Docente - UFR**, em 11/12/2025, às 13:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Matheus Lucas de Almeida, Usuário Externo**, em 11/12/2025, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0602637** e o código CRC **CE3690B4**.

---

*Dedico esta dissertação a todas as crianças moçambicanas, especialmente das zonas rurais, que almejam estudar em suas línguas maternas e todos aqueles que de forma incansável trabalham em prol de uma educação justa, intercultural e livre das estruturas coloniais.*

## **AGRADECIMENTOS**

À CAPES pelo financiamento concedido para a minha formação.

À Lúrcia Laura Luís Tomás, minha esposa, pelo amor incondicional.

À Ndzinga e Niketche, minhas filhas que, apesar da distância, seus sorrisos me aproximam de casa.

À professora Camila de Jesus Lopes, minha mãe e fonte de inspiração.

Aos familiares e amigos sempre presentes em todas as etapas da minha vida.

Ao Professor Doutor Antonio Henrique Coutelo de Moraes, pelo seu espírito angelical e cordial, sempre disposto a me orientar e atender minhas demandas.

Aos professores Matheus Lucas de Almeida e Julma Dalva Vilarinho Borelli por aceitarem compor a banca examinadora e pelas sugestões que enriqueceram a pesquisa.

Ao casal Cléber e Beatriz Feitosa pelo acolhimento e amizade.

Ao Casal Domingos e Ana Júlia Futana pelo companheirismo.

À professora Merilin Baldan por sempre se lembrar de mim.

Ao Professor Eduardo Espíndola pelos primeiros encaminhamentos no solo brasileiro.

À Emily Amorim e sua família pelo espírito solidário e hospitaleiro.

Ao Professor Doutor Benjamim Filho, pela amizade e disposição em me mostrar a beleza de Rondonópolis.

Ao programa GCUB-Mob pela abertura de bolsas que ajudam na formação de estudantes oriundos de países subdesenvolvidos.

À Secretaria de Relações Internacionais da UFR pela recepção.

À Coordenação do PPGEd, especialmente à professora Sandra Bertoldo, pela solicitude e cordialidade.

Aos professores do PPGEd, especialmente, a Shirlene, Tatiane, Ézer, Kenia, Silvia e Julma, pela orientação e partilha de conhecimentos que não só contribuíram para a redação desta dissertação, mas também desenvolveram em mim a paixão pela pesquisa científica.

Aos meus colegas do mestrado pelo companheirismo e fraternidade.

À PROEG, especialmente, às professoras Maria Aparecida, Ana Paola, Fabiana e Maraísa pela confiança depositada nos Programas de Apoio Pedagógico ao Estudante Ingressante, Redação para o ENEM e Mentoria a Diretores de Escolas.

Aos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia de Inhambane por me terem concedido a licença para a continuidade dos estudos.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho e tudo fizeram para que minha estadia no Brasil fosse um êxito.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Mapa linguístico de Moçambique .....	9
<b>Figura 2:</b> Visão, missão e objetivos estratégicos principais do PEE 2020-2029 .....	55
<b>Figura 3:</b> Texto escrito em língua Xironga, publicado em jornal .....	76

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Línguas maternas em Moçambique de acordo com a área .....	33
<b>Tabela 2:</b> Documentos analisados.....	45
<b>Tabela 3:</b> Categorias de análise .....	46
<b>Tabela 4:</b> Distribuição das línguas usadas no ensino bilíngue por província.....	58
<b>Tabela 5:</b> Plano de estudo da modalidade de ensino Bilingue .....	59
<b>Tabela 6:</b> Tabela de transição .....	60

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CPLP</b>	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
<b>EB</b>	Ensino Bilíngue
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FRELIMO</b>	Frente de Libertação de Moçambique
<b>IFP</b>	Instituto de Formação de Professores
<b>INDE</b>	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>INE</b>	Instituto Nacional de Estatísticas
<b>L1</b>	Primeira Língua ou Língua Materna
<b>L2</b>	Segunda Língua
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>Min.</b>	Minutos
<b>MINED</b>	Ministério da Educação
<b>MINEDH</b>	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
<b>NELIMO</b>	Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>PCEP</b>	Plano Curricular do Ensino Primário
<b>PEBIMO</b>	Programa de Ensino Bilíngue de Moçambique
<b>PEE</b>	Plano Estratégico da Educação
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PPGEdu</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>RPM</b>	República Popular de Moçambique
<b>SNE</b>	Sistema Nacional de Educação
<b>UFR</b>	Universidade Federal de Rondonópolis
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado, intitulada Políticas educacionais e linguísticas: reflexões sobre o Ensino Primário em Moçambique está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) inscrita à Linha de Pesquisa: Linguagens, Cultura e Educação. O seu objetivo geral é analisar as políticas educacionais e linguísticas introduzidas no Ensino Primário em Moçambique a partir da lei do Sistema Nacional de Educação número 18/2018 de 28 de dezembro. Especificamente pretende-se descrever a política linguística vigente no nível primário do Sistema Nacional de Educação moçambicano, sobretudo nas zonas suburbanas e rurais, discutir os contextos da introdução do ensino bilíngue em Moçambique, abordar as relações de poder que coloca(ra)m a língua portuguesa em destaque num país plurilíngue e propor a pedagogia decolonial e intercultural como mecanismo de valorização das línguas moçambicanas no Ensino Primário. Os percursos metodológicos para a realização desta pesquisa relacionam-se à abordagem qualitativa na perspectiva de Triviños (1987), suportada pelos métodos de análise documental discutido por Lüdke e André (1986) e análise de conteúdo proposto por Bardin (2016). O aporte teórico desta dissertação foi baseado em pesquisadores que discutem as temáticas em pauta, nomeadamente, Mainardes (2006), Leher (2003), Curry (2002), Harvey (2014), Dardot e Laval (2016), Laval (2019), Ball (1999), Spolsky (2004), Mackey (1976), Calvet (2007), Foucault (2012), Fanon (2020), Quijano (2005), Mignolo (2003), Walsh (2007) e Candau (2009). A pesquisa mostra que analisando a legislação sobre educação vigente em Moçambique e as práticas de ensino regulamentadas pelo Sistema Nacional de Educação, tem-se que, em detrimento da pujança cultural e vívida das línguas locais e maternas que coocorrem no país, a atual política linguística, como as anteriores, age para o silenciamento e exclusão dos idiomas autóctones da esfera educacional e, por conseguinte, da esfera oficial. Neste sentido, a pesquisa evidencia que a valorização das culturas linguísticas exige um redimensionamento legal e estrutural: legal porque a lei deve ser revisada para amparar o ensino de línguas maternas autóctones no ensino primário, sem que haja convergência para a Língua Portuguesa; estrutural porque o redimensionamento que projeta as línguas maternas locais, em processo de inclusão de milhares de estudantes, carece de uma abordagem decolonial e intercultural para esse importante exercício de revisão de valores linguísticos e culturais em um país de línguas e culturas plurais.

**Palavras-chave:** Educação; Política educacional; Política linguística; Pedagogia decolonial e intercultural

## ABSTRACT

This master's dissertation, entitled Educational and linguistic policies: reflections on Primary Education in Mozambique, is linked to the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) of the Federal University of Rondonópolis (UFR), subscribed to the Research Line: Languages, Culture and Education. Its general objective is to analyze the educational and linguistic policies introduced in Primary Education in Mozambique based on the law of the National Education System number 18/2018 of December 28. Specifically, it aims to describe the linguistic policy in force at the primary level of the Mozambican National Education System, especially in suburban and rural areas, discuss the contexts of the introduction of bilingual education in Mozambique, address the power relations that place(ed) the Portuguese language in the spotlight in a multilingual country, and propose decolonial and intercultural pedagogy as a mechanism for valuing Mozambican languages in Primary Education. The methodological approaches used to carry out this research are related to the qualitative approach from the perspective of Triviños (1987), supported by the methods of documentary analysis discussed by Ludke and André (1986) and content analysis proposed by Bardin (2016). The theoretical basis of this dissertation was based on researchers who discuss the topics at hand, namely, Mainardes (2006), Leher (2003), Curry (2002), Harvey (2014), Dardot e Laval (2016), Laval (2019), Ball (1999), Spolsky (2004), Mackey (1976), Calvet (2007), Foucault (2012), Fanon (2020), Quijano (2005), Mignolo (2003), Walsh (2007) and Candau (2008). The research shows that by analyzing the legislation on education in force in Mozambique and the teaching practices regulated by the National Education System, it is clear that, to the detriment of the cultural and vivid strength of local and mother tongues that co-occur in the country, the current language policy, like the previous ones, acts to silence and exclude native languages from the educational sphere and, consequently, from the official sphere. In this sense, the research shows that the valorization of linguistic cultures requires a legal and structural redimensioning: legal because the law must be revised to support the teaching of native mother tongues in elementary education, without there being convergence towards the Portuguese language; structural because the resizing that projects local mother tongues, in the process of including thousands of students, lacks a decolonial and intercultural approach for this important exercise of reviewing linguistic and cultural values in a country of plural languages and cultures.

**Keywords:** Education; educational policy; language policy; cultures; silencing.

## SUMÁRIO

1 Introdução .....	12
2 Aportes teóricos .....	19
2.1 Educação: o que é?.....	19
2.2 Políticas educacionais: a educação no horizonte neoliberal .....	21
2.2.1 Políticas educacionais em Moçambique .....	24
2.3 Políticas Linguísticas: conceito e aplicabilidade .....	29
2.3.1 Políticas linguísticas na educação em Moçambique .....	31
3 Percurso Metodológico.....	43
3.1 Procedimentos de análise .....	44
3.1.1 Pré-análise .....	44
3.1.2 Exploração do Material .....	45
3.1.3 Tratamento dos resultados obtidos.....	46
4 Descrição e análise de dados .....	48
4.1 Descrição dos documentos.....	48
4.1.1 A Lei número 18/2018 de 28 de dezembro de 2018 .....	48
4.1.2 Plano Estratégico da Educação 2020 – 2029 .....	52
4.1.3 O Programa do Ensino Primário .....	56
4.1.4 Plano Curricular do Ensino primário .....	57
4.1.5 Estratégia de expansão do ensino bilíngue 2020 – 2029 .....	61
4.2 Análise de dados .....	65
4.2.1 Língua portuguesa e línguas moçambicanas: processo de silenciamento e dinâmicas de poder em Moçambique.....	65
4.2.1.1 A luta pela independência e a questão linguística. ....	73
4.2.1.2 A questão linguística após a independência .....	79
4.2.2 Pedagogia decolonial e intercultural: um olhar para um ensino bilíngue emancipatório e plural .....	83
5 Considerações finais .....	98
Referências .....	101

## 1 Introdução

Este manuscrito com título **Políticas educacionais e linguísticas: reflexões sobre o Ensino Primário em Moçambique** constitui uma dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), subscrita à Linha de Pesquisa: Linguagens, Cultura e Educação. A pesquisa está adstrita na temática sobre políticas educacionais e linguísticas no Ensino Primário em Moçambique a partir da lei número 18/2018, de 28 de dezembro, do Sistema Nacional de Educação que orienta a introdução da modalidade de ensino bilíngue.

O objetivo geral desta dissertação é analisar as políticas educacionais e linguísticas introduzidas no Ensino Primário em Moçambique a partir da lei do Sistema Nacional de Educação número 18/2018, de 28 de dezembro. Especificamente, pretendo descrever a política linguística vigente no nível primário do Sistema Nacional de Educação moçambicano, sobretudo nas zonas suburbanas e rurais; discutir os contextos da introdução do ensino bilíngue em Moçambique; abordar as relações de poder que coloca(ram) a língua portuguesa em destaque num país plurilíngue; propor o ensino bilíngue emancipador embasado na pedagogia decolonial e intercultural como mecanismo de valorização das línguas moçambicanas no Ensino Primário.

Esta dissertação é intrinsecamente ligada a mim, como cidadão moçambicano e meu percurso profissional como professor de língua portuguesa em escola pública em Moçambique. A priori, tive o privilégio de viver e crescer ao lado da minha avó, bisavó e meus tios e primos que não falavam a língua portuguesa, através deles aprendi o *Cicopi*, língua Bantu<sup>1</sup> falada no sul da província de Inhambane, sua terra natal.

Por várias vezes fui sancionado, principalmente por meus professores, quando era “flagrado” falando *Cicopi*, língua que usava regularmente no contexto familiar e com amigos, para interações sociais e afazeres do dia a dia. O discurso era que os falantes

---

<sup>1</sup> Consideram-se Bantu ou Bantas as línguas da família nigero-congolesa predominantemente faladas nos países a África subsaariana como Moçambique, África do Sul, Congo, entre outros. Os povos falantes destas partilham características culturais comuns. Quanto à etimologia, o termo Bantu é formado por dois elementos: *ba-*: prefixo nominal de classe que indica o plural e *-ntu* que significa “pessoa” ou “ser humano”, portanto, em todas as línguas desta família, apesar de existirem algumas diferenças fonológicas ou gráficas, o termo bantu ou *vathu* significa “pessoas”.

das línguas locais eram analfabetos e marginais, e que essas línguas fomentavam divisionismo social, portanto, era obrigatório falar apenas em português para também combater o analfabetismo.

Por essa imposição, falar português virou um hábito obrigatório, conseqüentemente, atualmente constitui uma tristeza ver minhas filhas e demais crianças, principalmente no meio urbano, crescendo desconhecendo línguas que outrora serviram para a identidade, resistência e união entre famílias.

Ademais, tendo trabalhado como professor de língua portuguesa, numa região rural onde as línguas locais são maternas para maior parte dos alunos, percebi as dificuldades enfrentadas por estudantes no decurso do processo de ensino-aprendizagem num sistema monolíngue, sinto-me cúmplice dessa estrutura opressora e violenta que veda o direito humano dos estudantes aprenderem em suas línguas maternas.

Confesso que ser professor de língua portuguesa num contexto plurilíngue, que se quer monolíngue, é assumir uma missão pedagógica, cultural e política complexa, várias vezes me vi reforçando práticas de apagamento cultural, funcionando como agente de injustiça linguística, entretanto, no meu entendimento atual, ensinar português não implica negar o valor das línguas maternas dos alunos, mas sim, construir pontes e estreitar relações para a troca de saberes.

Assim, emerge com esta pesquisa o meu interesse em compreender a aplicabilidade das políticas educacionais e linguísticas em vigor em Moçambique, concretamente, os desafios decorrentes e o impacto que o ensino bilíngue pode exercer no Sistema Nacional de Ensino, na perspectiva de contribuir no debate sempre atual sobre a remoção de barreiras linguísticas e culturais na escola por forma a que esta seja cada vez mais inclusiva e acolhedora para todos e para cada um.

Moçambique é um país com 799.230 quilômetros quadrados de extensão e tem 27.909.798 habitantes (INE, 2017), localizado na região austral de África, fazendo fronteira com Tanzânia ao norte, Malawi e Zâmbia ao noroeste, Zimbábue ao oeste e Suazilândia e África do Sul ao sul. O leste do país é banhado pelo Oceano Índico proporcionando 2400 quilômetros de costa, dada a esta localização, constitui um ponto geoestratégico para turismo, comércio e transporte, sobretudo para os países do interior

que não possuem portos. Quanto a divisão político-administrativa, possui 11 províncias, nomeadamente, Cabo-Delgado, Niassa, Nampula, Zambézia, Tete, Manica, Sofala, Inhambane, Gaza, Maputo Província e Maputo Cidade (Capital). Cada província possui vários distritos que se dividem em postos administrativos e estes por sua vez em localidades e povoados.

Após a conquista de independência, a 25 de junho de 1975, tornou-se um país de orientação socialista, formando aliança com os denominados países não alinhados de linhagem anticapitalistas e anti-imperialistas liderados pela então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), servindo de satélite desta ideologia política na região austral de África.

Com efeito, entre 1976 e 1982, o Estado Moçambicano centralizou a economia e promoveu a nacionalização de instituições, empresas e imóveis que outrora estiveram sob domínio particular de indivíduos ligados ao colonial português. Entretanto, ainda em 1976 inicia uma guerra civil que só veio a terminar 16 anos depois com a assinatura dos Acordos Gerais de Paz a 4 de outubro de 1992. Este conflito ceifou a vida de mais de 1 milhão de pessoas e deixou marcas de destruição cuja superação, mesmo na atualidade, constitui um desafio do ponto de vista econômico-social.

Relacionado à conjuntura geopolítica dos finais dos anos de 1980 e início de 1990, caracterizada pela fome e desestabilização econômica no país, a guerra fria e a posterior queda do bloco socialista, Moçambique abdicou-se do socialismo e passou a adotar políticas liberais caracterizadas pela privatização das empresas estatais visando promover a reconstrução socioeconômica sob principal apadrinhamento do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial. No entanto, as privatizações culminaram com a falência de mais de 60% das empresas e criaram monopólios pertencentes a grupos restritos, promovendo desigualdades sociais. Outrossim, a injeção do investimento estrangeiro pouco tem contribuído para o desenvolvimento do país, mas sim incrementa o endividamento público que atualmente supera o Produto Interno Bruto (PIB).

Do ponto de vista econômico, apesar de possuir altos registros de riquezas naturais, neste caso, extensões de terras aráveis, recursos fluviais, marítimos e pesqueiros e reservas de minérios, o país se encontra entre os 10 mais pobres do mundo,

com um valor de 0,446 no Índice de Desenvolvimento Humano. Esta situação pode ser resultante dos recorrentes conflitos político-militares que retraem investimentos e destroem infraestruturas. A luta armada pela independência Moçambique liderada pela Frente de Libertação de Moçambique – FRELIMO que durou 10 anos (1964 – 1974); os 16 anos de guerra civil (1997 – 1992); os 3 anos tensão político-militar (2013-2015), insurgência armada iniciada em 2015 perdurando na atualidade, assim como as recentes manifestações pós-eleitorais (outubro de 2024 a março de 2025) marcam momentos pouco abonatórios para a (re)construção de uma nação jovem.

Moçambique, apesar da conquista da independência em 1975, instituiu o português como língua oficial e de unidade nacional e única que serviria para a alfabetização e acesso ao conhecimento escolar e, também, seria utilizada em todas as instituições públicas para o funcionamento do Estado. Até finais da década de 1990, menos de quarenta por cento da população falava esta língua, entretanto, o Censo Populacional indica que nos últimos 20 anos, houve um incremento de falantes, chegando a perto da metade da população (INE, 2017). Às línguas locais, majoritariamente do grupo Bantu, foi concedido o estatuto de línguas nacionais, relegadas geralmente ao uso em contextos domésticos, religiosos e informais.

Constata-se, assim, que o português se torna língua de prestígio. Nos centros urbanos, a sua proficiência é obrigatória para melhor inserção social. Por seu turno, as línguas locais, que são maternas da grande parte da população, possuem um estatuto abaixo do desejado, por consequência, falantes nativos dessas línguas continuam enfrentando dificuldades de acesso e atendimento em espaços sociais e públicos.

A educação enquanto base da sociedade e do Estado, é afetada pela falta de efetivação do ensino na língua materna, apesar de diretrizes legais e da recomendação da UNESCO defenderem o seu uso no processo educativo em contextos multilíngues.

Entretanto, notam-se ainda imensas barreiras e desafios para que significativa e efetivamente o aluno aprenda, sobretudo na língua que ele pensa. Um ensino monolíngue num país plurilíngue<sup>2</sup> coloca em desvantagem a maior parte dos estudantes,

---

<sup>2</sup> O número de línguas faladas em Moçambique não é consensual e varia de acordo com as concepções de língua dos inquiridores, por um lado, o Censo de 2017 realizado pelo Instituto Nacional de Estatísticas, entidade do estado, aponta para 23 línguas, sendo 20 moçambicanas, o português e a língua de sinais, por outro lado, o catálogo *ethnologue* aponta para 43 línguas, incluindo o português e a língua de sinais.

sobretudo das zonas suburbanas e rurais que não são falantes nativos da língua portuguesa e a desconhecem, dificultando o acesso e alcance de conteúdos escolares.

Para esmiuçar a problemática relativa à política linguística no sector educacional em Moçambique, faço aqui uma retrospectiva em relação ao olhar dado às línguas moçambicanas por parte das entidades do Estado, através de legislações.

Nos finais da década de 1970 e início de 1990, o governo instituiu a língua portuguesa como língua de unidade nacional e de uso obrigatório em todas as instituições de ensino. Oficializada através da primeira legislação do Sistema Nacional de Educação (SNE), a lei número 4/83 de 23 de março, que na alínea J), número 2 do Artigo 4, estipulava que um dos objetivos desse sistema, seria “difundir através do ensino, a utilização da língua portuguesa, contribuindo para a consolidação da unidade nacional” (Moçambique, 1983, p.11).

Neste âmbito, logo nos anos iniciais da independência, a língua portuguesa foi escolhida dentre tantas outras que coexistem no país para garantir a unidade entre moçambicanos e a escola seria um dos principais meios para a sua difusão massiva.

Ainda a lei 4/83, no seu Artigo 5, orientava que o Sistema Nacional de Educação (daqui em diante, SNE) deveria “contribuir para o estudo das línguas, história e cultura moçambicanas, por forma a preservar e desenvolver o património cultural da nação” (Moçambique, 1983, p.11). Porém, nem a lei e nem outro documento da época indicam os procedimentos para que o SNE alcançasse esse desiderato. O que se observou na década de 1980 foi a desvalorização das línguas locais, a proibição do seu uso nas escolas e a elitização da língua portuguesa.

No ano de 1992, a lei 4/83 foi revogada e substituída pela, 6/92 de 06 de maio. Buscando adequar a realidade social vivida na altura, caracterizada pelos momentos finais da guerra civil, que durou 16 anos, foi suprimida a questão do ensino como difusor da língua portuguesa com vista a unificação do país prevista e, conforme o Artigo 4 (da lei 6/92), o SNE deveria “valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos” (Moçambique, 1992, p. 12).

---

Sem ignorar os dados oficiais do governo, esta pesquisa vai considerar o número 43, sendo 41 línguas moçambicanas por forma a respeitar as identidades linguístico-culturais dos sujeitos.

A lei 6/92 preconizava que as línguas nacionais seriam introduzidas no processo educativo, porém não ficou definido em que contextos elas deveriam ser introduzidas, nem em que nível ou modalidade de ensino, como disciplinas ou como línguas de instrução. Face a este vácuo, as línguas moçambicanas continuam sendo pouco valorizadas, porém, surgem, programas piloto de ensino bilíngue, entre os quais se destaca o Programa de Educação Bilíngue de Moçambique (PEBIMO).

No mesmo contexto, os manuais de ensino e os livros do aluno de algumas classes, do Ensino Primário, introduzem a numeração em três línguas faladas em três diferentes regiões do país, *Xichangana* (Sul), *Cisena* (Centro) e o *Emakwa* (Norte).

É nesse âmbito que também surgem pesquisas e debates acadêmicos sobre a padronização das línguas moçambicanas, iniciados pelo Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas (NELIMO), da Universidade Eduardo Mondlane, na perspectiva de encontrar as variantes de referência de cada uma delas para daí iniciar a sua grafia. No campo da formação, as universidades públicas ofertam cursos de Linguística Bantu e nos magistérios também são introduzidas disciplinas sobre a temática.

A lei atrás referenciada, foi revogada e substituída pela 18/2018, de 28 de dezembro, atualmente em vigor e objeto de análise nesta pesquisa. Relativamente à política linguística, a lei promove a valorização e preservação das línguas moçambicanas e sua introdução gradual no SNE para que sejam línguas de aquisição de conhecimentos. Com base nessa lei, o Ensino Primário passa a ser ministrado em duas modalidades, a monolíngue, em língua portuguesa e a bilíngue, em língua portuguesa e uma língua moçambicana, incluindo a língua de sinais.

A modalidade de ensino bilíngue tem por objetivo estabelecer a transição da língua materna do aluno para a aquisição e aprendizagem em língua portuguesa. A proposta é que, nas classes iniciais, o estudante aprenda em sua língua materna, progressivamente, a língua portuguesa vai ganhando relevo, chegando a ser a única língua de ensino a partir do quinto ano do nível primário num processo de transição.

Neste âmbito, com esta pesquisa, busco responder às seguintes questões: Como as políticas educacionais e linguísticas estabelecem relação entre a língua oficial e as línguas maternas dos estudantes do Ensino Primário em Moçambique? Qual a política linguística vigente no ensino primário, sobretudo nas zonas rurais e suburbanas do país?

Em que contextos o ensino bilíngue foi introduzido em Moçambique? Que relações de poder coloca(ra)am a língua portuguesa em destaque subjugando as línguas moçambicanas? O ensino bilíngue emancipador embasado na pedagogia decolonial e intercultural pode ser um mecanismo para a valorização das línguas moçambicanas no Ensino Primário?

Considerando a legislação vigente em Moçambique e as práticas de ensino regulamentadas pelo SNE, tem-se que, em detrimento da pujança cultural e vívida das quarenta e três línguas maternas que coexistem no país, a atual política linguística, como as anteriores, age para o silenciamento e exclusão dos idiomas autóctones da esfera educacional e, por conseguinte, da esfera oficial; posto isto, esta pesquisa parte da hipótese de que a valorização das culturas linguísticas exige um redimensionamento legal e estrutural: legal porque a lei deve ser revisada para amparar o ensino de línguas maternas autóctones no ensino primário, sem que haja convergência para a língua portuguesa; estrutural porque o redimensionamento que projeta as línguas maternas locais, em processo de inclusão de milhares de estudantes, carece de uma abordagem decolonial e intercultural para esse importante exercício de revisão de valores linguísticos e culturais em um país de línguas e culturas plurais.

Quanto à estrutura, organizei o trabalho em cinco secções, onde na primeira consta a introdução na qual faço a contextualização da pesquisa, apresentado seus objetivos, justificativa e a problematização; na segunda secção, faço discussão teórica dos conceitos-chave da dissertação partindo do geral para o caso particular de Moçambique; a seguir, na terceira secção, explico o percurso metodológico percorrido na investigação evidenciando a natureza da pesquisa e os procedimentos que usei para a análise dos dados; na quarta secção, faço a análise de dados, começando por descrever os documentos usados e mais adiante, proponho a pedagogia decolonial e intercultural como uma alternativa para olhar por um ensino bilíngue plural; por fim, a na última secção, estão as conclusões a que cheguei com a pesquisa.

## 2 Aportes teóricos

Nesta seção faço uma revisão bibliográfica, buscando concepções teóricas de autores sobre as temáticas desta pesquisa, nomeadamente, educação, política educacional e política linguística, começo pela definição do conceito no geral para, a seguir, discutir o caso particular de Moçambique.

### 2.1 Educação: o que é?

Discutir sobre o conceito de educação é essencial e requer o desprendimento da liberdade, na qual a nossa existência se abre para a própria educação em todo nosso ser com o outro. É a maturação da existência humana que implica incluir a si mesmo e a própria educação que tem relação intrínseca com o ser humano, isto é, onde existe humanidade haverá educação.

