

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

Diversidade linguística e cultural de Macau e educação
intercultural: problemas e perspetivas

Rui Manuel de Sousa Rocha

Doutoramento em Educação

Área de especialização de Educação e Interculturalidade

2018

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

Diversidade linguística e cultural de Macau e
educação intercultural: problemas e perspetivas

Rui Manuel de Sousa Rocha

Doutoramento em Educação

Área de especialização de Educação e Interculturalidade

Tese orientada pela Professora Doutora Glória Bastos

2018

Resumo

O objetivo central do nosso projeto de investigação foi analisar a política educativa do ensino não superior de Macau, na perspetiva de um modelo educativo inclusivo e intercultural que consagre o que, histórica e politicamente, tem caracterizado a sociedade de Macau como espaço multilingue, multicultural e de coexistência entre as tradições culturais portuguesa e chinesa. No âmbito deste objetivo central, recenseamos os problemas e perspetivas na concretização de tal política inclusiva e intercultural em termos de ordenamentos legais e de práticas educativas.

Para se compreender o atual panorama multilinguístico e multicultural de Macau, onde se cruzaram ao longo de 450 anos dois impérios linguísticos e culturais – o chinês e o português - foi também indispensável analisar, por um lado, o discurso escrito e falado dos poderes políticos imperiais sobre a língua e a diversidade cultural, designadamente as similitudes ideológicas de ambos os impérios no modo de aproximação e de aceitação do outro, linguística e culturalmente diferente, nos seus processos de conquista e de colonização de nações e povos; e, por outro lado, os pressupostos político-linguísticos adotados por tais impérios até aos dias de hoje relativamente às línguas imperiais de dominação e de colonização.

Ao planeamento da política educativa na sua relação com a diversidade linguística e cultural subjaz um discurso ideológico sobre a língua e a cultura, mas também sobre a sociedade. Analisamos da dimensão e alcance desse discurso político em Macau em matéria de ensino das línguas oficiais através da legislação em geral e da legislação educativa em particular, de outra documentação escrita sobre o uso das línguas oficiais em Macau e ainda o discurso político do governo central da China, de Portugal e do governo local de Macau relativamente a tais matérias.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade cultural, diversidade linguística, políticas educativas, educação intercultural, China e Macau

Abstract

The main goal of our research project was to analyze the educational policy of non-higher education in Macao, in the perspective of an inclusive and intercultural educational model that consecrates what, historically and politically, has characterized Macao society as a multilingual, multicultural and of coexistence between Portuguese and Chinese cultural traditions. Within this central goal, we list the problems and perspectives in the implementation of such an inclusive and intercultural policy in terms of legal systems and educational practices.

In order to understand the current multilingual and multicultural panorama of Macao, where two linguistic and cultural empires, the Chinese and the Portuguese, were crossed over 450 years, it was also indispensable to analyze, on the one hand, the written and spoken discourse of the imperial political powers on language and cultural diversity, namely the ideological similarities of both empires in the approach and acceptance of the other, linguistically and culturally different, in their processes of conquest and colonization of nations and peoples; and, on the other hand, the politico-linguistic presuppositions adopted by such empires up to the present day in relation to the imperial languages of domination and colonization.

The planning of educational policy in its relationship with linguistic and cultural diversity underpins an ideological discourse on language and culture, but also on society. We analyze the scope of this policy discourse in Macao in the teaching of official languages through legislation in general and educational legislation in particular, other written documentation on the use of official languages in Macao and the political discourse of the central government of China, Portugal and the local government of Macao in such matters.

KEY WORDS: Cultural Diversity, Linguistic Diversity, Educational Policies, Intercultural Education, China and Macao

Agradecimentos

À Professora Doutora Glória Bastos.

A todos os meus professores do programa de doutoramento em educação.

A todos os professores com quem aprendi.

Índice geral

Resumo	i
Abstract	iii
Agradecimentos	v
Índice geral.....	vii
Índice de tabelas.....	xi
Índice de figuras.....	xiii
Lista de abreviaturas, siglas e acrônimos	xv
Introdução.....	1
Preâmbulo.....	1
Definição e delimitação do objeto de estudo.....	6
Questões de investigação e objetivos	7
Relevância do estudo.....	8
Estrutura do trabalho.....	9

CAPÍTULOS

Capítulo 1 – Aproximação aos conceitos-base

Introdução	15
1.1 Da diversidade linguística e cultural à consciência do pluralismo cultural	15
1.2 Educação intercultural, um compromisso de cidadania inclusiva.....	20

Capítulo 2 – Metodologia

Introdução.....	31
2.1 Análise crítica.....	31

Capítulo 3 – Caracterização do contexto de investigação

Introdução.....	41
3.1 Enquadramento histórico, político e linguístico-cultural de Macau	41
3.1.1 A comunidade macaense	44
3.2 O estatuto da língua portuguesa em Macau	49
3.3 A fórmula “Um país, dois sistemas”.....	53
3.4 A sociedade multilinguística e multicultural de Macau.....	59

Capítulo 4 – Língua, ideologia e poder: uma abordagem crítica das práticas sociais

Introdução.....	65
4.1 Políticas linguísticas e educativas, ideologia e poder	65
4.2 Direitos linguísticos.....	71
4.3 Línguas de colonização.....	74
4.4 Multilinguismo, línguas oficiais e políticas linguísticas.....	76
4.5 O papel das línguas na abertura ao plurilinguismo e à interculturalidade.	79

Capítulo 5 – Macau na margem de dois impérios: o português e o chinês

Introdução.....	87
-----------------	----

5.1 Imperialismo e expansão colonial: em torno de dois conceitos.....	87
5.2 Política linguística na China e o espírito do império: “Um estado, um povo, uma língua”.....	92
5.2.1 Os mitos fundadores	110
5.3 A questão da língua chinesa em Macau	149
5.4 Política linguística em Portugal e o espírito do império: “Um estado, um povo, uma língua”	154
5.5 Breve panorama do ensino não-superior em Macau até 1999.....	171
5.5.1 O ensino das línguas em Macau até à década de 80 do século XX	175
5.5.2 O ensino das línguas em Macau entre 1991 e 1999	194
5.6 <i>Declaração Conjunta</i> e política linguística: década de 90 do século XX .	198
5.7 Política educativa multilinguística e multicultural em Macau: mudanças nos discursos chinês e português	211
5.8 O discurso do governo central da China sobre o português em Macau..	272
5.9 O discurso político português sobre a língua portuguesa e a multiculturalidade em Macau.....	224
Considerações finais.....	227
Conclusões.....	230
Sugestões para trabalhos futuros.....	241
Bibliografia.....	242

Índice de tabelas

Tabela 5.1 Subsídios anuais pagos pela DSEJ em 2016/2017.....	153
Tabela 5.2 Alunos de chinês no Liceu de Macau em 1905	187
Tabela 5.3. Bilinguismo na administração pública em geral.....	236
Tabela 5.4. Bilinguismo em setores profissionais específicos da administração pública.....	236

Índice de figuras

Figura 4.1 Poster ao estilo da Revolução Cultural	70
Figura 5.1 Rotas marítimas e terrestres da OBOR	218

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AEM	(Associação de Educação de Macau)
AIIB	(Asian Infrastructure Investment Bank)
CPLP	(Comunidade dos Países de Língua Portuguesa)
DSEC	(Direcção dos Serviços de Estatística e Censos)
DSEJ	(Direcção dos Serviços de Educação e Juventude)
EFU	(Estatuto do Funcionário Ultramarino)
EPM	(Escola Portuguesa de Macau)
FEPM	(Federação Escola Portuguesa de Macau)
GAES	(Gabinete de Apoio ao Ensino Superior)
IPM	(Instituto Politécnico de Macau)
OBOR	(One Belt One Road)
ONU	(Organização das Nações Unidas)
PALOP	(Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa)
PCC	(Partido Comunista Chinês)
RAE	(Região Administrativa Especial)
RAEHK	(Região Administrativa Especial de Hong Kong)
RAEM	(Região Administrativa Especial de Macau)
RPC	(República Popular da China)
SAFP	(Serviço de Administração e Função Pública)
SAR	(Special Administrative Region)

Introdução

Nesta secção, são explicitados o foco e os objetivos deste trabalho, assim como os principais conceitos-chaves utilizados. São brevemente explanados os temas da investigação e a metodologia utilizada. São ainda referidas algumas limitações do estudo e apresentados os resumos dos capítulos, a fim de proporcionar uma visão ampla do projeto.

Preâmbulo

A política educativa na sua relação com a diversidade linguística e cultural e o seu planeamento no sistema educativo é um discurso ideológico sobre a língua e a cultura, mas também sobre a sociedade (Blommaert, 2006). Partimos, por isso, da análise da dimensão e alcance desse discurso político em Macau em matéria de ensino das línguas oficiais, através da legislação em geral e da legislação educativa em particular, bem como de outra documentação escrita sobre o uso das línguas oficiais em Macau; e, ainda, sobre o discurso político do governo central da China e do governo local de Macau relativamente a tais matérias.

Referimos ainda a complexa questão da língua chinesa, enquanto língua oficial, na sua relação entre língua oficial da China (*pǔtōnghuà*) e a língua “oficial” de Macau (o cantonense) e o seu impacto no sistema educativo. Esta última questão é particularmente interessante no sistema educativo de Macau, uma vez que sendo embora a língua chinesa língua oficial de Macau, a Lei Básica não define claramente que língua chinesa é a língua oficial na região, nem qual a língua chinesa veicular de ensino a adotar no sistema educativo de Macau, diferentemente do artigo 19º da Constituição da República Popular da China que consigna inequivocamente que “(...) The State promotes the

nationwide use of *Pǔtōnghuà* [common speech based on Beijing pronunciation]”¹.

A *Lei Básica de Macau*, a miniconstituição de Macau, é uma lei constitucional da China destinada a regular vida pública de Macau até 2048, habilitando a Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) a exercer um alto grau de autonomia e a gozar de poderes executivo, legislativo e judicial independentes, incluindo o de julgamento em última instância, de acordo com as disposições daquela lei. Mas porque Macau é considerado o 2º sistema, a questão da clarificação sobre qual língua chinesa seria oficial não foi, intencionalmente, consignada. Por isso, as diversas leituras sobre qual língua chinesa deverá ser oficial em Macau são ambíguas e raramente expressas de forma clara e inequívoca pelas entidades oficiais, tanto do Governo Central como do governo da RAEM. Tal questão prende-se com a construção mítica da identidade chinesa e da sua unidade através de uma só língua, uma só cultura, uma só escrita.

