

Educação bilingue em Moçambique e o empoderamento comunitário

Silvestre S. Cumbane

Universidade Eduardo Mondlane

Correspondence to: silcumbane.cs@gmail.com

ABSTRACT

In this article I explore the relationship between language, education and community. Based on the concepts of linguistic citizenship and funds of knowledge, I analyse education for citizenship in Mozambique, specifically the empowerment of communities and their knowledge in bilingual education as one of the impacts of the ideological and political orientations that govern the recent educational reform in Mozambique. Combining Linguistic Ethnography and Discourse Analysis, I discuss to what extent bilingual education in Mozambique allows communities to participate as active agents in education.

This study is part of a larger ethnography research implemented in 5 rural primary schools of Matutuine and Manhiça Districts in Maputo province. The research involved 35 teachers, 5 school managers, 6 focus groups with parents and other community members and 2 representatives of ADPP-Mozambique.

The study found that (i) communities have little participation and agency in the teaching and learning process, (ii) the school and its knowledge continue to be overvalued to the detriment of the communities and their knowledge.

Keywords: bilingual education, community empowerment, funds of knowledge, linguistic citizenship

RESUMO

Neste artigo, exploramos a relação entre língua, educação e comunidade. Baseando-nos em conceitos de cidadania linguística e fundos de conhecimento, analisamos a educação para cidadania em Moçambique, especialmente o empoderamento das comunidades e os seus conhecimentos na educação bilingue, como um dos impactos das orientações ideológicas e políticas vigentes na actual reforma educacional em Moçambique. Assim, combinando a Etnografia Linguística e Análise de Discurso, procuramos saber até que ponto a educação bilingue permite a participação das comunidades como agentes activos na educação.

Este estudo é parte de uma pesquisa etnográfica maior implementada em 5 escolas primárias rurais dos distritos de Matutuine e Manhiça na província de Maputo.

A pesquisa envolveu 35 professores, 5 gestores de escolas, 6 grupos focais com encarregados de educação e outros membros das comunidades e 2 representantes da ADPP-Moçambique.

O estudo concluiu que (i) as comunidades têm pouca participação como agentes activos no processo de ensino-aprendizagem, (ii) a escola e seu conhecimento são sobrevalorizados em detrimento da comunidade e seus conhecimentos.

Palavras-chave: educação bilingue, empoderamento comunitário, fundos de conhecimento, cidadania linguística

INTRODUÇÃO

A história da educação para cidadania em Moçambique interliga-se com as ideologias políticas que dominam em cada período, ainda que nem sempre o abandono de um sistema político seja consistente com a reforma educacional. Desde os finais dos anos 80 e princípios dos anos 90, Moçambique abandonou o sistema político socialista de orientação Marxista-Leninista adoptado logo após a independência nacional e adoptou um sistema democrático e com orientações liberais (cf. Humbane, 2015; Chimbutane, 2018). Desta forma, o país também mudou do discurso monolítico (monolingüismo, monoculturalismo, monopartidarismo, etc.) para discursos universalistas (multilingüismo, multiculturalismo e multipartidarismo) (cf. Chimbutane, 2018).

Uma das consequências desta transição foi a introdução das línguas locais na educação em 2003 (cf. INDE/MINED, 2003) – tornado lei em 2018 (cf. RM, 2018) – o que significa que desde então, o Sistema Nacional de Educação funciona com duas modalidades no ensino primário, nomeadamente, a modalidade monolingue em Português e a modalidade bilingue numa língua local e em Português. Contudo, apesar de se ter feito a transição de uma orientação política autoritária para uma

democrática, ainda prevalecem algumas práticas da era do socialismo em todos os níveis e na educação em particular, como é o caso de autoritarismo do governo, o silenciamento de vozes críticas, etc. (cf. Chimbutane, 2018).

Considerando a fase actual, em que se fala do pluralismo/universalismo na educação, em particular, e da ideia de que o ensino bilingue abre espaço para uma maior participação dos pais e encarregados de educação como agentes activos da educação (Stroud, 2012; Chimbutane, 2015), procuramos entender até que ponto a educação bilingue em Moçambique permite maior participação da comunidade na educação formal. Para o efeito, combinamos a Etnografia Linguística e a Análise de Discurso (cf. Chimbutane, 2009) para a análise e interpretação de dados. Importa salientar que os dados aqui apresentados e analisados são parte do projecto de pesquisa “*Voicing participation: Linguistic citizenship beyond educational policy*”, realizado conjuntamente por investigadores da Universidade de Estocolmo e Universidade Eduardo Mondlane. O projecto foi implementado em 5 Escolas Primárias Completas (EPCs) da província de Maputo, nomeadamente EPC de Musevene, EPC de Tandara, EPC de Matemene (no distrito de Matutuine), EPC de Xamisava e EPC de Maxavelene (no distrito de Manhica), nomes fictícios¹,

e incluiu a ADPP-Moçambique². Um dos objectivos do projecto era captar as percepções da escola e da comunidade sobre o empoderamento comunitário.

Este artigo compreende cinco secções principais. A primeira secção é a introdução. Na segunda secção, discutimos os conceitos de empoderamento comunitário, cidadania linguística e fundos de conhecimento. Na terceira e quarta secções, analisamos as percepções da escola sobre a participação da comunidade e as percepções da comunidade sobre a sua participação na educação dos seus filhos. Na última secção, apresentamos as notas finais.

CONCEPTUALIZAÇÃO

Empoderamento comunitário

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

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

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

na vida de sua comunidade e uma compreensão crítica de seu ambiente”(p.66).

Desta definição, pode-se entender o empoderamento como um processo que evolue todas as classes sociais da comunidade na reflexão sobre a distribuição de poder e de recursos, cujo objectivo é dar poder à classe subordinada assim como autocontrole da sua vida e participação nos assuntos da comunidade. Ou seja, trata-se de uma “transferência” de poder da classe subordinante para a subordinada. Entretanto, algumas realidades parecem negar a aplicação desta definição, como é o caso dos países outrora colonizados, onde houve a “transferência” de poder do colono para os nacionalistas durante as independências nacionais. Por exemplo, Chimbutane (2017), em referência a Myers-Scotton (1993) e Bokamba (2011), ao analisar a política linguística adoptada logo após as independências africanas, nota que, ao adoptarem a perspectiva de “elite closure”, os governos que assumiram o poder deram continuidade ao *status quo* do colonialismo ao limitar acesso à partilha de poder aos grupos não pertencentes às elites. Isto mostra que a transferência de poder, no lugar de resolver a disparidade na distribuição de poder dentro de uma comunidade, pode levar à criação de novas elites que preservam a mesma ideologia ou pode ser apenas uma declaração sem aplicação.