Para Fernandes (2010, p.162), “a educação é o próprio acontecer do ser humano como ser humano” cuja essência está em constante transformação de acordo com a sua historicidade e temporalidade buscando fontes do passado para dialogar com o presente a fim de dispor o porvir. Portanto, para o autor, educar é contribuir para a humanização do ser humano, incidindo na sua formação, suas realizações e possibilidades de ser.

A concepção de Fernandes (2010) é conflituosa na medida em que associa a educação à humanização, portanto os sujeitos historicamente excluídos no acesso à educação formal podem ser entendidos como não humanos ou não humanizados, pois, de acordo com Libâneo (2012) a escola não é neutra e a educação não é automaticamente humanizadora, pois, os processos educativos são estão envolvidos com relações de sociais caracterizadas por conflitos de classe, ideologias e desigualdades, portanto falar que a educação humaniza é desconsiderar a realidade concreta da educação.

Educação é um processo marcado por subjetividades, entretanto, no contexto escolar, pode ser considerada aquela realizada numa instituição de ensino, seguindo uma estrutura influenciada por atores, órgãos e fatores de decisão. Nesse âmbito, a educação escolar pode ter duas missões, a saber, apaixonante e política:

Apaixonante porque sem a imersão dos atores do processo educativo na tarefa de educar e de se educar, mergulhando na construção de um projeto de vida, não é possível “fazer” educação. É política, no sentido de que ela irá auxiliar na construção da “polis” enquanto “civitas”, a

comunidade dos “cidadãos”; talvez por isso mesmo, a tarefa de fazer educação apaixonada e desafia (Sampaio; Santos; Mesquida, 2002, p. 2).

A missão apaixonante está ligada a questões motivacionais que fazem com que os sujeitos intervenientes do processo materializem o seu interesse e entusiasmo em fazer parte da educação, portanto, para educar e se educar é preciso que o sujeito se envolva. Por outro lado, a tarefa política da educação está relacionada ao seu contributo na construção de indivíduos justos, conscientes e ativamente participativos na dinâmica da sociedade. Através da educação, os indivíduos podem desenvolver o pensamento crítico, a capacidade de questionar e se envolver nos dilemas enfrentados pelas suas comunidades. Nesta perspectiva, a educação contribui para o combate às desigualdades, buscando formar indivíduos, com valores éticos, cientes dos seus direitos e deveres e capazes de somar no debate de ideias.

Com o advento da pedagogia tecnicista, baseada no desenvolvimento de competências voltadas a questões de produtividade e alicerçadas pelos modelos comportamentalista e capitalista, com o objetivo de formar indivíduos para o mercado de trabalho, surgem abordagens pedagógicas denominadas neoprodutivistas e neotecnicistas (Camillo; Medeiros, 2018). Por meio dessas abordagens, a educação escolar passa ser meio de implantação do discurso ideológico e da pedagogia de exclusão, com tendência a considerar a escola como empresa (Laval, 2019), visando manter no topo as classes dominantes e perpetuar o bloqueio dos acessos aos grupos desfavorecidos.

Em contraponto, existem discursos adversativos à pedagogia tecnicista, são os movimentos contra hegemônicos ou pedagogias de esquerda, que apresentam um pensamento crítico-reflexivo ao *status quo* implantado, tendendo para a promoção do bem-estar social e superação de diferenças.

É neste âmbito que se desenvolve a *intra* educação popular (Saviani, 2002), voltada à realidade, participação e empoderamento de pessoas, estimuladora de transformações sociais e promotora dos anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade etc. Surgem, também, a pedagogia da prática e a pedagogia crítico social (Libâneo, 1994; 2012) que se articulam aos interesses de camadas sociais e buscam

soluções concretas de problemas educacionais, trabalhando com a possibilidade de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social.

Essas pedagogias são grandemente influenciadas por Freire (1996; 1987), que eleva a educação a um instrumento de emancipação, transformação e consciência crítica, rompendo com a passividade do ensino tradicional e convidando o educador e o educando a reconstruírem juntos o saber em diálogo com a realidade.

Libâneo (2024) propõe um repensar na práxis educativa atual num mundo dominado pela tecnologia e nos convida a tomar em consideração as contribuições advindas da modernidade, tais como o poder da razão no processo formativo e o domínio humano sobre a natureza.

Assim, não se deve apenas dar maior atenção aos aspectos técnicos, mas também, os fundamentos teóricos e culturais devem fazer parte do processo educativo, pois, oferecem ferramentas para a formação do indivíduo.

## **2.2 Políticas educacionais: a educação no horizonte neoliberal**

Políticas educacionais constituem o conjunto de normas, diretrizes e princípios que contribuem para a organização e funcionamento do sistema de educação de países, regiões ou locais. “Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras” (Vieira, 2007, p. 4).

Neste sentido, elas estão intrinsecamente ligadas às ações governamentais e transmitem as expectativas de ruptura e continuidade, isto é, expressam os anseios de mudança e conservação de valores simbólicos da sociedade, buscando a sua reprodução ou transformação. A ruptura e continuidade em políticas educacionais podem ser entendidas na perspectiva progressista, uma vez que, apesar de tensões de poder político, é possível que se pretenda, por exemplo, manter uma ideologia.

As políticas educacionais, não são exclusivas do estado e governo, elas também passam pelo escrutínio de diferentes grupos sociais que propõem seus interesses podendo ou não ser tomados em conta, tal como afirma Mainardes (2006), o texto político é passível de intervenções e interpretações por autores que agem sobre o mesmo.

Tem sido comum atribuir ao poder político o papel singular de formulação de políticas, entretanto, considerando a política um espaço de disputas e correlações de

forças, assim sendo, atores e extra estatais e a sociedade civil são responsáveis pela definição e monitoramento das ações do governo, abrindo espaço para o jogo das políticas sociais (Vieira; Albuquerque, 2002).

Para além dos atores atrás mencionados, existem também mecanismos preponderantes na formulação e execução de políticas educacionais, pois, de acordo com Lima (2011, p.1) “grandes mudanças no papel do Estado nas políticas públicas de educação ocorreram ao longo das últimas décadas pela ação de entidades transnacionais e supranacionais”. Assim, os Estados, no teatro das nações, estabelecem acordos de cooperação com outros Estados e entidades internacionais que influenciam a formulação de políticas educacionais, sendo que os países à periferia do centro hegemônico ocidental, principalmente os de fraca economia sofrem maior influência de instituições como FMI, UNESCO, OCDE, União Europeia e Banco Mundial impondo diretrizes e políticas muitas das vezes descontextualizadas.

Por conta da dependência externa no financiamento ao Orçamento, neste mundo neoliberal, os Estados pobres ou empobrecidos são literalmente obrigados a implementar determinadas políticas. Neste sentido, o financiamento externo tem impactado grandemente nas políticas educacionais (Leher, 2003), promovendo a sua mercantilização e desvalorização (Cury, 2002), por consequência, colocando a sua qualidade em questionamento.

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (Harvey, 2014, p. 3).

A concepção de Harvey (2014) leva ao entendimento que o neoliberalismo é um sistema político econômico que considera o bem-estar do indivíduo alcançável através do empreendedorismo, privatização, livre mercado e comércio. Neste sistema, o papel interventivo do estado é mínimo, pois a sua atuação pode colocar em causa os interesses de grupos privilegiados que agem no mercado. Introduzido no final da década de 1970, o neoliberalismo espalhou-se pelo mundo e virou discurso hegemônico incorporado no cotidiano atual.

De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 15) “neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”. Esta definição é abrangente na medida em que não só evidencia aspectos político-econômicos, como também enfatiza os atravessamentos que este sistema faz a vida humana, passando a ser movida pelo individualismo e competitividade.

O neoliberalismo produz um determinado rol de relações sociais e impõe modos de vida e comportamentos. A educação, no seu papel ideológico, tem sido usada como principal vetor de reprodução e fornecimento de capital humano ao sistema, portanto, aqui se pode encontrar o caráter mercadológico que se tende atribuir a educação:

A ideologia neoliberal acompanha, fortalece e legitima formas diversas de desregulação cuja característica geral é abrir cada vez mais espaço dentro da escola aos interesses particulares e aos financiamentos privados tanto de empresas como de indivíduos (Laval, 2019, 127).

Assim, a promoção de políticas educacionais influenciadas por políticas e agentes neoliberais é realizada por meio de reformas interligadas, muitas vezes com objetivos mascarados, visando transformar a educação, um bem público, para uma mercadoria, privada e comercializável.

Analisando as dinâmicas do sistema neoliberal e seus impactos na educação, Ball (1999, p.126), explica que se está perante uma “crescente colonização da política educacional pelos imperativos da economia”, fazendo com que a educação não tenha propósito formativo para a vida do indivíduo, mas sim, para o desenvolvimento de competências economicamente viáveis. Por conta disso, as políticas educacionais da atualidade abordam, com maior ênfase, temáticas como empreendedorismo, empregabilidade e competitividade. Assim, o indivíduo não tem outra opção senão buscar qualificações individuais que permitam a sua permanente atualização do perfil exigido no mercado.

Ademais, há que refletir acerca da reprodução de desigualdades através de políticas educacionais, uma vez que em sociedades plurais é gritante o ocultamento de diversos sujeitos que por diversos fatores não correspondem ao perfil padronizado por grupos hegemônicos, pelo que

As políticas educacionais têm sido instigadas pelas tentativas de corrigir as desigualdades. Entretanto, ao centrarem-se nas desigualdades

intraescolares, as políticas e suas análises se empobrecem. Mas se enriquecem na medida em que avançam na compreensão dos processos históricos de produção-reprodução das desigualdades sociais (Arroyo, 2010, p. 01).

Para tal, é necessário repensar os ordenamentos estruturantes realizados pelo estado e entidades governamentais, buscando ressignificar os valores atribuídos à escola, isto é, a educação não pode ser excludente, mas sim inclusiva e disposta a responder os anseios de cada sujeito envolvido.

### **2.2.1 Políticas educacionais em Moçambique**

Num intervalo de 40 anos, o Sistema Nacional de Educação (SNE), passou por reformas que se materializaram em três currículos sequencialmente substituídos através de igual número de leis, nomeadamente: 4/83, de 28 de março; 6/92, de 28 de abril e, recentemente, a 18/2018, de 28 de dezembro.

Debatendo sobre reformas curriculares na educação em Moçambique, Francisco (2022, p.161), alerta que “pode se acreditar que mudar currículos é fundamental de modo a melhorar a prestação do que se pretende dar a sociedade de amanhã, mas enfim, as nossas mudanças têm sido mudanças para mercadologia tendo em conta o neoliberalismo.” Isto é, no lugar de se promover uma formação crítica, a tendência das reformas curriculares tem se voltado para pedagogias tecnicistas voltadas ao mercado de trabalho.

Em todas as leis acima arroladas, está expressa a intenção do Estado prover uma educação qualitativa, buscando formar cidadãos política, ideológica, científica, técnica, cultural, física, patriótica e civicamente ativos (Cadir, 2025). Entretanto, este anseio, está um pouco distante de ser alcançado, na medida em que, o país ocupa a 185ª posição entre 191 países, com apenas 0,446 pontos, no ranking do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2024), traduzindo-se num dos países considerados com o índice de desenvolvimento humano mais baixos do mundo.

As reformas curriculares sucessivamente introduzidas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC<sup>3</sup>), produziram pouco impacto na elevação qualitativa do Ensino

---

<sup>3</sup> A cada ciclo governamental, o ministério que tutela a educação tem mudado de designação, será comum encontrar no texto, termos como Ministério da Educação (MINED); Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e Ministério da Educação e Cultura (MEC) – atual.

Primário, uma vez que os índices de aproveitamento pedagógico continuam decrescendo. “Num estudo realizado pelo MINED verificou-se que numa amostra de 1000 crianças que no ano de 1983 ingressaram a 1ª classe apenas 102 é que transitaram para a 5ª classe, em 1987, isto é, simplesmente 10% dos ingressos” (Golias, 1993, p. 66).

Ademais, o outrora Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) reconhecia a baixa qualidade de ensino no país que se manifesta pela saída de graduados com conhecimentos e competências abaixo das expectativas dos cidadãos e das necessidades do mercado de Trabalho considerando haver limitações sérias de aprendizagem no Ensino Primário. Em 2016, em média apenas “4,9% das crianças da terceira classe revelaram ter adquirido as competências de literacia definidas para esse nível de ensino” (MINEDH, 2020a, p. 28).

Castiano e Ngoenha (2013) explicam que a pressão para a melhoria da qualidade da educação vem desde os primeiros anos após a independência, período em que a massificação da educação era usada como estratégia de reassentamento das populações e consolidação da unidade nacional, entretanto, na atualidade, várias razões são elencadas para explicar o seu baixo índice: carreira do professor desvalorizada e políticas educacionais inapropriadas (Zucula, 2021); condições inadequadas de trabalho que aumentam a desmotivação e a falta de autoestima dos professores e dos alunos (Beira; Vargas; Gonçalo, 2015) e; influência do poder político no Ensino e a sua dependência no financiamento externo para suportar a Educação no país (Muhache, 2021).

Essas razões, contribuem para a permanência da lógica neoliberal, pois, o investimento na educação implica a mudança das estruturas sociais, tal como Libâneo (2012, p. 80) denuncia “o vício político da classe dominante não incentiva uma escola pública de qualidade porque teme a liberdade e a tomada de consciência que tal formação poderia gerar”.

Na perspectiva de Muhache (2021), a política educacional do país é refém de influências das organizações internacionais como FMI, Banco Mundial, UNICEF, UNESCO, União Europeia, entre outras, que por serem as principais financiadoras do Orçamento Geral do Estado, exercem poder na sua formulação. Assim, embora o Estado

procure adequar o currículo à realidade nacional, organismos estrangeiros dotados de concepções capitalistas e neoliberais influenciam no seu potencial fracasso.

Vozes da sociedade moçambicana, têm criticado o Sistema Nacional de Educação no tocante à relevância e descontextualização do currículo à realidade do país, uma vez que a maior parte dos egressos do ensino primário não desenvolve competências básicas de leitura, escrita e cálculo. Por isso, julga-se pertinente questionar os fatores que levam à descrença da educação pública em Moçambique.

Em nível econômico, Moçambique é um país dependente de doações externas para concretizar as suas políticas públicas, ademais, até 2014 a dívida externa do país absorvia cerca de 30% do Orçamento Anual do Estado.

Ainda sobre esta matéria, o Plano Estratégico da Educação elaborado pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE)<sup>4</sup> (2020), evidencia que Moçambique guarda sequelas da crise económica registada nos anos 80, resultante da destruição de infraestruturas pela guerra civil e atualmente pelos cíclicos desastres naturais, para além das dívidas não declaradas de 2.2 bilhões de dólares, contraídas em 2013 em nome da soberania nacional, que condicionaram o financiamento externo ao Orçamento do Estado.

A reforma curricular, do ensino primário, mais recente, foi introduzida no ano de 2020 em resposta à Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro. Nela, destaca-se não só a introdução do ensino bilíngue, como também, a introdução do ensino baseado em competências visando promover o saber ser, estar e fazer (INDE, 2020), dando ênfase ao desenvolvimento de habilidades com vista ao acesso ao mercado de trabalho.

O ensino baseado em competências tem uma relação direta com a agenda neoliberal, na medida em que propicia a corrida para a preparação de sujeitos com vista a responder a demanda mercantil e aumento da produção.

Adicionalmente, há muitos desafios enfrentados para a introdução deste tipo de ensino, nomeadamente, a exigência de uma avaliação contínua e complexa para aferir o alcance das competências previstas para o aluno. Para esse fim, é necessário que haja

---

<sup>4</sup> O INDE é uma instituição do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de Moçambique, responsável pela formulação de Currículos e realização de estudos sobre a educação.

a formação de professores de forma constante e atualizada, para que sejam capazes de interpretar efetivamente o currículo introduzido.

Outrossim, é importante que de forma igualitária, as escolas tenham recursos e uma infraestrutura adequada para o desenvolvimento prático das atividades que proporcionem o saber fazer caso contrário, a escola se transforma no centro de réplica de desigualdades.

Face aos desafios atrás expostos, a escola pública moçambicana, limitada do ponto de vista económico e político, vê-se inferiorizada com a crescente privatização de escolas advindas das parcerias público-privado que mercantilizam a educação publicitando currículos estrangeiros. Neste sentido, à busca de uma educação de qualidade, os pais e/ou encarregados de educação são implicitamente forçados a matricular seus filhos em escolas privadas, cujos preços para a frequência são grosso modo asfixiantes olhando para o salário mínimo nacional.

Por consequência, o ciclo vicioso da pobreza se perpetua na medida em que as classes sociais com poder económico elevado consegue pagar por uma educação privada de qualidade e se mantém abasta e os pobres desprovidos de capacidade financeira são cada vez mais empobrecidos.

Ademais, este ensino tende a ser meritocrático, individualista e virado a competição, assim o aluno não tem outra opção senão aplicar esforços desmedidos para estar ao nível da exigência do mercado. Porém, o que se observa é uma população frustrada com elevadas taxas de desemprego e desigualdades.

O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação por parte dos diversos atores capazes de produzir efeitos e consequências que podem resultar em mudanças e transformações significativas no texto ou na política original. Evidentemente, os atores que agem sob o currículo, na prática, não fazem uma leitura leviana dos textos políticos, daí que partes podem ser rejeitadas, ignoradas, deliberadamente interpretadas de maneiras distanciadas, ademais, podem ser feitas réplicas superficiais, resultando na geração de desigualdades, injustiças, entre outras questões (Mainardes, 2006).

Analisando o contexto da prática do Plano Curricular do Ensino Primário em Moçambique, as interpretações, por diversos autores (Duarte, 2018; Parruque, 2017) ao

texto político, neste caso a lei número 18/2018 de 28 de dezembro, abrem espaço para várias indagações. A propósito, Duarte (2018), por exemplo, aponta que, as passagens semiautomáticas durante os ciclos de aprendizagem foram adoptadas num domínio burocrático e administrativo, juntando classes artificialmente denominadas de ciclos, com o objetivo de mascarar a realidade através da fabricação de resultados escolares.

Como consequência, os intervenientes do processo educativo, principalmente os professores, alunos, pais e/ou encarregados de educação perceberam que com base no plano curricular não se reprova, o que conduziu toda a comunidade escolar a um comodismo crónico e generalizado, facto, sublinhado por Dias (2009) *apud* Parruque (2017), que ao se tentar resolver o problema das repetências criando os ciclos de aprendizagem, apenas se escamoteou o problema da qualidade de ensino.

A valoração pejorativa disposta no parágrafo anterior, não só está ligada a dificuldade de o governo arcar com a responsabilidade de garantir condições materiais às escolas (livros, salas de aula, carteiras etc.). Mas também, como afirma, Parruque (2017), os professores pouco entendem dos ditames da avaliação formativa, base fundamental para uma educação por ciclos de aprendizagem. Fazendo com que o professor se apegue à avaliação somativa, buscando literalmente somar as notas do aluno, classificá-lo em escalas numéricas, fadando a aprendizagem por ciclos ao fracasso.

No tocante a aprendizagem centrada no aluno, importa referenciar um artigo de Scheweisfurth (2019), publicado pela UNICEF, no qual a pesquisadora advoga que esta estratégia de aprendizagem e os métodos específicos conexos são amplamente promovidos como exemplos de melhor prática pedagógica. Contudo, após coletar experiências e relatos em contextos distintos Scheweisfurth (2019), chega à conclusão que a aprendizagem centrada no aluno não está a funcionar.

Há fatores que podem influenciar o seu fracasso, nomeadamente, a falta de motivação da parte do aluno e do professor influenciada pela fraca capacidade da sua autogestão, a formação inadequada dos professores, a sobrecarga curricular e a resistência à mudança por parte de diversos intervenientes do processo educativo. Portanto, intervenções de formação de curto prazo podem não ser suficientes para uma

aplicação eficaz da modalidade, por conseguinte, a sua utilização deficiente e isolada não será mais eficaz que a diversificação de metodologias.

### **2.3 Políticas Linguísticas: conceito e aplicabilidade**

O estudo sobre políticas linguísticas tem sido incessantemente desenvolvido com vista ao encontro de modelos que satisfaçam os anseios das comunidades linguísticas tendo em conta a sua imersão circunstancial.

Para Hamel (1988), as políticas linguísticas moldam um processo histórico de transformações linguísticas e sociais com a intervenção política, uma vez que interferem nas dinâmicas de usos linguísticos e nas relações que os indivíduos estabelecem com sua própria língua ou com outra(s). A política linguística é feita de escolhas, podendo estabelecer relações de poder entre línguas coexistentes.

Spolsky (2004) enquadra as políticas linguísticas em três categorias, nomeadamente: *as práticas*, que são as escolhas da língua que os membros de uma dada comunidade de fala realizam em seu dia a dia; *as crenças ou ideologias*, representam os valores atribuídos às línguas, às variedades e variantes linguísticas e ainda representam as crenças dos membros de uma comunidade sobre a importância desses valores e; *a gestão ou planeamento da língua*, a qual implica todos os esforços realizados por alguém, ou por um grupo, ou por um governo, enfim, por quem se julgue na autoridade de modificar as práticas ou as crenças dos participantes de um dado domínio social.

Compreendendo as políticas linguísticas como ações sociais e ideológicas, elas não se limitam apenas a práticas de regulação estatal da língua, mas sim, funcionam como dispositivos de poder (Foucault, 2012), que destacam certas línguas inferiorizando outras, cristalizando hierarquias linguísticas estabelecidas grandemente em processos históricos.

Na perspectiva de Calvet (2002), no ecossistema linguístico em que as línguas se encontram, as decisões políticas favorecem umas línguas em detrimento das outras sufocando-as (glotofagia) geralmente sob pretexto de modernização, globalização ou unidade nacional.

De acordo com Rajagopalan (2006, p. 113) “toda política linguística é inevitavelmente ideológica”, pois, mascara os interesses de grupos dominantes. Portanto,

as políticas linguísticas constituem instrumentos estratégicos de controle social, exclusão e silenciamento legitimando a hierarquização que beneficia a língua colonial em detrimento das línguas locais.

Nessa perspectiva, Cadilhe (2020) concorda com uma abordagem indisciplinar da linguística rompendo com as barreiras tradicionais (eurocêntricas), abrindo espaço para o diálogo epistemológico com o Sul Global e com grupos historicamente marginalizados.

No contexto pós-independência, enquanto sistema político de Moçambique, as políticas linguísticas são caracterizadas por tensões a preservação e promoção da unidade nacional, a promoção do plurilinguismo e marcas históricas de colonização linguística. O país se ressentido dos resquícios do colonialismo, definidos por Maldonado-Torres (2019, p.36) como “uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais”, silenciando a legitimidade da diversidade que constituem as vivências e saberes dos moçambicanos.

O estatuto das línguas pode variar de acordo com as relações de poder existentes entre os grupos que as utilizam, bem como, em função da percepção que os indivíduos têm dessas relações, sendo que o poder político é dominante na tomada de decisão sobre o uso de determinada língua. As línguas exercem poder de força umas sobre as outras e as diferenças de poder se manifestam quando as línguas estão em contato (Mackey, 1976). Elas se manifestam com força de atração ou de repulsão sobre aqueles que as utilizam.

Os elementos que conformam o status de uma língua não seriam apenas de ordem legal, mas podem ser colocados em termos de força e atração linguística, pois elas constituem desde sempre um campo fértil para abertura de espaços de relação e disputa de poderes e de conflitos de interesse.

Calvet (2007, p.145), considera política linguística como “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social”. O autor destaca as ações políticas efetuadas pelo poder estatal, podendo ser elaboradas por grupos que desempenham papéis distintos na organização social, mas apenas o Estado tem o poder e os mecanismos para pôr em prática determinadas escolhas.

Para Calvet (2007), há duas formas de gerir as políticas linguísticas: *in vivo*, que procede das práticas sociais, e *in vitro*, que consiste na intervenção sobre essas práticas.

O primeiro refere-se às formas como as pessoas resolvem os problemas com a comunicação no quotidiano. Essas soluções não são determinadas por uma lei ou por decreto. Elas surgem no processo social e são produtos das práticas sociais.

A gestão *in vitro*, refere-se a ações derivadas de pesquisas e se consolida como ações de poder e controle. Esse tipo de gestão desenvolve-se principalmente por intermédio dos linguistas, que analisam as situações linguísticas, descrevem-nas, constroem hipóteses sobre o futuro das situações e propõem formas para regular os problemas linguísticos da comunidade linguística em questão.

Em seguida, os políticos estudam os resultados e propostas apresentados; a partir desse estudo, escolhem as propostas que lhes parecem mais adequadas e aplicam-nas. Por vezes, o Estado implementa decisões sem a participação dos linguistas. A despeito da participação dos estudiosos da linguagem, a gestão *in vitro* configura-se fundamentalmente como planejamento linguístico (Calvet, 2007).

### **2.3.1 Políticas linguísticas na educação em Moçambique**

Um dos objetivos desta dissertação é descrever a política linguística vigente no nível primário do Sistema Nacional de Educação moçambicano sobretudo nas zonas suburbanas e rurais. Para tal, nesta subseção, faço uma contextualização histórica da situação linguística de Moçambique e depois, discuto, com base na literatura existente, os possíveis impactos da política linguística vigente.

Desde a invasão de Portugal em 1498, a língua portuguesa tem se implantado na sociedade moçambicana. Após, a conquista a independência em 1975, Moçambique viu-se no dilema de identificar uma língua, num contexto de coexistência de várias etnias com suas próprias línguas, que serviria para estabelecer a unidade nacional, tal como outras ex-colônias recém-independentes. Hipoteticamente, havia 3 opções para a escolha de uma política linguística:

podiam rejeitar a linguagem metropolitana e proclamar uma política para estabelecer a língua nacional escolhida como única língua oficial; em segundo lugar, poderiam ter como objetivo manter a língua metropolitana como língua oficial ao lado da sua própria (líder comum para políticas diádicas ou triádicas); ou, em terceiro lugar, poderiam reconhecer formalmente a hegemonia da língua colonial (Spolsky, 2004, 149).

Neste âmbito, Moçambique, se propôs seguir a terceira opção, isto é, considerou oficial a língua portuguesa, do colonizador, reconhecendo o seu caráter hegemônico, sobretudo para o funcionamento da administração pública e relações diplomáticas. Às línguas locais, fora atribuído o estatuto de línguas nacionais usadas geralmente em contextos informais.

A situação sociolinguística do país incide no planejamento e adoção de políticas linguísticas complexas do ponto de vista pragmático. Ora, de acordo com os dados do Censo de 1980 realizado pelo Instituto Nacional de Estatísticas (1980), no conjunto das línguas faladas em Moçambique – num total aproximado de vinte línguas – o Português ocupava o 16º lugar num escalonamento de línguas nacionais segundo o respectivo número de falantes, e a percentagem de locutores desta língua era de cerca de 25 % (dos quais, em torno de 1 % a tinham como língua materna).