O governo de Hong Kong, por exemplo, logo após a transferência de soberania em 1997, atacou de frente a questão das línguas veiculares de ensino no seu sistema educativo. Durante o período colonial, embora houvesse formalmente opções quanto ao modelo de escola disponibilizado (a escola anglo-chinesa e a *Chinese middle-school*), a língua veicular de ensino era fundamentalmente a língua inglesa, embora a língua chinesa (cantonense) fosse obrigatória, com disciplinas ensinadas em chinês, como história da China, estudos budistas, e outras. Após 1997, apenas um terço das escolas mantiveram o inglês como língua veicular de ensino e os restantes dois terços optaram pelo chinês cantonense.

Sensivelmente um mês antes da transferência de soberania na antiga colônia britânica de Hong Kong, o Sr. Tung Chee-hwa, primeiro Chefe

¹ The National People’s Congress of the People’s Republic of China, disponível em: http://www.npc.gov.cn/englishnpc/Constitution/node_2824.htm

do Executivo após a transferência, afirmou que a língua inglesa deixaria de ser, na Região Administrativa Especial de Hong Kong (RAEHK), a língua veicular de ensino nas escolas chinesas daquele Território. Com esta declaração pública trouxe para a ordem do dia um tema que tem tanto de interessante e aliciante, sob o ponto de vista do estudo sociolinguístico da realidade de Hong Kong, como de complexo, por virtude das repercussões sociais, culturais e políticas que a alteração dos estatutos e funções das línguas oficiais de Hong Kong provoca, e a que se junta, também, a questão da generalização da língua oficial da China, vulgarmente conhecida por mandarim ou *pǔtōnghuà*:

Mother-tongue teaching was introduced to help students learn more effectively. Most secondary schools adopted mother-tongue teaching in September 1998. Since then, we have found that students have improved in both their cognitive and learning abilities. According to the feedback from some schools, their Form 1 students receiving mother-tongue instruction have achieved better results in all subjects, including English. (Tung Chee-hwa, 1999:71)

A alteração da política linguística no ensino criou algumas dificuldades competitivas aos alunos de Hong Kong:

From the 'equality' point of view, the change in the language policies could not ensure equal opportunities for CMI students who were eager to improve their academic performance and language proficiency. Instead, the change in effect intensified the inequality existing in individual schools. Since English proficiency was one of the entry requirements for admission to university in Hong Kong, CMI students who were not allowed to use EMI to learn in secondary school were placed at a huge disadvantage. (Fung & Ma, 2012:140).

Outra questão que se passou a discutir em Hong Kong foi o lugar do *pǔtōnghuà* em termos de estatuto político e de língua de ensino e de aprendizagem no sistema educativo. Tung Chee-hwa, nas suas linhas de ação governativa, foi também muito claro quanto a este aspeto:

It is the SAR Government's goal to train our people to be truly biliterate and trilingual. To ensure that all teachers achieve a necessary standard of language ability, we have established language benchmarks for those teaching English in junior secondary schools and Pǔtōnghuà in primary schools. (Tung Chee-hwa, 1999:69)

Esta questão prende-se com a importância estatutária do *pǔtōnghuà* como língua estratégica de comunicação e de unidade na China Hànn, na sua relação com as demais variantes da língua chinesa no sistema educativo. E prende-se também com a ideia do monolinguismo e do imperialismo linguístico das línguas de dominação no mundo analisada por Phillipson (1992, 2006, 2012) a propósito da implantação da língua inglesa, cujos pressupostos atravessam todas as ideologias e todos os sistemas políticos, em matéria de imposição do monolinguismo e do monoculturalismo em política linguística.

A escolha do *pǔtōnghuà* como língua nacional na China constituiu, de facto, numa estratégia política de eliminar as variantes regionais da língua chinesa do sistema educativo não superior e da administração pública, a pretexto da consolidação da unidade nacional (Taylor & Taylor, 1995), que Blachford (2004:99) designou como “chief unifying tool”, face a um grande pluralismo linguístico, tanto dentro da própria língua chinesa, como das 55 minorias étnicas existentes na China.

A política monolinguística da China, que impõe o *pǔtōnghuà* no sistema de ensino em desfavor das línguas maternas chinesas e não-chinesas, não tem, tal como não poderia ter, o sucesso desejado. A propósito da obrigatoriedade do *pǔtōnghuà* como a língua de ensino nas escolas de Shangai e de Cantão, refere Yang Jian, citado por Calvet (1996), o seguinte:

À Shanghai on parle très peu le *Pǔtōnghuà* à l'école; dans les services publiques, le sentiment xénophobe à l'égard de ceux qui ne parle pas le shangayen se manifeste de telle manière qu'il fait souvent l'objet d'attaques dans les journaux (...). Quant à Canton, il est évident que le problème de la langue (la préférence linguistique des habitants) n'est pas sans rapport avec les nombreux contacts économiques et commerciaux entre les habitants de la ville et ceux de Hong Kong. (1996:67-68)

Também Fu (1987) afirma que, no distrito metropolitano de Cantão, o *pǔtōnghuà*, como língua de ensino está confinado apenas a certas escolas-modelo, enquanto que todas as outras utilizam o cantonense.

Estes são sintomas de fortes sentimentos identitários no seio da família chinesa, que nem a escrita comum consegue apagar. Tal reenvia-nos automaticamente para a questão do sentimento identitário do povo chinês, que tem sido uma matéria de estudo e de debate entre sinólogos nos últimos 30 anos.

Em relação ao discurso oficial do governo central, afirmar que a China não é a ex-URSS ou a Jugoslávia, sendo portanto pouco passível de implosão em particularismos linguístico-culturais autonomistas, dado ser etnicamente homogénea (94% da população é classificada como Hà), os sinólogos vêm dizer que existem na China identificações primárias que não são simplesmente étnicas, mas são, por natureza, culturais, regionais, linguísticas e religiosas. O sinólogo Edward Friedman cita exemplos a propósito destas identidades:

the Muslim, Buddhist, Maoist, Christian or non-Confucian; the Cantonese, Fukienese or Wu speakers; the Yue, Chu and Ba ancestry in Jiangsu, Hunan, and Sichuan; the Manchu, Mongol, Turkic, Tibetan and Hakka. The prior chauvinism that celebrated the Hà people is re-experienced as a fraud. No Chinese asserts intrinsically 'I am a Hà'. None! (1995:65).

Por isso, a escolha da língua e escrita chinesas e dos seus usos no sistema educativo de Macau será um aspeto a analisar e a avaliar para se compreender se existem, porventura, posições ou nuances identitárias dentro da própria língua chinesa, em função do tipo de escola e do seu alinhamento ideológico e curricular. Tal aspeto poderá revelar a importância dada ao bilinguismo específico dentro das diferentes línguas chinesas em uso em Macau.

A questão do estatuto oficial das línguas portuguesa e chinesa em Macau e os seus reflexos no sistema educativo conduzem-nos a uma análise do discurso político sobre as línguas e as culturas historicamente dominantes em Macau e a como, a partir daí, se construiu e se constrói ainda uma certa ideia de Macau de “convivência e de diálogo interculturais” apenas pelo facto da sociedade de Macau

ser efetivamente multilingue e multicultural em termos de paisagem urbana.

Definição e delimitação do objeto de estudo

O objeto central desta investigação é o sistema educativo não superior de Macau a partir de ano da transição (1 de janeiro de 2000) até à atualidade e as suas representações construídas a partir de duas ideologias de colonização – a portuguesa e a chinesa e respetivas respostas educativas, em termos de políticas multiculturais e multilinguísticas para a construção da cidadania intercultural.

O título deste trabalho de investigação, “Diversidade linguística e cultural de Macau e educação intercultural: problemas e perspetivas”, pretende sugerir os campos de investigação analisados:

1. O discurso político e educativo sobre a língua e a cultura em Macau e sobre Macau, em confronto com as questões de ética política e educativa que fundamentam a necessidade da integração da diversidade linguística e cultural no projeto educativo das escolas de ensino não superior.

2. Os problemas estruturais e organizacionais do sistema educativo policentrado não superior de Macau, que podem contingenciar a consignação dum modelo de escola intercultural que reflita a diversidade linguística e cultural de Macau.

3. As perspetivas de mudança no sistema educativo não superior de Macau, que possam consignar o modelo de ensino intercultural nas suas múltiplas valências educativas.

Trata-se, por isso, de um título que sugere tópicos de investigação sobre a caracterização histórica da formação multicultural e multilinguística de Macau, a caracterização do sistema educativo não

superior de Macau e a sua interligação com o projeto educativo intercultural para a cidadania.

Questões de investigação e objetivos

Para o nosso estudo formulámos as seguintes questões de investigação:

- Como se têm configurado os discursos políticos sobre a cultura e a língua e Macau, tanto diacronicamente (a sua historicidade e o discurso colonial e pós-colonial), como sincronicamente (pós transferência de soberania), de 2000 até ao tempo presente?
- Quais são os reflexos desse discurso nas políticas educativas e no sistema educativo não superior em Macau, no contexto de uma educação multilinguística e multicultural?

Os objetivos do estudo são os seguintes:

- a. Caracterizar os discursos políticos sobre a língua e a cultura de Macau, no quadro dos contextos coloniais e pós-coloniais;
- b. Caracterizar o sistema educativo não superior de Macau na sua relação com a educação multilinguística e multicultural;
- c. Analisar as políticas educativas, com implicações no sistema de ensino não superior;
- d. Examinar os problemas da educação linguística e cultural no sistema educativo não superior de Macau e sugerir contributos para a abertura à diversidade linguística e cultural e ao diálogo intercultural.

Relevância do estudo

A problemática de investigação apresentada resulta fundamentalmente de três ordens de razões cumulativas:

- a. A circunstância de ter sido convidado para criar em Macau a Direção de Serviços de Administração e Função Pública, organismo público homólogo à Direção Geral da Função Pública da República Portuguesa, particularmente nas áreas do Recrutamento, Seleção e Formação dos Funcionários Públicos de Macau e ter-me deparado com uma administração pública de feição colonial e com deficiências estruturais na proficiência, não apenas profissional, mas também multilinguística dos seus trabalhadores.
- b. Ter chegado a Macau em 1983 e verificar que não era oferecida a disciplina de língua chinesa no ensino sistema de ensino oficial.
- c. Finalmente, ter estado diretamente envolvido no processo de formação de quadros bilingues da administração pública e ter participado, na qualidade de perito, no processo de transferência de soberania de Macau para a China, no âmbito do Grupo de Ligação Conjunto Luso-Chinês, estabelecido no quadro do acordo celebrado em 1987 entre os Governos de Portugal e da China e formalizado na *Declaração Conjunta Luso-Chinesa sobre a Transferência da Soberania de Macau*.