Portanto, considerando a definição de Ruechakul et al. (2015), vamos definir empoderamento como um processo de redistribuição de poder nas relações interpessoais e institucionais dentro da comunidade. Tendo como base o princípio de que as pessoas têm capacidades e habilidades para participar na identificação e resolução

de problemas sociais em todos os níveis, faltando-lhes oportunidades para demonstrar o seu potencial (cf. Stromquist, 1995; Oxaal & Baden, 1997; Sadan, 1997), no empoderamento busca-se a participação activa de todas as classes sociais na tomada de decisões individuais e colectivas e no controle dos recursos valiosos da comunidade, com vista a trazer mudanças para a comunidade. Com esta definição, chama-se à consciência a responsabilidade de todos os membros da comunidade na resolução de problemas individuais e colectivos, como se defende em *ubuntu* (cf. Xaba, 2015). Definida como filosofia africana dos povos bantu (região subsaariana), *ubuntu* expressa a essência da percepção destes povos sobre a humanidade e a forma de se relacionar com o “outro”. A percepção destes povos sobre a humanidade (os que ainda não deram a alma ao capitalismo) é de que “uma pessoa só é pessoa por causa das pessoas” (cf. Murove, 2014; Xaba, 2015; Etieyibo, 2017). Este princípio inclui, dentre várias, a ideia de partilha de responsabilidades como, por exemplo, de educar as crianças (entende-se que “a criança do outro é minha criança. Por isso, é minha e nossa responsabilidade educar toda a criança”). Desta forma, a escola, os alunos, os pais e encarregados de educação e a comunidade, em geral, podem ser vistos como actores indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem.

O processo de empoderamento compreende várias componentes, como a cognitiva, a psicológica e a política (cf. Stromquist, 1995; Oxaal & Baden, 1997; Sadan, 1997). Na componente cognitiva, o empoderamento é visto como um processo individual que implica o auto-reconhecimento das posições sociais. Neste caso, o indivíduo

precisa entender que se encontra numa posição desfavorecida e regido por certos padrões culturais, sociais e até legais que condicionam a sua dependência à família e à sociedade, em geral. No entanto, mais do que ter este entendimento, o indivíduo precisa ter, também, necessidade de tomar suas próprias decisões, que podem ir contra as expectativas culturais e sociais consolidadas (cf. Stromquist, 1995). Ou seja, nesta componente, o empoderamento significa que a pessoa deve conhecer amplamente o meio em que vive (o que se espera de si) e as suas qualidades individuais.

Quanto à componente psicológica, o processo de empoderamento tem a ver com o “desenvolvimento do sentimento de que é possível agir de forma individual e social para melhorar as condições e da crença de que se pode ter sucesso na mudança” (Stromquist, 1995:14). Isto é, depois de a pessoa entender a sua situação social, deve desenvolver um sentimento de que quer reverter esta situação, acreditar na mudança para o melhor e desenvolver a autoconfiança. Por exemplo, para as mulheres socialmente estigmatizadas se empoderarem, é preciso que elas entendam que estão a ser vítimas de construções socioculturais, saberem que têm potencial e acreditarem que a mudança vai trazer-lhes uma situação melhor.

Por fim, a componente política, que representa o último passo para o processo de empoderamento, refere-se à capacidade de analisar política e socialmente o meio em que se encontra assim como a habilidade de organizar e mobilizar pessoas para a mudança social (cf. Stromquist, 1995). Para uma mudança social, como refere Stromquist, o processo de empoderamento deve

envolver a consciência individual (tal como foi dito em relação às primeiras duas componentes) e acções colectivas.

Como se pode notar, as três componentes aqui destacadas apontam para o empoderamento como um processo individual e colectivo, podendo ser analisado quer numa perspectiva *bottom-up* (de baixo para cima) quer *top-down* (de cima para baixo). Sadan (1997) apresenta uma terceira possibilidade, o empoderar práticas profissionais. Importa aqui discutir sobre empoderamento como um processo colectivo, uma vez que o nosso foco é empoderamento comunitário na educação em Moçambique, baseado no uso das línguas locais.

Cidadania linguística

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

Nesta linha, cidadania linguística surgiu como “uma tentativa de englobar assuntos linguísticos no conceito de cidadania bem como diversificar o seu significado no sentido de [englobar a definição de pertença, igual protecção na lei, direitos iguais no emprego,

acesso a serviços sociais e educação]” (Stroud, 2001:346). Ou seja, a resolução das desigualdades sociais não é feita na base de “afirmação”, mas sim na base de “transformação”, o que significa, “desconstruir a prévia desvalorização identitária da colectividade estigmatizada e resolver o problema numa distribuição equitativa” (Stroud, 2001: 344). Neste caso, no lugar de afirmar, por exemplo, que “o Estado valoriza as línguas nacionais” (cf. RM, 1990, Artigo 9), podia-se definir estatuto para estas línguas, tal como se fez com o Português em Moçambique, e, em seguida, promover actividades para empoderar os seus falantes, como, por exemplo, a alfabetização de adultos, promoção de produções literárias, implementação da educação bilingue no Ensino Secundário Geral, etc.

No entanto, o conceito de cidadania linguística não se limita à abordagem *top-down*, como sugere o exemplo acima apresentado. Como apresenta Stroud (2015), este conceito traz “novas formas de pensar nas complexidades e subtilezas da língua e do multilinguismo para desenvolver iniciativas e respostas mais abrangentes e inclusivas na participação do exercício da cidadania” (p.24), pois reconhece-se o valor das várias formas de participação individual e colectiva, através do uso da língua materna na luta contra injustiças em todos os níveis dentro da sociedade. Neste caso, aborda-se práticas linguísticas no exercício da cidadania também numa perspectiva *bottom-up*, onde, a partir de práticas individuais e em grupos, se capta a multiplicidade de vozes que se manifestam de variadas formas na busca da justiça comum.