Mais tarde, os dados, do Censo de 1997, indicam que a percentagem de falantes de Português (L2 e L1) se elevou para 39,6 %. Contribuiu certamente para este aumento o fato de o conhecimento desta língua constituir uma base indispensável à obtenção de benefícios sociais e econômicos, diferentemente do que acontece com as línguas bantu, usadas majoritariamente nas zonas rurais e relegadas quase exclusivamente para a intercomunicação familiar nos centros urbanos (INE, 1997).

De acordo com o último Censo Populacional realizado em 2017, em Moçambique, embora a língua Portuguesa seja a oficial, ela é a segunda mais falada (16,9%), depois da língua *Emakhuwa* (26,6%)” (INE, 2017, p.25), tal como se pode ver na seguinte tabela:

**Tabela 1: Línguas maternas em Moçambique de acordo com a área<sup>5</sup>**

Línguas	Língua Materna			Língua falada com mais frequência em casa		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
<b>N</b>	<b>22 243 373</b>	<b>7 502 906</b>	<b>14 740 467</b>	<b>22 243 373</b>	<b>7 502 906</b>	<b>14 740 467</b>
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Português	16,7	39,2	5,2	16,9	42,8	3,7
Emakhuwa	26,4	19,6	29,8	26,6	19,5	30,2
Xichangana	8,7	11,3	7,3	9,0	11,9	7,5
Elomwue	7,2	2,7	9,5	7,3	2,5	9,7
Cinyanja	6,9	1,3	9,7	7,1	1,2	10,0
Cisena	7,1	5,2	8,1	7,0	4,7	8,1
Echuwabo	4,8	3,3	5,5	4,5	2,3	5,6
Cindau	3,8	1,7	4,8	3,7	1,3	4,9
Xitswa	3,8	3,0	4,2	3,5	2,2	4,2
Mudo1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0
Outras línguas moçambicanas	13,2	11,0	14,4	13,3	10,1	14,9
Línguas estrangeiras	0,5	0,7	0,4	0,4	0,4	0,4
Desconhecida	0,9	1,0	0,9	0,9	1,0	0,9

**Fonte:** Instituto Nacional de Estatísticas (2017).

A tabela evidencia que o Português é a língua materna com maior percentagem no meio urbano (39,2%) e é também falada com maior frequência em casa por 42,8% de pessoas. Entretanto, somente 5,2% da população que reside nas áreas rural e suburbana tem a língua portuguesa como materna. Mais adiante, os dados mostram que, no geral, “quase metade (47,4%) da população de 5 anos e mais, sabe falar a língua portuguesa, destacando-se a área urbana (78,1%), em comparação com área rural (31,7%)” (INE, 2017, p.25).

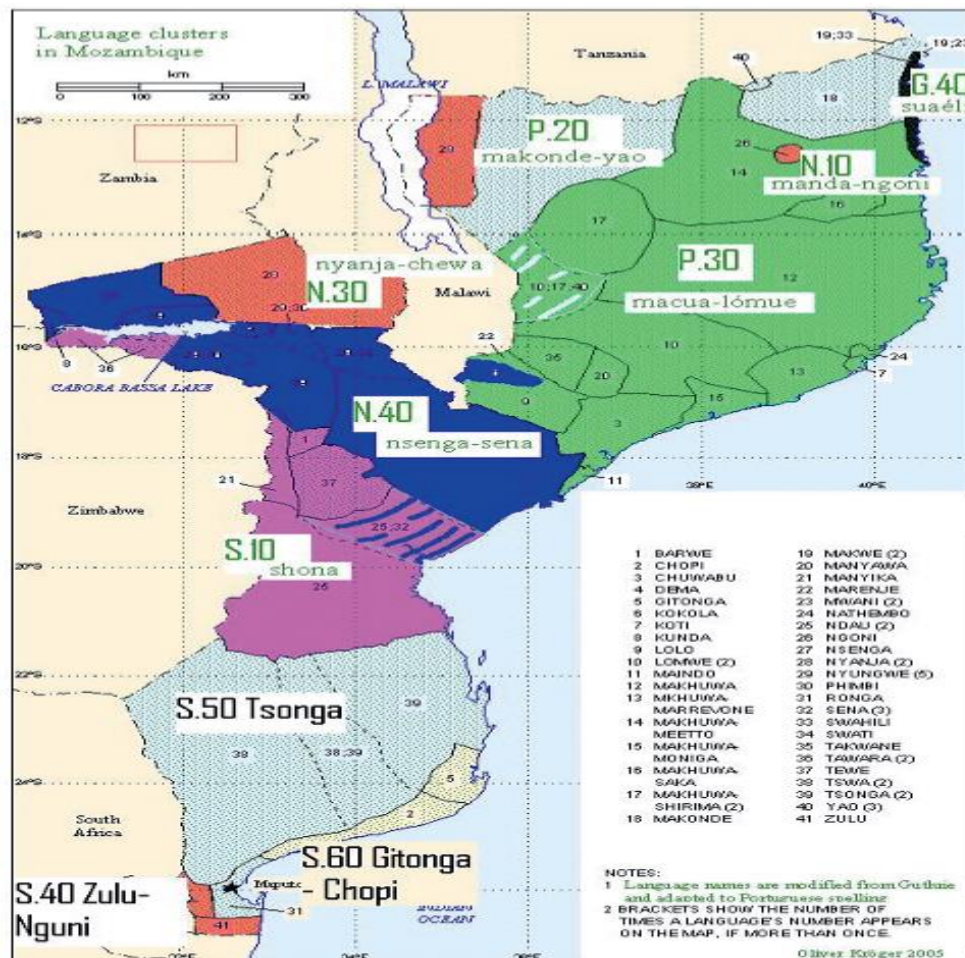
Pelas estatísticas oficiais, fica evidente que, apesar do incremento gradual do número de falantes ao longo de anos, a língua portuguesa continua não sendo a mais usada no país, sendo que as 41 línguas locais majoritariamente de origem Bantu, também denominadas nacionais, que ao mesmo tempo representam diferentes grupos étnicos, estabelecem a comunicação social entre comunidades.

Portanto, os dados mostram também que as línguas moçambicanas resistem de várias formas, apesar de séculos de colonização, marginalização e políticas linguísticas que favorecem o português. O uso quotidiano nas comunidades, a transmissão oral

<sup>5</sup> A tabela mostra a distribuição de falantes de línguas moçambicanas em comparação com a língua portuguesa nos meios urbano e rural. O levantamento do INE se concentrou nas línguas mais faladas no país, porém, há que destacar as “outras línguas moçambicanas” que perfazem 13% e são faladas por pequenos grupos que muitas das vezes são excluídos nos planejamentos linguísticos.

intergeracional, a música, a literatura, os mídia comunitários, os movimentos sociais e intelectuais, a religião e práticas espirituais contribuem para a residência simbólica e identitária das línguas moçambicanas. Desta feita, não existe uma província ou região onde o português tenha domínio completo, como se pode ver no Mapa Linguístico de Moçambique.

**Figura 1: Mapa linguístico de Moçambique**



**Fonte:** extraída no google, acessado em 21/05/2025 às 08h:28 min<sup>6</sup>.

Observando o mapa e considerando que as línguas nacionais ou moçambicanas são maternas para a maioria da população, incluindo crianças que ingressam a escola desconhecendo a língua portuguesa, a formulação de políticas linguísticas na educação

<sup>6</sup> Este mapa é baseado no catálogo *Ethologue* que indica a existência de 41 línguas. O seu uso serve apenas para mostrar a diversidade linguística e que a língua portuguesa não é completamente dominante em qualquer parte do país. No lado direito do mapa estão enumeradas as línguas moçambicanas.

escolar deve tomar em consideração a situação sociolinguística do país, respeitando a diversidade nela existente, daí que a introdução da modalidade de ensino bilíngue pela lei 18/2018 abre novas perspectivas para a inclusão de sujeitos potencialmente silenciados.

Em Moçambique, estudos sobre políticas linguísticas têm a sua gênese após a independência colonial, período no qual acadêmicos de diferentes áreas do saber começaram a questionar a sobrevalorização das línguas locais, maternas para a maioria da população, em relação à língua portuguesa.

A diversidade linguística e cultural representada pelas línguas locais foi ofuscada no período da colonização portuguesa e no pós-independência, em 1975, com a justificativa de que colocavam em causa os esforços da integração da população para a sua dominação, administração e consolidação da unidade nacional, da integridade territorial e do Estado-Nação.

As políticas linguísticas de Moçambique resultaram da interface entre a herança colonial universalista/hegemônica e o desafio de construir a unidade na diversidade como estratégia de aprofundamento do pertencimento a uma sociedade plural, fazendo com que a independência política alcançada não tenha significado a independência linguística em virtude de que no país prevalece a norma-padrão do Português Europeu como regulador dos usos da língua portuguesa (Macaringue; Pires-Santos, 2019, p.1).

De acordo com os autores, o país ainda não se desvinculou da hegemonia colonial portuguesa, o que coloca em causa a integridade cultural e étnica das comunidades, ademais, Timbane e Vicente (2017) explicam que o português é a língua oficial, mas ao mesmo tempo segrega uma maioria que não é alfabetizada.

É importante que se discutam formas de ultrapassar as diferenças linguísticas e sociais criando, assim, um ambiente harmonioso, pois, em sociedades livres, é indispensável, a habilidade do ser humano usar as variadas formas da sua língua materna para facilitar as diferentes estratégias de interação. Todavia, em sociedades como Moçambique, esse direito é limitado a apenas um grupo (dominante) e vedado a outros grupos.

Para que uma política linguística seja inclusiva é preciso valorizar as línguas maternas e a cultura da população, seja português ou línguas bantu (Paula; Quiraque,

2016), a partir de documentos fundamentais do país como, por exemplo, a Constituição da República, definindo leis com uma política linguística que valoriza as línguas faladas pelos grupos minorizados que na verdade constituem as maiorias do país, pois o português não é a língua materna falada por boa parte da população.

Em nível da educação, as políticas do pós-independência (1975), em particular no campo linguístico, pautaram-se por uma fraca vontade de ampliar as oportunidades educacionais, visando à construção da cidadania para todas as crianças moçambicanas.

Após a independência, a língua portuguesa foi instituída como oficial e como garantia da unidade nacional, não se atribuindo às línguas autóctones moçambicanas uma função social específica (Lopes, 2001), por conseguinte, a marginalização das línguas locais tem contribuído para o fracasso do rendimento escolar e afetado a preservação de valores culturais da sociedade, colocando em causa a sua vitalidade.

Sobre a vitalidade linguística, importa destacar a pesquisa de Ngunga e Bavo (2011), realizada em seis distritos de três Províncias de Moçambique, nomeadamente, Inhambane (Govuro e Inhassoro), Nampula (Ilha de Moçambique e Mossuril) e Sofala Beira e Nhamatanda). Nele, foram avaliados os esforços estatais durante mais de três décadas de independência visando o resgate das línguas moçambicanas, a sua revalorização através da sua manutenção, revitalização e documentação, no âmbito das recomendações constantes da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural publicada pela UNESCO em 2002.

Ngunga e Bavo (2011) identificaram fatores que podem propiciar a extinção das línguas moçambicanas, caso não seja feito um trabalho no sentido de mudança da política de gestão do seu uso com base no princípio de que a diversidade linguística de Moçambique é uma riqueza cuja salvaguarda deve ser da responsabilidade de todos os moçambicanos e dos governantes.

A análise das práticas linguísticas nos distritos onde a pesquisa foi realizada, comparada a diferentes fatores, permitiu considerar que as línguas moçambicanas correm perigo de extinção, principalmente nos centros urbanos, na medida em que elas são cada vez menos transmitidas às gerações mais novas. Mais do que a não transmissão nas comunidades, as referidas línguas são rejeitadas, o que as reduz à condição de minoritárias devido aos números cada vez mais reduzidos de falantes.

Esse apagamento linguístico implica também no apagamento cultural, identitário e religioso, uma vez que a maior parte dos saberes que as comunidades moçambicanas possuem é produzido através das línguas locais pela oralidade.

O pensar nas medidas urgentes com vista a mitigar a extinção das línguas moçambicanas, perpassa no redimensionamento das políticas educacionais e linguísticas para que sejam cada vez mais inclusivas.

Assim, Cigarros e Cuamba (2021), num estudo sobre o letramento escolar em Moçambique, perpassando pela política linguística formulada pelo Estado e o seu impacto no letramento escolar, chegaram à conclusão que a política linguística de Moçambique não reflete a realidade linguística do país, porque a escola formal segue na prática um modelo único de educação para uma sociedade diferenciada. Deve-se, por isso, criar uma política linguística própria para o ensino das línguas nacionais (Bantu), de forma a garantir o acesso ao letramento escolar de forma igualitária a todas crianças das zonas rurais e urbanas.

É um imperativo dar importância à língua local, como língua materna e meio de instrução para o desenvolvimento bem-sucedido da escolaridade da população infantil moçambicana. Tal como Joaquim e Pacheco (2017) sugerem, em cenários plurilinguísticos semelhantes aos de Moçambique, o uso de mais de uma língua no ensino é praticamente obrigatório.

Como já se falou anteriormente, em Moçambique, o Sistema Nacional de Educação (SNE) é regido pela lei número 18/2018. Relativamente à política linguística, a lei traz consigo a inovação de introdução de duas modalidades de ensino, a monolíngue e a bilíngue, cujo âmbito de implementação será discorrido nas linhas que se seguem.

Para a materialização da lei ora referenciada, o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) publicou no ano de 2020, o Plano Curricular do Ensino Primário (2020), o Plano Estratégico da Educação (2020 – 2029), e a Estratégia de expansão do Ensino Bilíngue (2020-2029).

No Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP), o INDE justifica que através de um projeto piloto, realizado em 1996, denominado Programa de Ensino Bilíngue Moçambicano (PEBIMO), foi possível evidenciar as limitações causadas pela língua não materna no decurso das aprendizagens nas classes iniciais:

A língua é um dos factores que maior influência exerce no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade, na medida em que a maior parte dos alunos moçambicanos que entra na escola pela primeira vez, fala uma língua materna diferente da língua de ensino. Este factor faz com que muitas das competências, sobretudo a competência comunicativa, adquiridas pelas crianças, antes de entrarem na escola, não sejam aproveitadas (INDE, 2020, p. 08).

Face a este cenário, associado a diversos estudos sobre a valorização das línguas moçambicanas realizados por diversas instituições, entre as quais se destacam a Universidade Eduardo Mondlane e Universidade Pedagógica, por forma a atender as vozes dos braços fortes da sociedade que vêm apelando a necessidade do aperfeiçoamento da eficácia do ensino bilíngue.

Antes de imergir ao debate atinente à modalidade de ensino bilíngue em vigor no país, importa fazer uma distinção entre o bilinguismo e a educação bilíngue. Nas acepções de Bloomfield (1933) o bilinguismo é o controle nativo sobre duas línguas, isto é, o indivíduo é falante nativo de duas línguas. Por outro lado, a educação bilíngue (Viana, 2010) é aquela em que duas línguas são utilizadas como meios de instrução em sala de aula de forma sistemática e planejada, visando ao desenvolvimento de competências linguística e académicas em ambas as línguas.

A definição de educação bilíngue incide no tratamento que será reservado a cada língua que se pretende introduzir no processo educativo. Tal como explica Baker (2011), existem vários tipos de educação bilíngue: de transição, de manutenção, enriquecimento, imersão, subtrativa e aditiva, cada um com finalidade distinta<sup>7</sup>. Portanto, considero pertinente pensar em uma educação bilíngue, que aqui designo ensino bilíngue, que visa a justiça e inclusão linguística e cultural, e não apenas o uso de duas línguas, mas o reconhecimento dos direitos e identidades de falantes de cada língua.

---

<sup>7</sup> Para Baker (2011) cada tipo de educação bilíngue tem sua finalidade, a saber:

- Educação bilíngue de transição - ajudar os alunos de línguas minoritárias a passarem para a língua dominante;
- Educação bilíngue de manutenção – manter e desenvolver a língua materna ao mesmo tempo que se ensina a língua dominante;
- Educação bilíngue de imersão – promover a fluência e competência académica de falantes de uma língua dominante em outra língua.
- Educação bilíngue de enriquecimento – aprender outra língua pra enriquecimento cultural;
- Educação bilíngue subtrativa – a língua segunda é aprendida em detrimento da primeira que é gradualmente substituída;
- Educação bilíngue aditiva – a nova língua é aprendida sem perda da língua materna, mantendo a cultura e identidade de origem.

Relativamente à introdução do ensino bilíngue, destacam-se duas correntes de discussão: a primeira advoga que a língua oficial deve ser usada como o único meio de ensino desde o primeiro momento que o estudante ingressa na escola, isto é, no seu primeiro ano de escolarização; a segunda considera as línguas locais como meios justos e legítimos de instrução ao lado da língua oficial (Alidou *et al.*, 2006).

Por seu turno, Wolf (2011, p.113) faz um agrupamento dos modelos de ensino bilíngue em dois, nomeadamente, “*weak bilingual models and strong bilingual models*”.

O primeiro grupo abarca todos os modelos subtrativos que tendem para a transição rápida para a língua oficial. Estes modelos visam substituir gradualmente o uso da língua materna da criança para que passe para um programa baseado na língua oficial, que provavelmente seria a sua L2.

Para esse grupo, a criança domina melhor uma segunda língua quando introduzida muito cedo no processo educativo na escola, porém, de acordo com Lopes e Castro-Pinto (2017, p.78), esta “é uma convicção que não tem fundamento científico, como comprovam Cummins (1980), Cook (2002) ou McLaughlin (1992), entre outros”, pois, apesar de existirem outros fatores determinantes, não se deve ignorar aspectos correspondentes à interação entre um componente biológico do desenvolvimento e a ação da socialização sobre o mesmo desenvolvimento, considerados como o caráter interlinguístico do capital de proficiência linguística e cognitiva da criança.

O segundo grupo de modelos proposto por Wolf (2011) sugere uma perspectiva aditiva. Neste caso, “a L1 das crianças é sempre o meio de instrução privilegiado enquanto a língua oficial pode ser meio de instrução alternativo ou apenas uma disciplina curricular nos primeiros anos de escolaridade” (Wolff, 2011, p.114). O objetivo desta modalidade é fazer com que a criança desenvolva literacia avançada na sua língua materna. A língua materna e a oficial “coexistem até ao final do ensino secundário com resultados vantajosos tanto ao nível da literacia em ambas as línguas como em áreas científicas como a matemática” (Lopes; Castro-Pinto, 2017, p.79).

Portanto, o domínio sólido da sua língua materna, poderá fazer com que a criança seja capaz de responder a requisitos cognitivos elevados que podem ser exigidos em qualquer língua.

Nesta pesquisa advogo por um modelo de ensino bilingue aditivo, com uma perspectiva pluralista, na qual a língua materna da criança tem um valor próprio e é tão importante quanto a língua oficial.

De acordo com o exposto por Wolf (2011), a modalidade de educação bilingue escolhida por Moçambique é a de transição, de natureza subtrativa, que objetiva essencialmente garantir o aprendizado nas classes iniciais através da língua materna, de modo que o aluno se familiarize com a língua oficial, a qual será a única no ensino nas classes avançadas.

A escolha desse modelo é uma opção política que ainda não visa contemplar totalmente as línguas que são de identificação étnica e cultural de uma nação. A introdução desta modalidade, torna-se complexa na medida que as línguas Bantu em Moçambique variam muito de região para região e, por isso, elege-se uma língua para cada local que estará presente nas escolas, portanto, na mesma comunidade, coexistem várias línguas e quando a escola elege apenas uma, coloca em as outras em situação de apagamento.

Sobre a complexidade, Lopes e Castro-Pinto (2018) explicam que a implementação do programa de educação bilingue no ensino básico em Moçambique suscita questões variadas. Estas interrogações dizem respeito a dois aspectos que emergem da complexidade da situação corrente e do tema: o aspecto psicolinguístico inerente ao estudo do bilinguismo, cujas ramificações pedagógico-metodológicas não podem ser ignoradas, e o aspecto socioeconômico e cultural.

Por outro lado, as consequências socioeconómicas da implementação do ensino bilingue são, como demonstram Pflapsen *et al.* (2015) através do relato de experiências positivas na África Austral, vantajosas, na medida em que permitem à população escolar olhar para as suas L1s e para as suas culturas sem o estigma tribal que lhes era associado. Ademais, as crianças que beneficiam do ensino bilingue poderão tirar partido do seu conhecimento prévio e fazer dele quer a base para a restante escolaridade, quer para a desejada ascensão social de que necessitam para escapar à pobreza. Talvez a desejada (re)construção das identidades africanas passe exatamente também pelo uso das suas L1s (Alidou *et al.* 2006). No futuro, a escolha do modelo de ensino bilingue mais adequado ao contexto moçambicano revela-se porventura um dos aspetos que venham a merecer maior atenção. Não perdendo de vista o esforço nacional de compreender melhor as implicações do multilinguismo que caracteriza o país e de agir em conformidade (Lopes; Castro-Pinto, 2017, p.45).

Ginja (2008) buscando entender o projeto de educação bilíngue em Moçambique, como elemento capaz de emancipar sujeitos sem colocar em causa os valores de ordem cultural que lhes são particulares e inalienáveis, conclui que esta educação abre novas possibilidades no que diz respeito à emancipação dos sujeitos sem a perda dos seus atributos culturais. Porém, 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, gênero etc.), tenha e veja reconhecido e legitimado seu direito à vida, e à participação na sociedade.

Em contextos como o de Moçambique, que apresenta uma diversidade linguística, o uso de mais de uma língua no ensino é quase obrigatório, uma vez que a língua oficial, portuguesa, é falada por uma minoria da população. Face a essa realidade, urge a necessidade de expandir o ensino bilíngue nas escolas moçambicanas ao mesmo tempo que se reveja a modalidade. O estudo de Joaquim e Pacheco (2017), questiona o modo que o programa curricular de Educação Bilíngue se traduz nas práticas pedagógicas nas escolas do Ensino Básico que usam a língua Portuguesa e uma língua moçambicana (*Changana*) constatando que: (i) não existe um programa de base especificamente para Educação Bilíngue; (ii) há incongruência entre o programa e as práticas pedagógicas e (iii) os alunos apresentam maiores dificuldades de compreensão na escrita do que na oralidade nas provas de conhecimento nas disciplinas básicas (Português e Matemática) em língua Portuguesa.

Nhongo (2009), na sua pesquisa sobre a habilidade da escrita dos alunos no programa de educação bilíngue em Moçambique, concluiu que os aprendentes não desenvolvem a sua habilidade escrita, nem dentro ou fora da sala de aulas. Este fenômeno aparenta estar fortemente relacionado com o fato de a prática de escrita ser assistemática, ocasional e não programada e com a inadequação da formação dos professores e do programa do ensino bilíngue.

O trabalho de Nhongo (2009) evidenciou que a prática de escrita, no ensino bilíngue em Moçambique, não segue um planejamento didático estruturado, ou seja, ocorre de forma esporádica, ocasional sem intencionalidade pedagógica clara. Isso significa que os momentos de escrita não estão inseridos de maneira contínua e coerente

nos planos de ensino, sendo realizados apenas de forma pontual, muitas vezes como resposta a tarefas imediatas, por exemplo, copiar um texto ou preencher lacunas), sem articulação com objetivos de aprendizagem maiores.

Nesse sentido, embora existam diretrizes, para o ensino bilíngue em Moçambique, elas carecem de estruturação e sistematização a nível nacional. Portanto, escasseiam materiais e há necessidade de inclusão da progressão dos objetivos, a leitura e escrita de gêneros textuais e letramentos em línguas moçambicanas. Portanto, há falta de planejamento didático para desenvolver gradualmente as habilidades de produção escrita, o que impede a consolidação do letramento.

Num estudo similar, acerca de professores, Patel (2006) mostra que a construção de significados sobre a educação bilíngue e o professor se desenvolve num contexto de desigualdade sociolinguística, originando que o professor e a educação bilíngue sejam bem vistos nas comunidades locais onde as línguas moçambicanas têm prestígio e sejam vistos com alguma reserva em contextos urbanos, onde não se sente o impacto da educação bilíngue.

O discurso oficial e os documentos sobre as políticas do desenvolvimento curricular para o ensino primário parecem reconhecer a educação bilíngue, assim como a necessidade de existência de professores para esta modalidade, mas do ponto de vista da efetivação de políticas de expansão, estes elementos não são tidos em conta. Por isso, o seu lugar no contexto educacional moçambicano é, ainda, incipiente, mas parece haver um espaço para o desenvolvimento gradual de programas de educação bilíngue.

### 3 Percurso Metodológico

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa (Triviños, 1987), amparada pela pesquisa documental de cunho interpretativo, uma vez que faz uma reflexão sobre as políticas linguísticas introduzidas na educação, com maior enfoque no Ensino Primário nas zonas rurais e suburbanas, de Moçambique.

A pesquisa documental objetiva o levantamento de informações factuais em documentos partindo de hipóteses previamente estipuladas. Guba e Lincoln (1981), citados por Lüdke e André (1987 p.46), apresentam as seguintes vantagens do uso de documentos em pesquisas: “os documentos constituem uma fonte estável e rica”, pois, devido a sua permanência no tempo, permitem diversas consultas e análises, entretanto, refletem intencionalidades e conseqüentemente, exigem leitura crítica.

Os documentos constituem também “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador [...]. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (ibidem). Portanto, oferecem evidências que sustentam a análise do pesquisador e também revelam e refletem o contexto histórico-social de sua produção.

Uma vantagem adicional dos documentos é o seu custo, em geral baixo. Seu uso requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para seleccionar e analisar os mais relevantes. [...] Finalmente, como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de colecta (Guba; Lincon (1981) citados por Lüdke; André, 1987, p.46).

Em suma a análise documental demanda poucos recursos financeiros e disponibilidade de tempo e rigor do pesquisador na interpretação de fontes. Ademais, possibilita a identificação preliminar de problemas de pesquisa, ao mesmo tempo que funciona como técnica exploratória que permite pesquisas posteriores. Portanto, complementa e enriquece informações obtidas por outros métodos, ampliando a consistência do estudo.

Desse modo, foi feita a recolha e análise de diversos documentos atinente à legislação do Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique, com enfoque ao Ensino Primário, assim como relatórios de instituições públicas e de organizações não

governamentais nacionais e internacionais ligadas às políticas educacionais e linguísticas em Moçambique, o que permitiu o cruzamento de informações entre as abordagens teórica e prática dos conhecimentos.

### **3.1 Procedimentos de análise**

Para maior compreensão e apreensão das informações nos documentos que foram selecionados e consultados, julgou-se que as acepções de Bardin (2016) sobre a análise de conteúdo seriam cabíveis para esta pesquisa, objetivando a manipulação de mensagens para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma determinada realidade. Portanto, foi usada a análise de conteúdo, com ênfase à análise categorial.

Tendo em conta os procedimentos de exploração de documentos, foram tomadas em consideração as três fases de análise de conteúdo propostas por Bardin (2016), as quais são descritas a seguir.