A relevância deste trabalho de investigação reside num novo olhar analítico sobre a questão da política linguística de Macau e seus constrangimentos naquilo que se poderá considerar como uma acomodação e aparente coexistência de dois impérios linguísticos autónomos que partilhando, contudo, o mesmo espaço físico não partilham, interlinguística e interculturalmente, o mesmo espaço educativo, cultural ou político.

Existem alguns trabalhos em língua inglesa e em língua portuguesa de análise do sistema educativo de Macau. Porém tais discursos não enfatizam a questão do ensino das línguas e das culturas em presença na sociedade de Macau no sistema educativo e, fundamentalmente, não aprofundam as razões e os constrangimentos políticos de tal situação, que é recorrente no sistema educativo. Sendo Macau uma sociedade multicultural e multilinguística e havendo um discurso político formal sobre tal diversidade - discurso, de resto, idêntico antes e depois da transferência de soberania de Macau para a China em 20 de dezembro de 1999 - interessa conhecer os constrangimentos diversos que obstaculizam a consignação da educação e do diálogo interculturais no sistema educativo.

Estrutura do trabalho

Este trabalho organiza-se de acordo com a seguinte estrutura:

Preâmbulo: resumo dos objetivos da investigação, do seu âmbito e pertinência, assim como dos campos de pesquisa abordados

Capítulo 1: revisão da literatura relevante para estabelecer as bases teóricas em que o trabalho assenta, procurando contextualizar o presente estudo no âmbito da investigação sobre o tema e fundamentar as perguntas da pesquisa e os objetivos do trabalho.

Capítulo 2: apresentação da metodologia e dos fundamentos metodológicos do projeto, do seu desenho, do tipo de abordagem; justificação do uso da abordagem crítica, considerada uma teoria potencial para o entendimento das relações de poder e das ideologias frequentemente presentes nos discursos.

Capítulo 3: caracterização do contexto histórico, multilinguístico e multicultural de Macau, situando a investigação no seu contexto

alargado, enquadrando as questões linguísticas no espaço multicultural e multilinguístico de Macau ao longo da sua história e analisando os discursos sobre as línguas oficiais em presença, assim como o sistema educativo vigente e a legislação que o enquadra. Pretende-se com esta contextualização facultar dados para um melhor entendimento das variáveis que afetam o panorama linguístico de Macau.

Capítulo 4: problematização das relações entre língua, poder e ideologia, as atitudes sociais em relação à língua e as lutas de poder resultantes da propriedade de uma língua e cultura por grupos particulares como incontornáveis na definição da educação linguística; análise das formas de elaboração das políticas linguísticas como instrumento de manipulação do comportamento linguístico e cultural dos cidadãos, de modo a que os grupos dominantes, que definem as políticas linguísticas, disciplinem e subvalorizem as línguas e culturas das minorias étnico-linguísticas; exame do papel da colonização, como processo de dominação etno-linguístico-cultural do estado, nas escolas e na vida económica.

Capítulo 5: esclarecimento do atual panorama linguístico e cultural de Macau em função do cruzamento de dois impérios ao longo de 450 anos, o chinês e o português, a partir do discurso escrito e falado dos poderes políticos imperiais sobre a língua e a diversidade cultural; exposição das similitudes ideológicas no modo de aproximação e de aceitação do outro, linguística e culturalmente diferente, nos processos de conquista e de colonização de nações e povos, assim como os pressupostos político-linguísticos adotados ambos os impérios até aos dias de hoje relativamente às línguas imperiais de dominação e de colonização.

Conclusões: sumário dos resultados e considerações finais decorrentes do estudo; referência aos aspetos inovadores que este trabalho poderá comportar e sugestão de trabalhos que poderão ser desenvolvidos nesta linha;

Bibliografia: listagem da bibliografia de caráter teórico e metodológico utilizada como referência ao longo da investigação.

Capítulo 1 Aproximação aos conceitos-base

Introdução

A base conceptual deste trabalho de investigação procede de diferentes disciplinas. Esta secção explora a literatura relacionada com essas disciplinas e com as questões que estão subjacentes ao projeto. Procura contextualizar o presente estudo no âmbito da investigação sobre o tema e fundamentar as perguntas da pesquisa e os objetivos do trabalho, nomeadamente sobre como se têm configurado os discursos políticos sobre a cultura e a língua e Macau e quais os reflexos desse discurso nas políticas educativas e no sistema educativo não superior em Macau, no contexto de uma educação multilinguística e multicultural.

1.1 Da diversidade linguística e cultural à consciência do pluralismo cultural

A cultura de Macau, como qualquer tradição cultural, é o resultado de uma amálgama complexa de influências múltiplas mais ou menos retocadas ou modificadas. “Aucune culture n’est une île”, afirma-se no *Relatório da Comissão Mundial da Cultura e Desenvolvimento* da UNESCO, que acrescenta:

Il n’exist pas de culture hermétiquement fermé. Toutes les cultures sont influencées par d’autres cultures, sur lesquelles elles influent à leur tour. Aucune n’est non plus immuable, figée ou statique. Toutes sont soumises à d’incessantes fluctuations, mues par des forces tant intérieures qu’extérieures, qui peuvent être accommodantes, harmonieuses, bienfaisantes et librement consenties, ou imposées par la violence, la domination ou le pouvoir. (UNESCO, 1996:58)

Na verdade, e ao invés do que é defendido pelos integralistas culturais (leia-se, também, fundamentalistas) de todo o mundo, não existem culturas independentes e puras. De outro modo, em nome de que valores e de que critérios podemos julgar da sua integridade e pureza? Como afirma o filósofo e psicanalista francês Edmond Ortigues (1981), a imagem de tradições puras e independentes é um mito mesmo

quando se trata do Evangelho ou do Corão - a que acrescentaríamos também o Tao Te King (Dào dé jīng) ou o Cãnone Pali dos budistas.

A história da humanidade tem-nos demonstrado que, pelo contrário, foram precisamente as situações de contacto entre produtores, portadores e transmissores de diferentes culturas que geraram possibilidades dinâmicas e realizações criativas imensas que se traduziram em novas culturas mais ricas, mais abertas à imaginação e à evolução das diversas áreas do saber, bem como dos modos de ser, de estar e de pensar.

Neste sentido, a sociedade contemporânea de Macau não foi nem é a única, no tempo e no espaço, a ser multicultural. A sua verdadeira singularidade parte, não da sua qualidade de território multicultural, mas essencialmente de se ter mantido uma colónia portuguesa ao longo de quase 500 anos com uma única língua oficial, a língua portuguesa, que representava apenas 3% da população, e afastada do sistema educativo maioritariamente chinês e privado. A sua singularidade resulta ainda do facto de ter produzido e mantido ao longo de quase 500 anos uma comunidade de mediadores e de comunicadores interculturais, “ponte capaz de comunicar, ao longo dos séculos, dia a dia, entre o Extremo Ocidente e o Extremo Oriente”, embora “o seu peso e a sua função são mais silenciosos e silenciados que outros factores imediatamente mais visíveis” (Barreto, 1995:783).

Contudo, esses mediadores não foram o resultado de um sistema educativo pensado para a formação de cidadãos mediadores interculturais. Tratou-se tão só uma ilha linguístico-cultural no território multicultural e multilinguístico de Macau que interessava ao poder administrante integrar no aparelho da Administração Pública, como elemento de mediação entre uma administração falante de português inserida numa população de 97% de língua chinesa e igualmente monolinguê. De resto, a formação de pequenos grupos de cidadãos naturais das colónias escolarizados de forma rudimentar em língua

portuguesa, para intermediar as relações entre o poder colonial e os nativos das colónias, foi transversal em todo o funcionamento do sistema colonial português. Como refere Liberato (2014:1106), “aprendendo a língua e a cultura portuguesa, eles iriam transmitir, posteriormente, os conhecimentos adquiridos ao seu povo, consolidando assim o “saber português”. Os intérpretes-tradutores de Macau, uma elite no seio da comunidade luso-asiática, eram formados numa escola técnica criada apenas em 1968 e que, ao longo dos anos, foi adotando diferentes designações. Tratou-se sempre de um grupo muito restrito proveniente maioritariamente da comunidade macaense, com alguns cidadãos chineses provenientes do reduzido universo discente chinês em língua portuguesa.

Poder-se-á afirmar que a consciência crítica da diversidade linguística e cultural de Macau não constou das preocupações educativas dos sucessivos governos portugueses até ao termo da transferência de soberania a 20 de dezembro de 1999. Não existiu um projeto educativo para Macau, cujos componentes (currículos, ensino das línguas, pedagogias interculturais, materiais didáticos adequados, formação de professores interculturais, etc.) consignassem a abertura, a troca, a interação comunicacional, a reciprocidade, a solidariedade objetiva entre as diversas comunidades coexistentes no território, a partir da formação de competências interculturais no ato educativo. Muito sucintamente, Macau multicultural não interdialogou como resultado de um sistema educativo que promovesse competências interculturais e competências comunicativas de mediação intercultural, dirigido a todos os cidadãos de Macau.

Compreender a importância da diversidade linguística no sistema educativo, mais do que ensinar a pluralidades dos sistemas linguísticos ou a coexistência de diferentes línguas na sociedade significa, como defende Hélot:

analysing the role of language(s) in an education with a shift perspective from the singular to the plural, or from the monoglossic to the heteroglossic perspective stressing the plurality of uses within each language and across different languages. And sustaining linguistic diversity in our schools is not the preserve of the second or foreign language teachers, all teachers of all disciplines at all levels are concerned, including teachers working in bilingual programmes, because a multilingual society we need citizens who can communicate in different languages and understand what it means to negotiate different languages and cultures in everyday exchanges. In terms of education this implies looking for a new conceptualization of language teaching as a whole, related not only to language use and needs in society, but also to the human and creative dimension of language central of our survival. (2012:16)

O estatuto de igualdade das línguas portuguesa e chinesa e a obrigatoriedade de aprendizagem de ambas nos sistemas de ensino de Macau, para além das razões históricas e políticas, teria sido uma das frentes para a abertura a dois mundos de culturas diferentes e à construção de toda uma comunidade alargada de atores multiculturais como, de alguma forma, é a cidade-estado de Singapura. Para isso, seria necessário que esta multiculturalidade fosse politicamente desejada e que substituísse de uma vez por todas o discurso “universalista” nacional tanto lusófono como sínico (Rocha, 1997).