Assim, como referem Bock et al. (2019), a cidadania linguística será entendida como uma forma de teorizar como a língua e o multilinguismo

abrem, ou impedem, oportunidades de manifestação da voz do falante e como as práticas são formativas nas subjectividades políticas e individuais.

Portanto, tendo em conta a noção de cidadania linguística, procuramos entender até que ponto os diferentes actores envolvidos nas práticas sociais ligadas à educação bilingue definem e redistribuem o poder.

Fundos de conhecimento

O conceito de fundos de conhecimento sustenta-se nos princípios de que (i) as pessoas são competentes e têm conhecimentos resultantes das suas experiências de vida, que, por sua vez, são passadas de gerações em gerações (Moll et al., 1992; Riojas-Cortez, 2001; González et al., 2005) e (ii) a comunidade em que os alunos estão inseridos representa um recurso de enorme importância para mudanças educacionais e para o desempenho escolar das crianças (Riojas-Cortez, 2001; Chimbutane, 2015). Assim, fundos de conhecimento são definidos como conhecimentos e habilidades relacionados às origens da família, ocupações e estratégias usadas para se adaptar às várias realidades e as formas de ver o mundo, incluindo valores e crenças locais, estratégias de aprendizagem, valor da educação e o conhecimento da própria língua (cf. Moll et al., 1992; Riojas-Cortez, 2001; González et al., 2005; Chimbutane, 2009; Hedges et al., 2011).

A inclusão dos fundos de conhecimentos na educação tem um impacto directo na comunidade, da qual fazem parte os alunos. Autores como Moll et al. (1992), González et al. (2005) e Chimbutane (2015) apontam que o facto de se usar a língua local na educação abre espaço para maior participação

dos pais na educação como um recurso intelectual que pode ser explorado por meio de trabalhos de casa bem como através da sua participação directa na sala de aulas para partilharem as suas experiências.

Hedges et al. (2011) e Mawere (2015), falando especificamente sobre os alunos, referem que a inclusão dos fundos de conhecimento na educação reforça a autoconfiança dos alunos na escola e pode motivar e reforçar o seu potencial intelectual e interesse ao perceberem que se dá reconhecimento ao que se faz, sabe e diz nas suas comunidades. Assim, tendo em conta que a escola está inserida na comunidade e que já usa as línguas locais como meio de instrução, é importante para nós saber como é que os conhecimentos e habilidades locais são capitalizados dentro e fora da sala de aulas do programa bilingue.

PERCEPÇÕES DA ESCOLA SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA EDUCAÇÃO

Como se referiu na introdução, o projecto “*Voicing participation: Linguistic citizenship beyond educational policy*” foi implementado em 5 EPCs de Musevene, Matemene, Tandara, Xamisava e Maxavelene. No entanto, para este artigo, analisamos apenas dados referentes às EPCs de Musevene e Xamisava por serem aquelas com que mais estivemos envolvidos. Das duas escolas, participaram da pesquisa as respectivas Direcções, 16 professores e 4 grupos focais representando as duas comunidades em que as escolas estão inseridas. Na análise, incluímos também uma entrevista com dois representantes da ADPP-Moçambique.

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

Uma das grandes inquietações que se colocam quando o processo de ensino-aprendizagem é numa língua não local é que a escola aparece como ilha dentro da comunidade na qual está inserida, o que dá às comunidades poucas oportunidades de participar como agentes activos da educação (cf. Chimbutane, 2011). Portanto, tratando-se de uma modalidade que usa uma língua local e o Português, que impacto a educação bilingue tem na relação entre a escola e a comunidade? De uma forma geral, a escola aponta para o uso das línguas locais no ensino como um factor que torna a comunidade e a escola próximas uma da outra, criando melhor oportunidade para a cooperação entre elas. Este aspecto é referido por gestores e professores nos dois extractos abaixo:

Extracto 1

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

Extracto 2

“(…) comentei há bocado que até veio [um encarregado de educação] me parabenizar. Me parabenizou porquê? Porque viu o resultado.

A vantagem daquela modalidade ((referindo-se à modalidade bilingue))... então, essa modalidade foi ponte. Ligou o professor com o encarregado [de educação].” (Professor Arne, EPC de Xamisava, 24/07/2019)

Nos dois extractos acima, em comparação com a modalidade monolíngue em Português, ressalta-se a boa qualidade da interacção aluno-professor, aluno-Direcção e aluno-encarregado de educação na educação bilingue. Uma vez que os alunos são membros da comunidade e vivem as duas realidades (da escola e da comunidade), o facto de se usar a língua de casa na escola tira-lhes barreiras na interacção com a escola, de forma geral, e permite-lhes partilhar os assuntos da escola com os pais em casa e com a sua comunidade, no geral. Neste caso, entende-se que o uso das línguas locais na educação permite que os pais interajam com a escola à-vontade e abre-se portas para que eles participem activamente no processo de ensino-aprendizagem.

No segundo extracto, o professor Arne reporta o caso de um seu aluno da modalidade bilingue que teve bom aproveitamento pedagógico, um facto que agradou o encarregado de educação ao ponto de se aproximar ao professor e felicitá-lo pelo seu trabalho. Neste caso, o uso da língua local na educação, coadjuvado com outros factores, fez com que o aluno alcançasse bons resultados e resultou na aproximação do encarregado ao professor. Assim, a educação bilingue e os seus resultados aparecem como elementos positivos na relação entre a escola e a comunidade e como uma reacção positiva às políticas e práticas linguísticas educacionais, em particular, e nacionais, em geral.

A comunidade como possuidora e produtora de conhecimento válido na educação

A exclusão das línguas locais em contextos de ensino, para além de isolar a escola da comunidade e a respectiva desvalorização da comunidade na educação, pode incutir nos principais actores da educação a ideia de que o conhecimento local não tem aplicação neste sector (cf. Moses, 2000; González et al., 2005; Chimbutane, 2011). Para a escola, a educação bilingue em Moçambique apresenta a comunidade como possuidora e produtora de conhecimento. Prestemos atenção aos extractos abaixo.