#### **3.1.1 Pré-análise**

Consistiu na escolha de documentos que seriam submetidos a análise, assim como a formulação dos objetivos e pressupostos da pesquisa e a constituição de “indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 2016, p.63).

Esta fase foi determinante para a seleção e organização criteriosa de documentos. Para tal, primeiramente foi realizada a leitura flutuante que consistiu num primeiro contato com diversos materiais. Em seguida, do universo consultado, foram selecionados os 4 documentos, apresentados na tabela 2, que compõem a parte normativa e política do SNE de Moçambique, incidindo sobre o Ensino Primário, tendo em conta os objetivos da pesquisa.

Para o efeito, foram respeitadas as regras da: *exaustividade*, pois, buscou-se o máximo possível de documentos normativos que versam sobre a política educacional e linguística em Moçambique; *representatividade*, a amostra documental é representativa e suficiente para o alcance dos objetivos desta pesquisa; *homogeneidade*, os documentos estão interligados e possuem uma correlação com o objeto de estudo desta dissertação; *pertinência*, os documentos são relevantes para análise e contribuem para o embasamento da temática em causa. A tabela a seguir mostra os documentos selecionados e os itens que neles foram objeto de análise.

**Tabela 2: Documentos analisados**

Ordem	Unidade de Registro	Unidade de contexto
1	<b>Lei número 18/2018 de 28 de dezembro de 2018</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capítulo I: objeto, âmbito, definição e princípios gerais.</li> <li>• Capítulo II: Estrutura do Sistema nacional de educação; Secção III, artigo 12.</li> </ul>
2.	<b>Plano Estratégico da Educação 2020-2029</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto do Sistema Nacional e Educação.</li> <li>• Estratégia 2020-2029.</li> <li>• Programa do Ensino Primário.</li> </ul>
3.	<b>Plano Curricular do Ensino Primário</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto</li> <li>• Política geral</li> <li>• Objetivos do Ensino Primário</li> <li>• Perfil do graduado do ensino primário.</li> <li>• Competências a desenvolver no Ensino Primário</li> <li>• Estrutura e organização do currículo: A modalidade bilíngue.</li> <li>• Estratégia de implementação</li> </ul>
4.	<b>Estratégia de expansão do ensino bilíngue</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto da expansão</li> <li>• Enfoque da estratégia</li> <li>• Áreas de atuação estratégica</li> <li>• Pressupostos básicos</li> <li>• Monitoria e avaliação</li> </ul>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2025).

### 3.1.2 Exploração do Material

De acordo com Bardin (2016, p. 66) “esta fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas”. Este trabalho exaustivo e em espiral consistiu na classificação das categorias que foram analisadas nos documentos selecionados. As categorias propostas para análise foram, concepção de ensino, objetivos do Ensino primário, concepção de língua, diversidade linguística e objetivos do ensino bilíngue, conforme a tabela 3, na página que segue.

Tabela 3: Categorias de análise

Nome do documento	Categorias de análise				
	Concepção de Educação	Objetivos do Ensino Primário	Concepção de Língua	Diversidade Linguística	Objetivos do Ensino Bilíngue
Lei número 18/2018 de 28 de dezembro					
Plano Estratégico da Educação 2020 - 2029					
Plano Curricular do Ensino Primário					
Estratégia de Expansão do Ensino Bilíngue					

Fonte: Elaborada pelo autor

### 3.1.3 Tratamento dos resultados obtidos

Por fim, a terceira fase que consistiu no tratamento dos resultados, a inferência e interpretação, foi realizada em última instância após o entrosamento dos documentos analisados. Através da decodificação, foi feita a respectiva interpretação e daí através de testes de validação suportados pela investigação interpretativa e revisão bibliográfica, inferir sobre a viabilidade ou inviabilidade das políticas educacionais e linguísticas no Ensino Primário em Moçambique.

A investigação interpretativa foi conduzida com vista a confrontar a literatura existente relativa à pesquisa, estabelecendo uma discussão entre o politicamente escrito e a realidade situacional para daí contribuir sugerindo um rol de ações para a melhoria do *status quo*. Por seu turno, a revisão bibliográfica permitiu o contato com diversas obras (em formato impresso e eletrónico) de autores que discutem as políticas educacionais e linguísticas em Moçambique e a nível internacional, para através dos seus estudos ser possível destacar diversas perspectivas teóricas relativas à temática desta pesquisa.

O outro aporte metodológico usado foi a abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball (1999), para tal, de acordo com Mainardes (2018, p.5) “faz-se necessário

considerar uma série de dimensões contextuais: contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos”. Estas dimensões ajudam o pesquisador a analisar diversos aspectos inerentes a aplicabilidade de uma determinada política, e também, é possível fazer reflexões e críticas devidamente contextualizadas sobre programas, legislações, planos e políticas educacionais partindo da sua formulação até a introdução na prática medindo os seus efeitos.

## **4 Descrição e análise de dados**

Nesta seção me proponho a analisar as políticas educacionais e linguísticas introduzidas no Ensino Primário em Moçambique, com base nos documentos selecionados para a pesquisa. Para tal, fiz uma divisão em duas subseções, na primeira faço a descrição de documentos e na segunda a sua análise com base em categorias previamente estabelecidas, nomeadamente, concepção de ensino, objetivos do Ensino primário, concepção de língua, diversidade linguística e objetivos do ensino bilíngue.

### **4.1 Descrição dos documentos**

O Sistema Nacional de Educação de Moçambique, é regido por um rol de documentos normativos que orientam a prossecução do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas e privadas do país. Nesta subseção, descrevo a legislação que incide no Ensino Primário e a documentação a ela adstrita.

#### **4.1.1 A Lei número 18/2018 de 28 de dezembro de 2018**

Na perspectiva de descrever a política linguística vigente no nível primário do Sistema Nacional de Educação moçambicano, sobretudo nas zonas suburbanas e rurais, julgo pertinente analisar o conteúdo do principal documento legislativo que normatiza o funcionamento da escola pública em Moçambique, nomeadamente a lei 18/2018.

O número 1 do artigo 178 da Constituição da República de Moçambique (CRM), dispõe que “compete à Assembleia da República legislar sobre as questões básicas da política interna e externa do país” (Moçambique, 2023, p.18), portanto, foi ao abrigo deste artigo que o poder legislativo de Moçambique aprovou a proposta de revisão da Lei sobre o Sistema Nacional de Educação que foi promulgada em lei a 28 de dezembro de 2018.

Ainda a CRM, no número 1 do artigo 113, garante que a “República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos” (Moçambique, 2023, p.11). Neste sentido, apesar das elevadas taxas de analfabetismo, que tendem a baixar, o documento considera a educação como o pilar fundamental para garantir a soberania do país através da formação de indivíduos unidos, íntegros e dotados de conhecimentos técnicos e científicos.

Para tal, as línguas maternas dos cidadãos deviam ser tomadas em consideração, relativamente ao seu uso nas interrelações sociais, é neste âmbito que “o Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade” (Moçambique, 2023, p. 2), pois “na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial”. A Constituição reconhece as línguas moçambicanas, tratando-as por nacionais, entretanto, considera embrionária a sua utilização como veículo identitário da moçambicanidade, isto é, elas ainda não são capazes de identificar aos moçambicanos, por razões não mencionadas pelo legislador. Assim, a identidade moçambicana fica refém da herança colonial, isto é, o português, irá invadir espaços, silenciando sujeitos e culturas.

Uma hipótese que sugere a utilização gradual das línguas nacionais como veículo identitário é o facto de a maior parte não possuir grafia, entretanto, o termo identidade não se limita à escrita, é pertinente considerar o conceito inalienável de identidades culturais que são “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais” (Hall, 2011, p. 8). Com isso, o fraco investimento ou estímulo para o registo dos sistemas das línguas moçambicanas pode contribuir para que elas caiam no esquecimento.

A colonização na modernidade, camuflada pela globalização, tende a fragmentar as identidades culturais, entretanto, no contexto moçambicano, apesar de diversos atravessamentos históricos e crescente homogeneização cultural, elas resistem e buscam ganhar espaço na sociedade.

Considerando a modernidade líquida vivida na atualidade (Bauman, 2005), pode-se considerar que a identidade do indivíduo não é fixa devido ao seu direito à liberdade, portanto é “como um manto leve pronto a ser despido a qualquer momento” (Bauman, 2005, p.37). Porém, a identidade é aquilo que “comprova ser uma pessoa determinada e não outra” (Ciampa, 2007, p.137). Neste sentido, não é necessário que existam processos graduais para que a língua materna de um indivíduo espelhe a sua identidade, pois esta é algo que determina o seu ser. No caso de Moçambique, o pluralismo

linguístico exige a consideração da existência de diversas identidades culturais líquidas e que fluem e se comunicam naturalmente.

A lei 18/2018 foi aprovada na perspectiva de adequar o Sistema Nacional de Educação (SNE) ao contexto socioeconômico, cultural e político do país, e do ponto de vista de objeto e âmbito é aplicável a todas as instituições de ensino públicas e particulares regidas pelo mesmo sistema. Ademais, a lei foi desenvolvida com vista a promover uma educação cada vez mais inclusiva, que responda às demandas da sociedade moçambicana, dando ênfase à educação básica e profissional.

A lei aborda a política linguística como uma das diretrizes da política educacional, reconhecendo a diversidade linguística do país e a necessidade da sua preservação, tal como se vê nas seguintes alíneas do Artigo 5, Seção III, são objetivos gerais do SNE:

- j) valorizar as línguas, cultura e história moçambicanas com o objectivo de preservar e desenvolver o património cultural da nação;
- k) desenvolver as línguas nacionais e a língua de sinais<sup>8</sup>, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos, visando a sua transformação em língua de acesso ao conhecimento científico e técnico, à informação bem como de participação nos processos de desenvolvimento do País (Moçambique, 2018, p.12).

Este desiderato pode entrar em contradição com a modalidade subtrativa de ensino bilíngue, que promove o abandono precoce das línguas moçambicanas que servem apenas de suporte para o ensino em língua Portuguesa, o qual continua sendo prioritária para o processo de educativo, como se vê na alínea l) do mesmo Artigo, em que se objetiva “desenvolver o conhecimento da língua portuguesa como língua oficial e meio de acesso aos conhecimentos científicos e técnicos, bem como de comunicação dos moçambicanos com o mundo” (Moçambique, 2018, p.12).

A valorização das línguas moçambicanas não só facilitaria a aprendizagem dos conteúdos para seus falantes nativos como também permitiria a sua preservação uma vez que indivíduos seriam formados em suas próprias línguas e seriam mais habilitados em expressar valores de suas culturas. Ademais, já foi dito que a língua portuguesa constitui um grande entrave para a maior parte de estudantes moçambicanos

---

<sup>8</sup> A língua de sinais de Moçambique, foi introduzida em 1990 no Sistema Nacional de Educação, entretanto, só a partir de 2001 é que passou a ser reconhecida formalmente como meio de instrução para a alunos surdos. Embora existirem avanços na sua institucionalização ainda existem desafios para a inclusão de pessoas surdas nas escolas públicas, devido à falta de uma política linguística sólida, escassez de materiais e professores e/ou intérpretes qualificados.

ingressantes no ensino primário, contribuindo para o insucesso e abandono escolar, uma vez que os estudantes não se sentem conectados com os conteúdos.

O capítulo II, Artigo 9, apresenta a estrutura do Sistema Nacional de Educação, sendo constituído por 6 subsistemas, a saber: Educação Pré-Escolar; Educação Geral, Educação de Adultos; Educação Profissional; Educação e Formação de Professores; Ensino Superior.

Este estudo centrou-se especificamente no Ensino Primário que faz parte do Subsistema de Educação Geral e compreende o momento inicial de escolarização da criança “na aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade” (Moçambique, 2018, p, 11). Para tal, o acesso ao ensino primário é gratuito e compreende 6 classes divididas em dois ciclos, sendo que o 1º ciclo vai da 1ª à 3ª classes e o 2º da 4ª à 6ª.

O Ensino Primário realiza-se em duas modalidades, a monolíngue, em língua portuguesa, e a bilíngue, em uma língua moçambicana – incluindo a língua de sinais – e a língua portuguesa. Importa ressaltar que a lei do SNE aprovada e publicada no ano de 2018, entrou em vigor a partir de 2019. A sua introdução tem sido gradual, tanto que a maior parte dos documentos orientadores, elaborados pelo Ministério da Educação, foram publicados a partir de 2020.

A situação socioeconômica e política do país tem influenciado negativamente na introdução, em nível nacional, das reformas trazidas pela lei. Nota-se ainda a necessidade da redução do rácio professor-aluno, formação de professores qualificados, disponibilidade de materiais didáticos, sobretudo livros escolares, expansão da rede escolar de forma a reduzir as longas distâncias percorridas por diversas crianças para se fazerem à escola, construção e/ou reabilitação de salas de aula com material convencional e equipadas com carteiras com vista a garantir segurança e conforto mínimo para os estudantes, assim como, a alocação de bibliotecas e laboratórios devidamente apetrechados.

Outro aspecto que constitui desafio é a aplicabilidade da lei tomando em consideração as desigualdades regionais e sociais existentes no país. Quanto mais se distancia do meio urbano, adentrando as zonas rurais, mais a qualidade educacional é colocada em causa, isto é, as escolas que se encontram nas cidades estão

estruturalmente aptas para cumprir o estipulado pela lei em relação às das regiões no interior do país. Ademais, a lei requer investimentos financeiros significativos, entretanto, os fundos disponibilizados pelo Orçamento Geral do Estado e dos donativos estrangeiros não têm sido suficientes para suprir as necessidades por si emanadas.

#### **4.1.2 Plano Estratégico da Educação 2020 – 2029**

Este é um dos documentos lançados no ano de 2020 pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) de acordo com a interpretação da lei 18/2018 a nível central. O plano começa fazendo uma contextualização do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, expondo que após a independência em 1975, o país herdou uma “taxa de analfabetismo de 93% e para além de acentuadas desigualdades socioeconômicas” (MINEDH, 2020a, p. 20), e a guerra civil que ocupou uma década e meia após destruiu diversas infraestruturas educacionais e deslocamentos descontrolados da população, condicionando o funcionamento de escolas nas regiões afetadas.

Duas décadas depois, após a assinatura dos acordos de paz, em 1992, o país registrou um crescimento econômico na ordem de 7%, tornando-se numa das economias em ascensão a nível mundial, entretanto, desde 2015 Moçambique tem sofrido um preocupante abrandamento no incremento da sua economia devido aos altos índices da dívida pública e ocorrência de calamidades naturais, nomeadamente, ciclones e inundações que, de forma cíclica, destroem infraestruturas públicas e privadas.

Na sua contextualização, o plano igualmente reconhece a diversidade linguística e cultural do país, constituindo um desafio para o SNE, pois, a língua portuguesa com apenas 17% de falantes nativos, usada como língua de instrução a nível nacional, não é capaz de satisfazer os objetivos do sistema.

MINEDH (2020a, p. 29) reconhece que “um factor importante para o rendimento escolar, mas algo negligenciado durante anos, é o facto de o EP estar a ser leccionado numa língua não familiar para a maioria das crianças, particularmente, nas zonas rurais”. Por conta disso, o documento mostra, a título de exemplo, que em 2016, em média, apenas 4,9% das crianças da terceira classe revelaram ter adquirido as competências de literacia definidas para o ensino primário.

Assim, o Ensino Bilíngue surge em resposta a esse desafio, sendo introduzido “em 109 distritos de todas as províncias, envolvendo 1.907 escolas, 4.045 professores e 237.958 alunos da 1<sup>a</sup> à 7<sup>a</sup> classe” (MINEDH 2020a, p. 21).

Nota-se aqui a insuficiência de professores para a modalidade de ensino bilíngue. Com o rácio de aproximadamente 59 alunos por professor, o atendimento qualitativo pode ser questionado por diversos fatores como o tempo, a motivação, o desgaste, entre outros. Ademais, a sua introdução em apenas 1.907 escolas está distante do número de escolas primárias distribuídas pelo país, que é de 13000 (MINED, 2020a), das quais maior parte certamente carece de turmas bilíngues.

Face a estes desafios, o MINEDH reconhece a baixa qualidade da educação no país, assim como o serviço prestado pelo SNE, resultando na saída de graduados com conhecimentos e competências abaixo do desejado. Por essa razão,

está-se num círculo vicioso: por um lado, a qualidade do ensino é fraca e, por isso, os estudantes não aprendem, repetem classes e, nalguns casos, abandonam o sistema; por outro, a repetição das classes aumenta o número de alunos na sala o que prejudica a qualidade do ensino (MINEDH 2019 citado por MINEDH, 2020a, p.28).

O documento não apresenta soluções, mas sim objetivos estratégicos com potencial de melhorar a qualidade da educação no país, partindo da retenção do aluno na escola e formação qualitativa de professores (vide figura 2).

A qualidade da educação é uma questão que preocupa à sociedade Moçambicana, busca-se a todo custo entender o que pode ser feito para a sua melhoria, outrossim, o abandono escolar não é influenciado apenas pela fraca eficiência do SNE, mas também há que considerar fatores socioeconômicos e até climáticos que o país atravessa. Fato interessante é que à medida que as escolas se distanciam da capital do país (Maputo, localizada no Sul), maiores são as taxas de desistência reprovações:

As taxas altas de desistência e reprovação (embora tenham vindo a melhorar nos últimos anos) mostram o desafio da falta de eficiência interna do sistema. Em 2017, no EP1, 8,9% dos alunos desistiram da escola e 12,5% reprovaram, havendo diferenças grandes entre as regiões. Situação semelhante encontra-se no EP2, com 7,4% de desistências e 13.7% de reprovações. No geral, conforme o MINEDH 2019a, as províncias do centro têm taxas mais altas de desistência e as do norte de reprovações (MINEDH 2019a citado por MINEDH, 2020a, p.27).

Os dados do MINEDH evidenciam desigualdades regionais ou geográficas, pois, as províncias do Centro e do Norte são as que ocupam a maior parte territorial e rural do país e estão entre as mais populosas e com altos níveis de pobreza. Isto é, quanto mais se desloca à periferia em relação à capital do país, maiores são as condições para a ineficácia do sistema.

Considero que o sistema educacional, ao não garantir a igualdade territorial, replica o modelo colonial de exclusão, uma vez que certos espaços geográficos ficam privados de merecer uma educação de qualidade. Portanto, a geografia da exclusão educacional reflete a cartografia da colonialidade, isto é, quanto mais distante do centro hegemônico, mais profunda a ausência do Estado.

Outro fator levantado para explicar a baixa qualidade do ensino tem a ver com a fraca competência de muitos professores que “é influenciada pelo baixo nível de ingresso dos professores na formação (ela própria, fruto do sistema), pela baixa qualidade dos programas de formação e formadores dos IFP e, ainda, pela insuficiente supervisão e apoio pedagógico no exercício das funções” (MINEDH, 2020a, p.29).

Assim, é pertinente que o SNE aposte no processo formativo de professores dotando-os de habilidades psicopedagógicas que os permitam exercer suas atividades de forma adequada, ademais, é necessário estabelecer parâmetros devidamente articulados para a monitoria das atividades letivas, assim como adotar modelos adequados para avaliar conhecimentos dos potenciais professores do ensino primário ou em exercício, pois:

O nível de conhecimentos dos professores é muito baixo para as responsabilidades que têm: apenas 1% dos professores entrevistados dominava 80% do currículo da 4ª classe e apenas 60% sabiam fazer subtrações com dois dígitos, competências que se esperam de uma criança da 3ª classe<sup>9</sup>. **As competências em habilidades pedagógicas ficavam abaixo daquelas nas disciplinas de Português e Matemática** (MINEDH, 2020a, p.20, grifos meus).

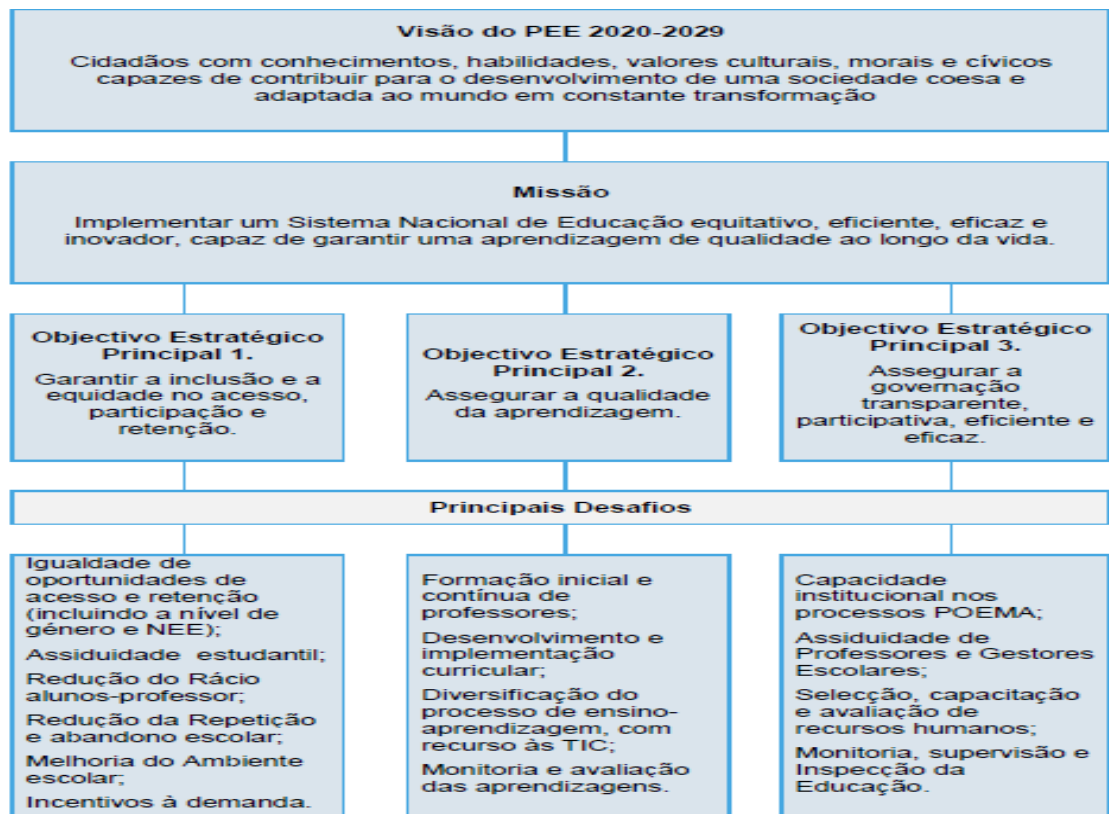
---

<sup>9</sup> A formação de professores do Ensino Primário é realizada em Institutos tutelados pelo MEC. Entretanto, no Sistema Nacional de Educação existem vários professores sem formação psicopedagógica. Nos últimos anos, o MEC tem envidado esforços para que a todos os professores tenham fundamentos pedagógicos mínimos para leccionar. Para que o potencial professor seja admitido a um Instituto de Formação de Professores, de ter feito o 12º ano de escolaridade equivalente ao nível médio, de seguida, passa por um processo formativo de 3 anos onde se espera que ele seja capaz de trabalhar no ensino básico e tenha habilidades no ensino de línguas, sinais, braile e formação de crianças e adultos.

De acordo com o acima estipulado, existe um número significativo de professores que não possui conhecimentos suficientes para trabalhar no Ensino Primário, o que sinaliza que também é um desafio a seleção criteriosa de profissionais da educação competentes. As baixas habilidades pedagógicas, na disciplina de português, por parte dos professores, mostram que não só os alunos enfrentam dificuldades no uso desta língua, daí a importância de repensar a política linguística na educação em Moçambique, pois, provavelmente, esses professores com dificuldades no uso da língua portuguesa, são proficientes nas suas línguas maternas e poderiam ser proveitosos na modalidade de ensino bilíngue. Para tal, seria também necessária a alocação de formadores e conscientização da comunidade sobre a pertinência desta modalidade de ensino quer para a preservação da cultura assim como para a facilitação do processo de ensino-aprendizagem.

Face aos desafios arrolados, o Plano Estratégico da Educação (PEE), apresenta um conjunto de objetivos estratégicos resumidos na seguinte figura:

**Figura 2: Visão, missão e objetivos estratégicos principais do PEE 2020-2029**



**Fonte:** Plano Estratégico da Educação

O alcance dos objetivos estratégicos propostos será possível através da junção de sinergias entre diversos atores que agem na formulação das políticas educacionais, aqueles que as interpretam e o público-alvo, neste caso, a sociedade em geral e os estudantes em particular.

Num país mergulhado na pobreza, a educação pública pode constituir a força motriz para o seu desenvolvimento, assim, é importante valorizar a diversidade linguística e cultural do país, usufruindo da riqueza pouco explorada com vista a produzir conhecimentos úteis principalmente para as comunidades moçambicanas.

#### **4.1.3 O Programa do Ensino Primário**

O Programa do Ensino tem por objetivo “assegurar que todas as crianças tenham a oportunidade de concluir o Ensino Primário inclusivo e de qualidade” (MINEDH, 2020b, p.71), corroborando com a lei 18/2018, ele propõe um rol de ações prioritárias que podem contribuir para reverter o cenário atual. No entanto, há que considerar o fato de ainda existirem barreiras no acesso e retenção dos alunos na escola até ao final do Ensino Primário. O plano estratégico pretende que, em 10 anos, o SNE seja capaz de garantir que os alunos frequentem e completem este nível de ensino.

Os principais desafios do ensino primário elencados pelo MINEDH (2020) estão ligados à inclusão e equidade no acesso; participação e retenção, sobretudo para alunos oriundos de meios sociais pobres e de zonas rural que têm piores níveis de participação, aproveitamento e baixas taxas de conclusão; qualidade da aprendizagem, que se evidencia pelo fraco desenvolvimento de competências básicas de leitura e escrita por parte dos alunos assim como, o elevado rácio professor-aluno (65 em 2019),; a demora até ao dobro de anos esperados para a conclusão do nível primário por parte de grande número de alunos e a escassez de infraestruturas adequadas; governação transparente, participativa, eficiente e eficaz que consistiria em combater o absentismo principalmente de professores; fortalecer a ligação escola-comunidade e aperfeiçoar os mecanismos de responsabilização à todos os intervenientes do sistema.

A qualidade de educação é a principal preocupação do setor, e deve ser garantida ainda nas classes iniciais, através de diversas atividades pedagógicas, promoção de ações de leitura, escrita e cálculo e diversificação de modalidades de ensino, sendo que para o Ensino Primário está estipulada a monolíngue e a bilíngue.

A introdução da modalidade de ensino bilíngue constitui uma ação estratégica fundamental para não apenas acolher a diversidade, como também para facilitar a aprendizagem e socializar as crianças que não falam o português. A sua implementação tem quatro enfoques, nomeadamente, “formação de professores (inicial e em exercício); provimento de materiais de instrução; modelo de transição; e mobilização comunitária” (MINEDH, 2020b, p.73).