Teria sido necessário também que o pluralismo linguístico e cultural de Macau fosse integrado nos currículos escolares, bem como na prática quotidiana da administração pública para com todos os cidadãos sem discriminações negativas. Macau possui largas comunidades de trabalhadores estrangeiros (filipinos, tailandeses, vietnamitas e mais recentemente indonésios e nepaleses); porém, toda a informação dos serviços públicos de Macau como o da Saúde, o da Finanças e o do Emprego, está apenas disponível nas duas línguas oficiais e, algumas vezes, em língua inglesa. Em contraste com tal atitude, a Swedish Tax Agency, por exemplo, apresenta informação fiscal disponível em 14 línguas, incluindo, obviamente, a língua sueca. A política linguística e cultural sueca estipula que todas as minorias étnicas e comunidades de emigrantes tenham o direito de aprender a língua sueca a título gratuito e de manter e desenvolver as suas línguas maternas (Heikkilä, 2010).

Tal política linguística e cultural contrasta com a política linguística e cultural de Macau, bem como de países europeus com grandes tradições de emigração e vastas comunidades de emigrantes, como é o caso do Reino Unido. Como refere Hélot (2012):

Paradoxically, although schools everywhere and especially in urban centres have seen a growing change in their populations, the increased visibility of linguistic diversity is not reflected in classroom practices. Extra and Goorter (2001), for example, report 150 different languages spoken by pupils in schools in Hamburg and more than 350 in London, yet very few of these languages are supported by our education systems. (2012:214)

A ênfase que colocamos quanto à consciência política e educativa na importância do estudo das línguas prende-se com a ideia de Byram & Risager (1999) de que o ensino das línguas tem uma dimensão linguística, isto é, os seus métodos de ensino, mas, também e fundamentalmente, uma dimensão cultural ou de consciência cultural. Tal dimensão habilita um falante de uma língua estrangeira ao conhecimento cultural da outra língua, a uma reflexão sobre a sua cultura na relação com outras culturas e, finalmente, abre à possibilidade de construção de competências comunicativas para a mediação entre culturas.

Hornberger & Johnson (2007:526) enfatizam a importância da criação e utilização de um espaço ideológico e produtivo/ implementador no sistema educativo para desenvolver e apoiar localmente soluções ajustadas na promoção do multilinguismo nas escolas. Ricento & Hornberger (1996) demonstram como é que os professores, por exemplo, podem exercer o poder político-linguístico escolhendo incorporar línguas minoritárias ou aceitar variações linguísticas, atuando como agentes políticos, particularmente nas situações onde não há legislação linguística quanto a esta matéria. Também Alexander (2003), no seu estudo sobre a política linguística na África do Sul, refere a importância de se criarem nas escolas espaços democráticos para a promoção legal e pacífica do multilinguismo.

1.2 A educação multicultural, um compromisso de cidadania inclusiva

O novíssimo compromisso das sociedades democráticas é a construção da escola intercultural em contexto educativo multicultural ou o “dilema pluralista” da educação, como o designou Bullivant (1981). É dilema porque, de facto, a grande questão que se coloca a todos os sistemas educativos de todos povos e nações é como fazer para celebrar o pluralismo cultural, decorrente da globalização, dos fluxos migratórios interfronteiriços e da internacionalização do *business*, e manter, ao mesmo tempo, a unidade e a coesão sociais e até nacionais. Por outras palavras, pretende encontrar resposta para a questão: que projetos educativos conceber que se dirijam tanto à diversidade como à unidade?

Naturalmente que a questão é complexa, porque mesmo a aparente unidade de ensino em muitos países revela-se muito particularista e diferenciadora de escola para escola: existem escolas por sexos, por classes sociais, por religiões, por resultados académicos, etc. Cada um dos grupos sociais que leva os filhos para a escola da sua preferência tem em mente perpetuar os valores, os conhecimentos e as suas formas de estar no mundo; e mesmo quando algumas dessas escolas ministram um ensino dirigido a um público discente culturalmente diverso, tal não significa que o ensino seja multicultural e orientado para o diálogo intercultural.

Há, portanto, uma dualidade de sentidos na expressão “multicultural” que convém distinguir. Podemos ter uma sociedade multicultural, mas cada escola ter a sua orientação de valores específica. Em Macau, por exemplo, uma escola pode ser mais racionalista e laica, de tipo ocidental; outra mais confessional (católica, budista, islâmica); outra ainda de ética confucionista; outra de inspiração marxista-leninista. Numa sociedade democrática pluricultural há liberdade de escolha e,

portanto, cada um escolhe a escola de acordo com a orientação ideológica que preferir (Rocha, 1998).

Só que a multiculturalidade do ensino não deve ser uma justaposição de “monoculturalidades” fechadas, como afirma Jean-Claude Forquin (1996). Este tipo de educação transporta consigo o gérmen da segregação ou da auto-segregação e pode, a qualquer momento, constituir uma ameaça à tolerância e à convivialidade entre os diferentes grupos socioculturais. Atente-se ao que se passou com a comunidade chinesa na Indonésia em meados dos anos 60 durante o governo de Suharto (Cribb, 2004), e com a comunidade filipina em Hong Kong, logo após o *handover* e mais recentemente em 2011. Em situações de crise ou de tensão social, as majorias sentem-se menos inibidas em manifestar a sua agressividade contra o diferente e o minoritário.

A educação multicultural significa abertura, troca, interação comunicacional, reciprocidade, solidariedade objetiva. Esta multiculturalidade costuma designar-se como “interculturalidade”. E as grandes diferenças pedagógicas destes dois tipos de multiculturalidade são: a primeira dirige-se, é certo, a todos os grupos socioculturais e não apenas a grupos minoritários ou a situações de contactos culturais esporádicos; a segunda vai mais além, pois tem uma visão transformadora, na qual se fornece ao aluno os meios de submeter a um exame crítico as crenças da sua própria cultura, fazendo evoluir a sua mundividência e permitindo-lhe alargar as suas perspetivas.

Reagan (2002) estabelece uma diferença concetual entre diversidade cultural e pluralismo cultural. Para o autor, diversidade cultural refere-se a uma condição empírica basicamente descritiva por natureza, enquanto que o pluralismo cultural é uma reivindicação normativa que pretende sugerir um decurso de ação. Ou seja, quando falamos em diversidade cultural, apenas estamos a afirmar que coexistem num mesmo território diferentes grupos culturais sem enunciar qualquer

juízo de valor. Ao contrário, quando falamos em pluralismo cultural, tal pressupõe um conjunto de valores: “In essence, cultural pluralism entails two necessary conditions: first, there must be diversity present, and second, this diversity must be valued, respected and encouraged” (idem, 2002:88).

Extrapolando para o domínio do multilinguismo, poder-se-ia aceitar idêntica perspectiva, embora Cenoz & Gorter (2013) apresentem três fontes de variabilidade do conceito: a) a dimensão individual *versus* a dimensão social, b) o número de línguas envolvidas e c) o nível de proficiência nas diferentes línguas - ou seja, a capacidade das sociedades, instituições, grupos e indivíduos de empregarem mais do que uma língua no seu quotidiano com determinados níveis de proficiência. Referem que o termo “plurilinguismo” é usado nalguns casos para fazer referência ao multilinguismo individual, embora reconheçam que o mais comum é o termo “multilinguismo” referir-se tanto à dimensão individual como social do uso de várias línguas. Cichon & Kremnitz (1996:116) preferem a expressão “plurilinguismo”, definindo o conceito como “la coexistence de plusieurs bilinguismes (enchevêtrés)”.

Consignado o conceito de multilinguismo entre investigadores dos estudos multilinguísticos e da sociolinguística aplicada (Cenoz & Gorter, 2013, Garcia, 2012; Hélot, 2012; Piller, 2012; Pennycook, 2012; Pavlenko, 2012; Warriner, 2012; Jaffe, 2012; Shoahamy, 2012; Tokuhama-Espinosa, 2003), adotaremos o termo “multilinguismo” também como descritor compreensivo relevante do que Spolsky (1998:51) considerou também como o fenómeno multilinguístico:

Bilingualism or multilingualism, whether in an individual speaker or in a social group, are the most obvious and salient cases of variations to observe. With stylistic or dialectal variation, identifying each variety is harder and open to dispute, but with distinctly recognized languages, there is generally agreement on the varieties and their names.

Segundo Shi-xu (citado por Guilherme, 2012), a abordagem teórica da consciência cultural, mais tarde desenvolvida no quadro conceitual de educação intercultural crítica, poderá aprofundar a relação entre educação linguística, educação intercultural, educação para a cidadania e pedagogia crítica. A pedagogia crítica é importante para professores e outros profissionais educativos irem mais além do que uma “simples tradução das diferenças linguísticas e culturais”. Ainda segundo Guilherme (2012:368), “critical pedagogy of language and intercultural communication recognizes multiculturalism (...) and promotes interculturality which refers to evolving relations between cultural groups”.

Esta consciência cultural na escola, ao propor pedagogias multilingues e multiculturais, visa combater o hábito monolinguístico e monocultural dos sistemas educativos que tem sido um entrave à construção de uma sociedade que privilegie o diálogo intercultural. As pedagogias multilingues inseridas nas práticas de literacia poderão constituir um fator determinante de instituir nas crianças e nos jovens das escolas a tolerância e o apreço pela diversidade (García & Flores, 2012).

Uma possibilidade de análise contrastiva de boas práticas multilinguísticas e multiculturais em relação a Macau poderia ser o exemplo da Cidade-Estado de Singapura. Trata-se de um estado multilinguístico e multicultural, com um modelo de ensino e de formação dirigido ao desenvolvimento de competências comunicativas interculturais através da construção de um currículo intercultural, de um *ethos* de cidadania e de um *marketing* institucional público multilingue e multicultural dirigido, de forma sistemática e permanente às escolas e aos cidadãos, através dos vários meios de comunicação social - isto porque Singapura apresenta uma grande similitude com a cidade de Macau, quer em termos de composição étnico-cultural da população, quer de diversidade linguística, quer ainda de dimensão geográfica e, sobretudo, de posicionamento geopolítico face aos seus vizinhos.