Extracto 3

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

Extracto 4

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

Nos dois extractos acima, os gestores reconhecem que a escola e o professor, em

particular, têm suas limitações dentro do processo de ensino-aprendizagem, que só podem ser ultrapassadas recorrendo à comunidade, isto é, a comunidade é vista como parte dos actores da educação com capacidades de trazer soluções para problemas que a escola não consegue resolver.

Embora não se especifique o tipo de dificuldades que apenas a comunidade é que pode resolver nem o tipo de modalidade de ensino em que isso acontece (se se trata de pais e encarregados cujos filhos estão na modalidade bilingue ou monolíngue), nos dois extractos destaca-se: (i) a comunidade como agente da educação que possui conhecimento útil para o ensino e (ii) o papel do uso da língua local durante a troca de experiências entre a escola e comunidade, o que, de certa forma, revela a importância desta língua na relação entre as partes. Porém, embora se reconheça a relevância da comunidade e dos respectivos conhecimentos, é necessário entender como é que a comunidade participa das várias actividades realizadas pela escola no processo de ensino, tendo em conta o recurso às línguas locais.

A participação da comunidade no processo de ensino-aprendizagem

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

A participação directa inclui as reuniões de abertura e finais dos

trimestres, a participação por meio dos Conselhos de Escola e a participação específica em que os professores ou as direcções das escolas chamam o(s) pai(s) e encarregado(s) de educação para a escola, geralmente para a resolução de problemas específicos que envolvam os seus educandos, como é o caso de mau comportamento, pontualidade e assiduidade.

Como se pode notar, estas participações envolvem os pais e encarregados de educação das duas modalidades de ensino e, geralmente, são para a divulgação do aproveitamento dos alunos e discussão sobre vários outros assuntos da vida escolar, incluindo a sensibilização dos pais e encarregados para fazerem o acompanhamento dos seus educandos. Desta forma, é difícil avaliar o processo de empoderamento das comunidades tendo a educação bilingue como a única variável, pois, para além de ser uma participação geral, os temas discutidos são, no geral, mais informativos que debates abertos – é o caso da divulgação dos resultados e das actividades trimestrais ou anuais – onde, em muitos casos, a comunidade é simplesmente receptora. Entretanto, dessas reuniões gerais há que ressaltar a participação da comunidade na preparação da refeição escolar.

Extracto 5:

“Para o lanche de soja, nós temos as voluntárias cozinheiras da comunidade. Então, elas vêm preparar [o lanche] para o 1º turno. Tomam. Depois preparam [o lanche] para o 2º turno. Então, no período de intervalo maior é o momento em que se vai ao lanche. Elas... a comunidade... Elas fazem a escala. Fazem a escala. Então, quem vai... por cada dia tem duas mamas que vêm preparar [o lanche]. Então, elas

vão rodando, rodando, rodando.”
(Gestor Maluzu, EPC de Musevene, 19/07/2018)

Neste extracto, encontramos dois pontos importantes, concretamente, a entrega da comunidade para trabalhos voluntários na vida da escola e a capacidade que ela tem de planificar e gerir as tarefas do trabalho voluntário. Deste facto, apesar de se tratar de uma tarefa que, também, não discrimina os encarregados de educação de acordo com as modalidades de ensino, podemos depreender que a comunidade está ciente do seu papel como um dos actores principais da vida da escola, ou seja, assume a sua responsabilidade na educação dos seus filhos (cf. Xaba, 2015).

A participação indirecta, por sua vez, compreende aquela em que a comunidade intervém por meio de trabalhos de casa recomendados aos alunos. Em todas as escolas, professores e gestores afirmaram, unanimemente, que usam os trabalhos de casa como forma de envolver os pais e encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem. Prestemos atenção ao discurso abaixo, do professor Goma, da EPC de Xamisava.

Extracto 6:

“Eu dou trabalho. Eu posso dar um trabalho aqui na escola. Eu [recomendo ao aluno que] ao chegar em casa, você tem que perguntar o pai ou a mamã, qual é, por exemplo, o significado duma palavra. É um termo que, se calhar, é novo para as crianças, mas, para os mais velhos já seja uma palavra perceptível ((quis dizer “do conhecimento dos pais e encarregados de educação”)). Vai perguntar o vovó lá em casa qual é o significado desta palavra, o que esta palavra aqui quer dizer. Se a criança

consegue me trazer a resposta dessa palavra ou dessa questão, é que o pai lá em casa contribuiu com alguma coisa ou interessou-se em ouvir o que a criança tinha para pedir.” (Professor Goma, EPC de Xamisava, 22/7/2019)

Neste extracto, o professor Goma mostra como é que, através dos trabalhos de casa, consegue envolver os pais e encarregados de educação em questões pedagógicas. Neste caso, o facto de os alunos não conhecerem determinado assunto abre espaço para que a comunidade participe na abordagem de questões académicas, servindo como bibliotecas vivas que os alunos têm à sua disposição. Desta forma, a escola reitera a ideia de que a comunidade tem conhecimentos que são importantes para a vida da escola, em geral, e para o contexto de sala de aulas, em particular. Porém, em que momento os pais e encarregados de educação participam como agentes no processo de ensino-aprendizagem? Será que a escola dá espaço à comunidade para uma participação directa, onde ela possa transmitir seus conhecimentos locais à escola, expressar a sua “voz” como parte dos actores activos da educação?