Contudo, o ensino bilíngue constitui uma prática pedagógica inclusiva que carece de monitoria e avaliação constantes e sensibilização das comunidades em relação às vantagens do seu uso e superação de preconceitos linguísticos.

#### **4.1.4 Plano Curricular do Ensino primário**

O Plano curricular do ensino Primário foi publicado no ano de 2020 pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). O documento, de caráter técnico, surge em resposta a lei 18/2018 e ao Plano Estratégico da Educação (2020 – 2029), nele constam as disciplinas e o plano de estudos que podem contribuir para o desenvolvimento e consolidação de competências no aluno, que lhe permitam uma inserção eficaz na sua comunidade e na sociedade.

Considerando que o currículo é elaborado tendo em conta as dinâmicas ou transformações sociais, o plano curricular foi reformulado, num contexto em que o país apresenta uma grande explosão demográfica, com 27.909.798 de habitantes, dos quais 66% habitam no meio rural (INE, 2017) e um grande revés na economia que se debate com 30% do orçamento do estado para o pagamento da dívida externa.

No contexto socioeconômico, apesar de Moçambique ser um país multicultural, constata-se que há um desfasamento da ação educativa à cultura e tradições culturais que influi no valor atribuído pelas comunidades às escolas e na consequente retenção/abandono escolar.

Adicionalmente, a política educacional do país, através do currículo, não consegue incluir, de forma satisfatória, aspectos ligados às culturas e tradições das comunidades. Assim, a escola fica descredibilizada, uma vez que os sujeitos não se identificam com o que lá é ensinado. Os principais aspectos que geram a desvalorização da escola pela

comunidade são: a língua de ensino, no caso o português, os ritos de iniciação<sup>10</sup>, as práticas socioeconômicas, como a divisão de trabalho, bem como questões relacionadas ao gênero<sup>11</sup> (INDE, 2020).

No tocante à questão linguística, que é o centro desta reflexão, em diálogo com os outros documentos já descritos, o Plano Curricular do Ensino Primário, orienta a introdução de duas modalidades de ensino, a bilíngue e a monolíngue, sendo que uma escola pode usar as duas dependendo das características dos seus alunos.

A modalidade de ensino monolíngue é usada na maioria das escolas moçambicanas, quer em turmas que tenham apenas estudantes falantes nativos do português, a qual é a única língua de ensino, quer em turmas mistas ou até mesmo que tenham todos os estudantes falantes nativos de línguas moçambicanas, mas que não tenham condições para a introdução do ensino bilíngue.

A modalidade bilíngue está em fase de expansão e atualmente abrange apenas 530 000 alunos, de um total de 6,9 milhões atualmente matriculados, em 2924 escolas distribuídas pelos 126 distritos do país, principalmente em regiões suburbanas e rurais. Para a formação de turmas bilíngues é necessário que haja professores capacitados, a autorização do pai e/ou encarregado de educação e que a escola esteja localizada numa zona onde predomina uma das línguas listadas na tabela abaixo:

**Tabela 4: Distribuição das línguas usadas no ensino bilíngue por província**

Ordem	Língua	Província
1	Kimwani	Cabo Delgado
2	Shimakonde	Cabo Delgado
3	Ciyawo	Niassa e Cabo Delgado
4	Emakhuwa	Nampula, Cabo Delgado, Niassa e Zambézia
5	Ekoti	Nampula
6	Elomwe	Zambézia
7	Echuwabu	Zambézia e Sofala
8	Cinyanja	Niassa, Zambézia e Tete
9	Cinyungwe	Tete
10	Cisena	Manica, Sofala, Tete e Zambézia
11	Cibalke	Manica
12	Cimanyika	Manica
13	Cindau	Sofala, Manica e Inhambane
14	Ciwute	Manica
15	Gitonga	Inhambane
16	Citshwa	Inhambane, Gaza, Manica e Sofala
17	Cicopi	Gaza e Inhambane
18	Xichangana	Maputo, Gaza, Manica e Sofala
19	Xirhonga	Maputo, Gaza e Inhambane

<sup>10</sup> Os ritos de iniciação consistem numa prática cultural, realizada por algumas comunidades moçambicanas, na qual jovens e adolescentes passam por um preparatório para a vida adulta. O INDE considera que esses ritos influenciam grandemente na frequência e desistência dos alunos.

<sup>11</sup> Os papéis sociais, atribuídos sobretudo às meninas, limitam também a sua permanência.

**Fonte:** Manual de línguas moçambicanas (MINEDH, 2019, p. 21).

Como se pode ver, de um total de 41 línguas moçambicanas, apenas 19 estão em condição de ser usadas para o ensino bilíngue pelo fato de possuírem grafia padronizada. Portanto, existem milhares de estudantes que não se beneficiam desta modalidade de ensino, pois suas línguas maternas são ágrafas, daí a necessidade de se intensificar estudos e trabalhos com vista a gramaticalização da totalidade possível de línguas moçambicanas.

Na modalidade de ensino bilíngue, as línguas são usadas inicialmente para a aprendizagem da leitura e escrita e, de forma gradual, a língua portuguesa passa a ser língua de ensino:

**Tabela 5: Plano de estudo da modalidade de ensino Bilingue**

DISCIPLINA	Classe/Carga horária semanal					
	Classe					
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Língua Portuguesa	6	6	8	8	8	8
Língua Moçambicana	12	12	10	5	2	2
Matemática	10	10	10	7	7	7
Ciências Naturais				4	4	4
Ciências Sociais				4	4	4
Educação Visual e Ofícios						3
Educação Física	2	2	2	2	2	2
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

**Fonte:** Plano Curricular do Ensino Primário (INDE, 2020, p.22).

A tabela mostra a distribuição do tempo das disciplinas lecionadas no subsistema do Ensino Primário, no âmbito da modalidade bilíngue, onde à medida que se progride de classe, a língua moçambicana perde predominância. Isto é, a língua moçambicana começa como língua de ensino como forma de garantir a transição para aprendizagem da língua portuguesa:

Na 1ª e 2ª classes, todas as disciplinas são lecionadas em uma língua moçambicana, com a exceção da disciplina de Língua Portuguesa, que inicia pela oralidade como forma de familiarização do aluno com esta língua. Na 3ª e 4ª classes, o aluno começa a desenvolver as habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa. A partir da 5ª classe, os programas de ensino e livros do aluno são os mesmos que os da modalidade monolíngue, exceptuando os da disciplina de Educação Visual e Ofícios. Na 6ª classe, todas as disciplinas são lecionadas em Língua Portuguesa e usam os mesmos materiais da modalidade monolíngue (INDE, 2020, p, 23).

A tabela, na página a seguir, mostra como se materializa a transição do ensino – aprendizagem em língua moçambicana para a língua portuguesa:

**Tabela 6: Tabela de transição**

DISCIPLINA	CLASSE					
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Língua Portuguesa	Oralidade	Oralidade	Oralidade, Leitura e Escrita	Leitura e Escrita	*Leitura e Escrita	*Leitura e Escrita
Língua Moçambicana	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.
Matemática	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.	*L.Port.	*L.Port.	*L.Port.
Ciências Naturais				L. Moç.	*L.Port.	*L.Port.
Ciências Sociais				L. Moç.	*L.Port.	*L.Port.
Educação Visual e Ofícios					L. Moç.	*L.Port.
Educação Física	L. Moç.	L. Moç.	L.Port.	L.Port.	L.Port.	L.Port.
Língua Moçambicana	80%	80%	67,7%	43,3%	16,7%	6,7%
Língua Portuguesa	20%	20%	30,3%	56,7%	83,3%	93,3%

\*O mesmo programa de ensino e livro do aluno da modalidade monolíngue

**Fonte:** Plano Curricular do Ensino Primário (INDE, 2020, p.24).

As tabelas mostram que se está perante uma modalidade de ensino bilíngue subtrativa, tendo por objetivo estabelecer a transição da língua materna do aluno para a aquisição e aprendizagem em língua portuguesa. Pois, apesar da língua portuguesa não ter muito relevo nas classes iniciais (1ª a 3ª) em relação à língua moçambicana, no final do Ensino Primário, ela é a língua que ganha predominância.

Esta modalidade introduzida contraria de grande forma os estipulados pelos documentos normativos atrás analisados, na medida em que todos orientam para o respeito à diversidade e a valorização das línguas moçambicanas de modo a que se tornem línguas de desenvolvimento do conhecimento científico. Todavia, o que se vê é o contrário, pois, a transição precoce da língua materna para uma segunda língua, pode incorrer ao apagamento de estruturas da identidade linguística e cultural da criança, promovendo um potencial apagamento.

Ademais, nota-se que a modalidade tem foco na língua dominante, isto é, a prioridade é dada à língua oficial, desvalorizando a língua local que basicamente serve de trampolim para aquisição da língua portuguesa. Esta situação impacta negativamente na educação, uma vez que a transição brusca pode comprometer o aprendizado principalmente naqueles estudantes que, por algum fator, incluindo a sua própria língua materna, não ganhem domínio da língua portuguesa.

Não se pode considerar que no ensino bilíngue, o uso das línguas moçambicanas tenha propósitos simplesmente transitórios do ponto de vista linguístico e pedagógico, mas sim, deve se considerar um direito do sujeito de aprender em sua língua materna, tal como consta da Carta das Nações Unidas dos Direitos Humanos, a qual Moçambique é signatário. Outrossim, essas línguas são elementos de preservação, valorização e até mesmo manifestação das identidades culturais e étnicas que constituem a pluralidade do país, portanto, através de um ensino bilíngue pluralista é possível que o estudante desenvolva o sentido de autoestima, afirmação e justiça que o façam valorizar cada vez mais a educação.

Em suma, a modalidade não promove um ensino bilíngue que dá primazia à pluralidade e pode contribuir para a extinção de muitas línguas moçambicanas, uma vez que o estudante, ingressante ao Ensino Primário, ainda em tenra idade, pode perder a fluência da sua língua materna em detrimento da língua portuguesa e, automaticamente, perder a sua cultura e identidade.

#### **4.1.5 Estratégia de expansão do ensino bilíngue 2020 – 2029**

O ensino bilíngue pode constituir uma política linguística que promove o plurilinguismo e o multiculturalismo em Moçambique, contribuindo para a construção de uma nação unida na diversidade.

Nos meados e finais da década de 1990, foram realizados alguns programas piloto de ensino bilíngue incluindo 16 línguas moçambicanas. O MINEDH (2020c.) explica que os resultados positivos desses programas fizeram com que as comunidades pressionassem a sua expansão, fato que ocorreu em todas as províncias do país sem a observância de diversos pressupostos, sobretudo a existência de professores capacitados e material didático.

A Estratégia de expansão do ensino bilíngue, publicada em 2020, tem um horizonte temporal de 10 anos, nos quais se pretende que o enfoque seja de forma criteriosa, gradual e sustentável obedecendo certos condicionalismos como “o mapeamento linguístico, disponibilidade de recursos (humanos, financeiros e materiais), autorização dos órgãos competentes da educação e envolvimento comunitário” (MINEDH, 2020c, p.8).

A realização do mapeamento linguístico consiste na avaliação da situação linguística da zona onde a escola estiver inserida e pretende introduzir o ensino bilíngue. É necessário que numa comunidade exista uma língua moçambicana predominante usada nas interações sociais e que seja materna de um número suficiente de crianças para compor uma ou mais turmas.

A disponibilidade de recursos humanos é crucial para a expansão do ensino bilíngue, para além do requisito da existência de estudantes falantes nativos das línguas moçambicanas, os professores também devem ter conhecimentos consolidados advindos de formações e capacitações sobre a ortografia e metodologia de ensino dessas línguas.

Outrossim, os gestores e demais servidores da educação a nível central e de base devem ser capacitados em matérias de ensino bilíngue, para que possam prestar suporte técnico ao programa. Por seu turno, não se deve permitir que esta modalidade seja introduzida na ausência de materiais didáticos apropriados, principalmente o manual do aluno e do professor e, também, o sistema no seu todo deve garantir suporte financeiro para a capacitação do pessoal e produção de materiais de apoio a nível local.

A abertura de novas escolas bilíngues carece de autorização dos órgãos competentes da educação (MINEDH, 2020c) que emitem pareceres em nível distrital e provincial, passando a informação para a base de dados do Ministério de Educação e Cultura.

Quanto ao envolvimento comunitário, o documento destaca que “é necessário explicar aos beneficiários, aos líderes locais e a sociedade em geral sobre a filosofia, metodologia e resultados esperados” (MINEDH, 2020c, p.10). Considerando a existência de duas modalidades de ensino, a monolíngue e a bilíngue, os pais e/ou encarregados de educação têm o direito de conhecer os benefícios de cada uma e escolher a que melhor se adegue para o seu educando. Portanto, a escola não pode impor que o estudante siga o ensino bilíngue, pois estaria libertando/aprisionando ou mesmo descolonizando/colonizando, neste sentido, o diálogo com a comunidade é a chave para ações assertivas.

Como modalidade em expansão, a estratégia orienta o incremento do número de escolas nas regiões que já possuem escolas funcionando com o ensino bilíngue. Esta

perspectiva permite a partilha de experiências e racionalização de recursos humanos, uma vez que professores letrados na área poderão capacitar os mais novos. Num outro desdobramento, tenciona-se, até 2029, expandir a modalidade para todos os distritos do país, promovendo a formação e capacitação de professores e disponibilização de materiais.

O documento também orienta que a expansão do ensino bilíngue deve observar a sistematização das 16 línguas usadas nos programas-piloto, como forma de aproveitar os materiais já produzidos, porém, esta atividade pode demandar o aperfeiçoamento desses mesmos materiais e sua adaptação a cada contexto social. E também, é sugerida a inclusão de mais línguas moçambicanas, pois, as 19 línguas atualmente usadas não constituem sequer a metade das comunidades linguísticas do país que atualmente se encontram excluídas do programa.

Relativamente às “áreas de atuação estratégica” (MINEDH, 2020c, p.12) a estratégia de expansão do ensino bilíngue, focaliza-se nos seguintes pilares:

- Formação de professores (inicial e continuada): tem por objetivo garantir que até 2029, todos os professores do ensino primário estejam habilitados para lecionar turmas do ensino bilíngue em Moçambique. Este desiderato vai incidir na reforma dos programas de seleção e formação de professores, identificação, através do Mapeamento Linguístico, de línguas que devem lecionadas em cada Instituto de formação de professores de acordo com a sua localização geográfica e a comunidade linguística que o graduado irá atender. Há também a necessidade de alocar formadores para capacitarem os professores em exercício nos distritos, esta formação pode ser presencial ou à distância, dependendo do planeamento.

- Provisão de materiais instrucionais nas línguas de ensino: visa essencialmente assegurar que o estudante do ensino bilíngue receba o livro escolar. Nos últimos tempos, a distribuição do livro escolar e outros materiais didáticos têm constituído uma das fraquezas do Sistema Nacional de Educação, que não consegue responder a demanda respeitando o calendário escolar, resultando em muitos estudantes sem o livro escolar durante grande parte do ano letivo. Outra questão é a qualidade questionável em termos de conteúdos, uma vez que tem ocorrido casos de livros distribuídos contendo erros de diversas ordens.

Nesta ordem de ideia, propõe-se que a provisão dos materiais escolares seja integrada ao circuito normal de distribuição vigente no país, passando por melhorias na execução. A elaboração destes materiais deve respeitar a ortografia padronizada de cada língua. Ademais, é preciso que se promova a produção de outros materiais em línguas moçambicanas, tais como obras literárias, que possam promover o gosto pela leitura nos estudantes de modo que se tornem indivíduos críticos e reflexivos.

- Transição de L1 para L2 como meio de ensino: tem como objetivo garantir a transição da língua materna (L1) do estudante para a língua portuguesa (L2). Espera-se que a transição, com início na 3ª classe e término na 6ª classe com a língua portuguesa como língua de ensino, ocorra gradualmente e permita que “os alunos consolidem habilidades nas duas línguas contribuindo para criação de condições para o desenvolvimento de um bilinguismo equilibrado” (MINEDH, 2020c, p.22). Entretanto, é pouco provável que este objetivo seja alcançado através de um modelo de ensino bilíngue subtrativo ora introduzido.

- Mobilização Comunitária: busca garantir que as comunidades sejam mobilizadas para aderirem ao ensino bilíngue. Para o efeito, a sensibilização comunitária deve ser feita de modo que as crianças que não falam a língua portuguesa ingressem no ensino bilíngue logo na 1ª classe. A estratégia prevê o estabelecimento de parceria com órgãos de comunicação e instituições de investigação, pode se adicionar a este grupo pessoas influentes nas comunidades, tais como líderes locais, religiosos, músicos entre outros que constituem vozes audíveis pela sociedade.

Como pressupostos para a expansão do ensino bilíngue, no documento, destacam-se o compromisso nacional com o ensino bilíngue, ratificado pela lei 18/2018, considerando como uma das vias para assegurar uma educação inclusiva e para todos; o apoio combinado entre entidades do governo e não governamentais nacionais e internacionais e instituições financeiras para o apoio na execução de atividades visando a expansão do programa e; o crescente número de profissionais formados e/ou capacitados em matérias de ensino bilíngue.

Os riscos que podem comprometer a expansão do ensino bilíngue são: a ameaça à paz que cria insegurança e deslocamentos massivos da população; as crises econômicas que podem limitar a obtenção de recursos para a sua viabilização; a

descrença na modalidade de ensino bilíngue por parte das comunidades; transferências arbitrárias de professores ou a sua fraca retenção.

A monitoria permanente da execução desta estratégia está a cargo do Ministério da Educação e Cultura, Direção Nacional do Ensino Primário, Direções Provinciais de educação, Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia, escolas e instituições parceiras, entretanto, as comunidades beneficiárias deveriam estar incluídas no processo, pois elas melhor podem explicar na prática os impactos do ensino bilíngue.

Em nível institucional, o ministério prevê a realização de avaliações internas e externas transcorridos 5 anos, isto é, em 2026, com vista a aferir os progressos e refletir sobre possíveis aspectos a melhorar. Considerando que a introdução da modalidade de ensino bilíngue em todo país constitui uma novidade, a avaliação poderia ser realizada a cada 3 anos, correspondendo com a organização do ensino primário em dois ciclos contendo 3 classes. Assim, seria possível perceber se a interpretação dos documentos orientadores por parte dos envolvidos no processo educativo, em todo o país, vai ao encontro com o pretendido. As avaliações quinquenais de um programa embrionário podem permitir a cristalização de ações inadequadas e difíceis de reparar futuramente, prejudicando o principal sujeito que é o estudante.

## **4. 2 Análise de dados**

### **4.2.1 Língua portuguesa e línguas moçambicanas: processo de silenciamento e dinâmicas de poder em Moçambique**

Esta seção tem como objetivo abordar as relações de poder que coloca(ra)m a língua portuguesa em destaque num país plurilíngue, para tal, primeiramente será feita uma discussão teórica sobre o conceito de poder e sua relação com a linguagem. Posteriormente, será realizada uma retrospectiva histórica partindo do período colonial a pós-independência na perspectiva de compreender as dinâmicas de poder, o papel e o estatuto social das línguas moçambicanas e do português durante diversos períodos atravessados por Moçambique.

“Em Foucault o poder deve ser compreendido como algo que funciona em rede e atravessa todo o sistema social” (Danner, 2010, p. 1), isto é, o poder não está centrado ao Estado, mas sim é inerente a diversos elementos da sociedade. Assim, Foucault

(2012) considera que não existe poder em si, mas sim, ocorrem relações de poder que são formas distintas e heterogêneas em contínua transformação, uma vez que ele funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos que atravessam toda sociedade e tudo que nela estiver inserido. Portanto, o poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, é constituída historicamente (Machado, 1979). Na perspectiva Foucaultiana, o poder é algo que se exerce, que se realiza e funciona em cadeia como uma estratégia, ele não é um objeto detido pela classe dominante:

Ora, o estudo desta metafísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas as disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, do que um privilégio que se pudesse deter; que se seja dado como modelo, antes a batalha perpétua do que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos, em suma, de admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito conjunto de suas posições estratégicas (Foucault, 2012, p.30).

Foucault (2012), introduz o termo biopoder para designar uma técnica de poder que busca criar um estado de vida em determinada população para produzir corpos economicamente ativos e politicamente dóceis (Bertolini, 2018). Neste sentido, importa questionar os jogos de poder por detrás do desenho de políticas linguísticas no setor educacional de Moçambique que colocam a língua portuguesa em posição privilegiada em relação às línguas locais faladas pela maioria da população. Em busca de resposta, é indispensável pontuar que Foucault (2012) divide biopoder em duas grandes técnicas, interligadas: a disciplina (o governo dos corpos dos indivíduos) e biopolítica (o governo da população como um todo), segundo ele:

As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida. A instalação, durante a época clássica, desta tecnologia de duas faces – anatômica e biológica –, individualmente e especificamente, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida, caracterizada um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima para baixo. [...] A disciplina é um dispositivo de poder que permite o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade (Foucault, 2012, p.141).

As disciplinas operam diretamente no corpo do indivíduo, formam e adestram-no, portanto, elas definem como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros de forma que funcionem como se pretende. O autor resgata o dispositivo Panóptico de Jeremy Bentham para designar a máquina de vigilância que possibilita que alguns indivíduos consigam vigiar eficiente e permanentemente o comportamento de muitos (Foucault, 2012).

Por seu turno, a biopolítica incide grandemente nas intervenções de controle e regulação da população. Ela se ocupa com os processos biológicos relacionados à espécie humana, regulamentando e conseqüentemente instituindo a norma que pode ser definida como “tanto aquilo que se deseja disciplinar como a uma população que se deseja regulamentar” (Danner, 2010, p.18). Assim, o biopoder é um conceito que ajuda a entender questões atuais ligadas à população, principalmente no âmbito corpóreo.

A partir das disciplinas, fica evidente que os jogos de poder em Moçambique incidem diretamente nos corpos dos seus cidadãos. Neste caso, as políticas linguísticas corroboram para o seu “adestramento linguístico e cultural”, uma vez que se está perante um potencial *linguicídio* (Nascimento, 2019) caracterizado pela imposição da aquisição da segunda língua (que se diga, colonial e estrangeira) para que sirva para a aprendizagem e comunicação formais em detrimento das línguas locais e maternas para a maioria dos moçambicanos.

Como agentes desse disciplinamento que podem influenciar nas relações de poder, pode-se referenciar que apesar da conquista da independência em 1975, o país continua política, econômica e socialmente dependente de Portugal. Ademais, as instituições da lusofonia, como, a CPLP, o Instituto Camões e o Fundo bibliográfico da língua Portuguesa jogam um papel preponderante na formulação de políticas educacionais no país, bem como na divulgação e promoção do uso a língua portuguesa, através de diversas ações, dentre as quais se destacam os acordos com o governo de Moçambique, o financiamento ao setor da educação, a elaboração e distribuição de materiais didáticos e realização de programas de leitura e escrita.

Por outro lado, o dispositivo biopolítico de regulamentação das populações cinge-se a desenho de leis, tais como a Constituição da República e a Lei do Sistema Nacional de Educação, os quais oferecem maior primazia à língua portuguesa em detrimento das

locais cuja orientação tende para a sua introdução gradual no processo de ensino e aprendizagem, como forma de garantir a transição para a aquisição do português para as subseqüentes aprendizagens.

Para Sik Hung Ng (2017), a linguagem não só serve para comunicação como também para a expressão do poder, isto é, ela se constitui como um marcador etnolinguístico, nacional ou de identidade religiosa, tão forte que as pessoas se dispõem a lutar em sua defesa, tal como defendem outros marcadores de identidade social. O autor apresenta duas abordagens acerca da dicotomia linguagem e poder, nomeadamente, “os poderes existentes por trás da linguagem e o poder da linguagem” (Sik Hung Ng, 2017, p.10).

O poder por trás da linguagem engloba duas relações dinâmicas, demonstrando que a linguagem revela e reflete poder, isto é, ela transfere poderes extralinguísticos para o contexto da comunicação. Numa primeira instância, a nível micro, o poder por trás da linguagem “é a posse de uma arma, dinheiro, alto status social ou outras qualidades pessoais atraentes por parte do falante – ao revelá-los em linguagem convincente, o falante influencia ao ouvinte” (Sik Hung Ng, 2017, p. 18).

Neste âmbito, destaca-se o poderio econômico de Portugal em relação a Moçambique e a dependência deste último ao primeiro, como também o poder político instituído no país. E também, o conhecimento da língua portuguesa é um dos fatores para a elevação do status social do indivíduo, uma vez que no país ela é a chave de acesso para a educação, emprego, justiça e outros serviços sociais. Portanto, dominar a língua portuguesa significa ser aceito pelos outros e ter o poder de exercer a cidadania.

Em nível macro, o poder por trás da linguagem “é o poder coletivo” das comunidades que falam a língua (ibidem). Neste sentido, a exigência do domínio da língua portuguesa num país multilíngue como Moçambique não só demonstra a herança colonial que continua atravessando o país, como também a necessidade de manter a vitalidade etnolinguística do português para fins neoliberais, capitalista e imperialistas.

Relativamente ao poder da linguagem, destacam-se duas relações entre linguagem e poder que influenciam no desenho de políticas linguísticas. Primeiro, o poder da linguagem de manter o domínio existente em discursos legais, sexistas, racistas e

preconceituosos que favorecem grupos específicos em detrimento de outros (Sik Hung Ng, 2017).

É nesse contexto que surgem termos pejorativos, incultos e marginais que nada mais servem senão para hostilizar àqueles que não falam a língua portuguesa. A título exemplificativo, estão as condenações arbitrárias que os não falantes de português estão sujeitos em julgamentos nos tribunais que são conduzidos naquela língua, com poucas possibilidades argumentação e defesa pela limitação linguística, apesar de haver o direito a um intérprete.

Em segundo, o poder da linguagem é o seu impacto na unidade e discórdia nacionais (Sik Hung Ng, 2017), neste âmbito, a justificação política da escolha da língua portuguesa como oficial e de alfabetização no país centrou-se na tentativa de evitar os conflitos étnicos que poderiam advir caso fosse escolhida uma das línguas moçambicanas. Portanto, a língua portuguesa, estrangeira, falada por uma minoria, serviria para garantir a unidade nacional.

Entretanto, o que se nota é que a população, sobretudo nas zonas rurais e suburbanas, não se identifica com esta língua, usando-a com imensas dificuldades em contextos formais, como nas instituições públicas que assim o exigem. É neste contexto que surgem discursos de mobilização de delineamento de políticas públicas em prol da valorização das línguas locais.