A preservação das línguas é um património cultural muito relevante no sentido de uma diferente compreensão do mundo que cada língua nos oferece. O desaparecimento de uma língua, qualquer que ela seja, é sinónimo de empobrecimento do saber e de instrumentos de comunicação intra e intercultural (UNESCO, 1996). Porém, muitos governantes de povos e de nações continuam a sonhar com uma língua comum, em que o imperialismo das ideias e das práticas seria a sequência natural. A este propósito refere o filólogo português Fidelino de Figueiredo (1973:34): “O sonho de um latim universal ou [...] de um esperanto, de um *basic english* é uma tendência multidinária para o empobrecimento do espírito, é busca ansiosa de uma plataforma, onde se possam encontrar todos os pobres de espírito da Terra, a dizer banalidades estandardizadas”.

Tal paisagem cultural e linguística globalizada exige uma mudança de paradigma educativo por parte dos Estados, ou seja, a criação de uma nova cultura política democrática que consigne e realize a sociedade multicultural e multilinguística balizada pelos princípios da igualdade de direitos e de valor, da dignidade humana e do diálogo intercultural entre as diferentes comunidades linguístico-culturais coabitando o mesmo território físico, “Because linguistic diversity and difference is about respect for the languages of people belonging to different linguistic communities, and know that respect is essential to peaceful cohabitation” (Hélot, 2012:228). Neste sentido, a educação linguística e a comunicação intercultural estão fortemente relacionadas (Fantini, 2012).

Hoje, a consciência social e cultural de muitos países e de grupos de cidadãos democráticos da comunidade internacional reconhece que a nossa diversidade cultural e linguística é a nossa maior riqueza humana e a sua aceitação é um caminho incontornável para a construção de uma cultura para a paz e para a edificação, a partir dos bancos da escola, do cidadão planetário intercultural. A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*

são os “universais” possíveis de diálogo entre os povos na construção dessa cultura para a paz.

Para além de constituir uma forma salutar de combater uma certa tendência globalizante e monoculturalmente pobre, conhecer uma segunda, terceira ou quarta línguas permite adquirir a competência para a compreensão de um infindável número de características, de formas de pensar e de sentir, de costumes, muitos deles especiais e únicos de uma comunidade culturalmente diferente e até novas percepções de sentidos, gostos e sabores. O desenvolvimento de um sistema educativo democrático e intercultural maximiza a inclusão e otimiza o desenvolvimento de competências científicas, linguísticas e, ainda, interculturais. Reconhece que a aprendizagem das línguas é um fator decisivo para uma sociedade coerente, tolerante, solidária e informada.

Uma breve nota sobre a expressão “sistema educativo inclusivo”: o conceito “inclusivo” deve ser, na nossa perspectiva, um conceito abrangente e alargado a toda a forma de rejeição do diferente. A literatura sobre a educação inclusiva e multicultural coloca uma maior ênfase nas questões das minorias de emigração e no racismo. A discussão sobre a multiculturalidade, a diversidade cultural e outras expressões sonantes invadiu o nosso quotidiano e é por vezes banalizada no discurso político. Porém, desde os movimentos de luta pelos direitos civis dos afro-americanos nos anos 60 nos Estados Unidos da América (EUA) e dos estudos sobre a educação multicultural nos anos 80 igualmente nos EUA, o mundo progrediu muito pouco no sentido da educação multicultural/ intercultural, para a qual convergem um conjunto de subtemas tais como a escola multicultural, o ensino para a multiculturalidade, o professor intercultural e a formação das respetivas competências, o currículo e os materiais didáticos interculturais, etc. Talvez porque pouco se tem refletido sobre as razões profundas da rejeição do outro semelhante diferente de nós.

A sua premência e razão de ser, remetem-nos obrigatoriamente para uma revisitação da história humana da violência, da segregação, da exploração de povos e pessoas sobre outros povos e outras pessoas cultural, étnica e religiosamente diferentes, ou sobre outras formas diferentes de ser e de estar, mas não só. E neste não só reside toda a diferença quando avaliamos as questões fundacionais da nossa rejeição de todo aquele que é diferente de nós, isto é, de toda a extensão da nossa visão particularista e monocultural do mundo.

Desde os estudos de etologia de Konrad Lorenz (1974) sobre a agressividade animal e humana que sabemos que o comportamento filogenético agressivo/ destrutivo das espécies e as suas funções (a repartição de seres vivos semelhantes no espaço vital disponível; a seleção efetuada pelos combates entre rivais e a defesa da prole) são vitais para a sobrevivência das espécies. Esta agressão de muitas das espécies animais, incluindo a espécie humana, que Lorenz designou como “intra-específica”, não prejudica os seus congêneres; pelo contrário, é essencial à sua conservação. Mas, como também afirma o autor, “os mecanismos do comportamento instintivo e agressivo do ser humano não estavam à altura de defrontar as novas condições inevitavelmente criadas pela cultura desde o seu aparecimento” (idem:249). Quando os homens do paleolítico se tornaram produtores de armas, de roupas e de organização social e superaram, desta forma, os perigos representados pela fome, o frio e a predação por animais selvagens, estes perigos deixaram de ser os fatores essenciais que influenciavam a seleção. Foi então que uma nova seleção intra-específica se terá iniciado, a par da “mentalidade de carnívoro”. As guerras entre tribos hostis passaram a ser o fator de seleção. As “virtudes” guerreiras ter-se-ão desenvolvido de forma externa, ideal esse ainda hoje considerado desejável por muitos países e regimes políticos (idem:253). A partir daí começou a construção humana da hegemonia dos iguais - “one people, one culture, one nation, one history” (Bennett, 2001:27). Como afirmou Morin (s.d.:108),

a fronteira e o inimigo tiveram um papel considerável na constituição da identidade nacional. A fronteira circunscreve a zona de integridade, de inviolabilidade. Quanto ao “inimigo” permite levantar o problema da identidade nacional em termos fundamentais da vida e da morte, da existência, da liberdade. Permite ainda todas as fixações agressivas de superioridade-inferioridade.

O homem, como animal territorial, manteve o seu comportamento filogeneticamente herdado de atribuir o papel de inimigo a membros de grupos estranhos ao seu, ou seja, estranhos ao seu território e até hoje não foi capaz de sublimar a atitude mais antiga, que repousa, sem dúvida, sobre fundamentos psicológicos profundos, e que tende a reaparecer em cada um de nós quando colocado numa situação inesperada, consistindo tal atitude em repudiar pura e simplesmente as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas que se afastam daquelas com que nos identificamos. O princípio da territorialidade, aplicado às interações sociais dos grupos e das pessoas, não se manifesta apenas nos planos da cultura nacional, regional, étnica, religiosa ou linguística de cada grupo social, mas abrange transversalmente outros planos de cultura designadamente dos sexos, das gerações, das classes sociais, das organizações e até de pessoa a pessoa. Aí se jogam também unidades de poder territorial, rejeições de diferenças, mutilações ou violentações da liberdade do Outro, etc. O fenómeno da territorialidade chega, inclusivamente, a influenciar o nosso comportamento mesmo quando estamos sós.

Como se compreende, o debate sobre a diversidade/ pluralismo cultural nos regimes políticos e nos sistemas educativo vai para muito mais além da forma pela qual historicamente o “diferente” tem vindo a ser construído, muitas vezes em oposição a uma universalidade cultural branca e ocidental supostamente legítima para se instituir como paradigma, segundo o qual a identidade ou a diferença dos diversos povos da terra sejam medidas. Ou seja, vai para muito mais além das questões relacionadas com a segregação “racial”, étnica ou linguística. Inscreve-se, igualmente e com igual peso, no modo como são discriminados os outros pela idade, pela classe social, pelo género,

pela capacidade física, pela capacidade económica, pela religião, pelo *background* educativo, pela pronúncia do seu dialeto regional, pela orientação sexual, pela localização geográfica, etc.

Como se afirma no *Relatório Final de Actividade a Nível Nacional Portugal Formação em Anti-Discriminação e Diversidade* (IED, 2008:57): “Não há um lugar 'normal' de onde se olha a humanidade à procura dos 'outros'. Somos todos diversos e promover a diversidade é valorizar essa condição”.

Capítulo 2

Metodología

Introdução

Este capítulo justifica as opções metodológicas, os conceitos e a perspetiva escolhida, a abordagem crítica, considerada uma teoria potencial para o entendimento das relações de poder e das ideologias frequentemente presentes nos discursos. Vários teóricos concordam que a abordagem crítica tem contribuído para a compreensão de discursos que retratam hegemonias opacas, uma vez que a linguagem é um instrumento poderoso para a disseminação de conceitos preconcebidos. A abordagem crítica aplicada às políticas linguísticas, em sintonia com o pensamento pós-colonial, é proposta por este trabalho como uma prática problematizadora (Pennycook, 2001), que, operando num constante movimento interrogador, questiona sentidos e se afasta das certezas cristalizadas do conhecimento.

2.1 Análise crítica

Propusemos para o nosso trabalho de investigação o sistema educativo não superior de Macau a partir de ano da transição (1 de janeiro de 2000), tendo como *corpus* de investigação os discursos e as representações sobre a língua e a cultura construídas a partir de duas ideologias de colonização – a portuguesa e a chinesa - e as suas respostas educativas, em termos de políticas multiculturais e multilinguísticas direcionadas para a construção da cidadania intercultural. Isto porque existem duas línguas oficiais consignadas na lei constitucional da República Popular da China, que regula a vida política, económica, judicial, social e cultural de Macau (Lei Básica de Macau): a chinesa e a portuguesa. No entanto, o estatuto e função dessas línguas não se refletem paritariamente no sistema educativo não superior de Macau nem na construção de um humanismo do diverso (Abdallah-Pretceille, 2003).

Este trabalho socorreu-se das abordagens críticas (em termos histórico-estruturais, etnográficos, discursivos, ecológicos e outros) aplicando-os

ao sistema educativo e aos discursos sobre a língua e a cultura. Foi efetuada pesquisa bibliográfica e a análise documental para fundamentar ou complementar interpretações do que nos propusemos investigar relativamente ao sistema educativo de Macau.