Em resposta a esta questão, quase todos os entrevistados afirmaram nunca ter chamado pais e encarregados de educação para partilharem conhecimentos locais e suas experiências sobre assuntos relacionados com o contexto da sala de aulas e nunca antes tinham pensado na possibilidade de fazer essa troca de experiências. Algumas das razões da ausência da comunidade neste contexto têm a ver com uma alegada falta de qualidade científica do conhecimento comunitário e a forma como ele vai aparecer. Apreciemos, por exemplo, o discurso do Sr. Maluzy:

Extracto 7:

“Trazer a comunidade para essas actividades... nunca tivemos essa experiência. Nunca demos espaço para [os pais e encarregados] sugerirem o que é que acham do material. Mas tenho a certeza, acredito que os pais e encarregados vivem com o material dos seus filhos, mas se calhar porque nunca demos espaço para sugerirem. Sim. Nunca demos espaço para sugerirem o que é que acham do material. Se calhar seria um desafio colocarmos a eles a uma avaliação sobre o livro. E também aceitar que essa informação não virá de uma forma científica ou pedagógica. Teremos uma informação empírica daquilo que vai aparecer ao encarregado.” (Gestor Maluzy, EPC de Musevene, 19/07/2018)

Neste discurso, o Sr. Maluzy apresenta três ideias. A primeira é de assumir que a escola nunca deu espaço à comunidade para partilhar o seu conhecimento e expressar a sua opinião em relação aos materiais usados na sala de aulas. A segunda ideia é a cláusula que os pais e encarregados de educação têm para agir em caso de identificarem um problema no material escolar, em particular. Com esta ideia, o Sr. Maluzy dá-nos a entender que a comunidade tem autonomia para se expressar sem, necessariamente, ter que esperar pela chamada da escola. Ou seja, é o que Stroud (2015), em referência a Isin (2009), chama de “actos de cidadania”, onde o(s) indivíduo(s) tem/têm o direito de reclamar os seus direitos. No entanto, como afirma o Sr. Maluzy, a comunidade nunca tomou essa iniciativa de participar como agente na educação e a escola, por sua vez, nunca deu espaço para a

comunidade expressar as suas opiniões sobre o caso.

Na terceira ideia, questiona-se a qualidade científica ou académica da informação que poderá vir da comunidade – uma informação não científica e de forma não pedagógica. Esta colocação dá a entender que o conhecimento da comunidade, embora relevante para a sala de aulas, precisa de ser tornado “científico” para ser validado neste contexto e a comunidade teria que ser dotada de estratégias pedagógicas para poder participar, por exemplo, na sala de aulas. Esta afirmação parece-nos uma estratégia de (i) preservação do poder da escola em relação à comunidade onde ela está inserida (cf. Mazrui, 1997), na medida em que se questiona a “cientificidade” do conhecimento local e coloca-se barreiras às respectivas formas de partilha do mesmo conhecimento e (ii) fuga à responsabilidade de uma instituição focada na produção de conhecimento científico, pois, se é verdade que o conhecimento da comunidade não é científico e carece de estratégias consideradas necessárias para ser partilhado em contextos académicos, também é verdade que a escola deve ser responsável pela transformação do conhecimento comum em científico.

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

Extracto 8:

“(…) as pessoas não recebem nada. Só se entregam num dia. As pessoas exigem salário. Sempre exigem qualquer coisa de volta. Então, vir para aqui só ensinar, ensinar

e não receber nada, não acatam.”
(Gestora Flora, EPC de Xamisava, 19/07/2019)

Este ponto é apresentado também por Basílio (2012), no seu trabalho sobre os saberes locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique. Segundo o autor, a recolha dos saberes locais para o currículo local é dificultada porque as pessoas exigem recompensa e, em muitos casos, trata-se de valores monetários. Este facto contradiz as ideias transmitidas no Extracto 5. Neste caso, se a comunidade se disponibiliza para o trabalho voluntário de preparação do lanche escolar para os alunos, o que justifica, então, que a mesma exija recompensa quando se trata de assumir outras responsabilidades como partilhar os seus saberes com a escola? Concordando com Basílio (2012), este factor pode ter a ver com a relação entre a escola e a comunidade e com a forma como a comunidade é abordada sobre o assunto. Enquanto a escola continuar uma ilha dentro das comunidades, elas continuarão a ver a escola como propriedade de “outro” e não sua.

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

Extracto 9:

“(…) não entramos em contacto com as comunidades nessa perspectiva. E, é uma particularidade muito difícil de gerir (...). Felizmente, nos grupos que nós integramos para a produção dos livros, haviam representantes de Matutuine, representantes de Mahubo, representantes daqui de Manhiça e representantes de Moamba. Quer dizer, os quatro

distritos em que estamos a trabalhar e isso aí criava mesmo uma discussão forte entre eles e depois diziam qual é a palavra que nós podemos optar aqui porque todas trabalham ou nos unem (...).” (Técnico Mindzo, ADPP-Moçambique, 25/07/2019)

No discurso do técnico Mindzo, notamos, claramente, que a ADPP-Moçambique não tem reservado um espaço exclusivo para a participação da comunidade no âmbito da produção de material de ensino e aprendizagem. No entanto, aponta-se que fazem parte do grupo de trabalho membros de distritos da província de Maputo integrados no projecto da ADPP-Moçambique – trata-se de professores que são falantes nativos de Xichangana e Xirhonga. É por meio destes membros que, até certo ponto, se considera que há “participação da comunidade”. No entanto, o professor representa a instituição e não necessariamente a comunidade, apesar de ser falante nativo da língua em causa e poder contribuir na qualidade de membro da comunidade.

Uma das razões invocadas para a fraca participação directa da comunidade é o facto de se tratar de “uma particularidade muito difícil de gerir”. Este facto é trazido justamente quando se refere à discussão sobre as variantes das línguas envolvidas, onde, a princípio, ninguém aceita usar a variante do outro. Porém, há que salientar que, destas discussões, sempre se encontram soluções que, em muitos casos, (i) inovam as línguas e libertam os seus falantes da dependência linguística. Chimbutane (2009), por exemplo, aponta que o envolvimento da comunidade de Bikwani na discussão sobre escolha da variante do Xichangana usada no ensino influenciou bastante no sistema de contagem pois “o uso de termos *nhungu/*

oito e *kayi/nove* no sistema de contagem adoptado na escola é entendido como uma forma usada no Changana de Gazankulu na África do Sul, diferente da variante tradicionalmente usada em Bikwani” (Chimbutane, 2009:208); e (ii) despertou a consciência dos falantes sobre as suas línguas.