Em suma, a língua portuguesa é um instrumento de exercício de poder que permite a ascensão social do moçambicano, e o seu desconhecimento pode influir na sua exclusão e marginalização. Assim, as políticas linguísticas no Ensino Primário em Moçambique e a modalidade de ensino bilíngue subtrativo, podem contribuir para o disciplinamento dos alunos, uma vez que estes são sujeitados a abandonar gradualmente os seus valores linguísticos advindos das suas línguas maternas para se adequarem aos exercícios biopolíticos que elevam o estatuto da língua portuguesa. Portanto, o status de cada língua em Moçambique pode variar de acordo com as relações de força existentes entre os grupos que as utilizam, bem como em função da percepção que os indivíduos têm destas relações, sendo que o poder político é dominante na tomada de decisão sobre o uso de determinada língua.

O processo de silenciamento, discriminação e desvalorização das línguas moçambicanas é secular, apesar de não se falar de uma política linguística oficial para os territórios invadidos. O colonialismo português, logo a partir da sua chegada a Moçambique, em 1498, apercebendo-se da diversidade étnica e linguística do território sempre fez a questão de promover o divisionismo entre os grupos culturais e/ou linguísticos através de incitamento a diversos conflitos. Para melhor enquadramento histórico, pode-se destacar o final do século 19, quando ocorreram as duas principais conferências que determinaram as regras de ocupação efetiva dos territórios africanos pelas potências europeias, Berlim (1885) e Bruxelas (1887).

Face às mudanças geopolíticas advindas dessas conferências, Portugal introduziu uma nova forma de administração das suas colônias na África que visava não só a ocupação e dominação, como também a “civilização” dos povos africanos através do ensino da língua e dos costumes portugueses. Entretanto, “definia os diferentes tipos de educação a serem ministrados a africanos e europeus” (Ferreira, 1977, p. 63). Portanto, é a partir do final do século XIX que Portugal começa, de fato, a implementar uma política linguística com o objetivo de tornar a língua portuguesa, hegemônica e “civilizatória” (Mariani, 2011). Tal como Firmino narra:

Com a consolidação do domínio colonial em Moçambique, o Português tornou-se a língua oficial através da qual as políticas coloniais eram implementadas. O português foi imposto como o símbolo da identidade cultural portuguesa e tornou-se um dos mais importantes instrumentos da política assimilacionista promovida pelas autoridades portuguesas. No contexto da ideologia colonial, os nativos só podiam tornar-se “civilizados” depois de demonstrarem o domínio da língua portuguesa (Firmino, 2006, p. 69).

Como se pode entender, a língua portuguesa passou a ser imposta aos moçambicanos, que não tinham outra alternativa senão aprender, muitas vezes de forma violenta, tal como explica José Craveirinha, o poeta-mor de Moçambique, combatente da luta de libertação nacional através de letras, em uma entrevista concedida os pesquisadores Omar Thomaz e Rita Chaves:

Tinha de falar português e a minha madrasta não admitia que falássemos na nossa língua africana. Até mesmo os empregados domésticos estavam proibidos de falar conosco em ronga. Eu procurava falar as duas línguas. Hoje ainda percebo perfeitamente. Falo o que for preciso falar, mas não correntemente. E eu sinto isso como uma perda, como se fosse aleijado, se me faltasse um braço, uma perna. Mas sinto também que

comigo não acontece como com muitos outros, outros mulatos que nem uma palavra sequer sabem falar. De facto havia uma proibição, mas as pessoas reagiam de diferentes formas. [...] Devíamos ser bilíngues, mas os portugueses não aceitavam isso (Craveirinha, 2003 *apud* Thomas; Chaves, 2005, p. 27).

Apesar do uso de termos não mais usuais em sua fala, Craveirinha destaca de forma implícita o quão foi violenta a imposição da língua portuguesa. O discurso da estrutura colonial foi replicado e internalizado também pelos nativos, fazendo com que até no convívio familiar as crianças fossem obrigadas a aprender a se expressar em português, provavelmente, como forma de integrá-las à “sociedade moderna e civilizada” que se pretendia construir.

Três documentos produzidos pelo governo português no século 20, nomeadamente, o decreto 6322, de 24/12/1919, o Ato Colonial, de 1930, e ainda, o decreto-lei 31207, de 05/04/1941, mostram que houve um interesse na abertura do acesso à escolarização partindo da imposição do processo de ensino e aprendizagem em língua portuguesa consequentemente, tentando apagar ou silenciar as línguas locais. Os documentos mostram a preocupação de Portugal em “civilizar” os africanos, considerando-os seres primitivos e sem cultura (Portugal, 1920; 1933; 1941). Portanto, para que o africano quisesse ascender ao “mundo civilizado” era necessário que demonstrasse um domínio escrito e falado em língua portuguesa, daí teria prestígio social.

É nesta ordem, na sociedade moçambicana surgem os assimilados:

Negros que viviam sob um humilhante estatuto colonial e que dispunham de alguns privilégios. Mas, para tal tinham que ter as seguintes condições: dominar a língua portuguesa; dispor de um rendimento mensal suficiente para poder sustentar a sua família; apresentar um certificado de conduta e poder adaptar-se aos costumes da sociedade portuguesa (Zeca, 2019, p.37).

Os assimilados eram considerados cidadãos portugueses, porém, apesar do seu estatuto social diferenciado, sofriam diversas restrições e preconceitos quer dos colonos, quer da população negra nativa moçambicana. A maior parte deles eram oriundos de famílias que detinham cargos de liderança local e por isso serviam de elementos de ligação entre a administração portuguesa e as comunidades colonizadas.

A política assimilacionista ilustra como o poder colonial opera por meio de mecanismos disciplinares (Foucault, 2012), criando subjetividades e ambiguidades para manter o domínio político, social e cultural. O estatuto de assimilado funcionava menos como forma de emancipação e mais como um dispositivo de controle, reforçando relações de poder desiguais alicerçadas por um sistema de classificação, exclusão e vigilância disciplinar.

Entretanto, por diversos motivos, nem todos os moçambicanos aderiram à política assimilacionista portuguesa, criando deste modo o que se pode considerar uma sociedade tripartida:

Os brancos (“não indígenas”) portugueses e seus descendentes, gozando de plenos direitos de cidadania; os “assimilados”, negros que sabiam ler e escrever português e gozavam, ao menos teoricamente, dos mesmos direitos dos brancos; e os negros (“indígenas”) que não possuíam direitos de qualquer espécie face à lei portuguesa (Rocha, 2006, p. 47).

Estes três grupos sociais viviam em situação conflituosa, os assimilados apesar de sofrerem preconceitos e rejeições pelos demais, tiveram o privilégio de frequentar escolas, por isso, eram os principais responsáveis pela educação e disseminação da língua portuguesa nas comunidades.

Mariani (2011) considera não haver colonização linguística sem resistência linguística. Com o surgimento de movimentos sociais que promoviam greves e manifestações nas zonas rurais e urbanas, podendo se destacar o Grêmio Africano de Lourenço Marques, em 1908, no qual faziam parte, indivíduos brancos opositores ao regime colonial, negros e místicos assimilados e não assimilados. A resistência era feita a partir de entoações e discursos em línguas moçambicanas, ainda sem escrita, como forma de desafiar a política imposta, e também, “os jovens letrados e funcionários começam a despertar o espírito nacionalista e promovem reflexões sobre a África e a negritude” (Rocha, 2006, p. 47).

A resistência linguística (Aurox, 1992), ganha maior intensidade, pois, várias línguas moçambicanas outrora apenas faladas e transmitidas oralmente por gerações através de histórias e canções, começam a ganhar a forma escrita. Tal se deveu também às decisões das conferências de Berlin e de Bruxelas que permitiram a entrada e expansão de diversas seitas religiosas, protestantes, pelas colônias africanas. Enquanto as seitas religiosas de natureza protestante aprendiam, respeitavam e valorizavam as

culturas locais, alfabetizando aos crentes e traduzindo textos sagrados em línguas moçambicanas, a igreja católica apostólica romana aliada do governo português reprimia as práticas culturais dos povos nativos e promovia os seus cultos em língua portuguesa.

“Essa escrita, uma das formas de resistência ao colonizador, instalou-se na imprensa, uma imprensa dirigida por uma elite moçambicana insatisfeita que fazia circular artigos redigidos nas línguas da terra” (Mariani, 2011, p.109). Contudo, essa presença das referências africanas, no entanto, não chega a reduzir a importância da língua portuguesa como instrumento de afirmação dos excluídos (Thomaz; Chaves, 2003), assim, do ponto de vista linguístico, cria-se um ambiente heterogêneo no qual a resistência é feita tanto em português quanto em línguas moçambicanas nas vertentes oral e escrita.

Mariani (2011) destaca que com o início da luta armada pela descolonização em 1964, a língua portuguesa, apesar de ser língua do colonizador, é agregada a imagem de língua de luta pela independência:

Dois sentidos para língua portuguesa entram em circulação: de um lado, mantém-se a memória de língua do colonizador como língua de opressão; de outro, o acontecimento (futuro) da revolução aponta para uma língua portuguesa como língua da revolução, que não se realiza sem as demais línguas da terra (Mariani, 2011, p.110).

Neste sentido, a “colonização linguística portuguesa” (Mariani, 2011) apesar de não perder o seu vigor, passou a ter uma nova significação, principalmente pelas lideranças dos grupos revolucionários. Começa aqui a atribuição de papel secundário às línguas moçambicanas, pelos próprios moçambicanos pertencentes aos movimentos revolucionários e de libertação nacional.

#### **4.2.1.1 A luta pela independência e a questão linguística.**

Oficialmente, o movimento revolucionário que liderou a luta e conquista da independência de Moçambique é a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Fundada em 1962, com o objetivo de reunir vários grupos clandestinos de resistência que atuavam dentro e fora do país. A gênese de Moçambique como país tem estreita ligação com a FRELIMO como movimento libertador que mais tarde se transformou em partido político.

Para Muiuane (2006), a FRELIMO teve o mérito de agrupar homens e ideias diferentes em torno de um objetivo nacionalista único que resultou no desencadeamento da luta armada de libertação nacional em 1964, liderada por Eduardo Mondlane, seu primeiro presidente.

No congresso de 1967, a FRELIMO busca definir e apreender, no âmbito moçambicano, os traços culturais que permitiriam mapear etnias, e seu significado na luta de libertação nacional. Assim, segundo Muiuane (2006 p.79) o movimento considerou que “etnia é um agrupamento populacional cujos membros partilham da mesma expressão linguística e inclui o uso de certos dialetos que muitas vezes servem como linha de diferenciação entre populações que realmente pertencem ao mesmo grupo”.

Esta afirmação, mostra que a FRELIMO esteve preocupada em perceber e ultrapassar as diferenças étnicas para criar um grupo unido e coeso, pois as comunidades moçambicanas pertencem ao mesmo grupo etnolinguístico, designado por Bantu, cujas línguas, são inteligíveis. Porém, como já se disse anteriormente, a máquina colonial criou o divisionismo entre os grupos culturais/linguísticos para melhor explorar as populações, tal como Mondlane (1965) citado por Muiuane (2006, p.152) explica em um dos seus discursos, “os portugueses, cientes das contradições culturais e históricas entre nós, utilizaram-nas, manobrando uma tribo contra a outra. [...] faltava-nos, ainda, a consciência nacional”. Portanto para a FRELIMO, não seria utópico defender a tese segundo a qual, com a ausência do colonialismo, seria provável que passados vários anos haveria uma mescla sociocultural dos diferentes grupos étnicos do país, fundindo-se num só.

Na atualidade, compreendo a consciência nacional com um ato político e soberano que os moçambicanos têm desenvolvido sobretudo após a conquista da independência, pois, é observável elevação da autoestima e a comprometimento com a causa nacional que perpassa pelas culturas e identidades.

Entendo que o discurso político no período da luta de libertação nacional tendia para a unificação dos diferentes grupos para formar a promoção da unidade, assim, era necessário desencorajar a consciência tribal existente entre os militantes e incentivar o

sentimento de pertença a uma pátria carente da ligação de todas as forças para a sua conquista e reconstrução, tal como se vê nos excertos que se seguem:

A Luta de Libertação Nacional é em si própria um processo de criação de uma nova realidade. Enquanto o nosso passado era caracterizado pelas divisões linguísticas, culturais e históricas, o nosso futuro está sendo estabelecido numa base de unidade (Muiuane, 2006, p. 85).

A Unidade nacional é a arma fundamental na nossa luta contra o colonialismo e na construção do nosso país (Mondlane, *apud* Muiuane, 2006, p. 151).

Ora, nós sabemos que a organização tribal é uma forma caduca de organização social que no momento em que vivemos impede o progresso porque impede a expansão das relações humanas por todo o país (Documento sobre Qualidades de um membro do Comitê Central, citado por Muiuane, 2006, p. 148).

Em suma, a FRELIMO teve a pretensão de romper fronteiras étnicas promovidas pelo colono, assim a língua portuguesa, outrora língua de resistência e revolução, ganhou o papel de língua de unidade entre os militantes. Logo na sua fundação, o português tornou-se língua de trabalho, portanto, apesar de existirem documentos escritos em francês, inglês e em línguas moçambicanas, a documentação oficial e institucional era feita naquela língua.

Esta decisão da FRELIMO foi evidenciada num seminário organizado pela UNESCO em julho de 1971, em Dar-es-Salam, república da Tanzânia, onde se encontrava a sede:

[...] não existe uma língua dominante no nosso país. A escolha de uma das línguas moçambicanas seria uma medida arbitrária que poderia ter consequências graves. Além disso, as instalações técnicas e o número de pessoal de que dispomos não nos permite conduzir satisfatoriamente o tipo de investigação necessária para tornar as línguas moçambicanas operacionais, especialmente no campo da ciência. Temos sido obrigados a utilizar o português como língua de ensino e comunicação entre nós (Yai, 1983, p. 2).

É questionável a arbitrariedade evocada pela FRELIMO como justificativa de uso da língua portuguesa para o funcionamento da organização, apesar da limitação no domínio da escrita por parte das línguas moçambicanas, em algumas delas este processo já se tinha iniciado, pois existem documentos até mesmo textos religiosos escritos em algumas línguas moçambicanas, como se pode ver no exemplo que se segue.

Figura 3: Texto escrito em língua Xironga, publicado em jornal

**O Brado Africano: negociação da identidade assimilada e da identidade nativa**

23/12/1950 O BRADO AFRICANO

---

**Secção Landina**

**Alembe a henhla ka manwana!**

Le shi byalwiki loko butomi byaku shingona ku shinga fanga sha ha- 34 wa malembe. Jaha a iz- mbulukiki zone, psi hi ye nteka hi nga koti ni matla ngelala ya ponne ku hatame hi ba dyone laba shanisoka nika djila antiro wa tiko prongeri wa fa.

Hi yo mint-humu leyi m- raru minga kone ntwirwi wa mbunu.

Loko a sungula ntiro, na- mbi kuli ku byala fa mure- wu labaseliwa ku lepo: Loko wunga fanga, wa hnya Loko wu hnya, wuta kula. Hi peiraru ka ponne po- djila mbunu a shanisoka ha ponne, aba antyilaku ka po- ne nikama hinkwawu, aka bona lesbi taka humela ku lepo psiraru.

Hi kolant ka lepo antile ntwirwi waku lwele nile labaleni laba r nweka hi nshumu hinkwawu wa mu- uwa lo tirwaka.

Hi kolahu loko namuhila «O Brado Africano» a nwa- kuti.

**TIMHAKA**

**Ta le kuya**

Hi namuhila bi nkama wa 2 bora wa shinga, ka laka bi ni mutshu wa er. Benjam on das. Sauton Aho Lintari na mwanu Sauton Daniel Iubaca, a Igreja wanguzaru.

Hi 20 ka yole wabai wa D- armbro, a nekolori ni wawiri wa...

ba Shina a Korea dya Nwalungo pakati ba shinga ba humu. Tuman a tsheli a nuna ya- jwama mikoto, likana a Shina ngano awa ha piboni kurumisa yawa a mabuyilo.

Kwera hi nana nangwono LONDRES - Matengiswa ma- mulobhi ya ba Gody laba nga nyutunama a Pyongyung ba nye- leki dya kulwa dya «Ceti urono» idy. Jaha dya dya mayakala ha- mpiba ya shubudila, aka dya...

ba phulele minfama ma tiri bi- lahankina.

Andrusu-ntaku ya Inglat- ra. Aise aba yangi twanasa na President Truman, wala Merika a shabukuntama «Bora Rukala» ba Shina a Korea, likolabha ha lepo aba Merika bali aba entropi- aba na shahiyasa utay, bose ba Merika aba wa waku yima naye.

Hi lepo nanyone Portugal ali dya handratu shirungu? Aha dji- bose ba djila akaha ba ba ni- ka nana, bali hane tata iwa naye Merika ni Ntulangana wa Merika. Popsi aba Merika batyuta- lone ba kongona a mikoni ya 20. Aha Shina ta ha shoma, popsi- tedi ka Merika ba shi yonitiki ku ntingeni lalaka dya ba Mo-

poli, dya the'ala ba Shina. A- fanaa wa Korea dya Nyingiti- ma dya mack a a Djipon.

LIBOAL - «Loko laka bakelile na mine ndyi bakale pang». Hi- koka ka lepo Espania waga ho- breni ya miti wa mu Gody akiki mulimilale loko dyakwe dya Gibraltar, loko mu Gody waga pot- yotabi lepo dya laba phore.

Hi lepo nanyone Portugal ali loko Espania a tshelisiwa «dro- siko, a kumaloko ku tshelisa Oli- tenco dya beyala a Portugal.

Hi lepo ya Assembleia Na- sional ya djila ku kamalasa na- sawi ya «Constitucion» ya nyfu honye, kwere ni «Acto Constituci- onal».

Aba klongeli ba labeseli ndya- nolo dya antigo F. (d).

NOVA ORGA. - Ku hlayiwa ya janku a ofuma wa Espania wa hlawiti Dr. Sotelo iwa Taka shile e presidente wa Buro dya ba Djaramana a Djaramana, a ba hlawitiwa akula aba Mubulu- kanyisi ni Administrador wa Bur- ro dya ba Espania.

A solaka lepo ya Shipenda aku hlawitiwa mu Djaramana, ya be- otowi ba Merika.

ROMA - Ba ha khomilele ba bipo tsheli padre ba Catolica a Chacostoyaguis.

Ku khomilele popsi Bango Jaet Hwawa, wala Spie, kwere ni ma- basana ya ba padre, ba bohwiile.

**Uma bicicleta corre mais com pneumáticos . . .**

um homen faz a barba mais stativamente com lâminas



**NACET**  
Safety Razor Blades

Pelo prepri, as melhores do mundo

Fonte: "O Brado Africano", edição 1414, Ano XXXIII, publicado em 23/12/1950.

Ademais, a inteligibilidade das línguas moçambicanas poderia gerar um processo de apropriação de sentidos e naturalmente uma delas ganharia maior destaque. O Emakwa, por exemplo, constitui até hoje a língua com mais falantes nativos em Moçambique e é a única usada em várias províncias do país, nomeadamente, Nampula, Zambézia, Niassa e Cabo Delgado, e poderia potencialmente se fazer um investimento para que esta língua fosse de ensino e comunicação entre os membros.

Outra justificativa pode ser encontrada no livro de memórias do membro – fundador da FRELIMO e veterano de luta de libertação de Moçambique, Sérgio Vieira, publicado em 1993, no qual explica:

A FRELIMO tomou a decisão de usar o português devido ao seu papel geoestratégico, pois diferenciava-nos dos nossos vizinhos. A crença era que, se devidamente difundida durante a guerra de libertação, o português poderia ajudar a criar uma consciência nacional, isto é, uma identidade moçambicana (Vieira, 1993, p.234).

Este excerto mostra que eliminadas as diferenças etnolingüísticas, para a FRELIMO, a língua portuguesa seria uma marca da identidade dos moçambicanos que seria distintivo dos países circunvizinhos, todos falantes da língua inglesa. A sua difusão durante a luta de libertação foi principalmente realizada nas zonas libertadas, pois, a

FRELIMO sempre apregoou que a educação era a base para a tomada do poder pelo povo. Mondlane (1969, p. 49), primeiro presidente da FRELIMO, observa a este respeito que “(...) nas áreas libertadas usamos o português para ensinar a Geografia e a História de Moçambique”.

No entanto, uma questão deve ser feita: Que jogos de poder concorreram para que a FRELIMO atribuísse este estatuto à língua portuguesa?

O estudo sociológico de Brito (2019) indica algumas pistas que podem ajudar a entender como algumas relações de poder ligadas à origem dos membros foram estabelecidas para que determinados grupos fossem dominantes nas tomadas de decisões no seio da FRELIMO. O pesquisador faz uma caracterização social e geográfica dos membros integrantes na fundação do movimento de libertação, nomeadamente, os Assimilados oriundos do Sul e os Makondes, do Norte. Por um lado, no sul do país, estava a maior concentração de assimilados, principalmente na capital Lourenço Marques, atual Maputo e

é deste meio social formado por assalariados urbanos, pequenos empregados de escritório e do comércio, pequenos funcionários públicos, professores, enfermeiros, mas também jovens estudantes, que sairá a maior parte do grupo de liderança da FRELIMO. Ao mesmo tempo, não se pode ignorar que aqueles que viviam na capital estavam menos isolados do que outros do mundo exterior e, portanto, tinham mais informações sobre o processo político de descolonização que estava na ordem do dia desde o final dos anos 1950 noutras partes da África (Brito, 2019, p.41).

Por outro lado, no norte de Moçambique, concretamente na província de Cabo Delgado, emerge a etnia *Makonde* que devido à proximidade fronteiriça com a república da Tanzânia partilhava traços culturais com a população daquele país. Fato a destacar é que este grupo foi o que mais forneceu militares a FRELIMO e o marco histórico do início da luta armada de libertação nacional é atribuído aos *Makondes* a 25 de setembro de 1964 na sua província de origem. Caracterizando o interesse dos *Makondes* na revolução, Brito (2019, p. 40) explica que

as reivindicações de natureza económica ocupavam um lugar central na estratégia política deste grupo. Um dos pontos do seu programa era justamente encorajar a formação de cooperativas camponesas como meio de obter condições de troca mais favoráveis para os camponeses. Um segundo aspecto sobre o qual insistia era a necessidade de ajudar os “Africanos” (Negros) a conquistar uma posição mais importante no comércio, especialmente no comércio rural dominado por comerciantes

indianos. De facto, foram os pequenos negociantes negros nas áreas rurais os principais difusores do projecto político junto dos camponeses.

Como já se falou, um traço característico dos assimilados é a sua adesão à cultura e domínio da língua portuguesa, estes, apesar de muitas barreiras, conseguiram ter acesso à educação e emprego, tiveram acesso à informação sobre os movimentos independentistas na África e ao redor do mundo. Um dado a destacar é que desses assimilados saíram os principais líderes da FRELIMO, nomeadamente, Eduardo Mondlane - primeiro presidente, Samora Machel –primeiro presidente da república após a independência, Joaquim Chissano e Armando Guebuza – segundo e terceiro presidentes respectivamente, entre outros.

Outra informação pertinente, é que a maior parte dos assimilados fundadores da FRELIMO, passou pela educação superior em Portugal e outras partes na Europa. Portanto, no sul cria-se uma elite letrada que comparada aos outros moçambicanos como os Makondes – majoritariamente camponeses e comerciantes rurais iletrados, por exemplo, tinham maior poder econômico e diplomático para conduzir os destinos da FRELIMO. Note-se, que o líder Eduardo Mondlane, Doutor em Sociologia e Antropologia pela Universidade Northwestern (Illinois) e docente na Universidade de Syracuse nos Estados Unidos da América, foi funcionário da Organização das Nações Unidas através da qual fez contatos e amizades com diversos líderes Africanos, ocidentais e asiáticos que posteriormente financiaram a luta. Enfim, “após várias cisões ideológicas o grupo do sul se impôs” (Brito, 2019, p.53). Assim, coube a ala majoritariamente sulista a liderança do movimento e aos *Makondes* o fornecimento do contingente militar para a guerra.

Com a ascensão dos assimilados, embebidos da cultura ocidental e particularmente Portuguesa tornou-se óbvio e indiscutível que a língua portuguesa fosse usada em todos os corredores daquela organização e houve a necessidade de alfabetizar nas zonas libertadas e nos centros de treinamento às populações e os militares.

Fazendo uma analogia a Fanon (2020) na sua reflexão sobre o negro e a linguagem, pode se entender que ao preferir falar a língua do colonizador, o colonizado (neste caso, o moçambicano) se coloca numa posição inferior e incorre ao risco de perder a sua identidade cultural, cenário contrário provavelmente aconteceria se ele falasse a

sua própria língua, pois seria um instrumento de resistência, autoestima e desafio de estruturas opressoras

A partir deste momento, a língua portuguesa passa a ser um instrumento de poder usado pela liderança da FRELIMO para a dominação, veiculação da sua ideologia e doutrinação dos seus membros. Se anteriormente, era usada pelo regime colonial para, invadir, violentar, subjugar e eliminar as culturas locais, o timoneiro Moçambique na luta pela independência, através dos assimilados que ocupavam lugares de destaque, apropriou-se da mesma para estabelecer relações hierarquias de poder, na qual os que a desconheciam, deveriam submeter-se a alfabetização, por forma a fazerem parte da nação que se pretendia conquistar e construir.

A FRELIMO não considerou que ao eleger a língua portuguesa como língua de comunicação oficial do movimento, estaria de certa forma iniciando o silenciamento das línguas e culturas moçambicanas, fato que vigorou até ao período pós independência, como se vê nas linhas que se seguem.

#### **4.2.1.2 A questão linguística após a independência**

Influenciado pela Revolução dos Cravos que culminou no golpe militar de 24 de abril de 1974, Portugal decidiu reconhecer a independência total e completa de Moçambique a 7 de setembro do mesmo ano, sendo posteriormente proclamada pela FRELIMO no histórico 25 de junho de 1975 pela voz de Samora Moisés Machel, que se tornou o primeiro presidente de Moçambique independente.

Ainda durante a luta de libertação, a FRELIMO já projetava sua inclinação para uma política de esquerda perspectivando a construção de um estado socialista, fato perceptível ao se observar os seus aliados de guerra, como a Tanzânia, Argélia e principalmente a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

Esta orientação política vem a ser oficializada em 1977 no III Congresso da FRELIMO, no qual a organização deixa de ser um movimento de luta e passa a ser um partido político de orientação marxista-leninista com poder total sobre o Estado. Segundo Mariani (2011, p.23), “a FRELIMO adotou o socialismo como caminho para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária”, porém, esta política foi desafiada quer pela organização cultural das comunidades quer pela estrutura colonial deixada pelos Portugueses quer pelos regimes capitalistas e racistas que vigoravam nos

países vizinhos como os caso do *Apartheid* na África do Sul e o regime de Ian Smith no Zimbabué. Portanto, numa primeira fase era necessário derrubar as colonialidades no tecido social rompendo estruturas capitalistas, para construir uma nação una e indivisível.

Com a independência, o país adota uma política linguística na qual o português torna-se língua oficial com vista a funcionar, simbolicamente, como elemento de unidade nacional. Na primeira Constituição da República publicada em 1990 o discurso político produz uma disjunção entre língua nacional e língua oficial. Não se trata do estabelecimento de uma língua nacional a partir da qual se regulam as relações com outras línguas (Guimarães, 2005), essa regulação é dada a partir da institucionalização de uma língua oficial que não é nacional, que é considerada para a maioria da população como uma língua estrangeira.