Porquê ser crítico, questiona Splichal (2007:20):

because critical theory and research can provide higher scientific and policy gains than “conventional research” to use Halloran’s term. The role of critical theory cannot be reduced to that of describing and explaining empirical reality, and it has to question existing conditions in terms of their historical preconditions and future possibilities. It cannot live with what is or was empirically existing, prevalent or “normal,” or “anomalous” in a given period of time and historical context; it has to permanently broaden the horizons of what is relevant today and possible in the future, identify the seeds of what may stimulate social transformation, and trace its directions.

Também Reagon (2002) formula a mesma questão relativamente aos educadores de línguas estrangeiras. Afirma que há muitas formas de responder a esta questão: o código de ética dos professores, o papel, o lugar e a função da educação numa sociedade democrática; a importância de gerar perspetivas críticas em professores, pais, cidadãos ou estudantes. Porém, a mais clara e convincente justificação de todas é a dada por Joan Wink (2000:165):

Why in the world does it matter? Kids matter. That’s why. Our future matters. That’s why. It is as simple as that. It is also something we all know. This is serious business we are talking about here. Students and teachers are hurting. We in education are a mirror of society that is more and more polarized.

Madison (2005:5) enfatiza a mesma ideia da responsabilidade ética e do diálogo com o outro: “I mean compelling sense of duty and commitment based on moral principles of human freedom and well-being, and hence a compassion for the suffering of living being”. O autor destaca ainda que

Critical social theory evolves from a tradition of “intellectual rebellion” that includes radical ideas challenging regimes of power that changed the world. As ethnographers, we employ theory at several levels in our analysis: to articulate and identify hidden forces and ambiguities

that operate beneath appearances; to guide judgments and evaluations emanating from our discontent; to direct our attention to the critical expressions within different interpretive communities relative to their unique symbol systems, customs, and codes; to demystify the ubiquity and magnitude of power; to provide insight and inspire acts of justice; and to name and analyze what is intuitively felt. (2005:13)

As abordagens críticas centram-se essencialmente na análise da estrutura social, política e económica vigentes, em que o objeto de estudo se localiza na avaliação das contradições entre os discursos e as ações das ideologias dominantes. Provêm de uma tradição de crítica social e cultural, avaliando as questões políticas, sociais e económicas mais amplas, focadas nos aspetos relacionados com as formas de opressão, de conflito e de lutas pelo poder. Segundo Schwandt (2007), são estudos focados e teorizados de instituições ou práticas sociais específicas que visam mudar a consciência e/ ou a própria vida. Podem centrar-se na crítica ideológica ou na desmistificação, mostrando, por exemplo, interesses escondidos ou adquiridos, significados culturais e práticas ou formas reveladoras de dominação ou poder; podem usar a técnica de justaposição da prática ocidental contra a "outra" prática, a fim de investigar e problematizar assunções de cada uma. As fontes teóricas para a crítica são múltiplas e incluem ideias extraídas da cultura.

Kincheloe & McLaren (2005) reforçam a mesma ideia, aprofundando o âmbito de análise das teorias críticas e elucidando o papel do analista crítico como

a researcher or theorist who attempts to use her or his work as a form of social or cultural criticism and who accepts certain basic assumptions: that all thoughts is fundamentally mediated by power relations that are social and historically constituted; that facts can never be isolated from the domain of values or removed from some form of ideological inscription; that the relationship between concept and object and between signifier and signified is never stable or fixed and is often mediated by the social relations or capitalist production and consumption; that language is central to the formation of subjectivity (conscious and unconscious awareness): that certain groups in any society and particular societies are privileged over others and, although the reasons for this privileging may vary widely, the oppression that characterizes contemporary societies is most forcefully reproduced when subordinates accept their social status as

natural, necessary, or inevitable; that oppression has many faces and that focusing on only one at the expense of others (e.g., class oppression versus racism) often elides the interconnections among them; and, finally, that mainstream research practices are generally, although most often unwittingly, implicated in the reproduction of systems of class, race, and gender oppression. (2005:304)

A teoria crítica, ao analisar os constrangimentos políticos, económicos, sociais, linguísticos e culturais que contribuem para a manutenção ou aprofundamento das desigualdades e injustiças do poder perante grupos de cidadãos das sociedades civis, parte, assim, de um pressuposto ético e político sobre o que se entende dever ser uma sociedade democrática inclusiva que salvaguarda direitos, liberdades e garantias de cidadania para todos cidadãos e não apenas para alguns. Cohen, Manion & Morrison (2007:26), citando Fay e Morrison, afirmam a este propósito: “Critical theory is explicitly prescriptive and normative, entailing a view of what behaviour in a social democracy should entail”. Francisco Cabral (1995) aponta cinco níveis de concretização de uma sociedade democrática multicultural:

- o nível estrutural da igualdade de direitos, tendo como exigências:
 - a antidiscriminação (direito á participação económica e política das minorias e de organização livre das diferenças);
 - a des-etnicização (o direito étnico particular não pode continuar a ser o fundamento da ordem social e do Estado);
 - a des-nacionalização (uma “nação”, no sentido etnicista e da homogeneidade cultural, de maneira nenhuma pode ser um Estado para todos);
 - a democratização (num estado democrático, e não etnocrático, que assenta sobre os direitos humanos universais, o povo tem de ser compreendido como sendo toda a população, e a identidade étnica tem de ser completada com o conceito de “identidade social”; por isso, no que diz respeito à concessão de direitos civis, o direito de sangue - *jus sanguinis*, tem de ser corrigido e alargado para o direito de estadia – *jus territorialis*);

- a horizontalização (a multiculturalidade não pode significar apenas diversidade “liberal”, que deixaria reinar apenas a liberdade dos mais fortes; são necessárias medidas extraordinárias de apoio às minorias).

- o nível cultural da igualdade do valor, ou seja, o reconhecimento da igualdade de direitos a todos na sua maneira diferente de ser: este é o nível cultural da convivência e da construção de uma sociedade multicultural. Só quando a cultura do Outro (religião, língua, etc.) for apoiada e promovida, real, política e socialmente, poderá haver verdadeira comunicação entre iguais, sem vencidos nem vencedores; só assim se poderá criar cultura e uma cultura do encontro;

- o nível ético da comunidade de valores, ou seja, a construção de uma nova cultura política democrática que saiba harmonizar a necessidade de coesão e de unidade social e o direito à diferença;

- o nível emocional do sentimento de fazermos parte da mesma sociedade, ou seja, a identificação afetiva e emocional com as pessoas, com as suas diferenças e a sua diversidade; se quisermos, trata-se de um novo “patriotismo democrático” de novo conteúdo, que faz com que eu, por exemplo, me sinta mais perto de um antirracista do que de um português;

- o nível estético das imagens e das visões, ou seja, a construção de ideias, imagens, sonhos e visões de um futuro comum.

E o começo está naquilo que se ensina e que se aprende numa ótica de educação intercultural, ou seja, na transmissão e aprofundamento, em diálogo crítico permanente, da síntese entre a adopção dos “universais” que são um legado da construção dos direitos do Ser Humano à sua unidade e dignidade e a construção cultural da diversidade rumo a uma sociedade que aceite a igualdade de valor do

Outro, a transformação comum, a diversidade dialogante e criadora de relações mútuas e relativizantes (Cabral, 1995).

Pelo que fica exposto, as teorias críticas na análise das questões multilinguísticas e multiculturais no sistema educativo não superior de Macau afiguram-se nos pertinentes enquanto modelos conceituais de análise, uma vez que os discursos ideológicos sobre a cultura e a língua, tanto na perspetiva chinesa como na perspetiva portuguesa, têm sido determinantes na forma como a educação multilinguística e multicultural tem (ou não) sido implementada no sistema educativo de Macau, quer antes quer após o período antes da transferência de soberania do território de Macau para a China.

O trabalho apoiou-se numa extensa pesquisa e análise documental, quer de fontes primárias, quer secundárias. A análise documental é um legado da investigação histórica para as ciências sociais, designadamente através da metodologia e crítica históricas, a partir de fontes escritas, que possibilitam sínteses que sistematizam e reconstróem criticamente a informação:

Historical research has been defined as the systematic and objective location, evaluation and synthesis of evidence in order to establish facts and draw conclusions about past events (Borg (1963). It is an act of reconstruction undertaken in a spirit of critical inquiry designed to achieve a faithful representation of a previous age. (Cohen, Manion & Morrison, 2007:191)

Sabemos que os documentos estão ligados às realidades sociais em que são produzidos e permitem extrair sentidos relativos as sociedades em que estiveram ou estão inseridos. Quando olhamos para o fenómeno educativo, não podemos esquecer que se está perante uma questão com um papel determinante nas sociedades, pelo que os textos e os discursos produzidos sobre esse tema apontam para sentidos profundos que pretendemos igualmente examinar com algum detalhe.

Cohen, Manion & Morrison (idem:191-92) afirmam ainda que:

the historical study of an educational idea or institution can do much to help us understand how our present educational system has come about; and this kind of understanding can in turn help to establish a sound basis for further progress of change. Historical research in education can also show how and why educational theories and practices developed.

Neste sentido, a historicidade do fenómeno educativo, intimamente ligada às ideias e ideologias do projeto educativo e, mais recentemente, do projeto educativo intercultural, leva-nos a privilegiar este tipo de abordagem analítica. Para o efeito consultámos as seguintes fontes escritas: documentos oficiais (linhas de ação governativa, legislação linguística, legislação educativa, planos, programas, projetos, diagnósticos, livros, artigos, etc. Alguns exemplos:

- História de Macau e da China;
- Estatísticas da população de Macau, designadamente por local de nascimento e distribuição linguística;
- História do Sistema Educativo de Macau e da China;
- Legislação que regula a política linguística de Macau e da China;
- Legislação que regula o ensino básico e secundário de Macau (Linhas de Ação Governativa – LAGs, Planeamento para os Próximos Dez Anos para o Desenvolvimento do Ensino Não Superior, lei-quadro, quadros curriculares, línguas de ensino, formação de professores, etc.);
- Trabalhos académicos publicados sobre a política linguística de Macau e da China, a multiculturalidade de Macau e da China e respetivos sistemas educativos;
- Depoimentos e discursos sobre ensino das línguas em Macau e a multiculturalidade na educação.