Registámos um exemplo desta situação na EPC de Xamisava, na turma do professor Arne (4ª classe), numa aula sobre flexão em número em Xichangana (*vun'we ni vunyingi/singular* e plural). Depois de introduzir o tema da aula, o professor escreveu as definições de *vun'we/singular* e *vunyingi/plural*, respectivamente: *I marito makombaka axilo xin'we/*‘São palavras que remetem para uma coisa’ e *I marito makombaka kutala ka svilo/*‘São palavras que remetem para mais de uma coisa’. Nas duas definições, apareceram as palavras *xilo/coisa* e *svilo/coisas* e um aluno levantou-se e contestou a ortografia das duas palavras. Para este aluno e outros, a forma certa era *xilu/coisa* e *svilu/coisas*. Porém, para a maioria, junto com o professor, o correcto era o que estava no quadro e decidiram ignorar a questão levantada. No entanto, este caso nos pareceu importante, sugerimos ao professor que escrevesse palavras que no plural apresentavam mais de uma forma, de acordo com as variantes do Xichangana. Algumas dessas palavras foram *movha/*carro e *musocha/soldado*. O professor pediu-lhes para apresentarem o plural daquelas palavras – alguns disseram *mimovha/carros*; *vasocha/soldados* mas outros disseram *timovha/carros*; *masocha/soldados*. Discutiram e, no final, chegaram à conclusão de que, tanto *xilu* vs *xilo*, como *timovha* vs *mimovha* e *masocha* vs *vasocha* todas eram palavras do Xichangana e mostravam diferentes variedades desta língua. Este facto, mais do que despertar a consciência dos

alunos sobre o Xichangana, mostra-nos que estes, como parte da comunidade, são capazes de encontrar soluções para questões académicas que surjam na sala de aulas. Assim, os dois casos aqui apresentados levam-nos a questionar o argumento da ADPP-Moçambique para a exclusão da comunidade na produção de materiais escolares.

PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE SOBRE A SUA PARTICIPAÇÃO NA EDUCAÇÃO

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

Uma das inquietações que levámos para as comunidades era saber a sua relação com a escola, concretamente se o facto de os seus filhos aprenderem na língua local mudava alguma coisa na aproximação delas com a escola. De uma forma geral, as comunidades afirmaram, unanimemente, que não há diferença entre o antes e depois da implementação da educação bilingue, pelo menos no que se refere à comunicação, pois sempre usaram as línguas locais nos seus encontros com a escola. Assim, tomando em consideração que a educação bilingue pode contribuir no fortalecimento da relação entre a comunidade e a escola e que o uso das línguas é um dos instrumentos indispensáveis para o processo de empoderamento (Sadan, 1997; Xaba, 2015), pode entender-se que, por um lado, a escola ainda não criou actividades ou estratégias sobre o uso das línguas locais na educação que possam ter um impacto directo na vida das comunidades. Por isso, as comunidades ainda não consideram que estejam mais próximas da escola por

meio desta modalidade. Por outro lado, pode depreender-se que a comunidade não olha para a língua como um instrumento que lhes permite apropriar-se do processo de ensino-aprendizagem, em particular, e da escola, no geral.

A comunidade como possuidora e produtora de conhecimento

Tal como a escola, a comunidade também reconhece que possui e produz conhecimentos que podem ser úteis para o contexto de ensino e aprendizagem.

Extracto 10:

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

Neste extracto, as participantes mostram que possuem vasto conhecimento sobre práticas agrícolas,

que podem contribuir positivamente nas actividades agrícolas da escola e, ao mesmo tempo, notam que a escola não aplica técnicas correctas para o sucesso na sua produção. Ou seja, mais do que se reconhecer como possuidora e produtora de conhecimentos, a comunidade presta atenção às formas como a escola aborda, na prática, esses conhecimentos. Mas, se a comunidade reconhece o valor que possui, será que o uso das línguas locais na educação permite que ela partilhe o seu conhecimento com a escola? Se sim, em que momento é que a comunidade partilha as suas experiências com a escola?

A educação bilingue e a participação comunitária na vida da escola

Uma das nossas grandes preocupações neste estudo era saber da comunidade sobre a sua participação no processo de ensino-aprendizagem. Tal como a escola, a comunidade também destaca duas formas de participação na vida da escola – directa e indirecta. A participação directa, como já nos referimos, aplica-se às duas modalidades de ensino (monolingué e bilingue) e inclui as reuniões gerais de abertura e final de trimestres ou do ano, onde todos os pais e encarregados de educação são chamados a participar, e as reuniões específicas, em que os pais e encarregados de educação são chamados, de forma individual, à escola para se resolver problemas específicos que envolvam os seus educandos.

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

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

Extracto 11:

“Hi svone papayi, hanghenelela hi lesvaku, loku varuya ni wo maTPC, hasvinavela kuvab’uka lesvaku i yini, porque halerha lahayani, ova svaku svin’wanyani, hoyatlhakamela porque lesvi sva mais... Vali hava, kumbi vasvib’alisa ku yini. Kuni kuyengesela, kuni mais ni menos ni igual (...)/ É isso, pai. Participamos porque quando regressam [a casa] com os tais TPCs (Trabalhos de Casa), queremos ver o que é, porque sabemos ler. No entanto, temos tido dificuldades em alguns casos porque há coisas como mais /adição...Eles chamam de hava/zero, sei lá como dizem. Há kuyengesela/adição, e menos, e igual (...)” (Sra. Constância, Encarregada de educação, Xamisava, 26/07/2019)

Neste discurso, a Sra. Constância afirma que participa na resolução dos trabalhos de casa que os seus filhos levam da escola, mas, ao mesmo tempo, revela que tem dificuldades na terminologia matemática usada na escola. Este último ponto pareceu-nos ser uma pista para questionarmos sobre “actos de cidadania” da comunidade. Isto é, dado o facto de a escola estar a usar terminologias que a comunidade, a dona da língua, não entende, o que é que a mesma comunidade faz para reivindicar a originalidade da sua língua local? Uma das respostas foi a seguinte:

Extracto 12:

“(...) Hina ahinakuyala nchumu, hina. Hina ahingeyali asvulu sva mfumu, hiku hina asvulu sva mfumu ahisviyali. Hina ahingesviyali svulu sva mfumu

hiku hahina hisvivulaku svaku: Ina, yencani lesvi, yencani lesvi. Ahiyali nchumu. I svilu sva mfumu. Ova lesvi mfumu wulavaka svone, asvitirhivi svosvesvo. Hina hi lesvi hilavaka svona ntsen (...)”/ Nós não temos nada a negar. Não podemos negar coisas do Governo porque nós não negamos coisas do Governo. Nós não podemos negar coisas do Governo porque não somos nós que dizemos: “Façam isto, façam assim”. Não negamos nada. São coisas do Governo. Tudo o que o Governo quiser, que seja isso a ser feito. É o que nós queremos apenas (...) (Sra. Sezy, Encarregada de educação, Xamisava, 24/07/2019).