Através da língua portuguesa, o novo governo pode realizar seu ideal de unidade jurídica e linguística, homogeneizando os cidadãos, assim, o português aparece então como um instrumento adequado Firmino (2006), para ir além das diferenças linguísticas, assim como estimular a ideia de nação una e igualitária.

Considerando que após a independência, a maior parte da população não falava o português, foi formulada uma política de alfabetização definida como “condição necessária para o estabelecimento de um Poder Popular com acesso à divulgação científica mundial, à língua portuguesa cabe o papel de ser um “veículo de comunicação nacional e internacional” (Mariani, 2011, p.117), fato consubstanciado no seguinte discurso de Graça Machel, no cargo de Ministra da Educação:

A língua portuguesa é o meio de comunicação entre todos os moçambicanos que permite quebrar as barreiras criadas pelas línguas maternas. Através dela, a ideologia do partido FRELIMO, que encarna os interesses das massas trabalhadoras e exprime os seus valores revolucionários, é difundida e estudada para ser aplicada, orientando o nosso povo na luta pela criação de uma sociedade mais justa, próspera e feliz, a sociedade socialista. A língua portuguesa é também a língua veicular do conhecimento científico e técnico. [...] É ainda utilizando a língua portuguesa que comunicamos com outros povos do mundo, transmitindo a rica experiência do nosso povo e recebendo a contribuição do patrimônio cultural mundial (Firmino, 2006, p. 141).

O pensamento de Graça Machel mostra que a língua portuguesa ganha um papel político-ideológico, buscando promover a justiça social, entretanto, pode ser questionável

que indivíduos de uma sociedade se sintam felizes e prosperem com base numa língua que desconhecem e que leva consigo uma carga histórica de violências.

Ademais, do ponto de vista de descolonização linguística (Mariani, 2011), outra questão que se levanta é a justificativa segundo a qual a língua portuguesa era de alcance internacional e acesso de conhecimento, pois, há que pontuar que entre as décadas de 1970 e 1980 o Francês era a língua franca e aos poucos o inglês ia ganhando destaque. Assim, o português, para a política externa, servia apenas para contatos com Portugal e suas ex-colônias, as quais não chegam a uma dezena e, também, pouco conhecimento científico está publicado em português comparativamente às outras línguas atrás mencionadas.

Assim, após a independência, a língua portuguesa reproduziu diferenças, desigualdades e exclusões, tendo ganhado duas faces:

O que se produziu foi uma exclusão crescente. Ao mesmo tempo, uma memória foi se constituindo em torno da língua portuguesa. Além de língua do colonizador, a imagem da língua portuguesa foi associada tanto à política assimilacionista colonial quanto à possibilidade de “ascensão social (Firmino, 2006. 70).

A partir de Firmino, pode se pensar que a decisão da eleição da língua portuguesa como oficial, deveu-se a intenção de aproveitar a classe laboral outrora assimilada, para que estes pudessem garantir o funcionamento do estado, pois no mínimo sabiam ler e escrever e alguns já trabalhavam nos órgãos de administração local durante o período colonial e mais outros intelectuais que voltaram a Moçambique vindos principalmente de Portugal.

De acordo com Mariani (2011:138) “a escolha do português como língua oficial, então, não produziu os efeitos esperados de união nacional, embora a língua funcione e seja usada na política, na administração, no meio televisivo e literário”. Neste sentido, não é suficiente que a língua portuguesa seja usada oficialmente em equilíbrio (apenas discursivo) com as línguas moçambicanas para se garantir a unidade nacional, tal como explica Firmino (2006, p.24):

Resolver a questão linguística com base em critérios políticos, sem que haja uma real reflexão histórica sobre o estatuto da língua de colonização em relação às outras línguas presentes no solo moçambicano, bem como sobre a situação desigual em que se encontram aqueles que falam estas línguas, não significa resolver as desigualdades socioeconômicas e, conseqüentemente, não significa resolver a questão linguística.

Corroborando com Firmino (2006), é importante fazer uma imersão profunda ao passado histórico e revisitar os atravessamentos, as violências e o racismo perpetrados pela língua colonial em relação às línguas moçambicanas e os seus falantes, para daí analisar as ressignificações atribuídas na atualidade, buscando fazer reparos e compensações no sentido de que as gerações atuais se identifiquem com honra, orgulho e autoestima em suas línguas e culturas.

Muiuane (2006) aponta que a primeira Constituição da República não menciona a questão linguística, portanto, apenas em discursos e comunicados de entidades políticas ligadas ao governo era possível encontrar explicações enfatizando a unidade nacional sem colocar em causa a riqueza linguística e cultural do país.

Um dos discursos que se pode destacar foi referenciado em 1979 pelo Ministério da educação no primeiro Seminário Nacional sobre o Ensino de Português, que pretendia reafirmar a opção pelo português como língua oficial, bem como mapear as dificuldades e sugerir direções para a resolução dos problemas. É do primeiro presidente da República de Moçambique independente, Samora Moisés Machel, no momento do lançamento da campanha nacional de alfabetização, reagindo sobre as críticas populares sobre o uso da língua portuguesa para nas escolas públicas:

A generalização da língua portuguesa é um meio importante entre todos os moçambicanos, veículo importante da troca de experiência a nível nacional, factor da consolidação da consciência nacional e da perspectiva de futuro comum. Alguns perguntaram durante a guerra: 'Para quê continuarmos com a língua portuguesa?' Alguns vão dizer que a Campanha Nacional de Alfabetização é para valorização da língua portuguesa. Em que língua é que vocês gostariam que nós desencadeássemos a Campanha de Alfabetização? Em Macua ou em Maconde, Nyanja, em Changana, Ronga, Bitonga, Ndau, em Chuabo? (Ministério da Educação, 1979, [s.p.]).

Este discurso mostra que o interesse pela unificação do país não estava focado em buscar valores culturais nacionais, mas sim, considerava que as línguas moçambicanas eram incapazes de garantir que o país fosse politicamente uno e indivisível. Ademais, a escolha de uma das línguas, no pensamento do Estado, poderia propiciar a ocorrência de clivagens tribais. O pensamento de Samora Machel é fundamentado por Fernando Ganhão, então Reitor da Universidade Eduardo Mondlane, a mais antiga instituição de ensino superior no país. O acadêmico, no discurso de abertura do mesmo seminário ora referenciado, explica que, nos primeiros anos após a

independência, os moçambicanos se encontravam distantes das orientações do Estado, portanto, faltava consciência nacional e essa poderia ser alcançada pelo uso de uma única língua por todos os cidadãos:

Teria sido impensável que, em 25 de junho de 1975, se tivesse escolhido uma das várias línguas moçambicanas para língua nacional [...]. A decisão de se optar pela língua portuguesa, com língua oficial na R.P.M., foi uma decisão política meditada e ponderada visando atingir um objectivo, a preservação da unidade nacional e a integridade do território. A história da apropriação da língua portuguesa, como factor de unidade, nivelador das diferenças, veio desde a criação da FRELIMO em 1962. [...] A escolha foi uma decisão táctica, com uma perspectiva que o futuro plenamente confirmou como sendo a única correta (Ganhão, 1979, s.p.).

Como se pode entender, os discursos acima transcritos espelham o ideário político socialista que o país adotou nos primeiros anos da independência, a perspectiva era que o povo estivesse unificado, falando a mesma língua para (re)construir a nação. Entretanto, o comunicado final do seminário atrás citado instrui a necessidade de um estudo aprofundado das línguas moçambicanas para que futuramente exerçam um papel preponderante no desenvolvimento cultural, social, técnico e científico e para a consolidação do bilinguismo:

A difusão da Língua Portuguesa não pode, contudo, realizar-se em detrimento da evolução das línguas maternas, pois estas são parte integrante da cultura moçambicana. Para assegurar o desenvolvimento das línguas moçambicanas enriquecidas em todos os domínios, e consolidando assim o bilinguismo propôs-se que seja feito o seu levantamento científico cujo resultado deverá ser canalizado às estruturas do Partido (Ministério da Educação, 1979, p.05).

Neste sentido, o Estado abre a possibilidade de um investimento nas línguas moçambicanas, porém, isso apenas aconteceu a nível discursivo, pois, o que se viu foram ações titubeantes no que diz respeito ao aprofundamento dos estudos sobre estas línguas para uma possível produção de gramáticas e utilização em instituições públicas.

#### **4.2.2 Pedagogia decolonial e intercultural: um olhar para um ensino bilingue emancipatório e plural**

Atualmente, discussões sobre colonialidades e cultura monovalente têm ganhado destaque nos meios sociais, sobretudo acadêmicos, pois, apesar do discurso político que proclama formalmente o fim do colonialismo, as estruturas de poder e conhecimento

racistas e excludentes persistem. Essas estruturas continuam influenciando e moldando relações sociais, políticas e econômicas, replicando desigualdades e hierarquias.

A recorrente prescrição de uma (mono)visão de mundo, preferencialmente eurocêntrica, marginaliza e subordina outras formas de conhecimento e modos de vida oriundos de outros hemisférios. A imposição violenta da cultura monovalente, eurocêntrica, constitui uma herança direta do colonialismo que se tem metamorfoseado e mascarado ao longo dos tempos, buscando, com força e violência, impor seus valores, normas e práticas sobre os povos colonizados.

Nesta seção reflito sobre a maneira como as colonialidades e a cultura monovalente se entrelaçam e impactam na sociedade, particularmente nas políticas educacionais e linguísticas em Moçambique. Ademais, discuto a forma como tais relações são mascaradas e multiplicadas nas políticas públicas. Para tal, destaco estudos enquadrados nos movimentos contra hegemônicos que propõem a pedagogia decolonial e intercultural e buscam desafiar e dismantelar essas estruturas coloniais.

A intenção deste capítulo é propor a pedagogia decolonial e intercultural como mecanismo de valorização das línguas moçambicanas no Ensino Primário, pois, acredito que a descolonização do currículo e a adoção de um ensino bilíngue plural pode contribuir para a descolonização linguística.

A temática da colonialidade que tem como um dos proponentes Quijano (2005), denuncia a permanência de estruturas coloniais nos sistemas de conhecimento, mesmo após a independência política dos países latino-americanos e africanos. Para o autor,

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental (Quijano, 2005, p. 122).

A estruturação desse padrão colonial, passou por um processo de expropriação dos descobrimentos culturais dos colonizados, repressão de suas epistemologias e identidades assim como a incorporação forçosa ao aprendizado de partes da cultura do colonizador que seriam úteis para a sua dominação.

Quijano (2005) através do conceito de colonialidade de poder explica que o colonialismo não apenas moldou e continua influenciando as estruturas econômicas e políticas, mas também tem um impacto profundo nos modos e na produção de conhecimento. Neste caso, as estruturas de poder, conhecimento e cultura em Moçambique constituem herança colonial e continuam causando exclusões, desigualdades e hierarquias através da língua portuguesa. Portanto, a tentativa de transformar um país plurilíngue em monolíngue visa a contínua perpetuação de colonialidades e dominação de comunidades com identidades próprias distintas das culturas eurocêntricas.

Nesta perspectiva, a singularidade de um indivíduo é inadvertidamente influenciada pela diversidade e interações com outros indivíduos. Considerando Moçambique uma sociedade de culturas plurais e reconhecendo a estreita ligação entre língua e cultura, posso afirmar que a educação bilíngue em Moçambique, cuja modalidade subtrativa visa garantir a transição da aprendizagem em língua materna (moçambicana) para a língua portuguesa, potencializando o apagamento linguístico-cultural, promove a implantação de uma cultura monocultura, eurocêntrica, que se cristaliza na eliminação das outras, obrigando a assimilação pelos sujeitos, garantindo desta forma a vitalidade de colonialidades.

No contexto moçambicano, essa lógica colonial se manifesta na centralidade da língua portuguesa como única língua de instrução no sistema educacional formal. Embora a Constituição reconheça o valor das línguas nacionais, sua presença nas escolas ainda é limitada, marginalizada ou instrumentalizada como estratégia de “transição” para o português — e não como parte de uma política educacional comprometida com a diversidade epistêmica e cultural.

Garcés (2007) argumenta que a colonialidade linguística é uma dimensão central da colonialidade do saber, pois a língua não é apenas um meio de comunicação, mas um sistema de pensamento, memória e identidade. Em suas palavras:

Estamos, pues, frente a una colonialidad lingüística que muestra una doble cara: por un lado, la modernidad subalternizó determinadas lenguas en favor de otras, pero, por otro lado, además, colonizó la palabra de los hablantes de dichas lenguas. Es decir, no sólo se subalternizaron determinadas lenguas, sino también la propia palabra y el decir de los hablantes colonizados (p. 227).

Portanto, através da colonização, as línguas dos colonizadores europeus, como é o caso do português, têm sido secularmente consideradas línguas superiores, modernas e associadas ao saber, poder e progresso. Noutra desdobramento, as línguas locais têm sido marginalizadas, proibidas, silenciadas e consideradas inferiores. Consequentemente, essas línguas têm passado por processos seculares de desvalorização levando ao seu apagamento ou redução considerável de falantes.

Ademais, a colonização linguística não só contribui para a marginalização das línguas, como também incide nos próprios sujeitos falantes. Assim, quando um colonizado fala, ocorrem processos excludentes de deslegitimação e desacreditação, chegando a ser considerado ignorante ou pouco racional. Nesse sentido, o “palavreado” do colonizado passa a ser visto como algo descartável que não merece atenção ou ser levado a sério. Portanto, de forma violenta e ilusória, a autoridade de falar, de expressar conhecimentos e pensamentos fica adstrita apenas aos colonizadores ou aos que falam suas línguas.

No campo epistêmico a colonialidade incide na lógica que desqualifica os saberes não ocidentais, naturalizando o eurocentrismo como a estrutura universal de verdade e racionalidade. Neste sentido, há necessidade de descolonização epistêmica e a alteridade (Quijano, 2005), que consiste na necessidade de descolonizar o saber, desafiando as hierarquias e modelos totalizantes que colocam o ocidente (no caso a língua portuguesa) no topo da civilização e a valorização da diferença e da diversidade cultural, respectivamente.

Esse giro decolonial (Maldonado-Torres, 2005) ou essa resistência epistêmica (Mignolo, 2009) significaria um gesto de ruptura com o monopólio ocidental da produção do conhecimento. Para tal, é preciso “aprender a desaprender” os paradigmas coloniais e “reaprender” com base nos saberes locais, abrindo espaço para uma diversidade epistêmica que respeite os múltiplos modos de saber e existir.

Face a esta proposta de rompimento com estruturas coloniais, é inevitável questionar, primeiramente, o que significa ser decolonial? A resposta pareceu simples até me aperceber que ser decolonial é um desafio (Borelli, 2018), pois exige uma ruptura profunda com estruturas de poder, saber e identidade que foram naturalizados e entretidos durante anos de colonização e múltiplas violências.

Compreendo que ser decolonial é uma forma de ser e estar, uma atitude, um manifesto que consiste em questionar a racionalidade eurocêntrica e propor outras formas de pensar e existir afirmando identidades historicamente silenciadas.

Estou ciente que trilhar por este desafio decolonial (Borelli, 2018) implica enfrentamentos, sobretudo no concernente à resistência institucional, pois, as instituições, de forma (in)consciente, ainda operam sob a lógica colonial. Ser decolonial é dar o peito a conflitos internos e externos, é rebuscar a história colonial para mostrar como o colonialismo molda o presente em todas as dimensões da sociedade. É lutar para dismantelar narrativas dominantes que colocam o progresso e o desenvolvimento como sinónimos do ocidente. Portanto, ser decolonial é um ato de coragem e persistência. É também um mar navegável com um horizonte que permite vislumbrar futuros plurais, inclusivos e justos.

A segunda questão seria, como pensar em uma descolonização epistêmica e como pensar em um ensino bilingue plural em Moçambique?

No contexto pós-independência, enquanto sistema político de Moçambique, as políticas linguísticas são caracterizadas por tensões a preservação e promoção da unidade nacional, a promoção do plurilinguismo e marcas históricas de colonização linguística, isto é, o país se ressentido dos resquícios do colonialismo, definidos por Maldonado-Torres (2019, p.36) como “uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais”, que silencia a legitimidade da diversidade que constituem as vivências e saberes dos moçambicanos.

Para Derrida (2011) o pensamento ocidental é caracterizado pelo logocentrismo, que no âmbito das políticas linguísticas se manifesta na centralização de uma única língua como símbolo de racionalidade, civilidade e unidade nacional, subalternizando outras formas de expressão. Assim, o conceito de desconstrução proposto pelo autor contribui para a desestabilização de modelos e hierarquias linguísticas impostas pela estrutura ocidental colonial.

Portanto, uma política linguística decolonial, pode contribuir para a valorização das línguas moçambicanas e a superação do monolinguismo que se pretende instituir em Moçambique, promovendo a justiça cognitiva que “implica libertar o pensamento das normas epistêmicas impostas pela colonialidade do saber” (Mignolo, 2009, p. 290).

Para Foucault (2014), a língua não só reflete o poder, como também o produz e o sustenta, assim, o domínio de uma língua permite acessar a certos espaços sociais, econômicos, assim como a participação política.

Nesse sentido, em Moçambique, o português tem a função de capital linguístico (Bordieu, 1991), uma vez que garante a inserção nos espaços formais e institucionais de poder enquanto as línguas moçambicanas são relegadas à contextos domésticos e informais, porém, é nesses espaços onde ocorrem resistências. As assimetrias geradas pelas relações de poder e refletidas pela língua, reproduzem a fragmentação de identidades, uma vez que os falantes ficam numa ambivalência discursiva entre a valorização de suas línguas maternas e a necessidade e/ou obrigatoriedade de se adaptar ao modelo linguístico dominante.

De acordo Moita Lopes (2006, p. 102), é “em certos casos, perigosa a noção de identidade porque alguns indivíduos utilizam suas identidades com uma determinada nação, religião, classe social para apagar quem é diferente de nós”. Entendo que as identidades são constituídas através da linguagem a partir de práticas sociais e discursivas mutáveis e situadas, gerando preconceitos e discriminações contra o diferente.

A construção de identidades pode ser influenciada pelas relações de poder, uma vez que, determinadas formas de ser, estar, falar e viver são mais valorizadas em relação a outras marginalizadas. As identidades múltiplas (Moita Lopes, 2006), passam por transformações ao longo dos tempos influenciadas por contextos culturais, econômicos e sociais, neste sentido, elas podem ser vistas como processos em constante devir (Deleuze, 1992), portanto a pessoa é um sujeito de consciência instável, em constante movimento.

No caso de Moçambique, que se observa a intencionalidade de estabelecer uma identidade linguística única, representada pela língua portuguesa, existem processos de resistências e encontros que originam a multiplicidade de identidades que tensionam as relações de pertencimento e as pretensões da constituição de um estado-nação monolíngue.

Acerca da estruturação colonial, Dussel (2005) explica que a modernidade impôs um modelo de sujeito europeu incluindo a sua racionalidade que se tornou referência

universal, enquanto os povos colonizados foram reduzidos à exterioridade, isto é, ao não-ser. Nessa ótica, a identidade constitui um espaço de negação histórica e epistêmica. A exterioridade radical proposta por Dussel (2005) se materializa na valorização de aspectos excluídos pelo colonialismo como forma de reconhecer a dignidade ontológica e epistêmica de sujeitos violentamente subalternizados.

A perspectiva decolonial atrás debatida pode ser articulada com o ideal de pensadores moçambicanos que tanto antes quanto depois da independência, alertavam para o surgimento de novas formas de colonização em Moçambique. Por isso, Mondlane (1969) defendia a edificação da identidade nacional com base na diversidade linguística e cultural do país, em oposição à introdução compulsiva do português como única língua para o acesso à cidadania. Mais tarde, Bragança (2009) aconselhava que a luta pela independência não se podia limitar apenas à conquista do poder político, mas deveria apostar na metamorfose de estruturas sociais e herdadas do colonialismo.

Concordando com Rufino (1987, p. 124) “uma virada epistemológica que seja antirracista e mirre a descolonização haverá de ser, necessariamente uma virada linguística, uma ação poética/política”. Assim, a transformação epistêmica exige a mudança de modos de nomear, narrar, pensar e descrever o mundo, pois, questionar uma linguagem que carrega consigo traços de colonialidades constitui um processo um ato de insurgência contra o racismo e colonialismo linguístico.

No mesmo diapasão, Tiong’o (1986) argumenta que a língua como cultura é o banco da memória coletiva da experiência de um povo. Nesse sentido, quando um moçambicano se expressa em sua língua materna, está realizando um ato de resistência e autoafirmação cultural. Tal como o autor advoga, a descolonização linguística abre espaço para a descolonização da mente, superando processos de alienação impostos pelas estruturas coloniais.

Portanto, as identidades linguísticas formadas pelas línguas moçambicanas devem ser consideradas como expressões legítimas de modos de vida que resistem ao apagamento colonial, com efeito, a sua valorização implica criar espaço para plurilinguismo quer a nível simbólico quer na formulação de políticas que não só reconheçam a diversidade como também pautem pela interculturalidade.

Segundo Garcês (2007, p. 231) “O mais fácil de encontrar é a tendência de considerar a interculturalidade como um encontro de culturas que pode dar origem a uma infinidade de relações em termos de horizontalidade ou verticalidade. Esta é a versão literal do termo: relação entre culturas<sup>12</sup>”. Nesta perspectiva, a interculturalidade não poder ser considerada de forma simplista, como um ‘mero encontro de culturas’, pois esses encontros podem potenciar relações de poder desiguais. Entendo que a interculturalidade deve ser pensada não somente como convivência, mas sim um processo ético, político e crítico, onde o reconhecimento da diferença ser constantemente construído.

De acordo Albó (1999, p. 84) “a interculturalidade refere-se, acima de tudo, às atitudes e relacionamentos de pessoas ou grupos humanos de uma cultura com referência a outro grupo cultural, seus membros ou suas características e produtos culturais”. Este posicionamento, supera a visão estática e meramente descritiva da diversidade cultural (multiculturalismo), ao reconhecer que a interculturalidade envolve relacionamentos e atitudes. Ou seja, inclui aspetos como o respeito mútuo, a abertura ao diálogo, reconhecimento das diferenças e a disposição para aprender e partilhar vivências com o outro.

Portanto, a interculturalidade é dinâmica e transformadora, pois significa um processo de trocas reais e contínuas que pode gerar tensionamentos, aprendizados, adaptações e, principalmente, promover uma convivência mais equitativa e justa, características fundamentais da interculturalidade crítica.

A interculturalidade crítica pode ser considerada uma perspectiva pedagógica e que supera o reconhecimento do multiculturalismo. Seu objetivo, a par da pedagogia decolonial, é desestabilizar as estruturas de poder e saber construídas pela colonialidade.

Segundo Walsh (2005, p.47), a interculturalidade crítica “es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar” [...], portanto é uma ferramenta, uma estratégia e uma manifestação de uma outra maneira de pensar e agir. A interculturalidade crítica não se restringe à convivência pacífica entre culturas, mas se propõe como um projeto de confrontação e transformação de estruturas sociais e epistêmicas que sustentam desigualdades.

---

<sup>12</sup> Traduzido pelo autor

Essa proposta encontra consonância no contexto moçambicano, onde a colonização portuguesa impôs uma lógica monolíngue e eurocêntrica à educação, suprimindo a pluralidade linguística e epistemológica existente no território. A independência política, conquistada em 1975, não significou, por si só, a superação das estruturas coloniais do saber. Como explica Quijano (2005), a colonialidade do poder perpetua-se na marginalização das línguas e dos saberes locais, mesmo após o fim do domínio colonial formal.

Em resposta a esse legado, Moçambique tem buscado implementar políticas de educação bilingue como forma de revalorizar as línguas nacionais e promover uma aprendizagem mais eficaz e culturalmente situada. No entanto, tais políticas não estão isentas de contradições e desafios.

De acordo com Candau (2008), a interculturalidade na educação não pode se reduzir a uma política de inclusão da diferença sem crítica, mas deve estar comprometida com a transformação estrutural da escola, dos currículos e das formas de produção de conhecimento.

Nesse sentido, o ensino bilíngue em Moçambique representa uma oportunidade estratégica de operacionalizar uma interculturalidade crítica, desde que esta não se limite à tradução de conteúdos e modelos ocidentais para línguas moçambicanas, mas que incorpore as epistemologias próprias das comunidades locais, seus modos de ensinar, narrar, pensar e viver. A proposta, então, não é apenas linguística, mas epistemológica: descolonizar o currículo e as práticas escolares, reconhecendo que as línguas moçambicanas são portadoras de saberes complexos e legítimos.

Mignolo (2003) propõe o conceito de *border thinking* (pensamento de fronteira), defendendo que a produção de conhecimento deve ocorrer a partir das margens, dos territórios historicamente subalternizados. Essa noção é especialmente relevante para o contexto moçambicano, onde o contato entre saberes locais e epistemes ocidentais deve ser tratado não como hierarquia, mas como um espaço de tensionamentos produtivos e criação de alternativas. A escola, nesse caso, pode tornar-se um território de reexistência, se for capaz de acolher e valorizar os múltiplos modos de pensar o mundo presentes nas comunidades.

Além disso, o projeto intercultural deve estar articulado a um horizonte ontológico mais amplo: o pluriverso (Escobar, 2014). Em Moçambique, onde coexistem dezenas de grupos étnico-linguísticos, o reconhecimento e fortalecimento de diferentes formas de viver e conhecer são condições fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa. O ensino bilíngue, se orientado por esse horizonte, pode contribuir para fortalecer identidades, recuperar memórias históricas e consolidar a soberania cultural.

Ainda assim, a implementação da educação bilíngue em Moçambique enfrenta inúmeros obstáculos: a escassez de materiais didáticos em línguas locais, a formação limitada de professores bilíngues, a persistência de estigmas contra as línguas moçambicana e a valorização quase exclusiva do português como língua de prestígio e mobilidade social. Esses desafios revelam os limites de uma interculturalidade meramente instrumental, descolada da crítica ao projeto colonial de nação e de modernidade.

Portanto, a construção de uma educação intercultural bilíngue, que se quer transformadora, em Moçambique, exige mais do que políticas linguísticas. Requer um compromisso com a descolonização do saber, da linguagem e das subjetividades. Como sintetiza Walsh (2009), trata-se de um projeto que articula dimensão poética e política: reinventa linguagens, revaloriza vozes silenciadas e disputa os sentidos do que é educar. Essa disputa se dá, sobretudo, nas fronteiras — nos entrelugares onde as línguas e os saberes se encontram — e só pode avançar se for conduzida com o protagonismo dos povos que foram historicamente colocados à margem.

No contexto educacional moçambicano, a descolonização epistêmica e a alteridade seriam materializadas pela introdução de uma pedagogia decolonial pautada pela interculturalidade (Walsh, 2007; Candau, 2008).