Outras fontes foram consultadas, designadamente a imprensa local, blogues, vídeos com depoimentos de cidadãos sobre questões linguísticas e culturais, etc.

Capítulo 3

Caracterização do contexto de investigação

Introdução

Este capítulo situa a investigação no seu contexto alargado, enquadrando as questões linguísticas no espaço multicultural e multilinguístico de Macau ao longo da sua história através da interpretação de dados obtidos na literatura sobre a região, analisando a relação dos habitantes de Macau com a sua língua materna e com as línguas oficiais em presença e, finalmente, abordando o sistema educativo vigente e a legislação que o enquadra. Pretende-se com esta contextualização facultar dados para um melhor entendimento das variáveis que afetam o panorama linguístico de Macau.

3.1 Enquadramento histórico, político e linguístico-cultural de Macau

Macau, uma desconhecida e pequena aldeia piscatória como tantas outras no sul da China até meados do séc. XVI, designada em chinês na altura por Haojing (Espelho da Ostra), passou historicamente a ser, a partir daquela data, um território de imigração, desde a secular emigração do distante Ocidente, por via da evangelização e da expansão dos ideais da Contra-Reforma no Oriente, bem como da emigração proveniente de vários países da Ásia e, principalmente, do interior da China. Por isso, Macau tornou-se um espaço de comércio de signos, uma micro-área multilinguística e multicultural de vida e de vocação intermediária internacional.

Desde 20 Novembro de 1555, entre a carta de Fernão Mendes Pinto, “certidão de nascimento” do próprio nome em português “Macau” atribuído na referida carta pela primeira vez a partir do dialeto fuquianense, até ao Regimento de 1627 do língua principal da Cidade de Macau, do chinês cristão Simão Coelho, desfilaram mil e uma atividades de intérpretes e de tradução. Tradução prática e erudita, oral e escrita que encontra no Senado e nos Jesuítas os grandes polos de organização institucional.

Esta dupla atividade da Macau portuguesa, comércio e ação evangelizadora nas suas diversas facetas, interligam-se com alguma “intimidade”, pois as missões dos jesuítas nos sécs. XVI e XVII, nomeadamente na Ásia, foram empreendidas por duas ordens de razões: uma, de caráter retórico e místico, o projeto missionário, cujo objetivo era levar a todos os recantos do planeta o espírito e a letra da Contra-Reforma, com toda a abundante doutrina e dogmática católicas saídas do 19º concílio ecuménico – o Concílio de Trento (1545-1563), também designado por Concílio da Contra-Reforma; a outra, de caráter político e geoestratégico, cujo objetivo era defender os interesses económicos dos impérios peninsulares na Ásia contra os países que sustentavam as ideias da Reforma e contra os infiéis muçulmanos para “abatimento, e extinção dos inimigos do povo Christão”². Comércio e evangelização tornam por isso Macau, “desde as origens, um centro multilinguístico. O mundo dos intérpretes, da aprendizagem oral das línguas, do exercício prático da tradução, existe logo nos anos de 1555 a 1565” (Barreto, 2006:314).

No Macau do período Ming cruzaram-se as duas grandes línguas imperiais da época: o mandarim e o latim. Cruzaram-se as línguas chinesa, japonesa, malaia, portuguesa, italiana, espanhola, latina. Cruzaram-se também variantes da língua chinesa, como a cantonense e a *hokkien*, dialeto do grupo linguístico chinês - o fuquianense do sul. Dicionários, gramáticas, mapas, cartas e informações diversas constituem o fundo documental multilinguístico e multicultural de Macau dos séculos XVI e XVII. Para além das palavras manuscritas e impressas, Macau foi um centro de atividades de ensino de línguas e de culturas, de aprendizagem e de transmissão de saberes sobre o extremo Ocidente e o extremo Oriente. Macau foi nessa época o grande centro de tradução Europa-Ásia Oriental, a fronteira de

² Sessão I: Decreto para se principiar o Concílio, 37. in O sacrosanto, e ecumenico Concilio de Trento em latim e portuguez, Lisboa, 1781 [S.C. 7006 P.]. Disponível em: <http://purl.pt/360>

interpretação das línguas, das culturas e do pensamento em rede *avant la lettre*.

A partir da segunda metade do século XVII, Macau entra em declínio económico e cultural. Os jesuítas são expulsos, Portugal perde Malaca, como perde o comércio com o Japão e com Manila, como perde o monopólio português no comércio com China em consequência da sua abertura a novos mercadores em ascensão, como os holandeses e, mais tarde, com os ingleses nos mares orientais (Gunn, 1998). Com a promulgação, a 3 de Setembro de 1759, da “Lei dada para a proscricção, desnaturalização e expulsão dos regulares da Companhia de Jesus, nestes reinos e seus domínios”³, os jesuítas de Macau são presos e expulsos em 1762 acabando, como consequência, o principal centro de desenvolvimento nas áreas da cultura e educação sustentadas por aquela ordem religiosa.

Contudo, e apesar do rude golpe no sistema educativo de Macau (que apenas teve uma universidade 220 anos depois), a cidade continuou a ser um centro de intermediação linguística e cultural até aos nossos dias, por virtude das suas relações comerciais diretas com a China, com o mundo anglo-saxónico e asiático através de Hong Kong, e com a Europa, através de Portugal. Aliás, Bray & Koo (2004:233-34) destacam que, com o surgimento de Hong Kong como grande potência económico-financeira na Ásia, Macau tornou-se economicamente mais uma colónia de Hong Kong do que de Portugal:

A further part of the paradox is that in Macao market forces contributed to a stronger role for Hong Kong’s colonial language (English) than Macao’s colonial language (Portuguese) — and that indeed in primary education a larger proportion of pupils studied in English in Macao than in Hong Kong. One factor in this situation is that to a large extent Macao has been economically a colony of Hong Kong rather than of Portugal. Further, dimensions of influence and

³ Lei dada em 3 de Setembro de 1759 para a proscricção, desnaturalização e expulsão dos regulares da Companhia de Jesus de Portugal, nestes reinos e seus domínios. Disponível em: <http://digitarq.arquivos.pt/details?id=4436286>

control may be multifaceted and overlapping, as exemplified by the fact that Macao has long been overshadowed by Hong Kong.

Este contexto multilinguístico e multicultural de Macau, com a permanência ativa da língua portuguesa no restrito campo do poder administrante, consolidado ao longo de quatro séculos e meio e visível na paisagem linguística da cidade, é um acaso histórico resultante de múltiplos e complexos interesses político-comerciais convergentes entre portugueses e chineses, da mesma forma que é um acaso histórico os japoneses continuarem a utilizar a escrita chinesa (Kanji) desde o século V, numa complexa mas perfeita simbiose com as suas duas outras escritas “inventadas” no séc. VIII, o Hiragana e o Katakana, a partir da escrita chinesa. Tais acasos históricos resultaram de contactos, de trocas comerciais e de saberes que pressupõem, no plano teórico, sociedades com novas formas de pensar e de viver em diálogo intercultural.

3.1.1 A comunidade macaense

A construção da cidade portuária de Macau, sendo o resultado do trabalho conjunto de portugueses e chineses é, sobretudo, uma invenção essencialmente construída pela comunidade macaense, uma comunidade de eurasiáticos naturalmente bilingues, decorrente da sua posição charneira de mediação linguística e cultural entre duas comunidades monolingues dominantes - a comunidade portuguesa ligada ao poder colonial-administrante e a comunidade de cidadãos maioritariamente chinesa (97% da população).

Utilizamos aqui a expressão comunidade macaense com um sentido abrangente que inclui não apenas os cidadãos nascidos de casamentos entre portugueses e cidadãos de outros grupos étnicos (chineses, indianos, malaios, japoneses, etc.), mas também os cristãos novos” (Cabral & Lourenço, 1993:65), ou seja, os chineses aculturadamente portugueses convertidos à religião católica, que adotaram apelidos

portugueses e que frequentaram escolas cuja língua veicular de ensino foi a portuguesa. De resto, os primeiros intérpretes-tradutores, designados por línguas, jurubaças ou ainda topazes (Pina, 2011), foram chineses ou outros asiáticos com conhecimentos de português e chinês. Ainda hoje muitos chineses que constituem parte integrante da comunidade designada por macaense são etnicamente chineses e, embora possuindo apelidos portugueses por batismo, os seus apelidos familiares originais são chineses - Leong, Sio, Chang e outros.

Quando dizemos que a comunidade macaense é uma comunidade naturalmente bilingue, queremos dizer que o macaense adquiriu duas línguas por força das circunstâncias, quer em casa, quer no meio circundante em que teve de viver, conviver e trabalhar. Poderíamos mesmo dizer que a sua socialização foi uma socialização bilingue e também bicultural (Rocha, 1996).

Ao contrário, em Hong Kong, onde não surgiu uma comunidade anglo-chinesa, pelo menos identificando-se a si própria como tal, o bilinguismo existente é secundário, aqui no sentido de adquirido via escolarização. Na verdade, desde a década de 60 e, sobretudo, após a publicação do *Education White Paper*, em 1965 (Chung; Ngan, 2002), o governo britânico defendeu a hegemonia da língua inglesa no sistema educativo e o modelo da escola-tipo para a colónia de Hong Kong, a escola anglo-chinesa. O estudante entra, assim, na escola proveniente de um meio monolíngue (a família, a rua, o trabalho, os amigos) e adquire compulsoriamente a qualidade de bilingue.

Mas uma larga franja da comunidade macaense não só é bilingue, mas também trilingue. A língua inglesa é igualmente uma presença no universo cultural macaense. A proximidade de Hong Kong e o imenso espaço anglófono da Ásia incentivou o aparecimento de um segundo bilinguismo, o bilinguismo da Ásia – o inglês e a língua do colonizado.

Contudo, a comunidade macaense foi também

fellow-pioneers in Hong Kong - indeed they were on this coast long before the British. They had an old association with the British merchants in Macao, and many of them, including some of ancient family, came across the estuary to Hong Kong after the Treaty of Nanking. They gave Hong Kong some of its early architecture, and some of its vernacular - *praya*, for example, meaning, promenade, mandarin, originally a giver of mandates, *comprador*, literally a provider, *amah*, a nurse, and even surprisingly *joss*, which came from deus. (Morris, 1990:105).