Neste extracto, transparece que o Governo, em geral, e a escolas, em particular, continuam a gozar do poder absoluto na relação entre as duas partes. Por outras palavras, parece que, aos olhos da comunidade, o uso das línguas locais na educação ainda não é uma reforma transformativa que leva à redistribuição de poder entre a comunidade e a escola. As comunidades assumem que têm a obrigação de receber e aceitar orientações emanadas pelo Governo. Isto pode ser entendido, por um lado, como resultado da forma como as políticas de educação para cidadania no país têm posicionado a comunidade na periferia, isto é, continua a prevalecer a sobrevalorização da escola em detrimento da comunidade, o que contribui, significativamente, para a fraca auto-responsabilização da comunidade no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, o conformismo da comunidade pode resultar do legado da política colonial (que continuou até aos princípios dos anos 90) de marginalização das línguas e saberes locais e da participação da comunidade no exercício da cidadania

em contextos educativos, em particular. Esta marginalização, além de desenvolver atitudes negativas em relação às línguas e culturas locais (cf. Adegbija, 2000; McGroarty, 2010), perpetua, na comunidade, a ideia de que esta não tem voz em assuntos formais. Este facto contribui para que a comunidade não se sinta dona da escola e, por sua vez, a escola continue como uma ilha dentro da comunidade (cf. Chimbutane, 2011, 2015).

No entanto, embora a comunidade se mantenha numa posição desfavorecida, ela mostra-se disponível para demonstrar o seu valor no processo de ensino-aprendizagem, como se pode notar no **Extracto 13**:

“Loku vohirhamba phela, lana nambi vohovo wa 80 anos angave ni svaku atave ni kukanakaneka hi xilungu. Loku vohirhamba na ili ku hikhanela hi lidrimi drevhu, svingava sva svinene. Svin’wanyani hi xilungu svahiphiga. Maji hi xilandi, vakone vakulu va vhanhu vaku vativaku antumbuluku wa lani Matutuine (...). Maji hi xilandi vangakhululeka. Loku vohirhamba hingavakomba lesvi hitivaka svone.””/ Se, por acaso, nos convidarem, mesmo um velho de 80 anos de idade não teria dúvidas como [se tivesse que falar] em Português. Se nos convidassem para falarmos na nossa língua, seria bom. Outras coisas escapam-nos em Português, mas, na língua nativa, existem anciões que conhecem a cultura de Matutuine. Na língua local, podem sentir-se à vontade. Se nos convidarem, podemos mostrar-lhes o que sabemos. (Grupo focal com a Comunidade de Musevene, 24/05/2019)

Este discurso, mais do que enfatizar o auto-reconhecimento da comunidade

como possuidora e produtora de conhecimento, deixa clara a visão da comunidade em relação à direcção que o processo de empoderamento comunitário pode tomar. Conforme referimos na segunda secção deste artigo, o processo de empoderamento consiste na redistribuição de poderes, partindo do princípio de que as pessoas têm capacidades e habilidades para identificarem e resolverem seus problemas, trazendo mudanças na comunidade, em particular, e na sociedade, em geral. Este processo pode ser de natureza individual e/ou colectiva (cf. Stromquist, 1995; Oxaal & Baden, 1997; Sadan, 1997), podendo operar de forma *top-down* ou *bottom-up*. Neste caso, na visão da comunidade, o processo de empoderamento só pode operar seguindo a direcção *top-down*, o que significa que, para ela, a escola (ou o Governo) é a responsável por tomar iniciativas que possam impulsionar a consciência dos pais e encarregados de educação sobre o seu papel como agentes activos da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o posicionamento da comunidade, da escola e da ADPP-Moçambique sobre a participação da comunidade no processo de ensino-aprendizagem, observamos que (i) a comunidade participa, de alguma forma, no processo de ensino-aprendizagem, porém, trata-se de uma participação muito deficitária, na medida em que, em muitos casos, o fazem apenas por intermédio dos TPCs que os alunos levam para casa; (ii) as novas práticas linguísticas na educação ainda não levantam a multiplicidade de vozes existentes dentro das comunidades. Isto significa que prevalece, até então, a

sobrevalorização da escola (do governo) e da sua visão sobre o conhecimento, em detrimento da comunidade e seus saberes locais; (iii) a escola ainda não criou estratégias suficientes que impulsionem a participação e responsabilização das comunidades como agentes da educação e que possam desconstruir o legado colonial de colocar a comunidade e seus conhecimentos na periferia do processo de ensino-aprendizagem; e (iv) as comunidades ainda não se aperceberam de que o uso das línguas locais na educação lhes confere uma posição privilegiada no processo de ensino-aprendizagem e dá-lhes autonomia para participar, activamente, no exercício da cidadania em todos os contextos outrora reservados para o Português.