Por essa via, o uso das línguas moçambicanas, principalmente nas zonas rurais e suburbanas, onde são majoritariamente faladas, em pé de igualdade com a língua portuguesa, ou talvez num nível elevado, não só poderia contribuir para a mitigação do racismo linguístico e ajudaria a emancipação dos sujeitos. Como também, a escola valorizaria e integraria diversas culturas atualmente em processo de silenciamento. Portanto, cada estudante se sentiria útil na partilha e construção do conhecimento e não

apenas um mero replicador mecânico de saberes oriundos de outros hemisférios que há muito esvaziam a sua história e identidade.

A pedagogia decolonial e intercultural não visa a ignorar conhecimentos globais que edificam a humanidade, mas sim, valorizar conhecimentos outros oriundos de geografias e sujeitos historicamente menosprezados pelas contínuas estruturas coloniais. É uma proposta de mudança do eixo epistêmico contra os paradigmas coloniais que colocam o eurocentrismo na hegemonia do saber.

Segundo Walsh (2007, p. 9) “assumir esta tarefa implica um trabalho decolonial dirigido a tirar as correntes e superar a escravização das mentes; a desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade”.

Trata-se de um desafio, uma militância que, neste caso, começaria pela descolonização do currículo revisando a lei do Sistema Nacional de Educação, substituindo a modalidade de ensino bilíngue subtrativo pela pluralista através da qual o estudante pode aprender em sua língua e adicionalmente outras línguas sem perder sua identidade cultural. É o movimento de dar voz aos historicamente marginalizados.

Portanto, constitui um contraponto à cultura monovalente que se pretende impor, assim como uma possibilidade de promoção da justiça social e valorização da diversidade linguística e cultural, contribuindo para a construção de uma escola cada vez mais inclusiva e liberta das amarras coloniais.

Segundo Arroyo (2018), a educação não pode se dissociar das lutas sociais. Reafirmar o direito à educação, em uma sociedade desigual, significa também lutar por uma escola que reconheça e valorize a cultura dos oprimidos. Em Moçambique, isso inclui reconhecer que a maioria das crianças fala uma língua moçambicana como língua materna, e que o acesso ao conhecimento passa necessariamente por essa realidade.

Com já falei nas secções anteriores, os Programas de ensino bilíngue iniciados pelo Ministério da Educação moçambicano desde os anos 2000 ainda enfrentam desafios como a escassez de professores formados nas línguas locais, a falta de material didático e o preconceito linguístico. No entanto, precisamos reconhecer que representam um passo importante na construção de uma educação mais justa e plural, sendo necessário contribuir para a sua melhoria.

Em Moçambique, a pedagogia decolonial e intercultural implicaria uma revalorização das línguas moçambicanas como línguas de instrução, e não apenas de tradução ou alfabetização inicial. Esse reconhecimento é essencial para garantir uma educação mais justa, que não apenas ensine, mas escute, dialogue e transforme.

Um programa de ensino bilíngue de cariz decolonial e intercultural, exige que gestores e órgãos de tomada de decisão no planeamento das políticas linguísticas na educação em Moçambique, reconheçam que as línguas moçambicanas e os saberes nelas contidas indígenas, são fontes legítimas de conhecimento.

No tocante à formação docente, deve estar pautada por uma postura decolonial que desafie as epistemologias dominantes. Isso inclui refletir criticamente sobre o currículo, as práticas avaliativas e os modelos de língua e cultura ensinados na escola. De acordo com Rezende *et al.* (2020, p. 4-6),

O conhecimento é único. Ele não está neste território. O território colonizado não tem conhecimento. O conhecimento vem de fora, de um lócus de poder, que é a Europa, por uma voz de poder, e esse conhecimento é transmitido, é ensinado para quem não sabe [...]. Para mim, considerando meu lugar de existência, a decolonialidade não é uma teoria; é uma postura de enfrentamento que modifica a interpretação das teorias.

A linguagem, nesse sentido, deixa de ser apenas um conteúdo a ser ensinado e passa a ser compreendida como território político de disputa de sentidos. Portanto, para o processo formativo de professores, a decolonialidade pode funcionar como uma lente crítica, que ajuda a desafiar a neutralidade das teorias e transforma a forma de pensar e ensinar. Isso implica deslocar o centro da fala, abrir espaço para outros sujeitos e outras epistemes, desafiando a hegemonia do pensamento eurocêntrico.

A interculturalidade crítica, de acordo com Garcés (2007), não se reduz à convivência entre culturas, mas pressupõe um diálogo profundo entre cosmovisões, em condições de horizontalidade e respeito mútuo. Ela desafia a lógica da assimilação cultural e linguística promovida por sistemas coloniais e propõe relações baseadas no reconhecimento da alteridade.

No contexto moçambicano, onde coexistem o português e dezenas de línguas locais, o ensino bilíngue é uma ferramenta essencial para a construção de uma escola intercultural. No entanto, é preciso diferenciar o bilinguismo subordinado — em que a

língua local é apenas um suporte provisório — de um bilinguismo emancipador, que promova a valorização real dos saberes e práticas culturais locais.

O Ensino bilíngue, em contextos marcados por desigualdades sociais, culturais e linguísticas, não pode ser visto como um processo neutro, pois, sua introdução e seus efeitos variam dependendo das relações de poder que atravessam os grupos sociais envolvidos.

Em Moçambique, onde a diversidade linguística é acentuada, o ensino bilíngue tem sido historicamente utilizado como instrumento de integração em processos de assimilação das diversas comunidades linguística à cultura que se quer hegemônica, neste caso a língua portuguesa. Diante disso, advogo pela proposta crítica que busca conceber o ensino bilíngue como prática emancipadora, de resistência e contra hegemônica. Defendo que, como base nos princípios da pedagogia decolonial e da interculturalidade crítica, o ensino bilíngue emancipador é uma ferramenta de valorização dos saberes e práticas culturais locais.

Rebuscando Mignolo (2003), a linguagem é um dos principais dispositivos da colonialidade do poder, uma vez que foi (e continua sendo) utilizada como meio de silenciamento e subalternização dos saberes não europeus. O ensino bilíngue introduzido em Moçambique, ao privilegiar a língua portuguesa e tratar as línguas locais como transitórias, reforça essa lógica colonial. Nesse sentido, o bilinguismo emancipador, pluralista, ao incluir as línguas maternas no processo educativo sem subordiná-las, contribui diretamente para essa ruptura epistêmica.

As línguas moçambicanas não constituem apenas formas de comunicação, também, cosmovisões, expressões de mundos e histórias de resistência. Anzaldúa (1987), ao discutir a ideia de fronteiras linguísticas e culturais, destaca como as línguas das comunidades oprimidas carregam cicatrizes da colonização, mas também são repositórios de força, memória e identidade, portanto inúmeros saberes seriam recuperados e partilhados a partir dessas línguas.

Ao incorporar essas línguas e culturas no processo educativo, ensino bilíngue emancipador valoriza os saberes tradicionalmente excluídos da escola e promove a reconstrução da identidade dos sujeitos. Isso se alinha com o postulado de Candau

(2008), que defende uma educação intercultural crítica, comprometida com a justiça social e com a valorização das diferenças.

Ademais, no âmbito da pedagogia do diálogo, a concepção freireana de educação é central para a compreensão do ensino bilíngue emancipador. De acordo com Freire (1996), ensinar é um ato político e não existe neutralidade no processo educativo, nesse sentido, educadores e educandos compartilham saberes em uma relação horizontal. No caso do ensino bilíngue, essa pedagogia exige o reconhecimento da língua e da cultura do educando como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem.

Freire (1987, p. 67) também nos lembra que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nesse sentido, a escola deve tornar-se um espaço de mediação entre diferentes saberes, interligando o acadêmico e o comunitário, abrindo-se à escuta e ao diálogo com os territórios onde está inserida.

Relativamente às implicações políticas e educacionais, o ensino bilíngue emancipador, demanda políticas públicas comprometidas com a diversidade cultural e linguística. Isso inclui o investimento na formação de professores bilíngues, o desenvolvimento de currículos contextualizados e a produção de materiais didáticos em línguas maternas. Na perspectiva de Escobar (2014), é preciso pensar em alternativas ao desenvolvimento, centradas nos modos de vida e de conhecimento dos povos. O Ensino bilíngue emancipador é uma dessas alternativas, ao promover uma educação que parte do território, do corpo e da experiência coletiva.

Consequentemente, o ensino bilíngue emancipador está intrinsecamente ligado à luta por autonomia dos povos. Não se trata apenas de aprender ou ensinar duas línguas, mas de reconhecer que toda língua é um ato de existência e que cada povo tem o direito de narrar o mundo a partir de sua própria voz.

Esta proposta se apresenta como uma prática educativa de resistência e reconstrução. Ao valorizar os saberes e práticas culturais locais, ela promove uma ruptura com os modelos coloniais de educação e afirma a legitimidade dos múltiplos modos de ser, viver e conhecer. Defendo que a promoção da diversidade linguística e cultural é condição essencial para uma educação crítica, decolonial, intercultural e transformadora.

Superar a colonialidade do saber exige mais do que reconhecimento simbólico: exige práticas pedagógicas concretas que situem o educando em seu território e em sua historicidade. O Ensino bilíngue emancipador, plural, decolonial e intercultural é, portanto, uma dessas práticas, capaz de contribuir para a construção de um projeto educativo plural, justo e verdadeiramente democrático.

## 5 Considerações finais

Esta dissertação que tinha como objetivo analisar as políticas educacionais e linguísticas introduzidas no Ensino Primário em Moçambique a partir da lei do Sistema Nacional de Educação número 18/2018 de 28 de dezembro, mostra que existe uma tensão crítica entre as diretrizes oficiais e a realidade plurilíngue e pluricultural do país. O estudo reconhece os esforços empreendidos pelas autoridades e demais entidades em prol da melhoria do Sistema Nacional de Educação, entretanto, existem desafios de ordem social, política, econômica e cultural para que se consolide e ganhe confiança dos cidadãos.

As políticas educacionais em Moçambique são influenciadas por agendas neoliberais que através de organismos internacionais priorizam reformas embasadas na formação tecnicista, voltada ao mercado de trabalho, em detrimento de uma educação crítica e cidadã. Essas reformas, mascaradas pelo conceito de modernidade, nem sempre dialogam com o contexto sociocultural moçambicano, abrindo um distanciamento entre a política e a prática escolar.

Apesar da conquista da independência, em 1975, o país continua sendo dominado por relações de poder e lógicas coloniais, que favorecem a língua portuguesa e detrimento das línguas moçambicanas. Essa hierarquização das línguas limita a plena valorização e o desenvolvimento dos idiomas locais e, conseqüentemente a autoestima e autonomia cultural assim como a identidade dos estudantes.

Em Moçambique, para que a educação seja justa, inclusiva e emancipatória, precisa passar por uma descolonização epistêmica e pedagógica, superando as políticas atuais e adotar uma abordagem que reconheça e valorize as línguas moçambicanas como veículos legítimos de ensino-aprendizagem e não somente como um estágio inicial de transição para o português.

Isso confirma a hipótese inicial, segundo qual a legislação vigente em Moçambique e as práticas de ensino regulamentadas pelo SNE, tem-se que, em detrimento da pujança cultural e vívida das línguas locais e maternas que coocorrem no país, a atual política linguística, como as anteriores, age para o silenciamento e exclusão das línguas moçambicanas da esfera educacional e, por conseguinte, da esfera oficial.

A política linguística na educação em Moçambique não apenas minimiza a rica diversidade linguística moçambicana, como também impacta diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Ao secundarizar o capital linguístico e cultural com que as crianças chegam à escola, a política educacional contribui para processos de exclusão pedagógica e simbólica, falhando, dessa forma, em promover a equidade e o desenvolvimento da identidade cultural.

Para a superação dessa situação proponho a pontual necessidade de um redimensionamento que seria realizado em duas frentes:

- Reforma jurídica e institucional: é pertinente que a legislação seja revista por forma a conferir às línguas moçambicanas o estatuto de línguas de instrução legítimas e permanentes no Ensino Primário. Isso implica abandonar a visão de que a transição para o português é inevitável e garantir o direito de aprender e ser alfabetizado na própria língua. A sugestão é que a lei seja reformulada para amparar o ensino de línguas maternas autóctones no Ensino Primário, sem que haja convergência para a Língua Portuguesa.

- Abordagem pedagógica decolonial e intercultural: Proponho que se faça um redimensionamento capaz de projetar as línguas maternas locais, em processo de inclusão de milhares de estudantes partindo de uma abordagem decolonial e intercultural para esse importante exercício de revisão de valores linguísticos e culturais em um país de línguas e culturas plurais. A sugestão é que a reforma legal seja acompanhada por uma transformação estrutural na pedagogia. Isso implica a criação de currículos que valorizem os conhecimentos e as práticas culturais locais, permitindo que a escola se torne um espaço de encontro e enriquecimento mútuo entre diferentes saberes, e não apenas um local de reprodução de uma única língua e cultura.

Essas duas frentes convergiriam na mitigação da concepção segundo a qual o ensino bilingue tem sido historicamente utilizado como instrumento de assimilação à cultura hegemônica da língua portuguesa, silenciando as línguas moçambicanas.

Contra essa lógica colonial, proponho um ensino bilíngue emancipador que não reduz as línguas moçambicanas a meros meios de comunicação transitórios, mas as reconhece como portadoras de cosmovisões, memórias e identidades.

O ensino bilíngue emancipador demanda políticas públicas que garantam a formação de professores, currículos contextualizados e materiais em línguas moçambicanas. Trata-se de afirmar o direito das crianças moçambicanas, sobretudo das zonas suburbanas e rurais, de narrar o mundo a partir da sua voz. Portanto, constitui uma prática de resistência pertinente para uma educação crítica, plural, democrática e comprometida com justiça social e diversidade cultural.

Em suma, a verdadeira emancipação educacional em Moçambique poderá ser alcançada quando a língua materna do estudante for plenamente reconhecida não como um obstáculo a ser superado, mas como o alicerce da identidade, justiça cognitiva, do pensamento crítico e da participação cidadã.

## Referências

ALBÓ, Xavier. **O que é a educação bilíngue**. São Paulo: Loyola, 1999.

ALIDOU, Hassana; BOLY, Alyou; BROCK-UTNE, Brigit; DIALLO, Yaya Satina; HEUGH, Ketlen. **Optimizing learning and education in Africa – the Language factor**. Libreville, 2006.

ANZALDÚA, Gloria. **Borderlands/La Frontera: The New Mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

ARROYO, Miguel G. Reafirmação das lutas pela educação em uma sociedade desigual? **Educ. Soc.**, v. 39, n. 145, p. 1098-1117, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jZgN9bxbKPr8m5SKrNCQr5f/?format=pdf&lang=pt>.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> .

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BAKER, Colin. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 5. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

BALL, Stephen John. Cidadania global, consumo e política educacional. *In*: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Campinas: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2005.

BEIRA, Joana Carlos; VARGAS, Sandra M. Lohn; GONÇALO Cláudio Reis. Gestão de qualidade de ensino básico em Moçambique: Um estudo em escolas primárias e públicas. **NAVUS - Revista de Gestão e Tecnologia**, 2015.

BERTOLINI, Jeferson. O conceito de Biopoder em Foucault: Apontamentos bibliográficos. **Revista Saberes**, Natal, 2018.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. New York, Holt, 1933.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. **O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês**. 2018. 222f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Language and symbolic power**. Edited and introduced by John B. Thompson; translated by Gino Raymond and Matthew Adamson. Cambridge: Polity Press, 1991.

BRAGANÇA, Aquino de. Sobre o colonialismo tardio. In BRAGANÇA, Aquino; WIMMER, Andreas. **Bragança: pensamento e intervenção política**. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, 2009.

BRITO, Luís de. **A FRELIMO, o Marxismo e a construção de um estado nacional 1962 – 1983**. Maputo: Instituto de Estudo Sociais e Econômicos, 2019.

CADILHE, Alexandre José. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. **Revista Raído**, 2020.

CADIR, Cayndo Lopes Abdul. Estado e neoliberalismo: impacto nas políticas educacionais em Moçambique. **VERUM – Revista de iniciação científica**, Brasil, 2025.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CALVET, Louis-Jean. **Linguística e política**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CAMILLO, Cíntia Moralles; MEDEIROS, Liziany Müller. **Teorias da Educação**. Santa Maria – RS. 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTIANO, José Paulo; NGOENHA, Severino Elias. **A longa marcha duma "Educação para Todos" em Moçambique**. 3. ed. Maputo, Moçambique: Publifix, 2013.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história de Severina**. 9. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CIGARROS, Maurício Bernardo e CUAMBA, Enísio Guilhermina, Letramento escolar e a política linguística no contexto de multilinguismo em Moçambique. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 324-352, jan.-jun. 2021.

CURY, Carlos R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, 2002.

DANNER, Fernando. O sentido da Biopolítica em Michael Foucault. **Revista Estudos filosóficos**, n. 4, 2010

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DERRIDA, Jacques. **Da gramatologia**. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DUARTE, Stela Mithá. A avaliação por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique: entre tensões e desafios. **Práxis Educativa**, 2018.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar com a terra**: novas práticas de vida e política. São Paulo: Elefante, 2014.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Editora Ubu, 2020.

FERNANDES, Marcos Aurélio. O que é mesmo educação. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 161-175, jan./jun. 2010.

FERREIRA, José. **História da educação em Moçambique**. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1977.

FIRMINO, Gregório. **A “Questão linguística” na África pós-colonial**: o caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique. Maputo: Texto Editores, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa e J. A. Guilhon Albuquerque. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FRANCISCO, Belito Vasco. Educação no Neoliberalismo: Problema ou solução de desenvolvimento de sociedades. **Periódicos unespar**, Paraná, 2022.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GANHÃO, Fernando. **Discurso de Abertura do 1º Seminário do Ensino da Língua Portuguesa**. Maputo: Ministério de Educação, 1979.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad linguística y epistêmica. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROFÓGUEL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 217-242. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wpcontent/uploads/20/09/El-giro-decolonial-1.pdf>

GINJA, Aurélio Fabião. **Proposta Curricular de Educação Bilingue**: Ponto de Partida para uma Educação Intercultural em Moçambique? 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GOLIAS, Manuel. **Sistema de Ensino em Moçambique**: Passado e Presente. Maputo: Editora Escolar, 1993.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HAMEL, Rainer Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. *In*: ORLANDI, Eni P. **Política Linguística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes: 1988. p. 41-73.

HARVEY, David. A construção do consentimento. *In*: HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HUNG, Sik. **Language and Power**. Hong Kong: Oxford Research Encyclopedia of Communication, 2017.

INDE. **Plano curricular do Ensino Básico**. Maputo: Imprensa Nacional, 2020.

INE. **I Censo Populacional de Habitacional de Moçambique**. Maputo: Imprensa Nacional, 1980.

INE. **IV Censo Populacional de Habitacional de Moçambique**. Maputo: Imprensa Nacional, 2017.

INE. **II Censo Populacional de Habitacional de Moçambique**. Maputo: Imprensa Nacional, 1997.

JOAQUIM, José Amilton; PACHECO, José Augusto. **Educação Bilingue em Moçambique**: Um estudo de caso, na Província de Gaza, centrado nas práticas pedagógicas do Ensino Básico. Minho: Universidade do Minho-Instituto de Educação, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. Reforma do estado: o privado contra o público. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Modernidade: presente e futuro da escola. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2022; 2024.

LIMA, Licínio. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educ. Teoria Prática [on-line]**, v. 21, n. 38, p. 08-26, 2011.

LOPES, Ângela Filipe; CASTRO-PINTO, Maria da Graça L. Do Ensino Bilingue em Moçambique. **LINGVARVM ARENA**, v. 8, 2017.

LOPES, José de Sousa Miguel. **Escola e Política Linguística Em Moçambique: A Cidadania Ameaçada**. Rio de Janeiro: TEIAS, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Câmara brasileira do livro, 1987.

MACARINGUE, Ilídio; PIRES-SANTOS, Maria Elena. Políticas Linguísticas: Entre a Moçambicanidade e a Portugalidade. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 35, 2019.

MACHADO, Roberto. Por uma Genealogia do Poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MACKEY, William. **Bilinguisme et contact des langues**. Klincksieck: Universidade de Michigan, 1976.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-16, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/njDMt6PjSDLjzByjpXwr4zh/> . Acesso em: 29 ago. 2025.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e decolonialidade: algumas di-mensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Romón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MARIANI, Bethania. Língua, colonização e revolução: discurso político sobre as línguas em Moçambique. **Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF**, v. 4, n. 7, 2011.

MARIANI, Bethania. Uma revolução e seus impasses linguísticos: Moçambique. **Letras**, Santa Maria, v. 21, n. 42, 2011.

MIGNOLO, Walter D. Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. **Theory, Culture & Society**, Los Angeles, London, New Delhi, v. 26, n. 7-8, p. 1-23, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/78142/43060>

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

- MINEDH. **Manual de línguas Moçambicanas**. Maputo: Imprensa Nacional, 2019.
- MINEDH. **Plano estratégico da educação 2020-2029**. Maputo: Imprensa Nacional, 2020a.
- MINEDH. **Programa do Ensino Primário**. Maputo: Imprensa Nacional, 2020b.
- MINIEDH. **Estratégia de Expansão do Ensino Bilíngue**. Maputo: Imprensa Nacional, 2020c.
- Ministério da Educação. **Lançamento da Campanha de alfabetização**. Maputo: Imprensa Nacional, 1979.
- Ministério da Educação. **Seminário Nacional sobre o Ensino de Português** Maputo: Imprensa Nacional, 1979.
- MOÇAMBIQUE. **Lei n. 4/83 de 23 de Março de 1983**. Institui o Sistema Nacional de Educação. Boletim da República, I série. Maputo: Imprensa Nacional, 1983.
- MOÇAMBIQUE. **Lei n. 6/92 de 6 de Maio de 1992**. Institui o Sistema Nacional de Educação. Boletim da República, n. 19, I série. Maputo: Imprensa Nacional, 1992.
- MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Maputo: Imprensa Nacional, 2023.
- MOÇAMBIQUE. **Lei n. 18/2018 de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. Maputo: Imprensa Nacional, 2018.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Letramentos e reconfigurações de identidades. *In*: SIGNORINI, Inês; LEAL, Telma Gimenes (org.). **Letramentos e identidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- MONDLANE, Eduardo Chivambo. **Lutar por Moçambique**. Lisboa: Livraria da Sá da Costa Editora, 1969.
- MUHACHE, Crimildo Felizberto. Influência do poder político no processo educacional em Moçambique, 1975-2002. **Revista Síntese**, 18ª ed. 2021.
- MUIUANE, Armando Pedro. **Dados e documentos da história da Frelimo**: de 1960 a 1975 – ano de independência de Moçambique. CIEDIMA, 3ª ed. Maputo, 2006.
- NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico**: Os Subterrâneos da Linguagem e do Racismo. Letramento, 2019.
- NGUNGA, Armindo; BAVO, Názia. **Práticas linguísticas em Moçambique**: Avaliação da vitalidade linguística em seis distritos. Coleção: AS NOSSAS LÍNGUAS IV, Centro de Estudos Africanos (CEA). MAPUTO: UEM, 2011.

NHONGO, Názia Anita Cardoso. **A habilidade escrita dos alunos no programa de educação bilíngue no ensino básico em Moçambique**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

PARRUQUE, Yolanda S. Reflexão sobre o sistema de progressão por ciclos de aprendizagem. Maputo: Udziwi, 2017.

PATEL, Samima. **Olhares sobre a educação bilíngue e seus professores numa Região de Moçambique**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

PAULA, Maria Helena de; QUIRAQUE, Zacarias Alberto Sozinho. A necessidade de uma política linguística inclusiva para o multilinguismo em Moçambique. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 4, p. 1220–1237, 2016.

PNUD. **Índice de Desenvolvimento Humano**. Disponível em: [Moçambique | United Nations Development Programme](#). Acesso em: 21 nov. 2024.

PORTUGAL. Decreto-lei n° 22:465: O Ato Colonial. **Diário do Governo**, Lisboa, 1933.

PORTUGAL. Decreto-lei n° 31:207: Estatuto Missionário. **Diário do governo**, Lisboa, 1941.

PORTUGAL. Decreto-lei n° 6: 332: Ministério das Colónias. **Diário do governo**, Lisboa, 1920.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - Clacso, 2005. p. 107-130.

RAJAGOPALAN, Michelangelo. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

REZENDE, Tânia *et al.* Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**, v. 20, n. 1, p. 15-27, 2020.

ROCHA, Rosana Oliveira. **Ancestralidades: o cabelo como corpo social e linguagem**. São Paulo, 2006.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. 1. ed. [S.l.]: Mórula Editorial, 2019.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 165-178, set./dez. 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 35. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2002.

SCHWEISFURTH, Michele. **Learner-centred education in international perspective: whose pedagogy for whose development?** UNICEF, 2019.

SPOLSKY, Bernard Dov. **Language policy: key topics in Sociolinguistics.** Cambridge: Cambridge, 2004.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. **Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature.** London: James Currey; Portsmouth, N.H.: Heinemann, 1986.

THOMAZ, Omar; CHAVES, Rita. Entrevista com José Craveirinha. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 415–425, 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/12498> . Acesso em: 29 ago. 2025.

TIMBANE, Alexandre António e VICENTE, José Gil, Políticas Públicas e Linguísticas: Estratégias E Desafios no Combate às Desigualdades Sociais em Moçambique. **Revista Brasileira de Estudos Africanos**, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, Nelson. **Educação bilíngue: fundamentos e práticas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIEIRA, Sérgio. O homem Novo é um Processo. **Revista Tempo**, Maputo, 1993.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v.23, n.1, p. 53-69, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional.** 3.ed. revista e modificada. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época.** Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In: WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial.* Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.

WOLFF, Ekkehard. Background and history – language politics and planning in Africa. *In: OUANE, A.; GLANZ, C. (Eds.). Optimising learning, education and publishing in Africa: The language factor.* Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL); Tunis Belvédère, Tunisia: Association for the Development of Education in Africa (ADEA), 2011.

YAI, Olabiyi Babalola. **Elements of a Policy for Promotion of National Languages in Mozambique**. Paris: UNESCO, 1983.

ZECA, Kátia Sara Henrique Xavier. Debate em torno da construção do estado em África, os movimentos sociais na construção da identidade moçambicana. **Revista ÁFRICA[S]**, Bahia, v. 6, n. 11, 2019.

ZECA, Xavier. Debate em torno da construção do Estado em África: os movimentos sociais na construção da identidade moçambicana. **Áfricas**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 27–50, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/africas/article/view/7005/4614> . Acesso em: 29 ago. 2025

ZUCULA, António Fernando. Qualidade da educação em Moçambique: Uma análise a partir dos indicadores educacionais. **ABATIRÁ - Revista de Ciências humanas e Linguagens**, 3ª edição, 2021.