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

sua vez, abrem espaço para se procurar as razões que ainda ditam a prevalência da hierarquização dos actores da educação e os respectivos conhecimentos. Neste caso, por exemplo, é importante saber que valor real a escola, no geral, e as instituições de formação dos professores, em particular, dão às comunidades e aos saberes locais na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adegbija, E. 2000. Language attitudes in West Africa. *International Journal of the Sociology of Language*, 141 (1): 75–100. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl.2000.141.75>.
- Alsop, R. & Heinsohn, N. 2005. Measuring empowerment in practice: Structuring analysis and framing indicators. *World Bank Policy Research Working Paper 3510*. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/320101468782165244/Measuring-empowerment-in-practice-structuring-analysis-and-framing-indicators>.
- Basilio, G. 2012. *Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico em Moçambique*. Maputo: Texto ditores.
- Bock, Z., Abrahams, L. & Jansen, K. R. 2019. Learning through linguistic citizenship: Finding the “I” of the essay. *Multilingual Margins*, 6 (1): 72–85.
- Chimbutane, F. 2018. Language and citizenship education in postcolonial Mozambique. *Journal of Social Science Education*, 17 (4). DOI:10.4119/UNIBI/jsse-v17-i3-1093.
- Chimbutane, F. 2017. Language policies and the role of development agencies in postcolonial Mozambique. *Current Issues in Language Planning*, 18 (14): 356–370. DOI: 10.1080/14664208.2017.1331495.
- Chimbutane, F. 2015. Bilingual education: Enabling classroom interaction and bridging the gap between schools and rural communities in Mozambique. *International Journal of Educational Development in Africa*, 2 (1): 101–120.
- Chimbutane, F. 2011. *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Bristol: Multilingual Matters.
- Chimbutane, F. 2009. The purpose and value of bilingual education: A critical, linguistic ethnographic study of two rural primary schools in Mozambique. Unpublished PhD thesis. University of Birmingham.
- Etieyibo, E. 2017. Moral education, ubuntu and ubuntu-inspired communities. *South African Journal of Philosophy*, 36 (3): 311–325. DOI: 10.1080/02580136.2017.1269995
- González, N., Moll, L.C. & Amanti, C. (Eds.). 2005. *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. London: Lawrence Erlbaum.
- Hedges, H., Cullen, J. & Jordan, B. 2011. Early years curriculum: Funds of knowledge as a conceptual framework for children’s interest. *Journal of Curriculum Studies*, 43 (2): 185–205. DOI: 10.1080/00220272.2010.511275.
- Humbane, E. M. J. 2015. Escola, sociedade e cidadania, que relações? O caso de Moçambique. IV Simpósio Internacional de Ciências Sociais. Disponível em: <https://sicsufg.files.wordpress.com/2015/12/humbane-eduardo-moisca9s-jamisse-escola-sociedade-e-cidadania-que-relac3a7c3b5es-o-caso-de-moc3a7ambique.pdf>.
- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação (INDE/MINED). 2003. *Plano curricular do ensino básico*. Maputo: INDE/MINED.
- Mazrui, A. 1997. The World Bank, the language question and the future of African education. *Race and Class*, 38 (3): 35–48.
- Mawere, M. 2015. Indigenous knowledge and public education in sub-Saharan Africa. *Africa Spectrum*, 50 (2): 57–71.
- McGroarty, M. E. 2010. Languages and ideologies. In N. H. Hornberger & S. L. McKay (Eds.) *Sociolinguistics and language*

- education*. Bristol: Multilinguals Matters, pp 3–39.
- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. 1992. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31 (2): 132–140.
- Moses, M. S. 2000. Why bilingual education policy is needed: A philosophical response to the critics. *Bilingual Research Journal*, 24 (4): 333–354.
- Murove, M. F. 2014. Ubuntu. *Diogenes*, 59 (3-4): 36-47. DOI: 10.1177/0392192113493737
- Oxaal, Z. & Baden, S. 1997. *Gender and empowerment: Definitions, approaches and implications for policy*. Brighton: Institute of Development Studies.
- República de Moçambique (RM). 2018. Constituição da República. *Boletim da República. 1 Série*. No.254. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, pp. 18–25.
- República de Moçambique (RM). 1990. Constituição da República. *Boletim da República. 1 Série*. No.44. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, pp. 1–16.
- Riojas-Cortez, M. 2001. Preschoolers' funds of knowledge displayed through sociodramatic play episodes in a bilingual classroom. *Early Childhood Education Journal*, 29 (1): 35–40.
- Ruechakul, P., Erawan, P. & Siwarom, M. 2015. Empowering communities in educational management: Participatory action research. *International Education Studies*, 8 (9): 65–78.
- Sadan, E. 1997. *Empowerment and community planning: Theory and practice of people-focused social solutions*. Tel Aviv: Hakibbutz Hameuchad Publishers [tradução de Richard Flantz, 2004].
- Stromquist, N. P. 1995. The theoretical and practical bases for empowerment. In C. Medel-Anonuevo (Eds.) *Women, education and empowerment: pathways towards autonomy*. Humburg: UNESCO – Institute of education, pp. 13–23.
- Stroud, C. 2015. Linguistic citizenship as utopia. *Multilingual Margins*, 2 (2): 20–37.
- Stroud, C. 2012. Princípios de empoderamento através da educação bilingue. In F. Chimbutane & C. Stroud (Eds.) *Educação bilingue em Moçambique: Reflectindo criticamente sobre políticas e práticas*. Maputo: Texto Editores, pp. 221–248.
- Stroud, C. 2001. African mother-tongue programmes and the politics of language: Linguistic citizenship versus linguistic human rights. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22 (4). DOI: 10.1080/01434630108666440.
- Xaba, M. I. 2015. The empowerment approach to parental involvement in education. *Journal of Sociology & Anthropology*, 6 (2): 197–208. DOI: 10.1080/09766634.2015.11885659.

Anexo: Símbolos e convenções usadas nas transcrições

| | |
|---------|--|
| “ ” | Início e fim de uma citação literal do discurso directo |
| (...) | Parte do discurso omitido |
| ... | Pausa longa |
| [] | Introdução de uma parte subentendida do discurso do informante |
| (()) | Contextualização |
| / | Tradução para Português |
| Itálico | Discurso numa língua diferente do Português |
| Bold | Letra(s)/palavra(s) destacada(s) na discussão |

(ENDNOTES)

1. This project was generously supported by the Swedish Research Council, proj no.2016-05776, 'Voicing Participation: Linguistic Citizenship beyond Educational Policy'
2. Por questões éticas, os nomes de escolas e participantes deste estudo são todos fictícios.

3. Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP-Moçambique) é uma Associação Moçambicana não Governamental que trabalha em 4 sectores, nomeadamente, Educação, Agricultura, Saúde e Energias Renováveis. Na educação, em particular, foca-se na formação

de professores do ensino primário, produção de materiais para a educação bilingue e fornecimento do lanche escolar; (cf. <https://www.devex.com/organizations/ajuda-de-desenvolvimento-de-povo-para-povo-adpp-mozambique-89807>).