Devido ainda à sua proficiência linguística no inglês, no cantonês e de um conhecimento muito acima da média dos chineses e da região, muitos macaenses ocuparam cargos de grande responsabilidade em Hong Kong, a partir da segunda metade do século XIX na Companhia das Índias Orientais, na Superintendência do Comércio da Coroa Britânica e, mais tarde, também no Hong Kong & Shanghai Bank.

Por outro lado, as notícias, os livros, a moda chegavam a Macau mais depressa da vizinha colónia de Hong Kong do que da distante metrópole portuguesa. Note-se que a primeira emissão de televisão local data de 1984 e que Macau já captava, desde os finais dos anos 60, as estações de televisão de Hong Kong, a Television Broadcasts Limited e a Asia Television Limited, ambas em língua inglesa.

A par disto, há uma tradição secular da elite macaense em promover a continuidade de estudos superiores dos seus filhos, a partir de um *foundation year*, em países com sistemas de ensino superior de matriz anglo-saxónica tais como o Reino Unido, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, EUA. Noronha & Chaplin afirmam que “it is predicted that the future generations of Macanese will probably not choose Portuguese as their choice for communication, but rather Chinese or English as their levels of literacy and fluency are gaining considerable foothold.” (2011:421).

Foi esta comunidade que teve de dialogar diariamente com os nacionais portugueses, primeiro do Reino e, depois, da República, e com os nacionais chineses, primeiro do Império do Meio e, depois do Império de Mao, negociando consensos e dissolvendo dissensos,

tornando geríveis a cada momento os destinos de Macau, mercê de um apurado refinamento de comunicação intercultural. Foi por isso que esta comunidade, também e em última instância, mais sofreu na sua própria terra os reveses de um exercício de soberania sobre Macau sempre repartida entre um soberano sempre distante demais e outro soberano sempre perto demais (Rocha, 1996).

Respondendo à pergunta que inicia o seu artigo sobre os intérpretes tradutores em Macau, Cecília Jorge afirma que “não teria sido possível aos portugueses administrarem Macau não fosse a existência de uma pequena comunidade bilingue e bicultural de onde saiu, ao longo dos séculos, um ainda menor grupo de profissionais na arte de se fazerem entender lusófonos e chineses” (Jorge, 1992:46).

Macau foi, assim, por razões histórico-políticas e sociais, desde a sua fundação, um território linguístico-cultural onde coabitaram e se geraram múltiplos comportamentos linguísticos e culturais. No plano linguístico verificaram-se:

- interferências das línguas umas nas outras, entendida aqui a interferência como o uso de elementos formais de uma língua no contexto da outra; interferências que podem ser fônicas, sintáticas e lexicais;
- mistura ou alternância das línguas e respectivas estratégias conversacionais, ou seja, a escolha de determinada língua ou de determinada expressão de uma língua no contexto da outra, em função determinadas situações sociais;
- formação dos crioulos e dos pidgins, isto é, a criação de línguas aproximativas, a partir de línguas dominantes estranhas aos falantes de determinadas áreas geolinguísticas, mas com estruturas sintáticas das línguas maternas desses falantes;

- utilização de línguas de intermediação entre grupos monolíngues, ou seja, a adoção de uma terceira língua como meio de comunicação entre grupos com línguas ininteligíveis entre si;

No plano cultural institucionalizaram-se:

- práticas celebrativas das duas comunidades: Natal, Páscoa, Ano Novo Chinês, Festa dos Barcos-Dragão, Festa do Bolo Lunar e outros, integradas como feriados locais;
- práticas gastronómicas das duas comunidades e até simbioses entre as duas gastronomias;
- práticas arquitetónicas das duas comunidades e até simbiose entre elas;
- comportamentos e atitudes resultantes de empréstimos biunívocos entre as duas comunidades.

No entanto, o Estado português, através dos seus sucessivos governos coloniais até 1999, não acompanhou tal riqueza multilinguística e multicultural e muito menos a soube usufruir, aplicando a Macau quer as experiências realizadas por outros países em matéria de políticas e de planeamento linguístico em contextos multiculturais, quer os resultados da investigação desenvolvida, entre as décadas de 60 e 80, nos domínios do bilinguismo e do planeamento linguístico. Não soube (ou não quis) reafirmar também, em Macau, os princípios da singularidade de um território e da personalidade de uma comunidade portuguesa local euroasiática, através da promoção de uma política educativa multicultural e de uma política linguística vertida no sistema educativo que tivessem em conta as línguas em presença, a portuguesa e a chinesa, mas também a inglesa e outras, os seus domínios sociais de atuação e as suas formas de organização curricular

no sistema educativo (Água-Mel, 2012; Noronha & Chaplin, 2011; Rodrigues, 2004; Rocha, 2001).

Macau lograria ter sido o grande motor e incentivador da criação e manutenção de uma escola de sinologia portuguesa no território, pelo menos nos últimos 20/30 antes da transferência de soberania, se tudo se tivesse passado de outra forma. De notar que na França colonial, o Collège Royal, antecessor do atual Collège de France, criou em 1814 a primeira disciplina de chinês na Europa, disciplina de língua e literatura chinesas e tártaro-manchu, lecionada pelo sinólogo Jean-Pierre Abel-Rémusat.

A comunidade macaense, que poderia ter sido no passado e ser no presente um segmento significativo, embora não o único, de recrutamento de sinólogos de matriz portuguesa, foi, desde sempre, profundamente fragilizada porque se entendeu, política e socialmente, que: a) possuir domínio funcional da oralidade da língua chinesa era suficiente para prestar serviço na Administração Pública, uma vez que esta funcionava apenas em língua portuguesa; b) estudar a língua, a escrita e a cultura chinesas nas escolas oficiais portuguesas de Macau era irrelevante e até desprestigiante; c) ser a língua portuguesa a língua materna do macaense, que era a língua de prestígio, por oposição à língua chinesa, língua de desprestígio, pelo menos como objeto de aprendizagem e de estudo.

3.2 O estatuto da língua portuguesa em Macau

De referir que apenas em 1991 a língua chinesa é tornada oficial em Macau, ou seja, 436 depois da instalação definitiva dos portugueses e 4 anos após assinatura em Pequim, em 13 de abril de 1987, da *Declaração Conjunta do Governo da República Portuguesa e do Governo da República Popular da China sobre a Questão de Macau*.

O uso exclusivo da língua portuguesa na administração pública, como língua administrante e de dominação colonial, até 1991 (desenquadrada da reflexão sobre as administrações coloniais após a 2ª guerra mundial que havia sido iniciada pelo governo britânico em 1946) limitou, até 1989, o acesso de cidadãos de etnia chinesa à administração pública apenas aos que dominassem a língua portuguesa. Em 1982, os Decretos-lei nº 32/82/M e nº 33/82/M, ambos de 31 de julho, estabeleceram o regime de equivalências dos diferentes sistemas de ensino em Macau com a certificação obtida por jovens ou adultos em cursos de ensino de português com 4 graus de ensino (embora o grau IV nunca tenha sido implementado). A obtenção do grau I daqueles cursos daria equivalência à 4ª classe, o grau II à 6ª classe e o grau III ao 9º ano de escolaridade. Tal equivalência chegou inclusivamente a ser aplicada a cidadãos com cursos universitários; por isso, até 1989, era comum encontrarem-se na administração portuguesa licenciados em matemática ou em economia, por exemplo, a exercer funções de servente ou motorista, dado apenas possuírem o grau I em língua portuguesa. Tratava-se, efetivamente, de uma política linguística que

atribuiu ao português um papel discriminatório no acesso às estruturas administrativas locais e na participação na vida pública; na política educativa que privilegiou o ensino do português e ignorou interesses e necessidades da população de língua materna chinesa (...); nas opções pedagógicas e didáticas que privilegiaram a adopção de modelos importados de Portugal e impostos em Macau à revelia das tradições educativas locais. (Rodrigues, 2004:351)

Com efeito, em 1946 o Governo Britânico publica o *Command Paper n.º 197* (Rocha, 1992) reconhecendo formalmente a necessidade de se encarar as colónias do pós-guerra de forma radicalmente diferente. A expressão dessa nova postura centrou-se em duas ideias-força: a autonomia governativa progressiva das colónias dentro do enquadramento da "British Commonwealth of Nations" e a localização das burocracias, a que, mais tarde, se veio a juntar a ideia da política linguística. Hong Kong, pela mão do governo britânico, reedita as mesmas ideias-força já experimentadas nos processos de transição

político-administrativa das restantes colónias britânicas da Ásia, ideias estas que foram, de resto, consignadas na *Declaração Conjunta Sino-Britânica*⁴, em 19 de dezembro de 1984:

- a autonomia governativa progressiva da colónia de Hong Kong;
- a localização da sua Administração Pública;
- a consolidação de uma política linguística com incidência no sistema educativo.

Macau, em termos formais, recebeu o figurino do processo de transferência de Hong Kong e, em 13 de abril de 1987, os governos de Portugal e da República Popular da China, assinaram o tratado internacional designado por *Declaração Conjunta Luso-Chinesa*. Nesse tratado consignou-se:

- a consolidação de um sistema político-administrativo adaptado à realidade do Território, e governado por cidadãos locais;
- a localização da Administração Pública, captando recursos humanos locais e capacitando-os através de um grande esforço de formação académica e profissional, a fim de garantir a qualidade e a operacionalidade da Administração, sem ruturas de funcionamento para além de 20 de Dezembro de 1999;
- a generalização do uso das línguas oficiais do Território, o português e o chinês.

Assente que foi, na *Declaração Conjunta*, que a feitura da *Lei Básica de Macau* competiria à República Popular da China, a administração portuguesa de Macau, balizada por um ordenamento jurídico e funcionando com procedimentos e práticas administrativas de matriz

⁴ Joint Declaration of the Government of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland and the Government of the People's Republic of China on the Question of Hong Kong. Disponível em <http://cmab.gov.hk/en/issues/joint3.htm>

portuguesa (e gerindo uma população 97% étnica e culturalmente chinesa que não falava português) teve de se preparar, a partir do ano de 1988, para três grandes desafios definidos pela parte chinesa do Grupo de Ligação Conjunto Luso-Chinês. Referimo-nos às "Três Grandes Questões" do período de transição político-administrativo do território de Macau: a Localização dos Quadros, a Oficialização da Língua Chinesa - que a parte portuguesa do Grupo de Ligação preferiu designar "da Generalização na Administração Pública das Línguas Oficiais do Território", ou seja "do Bilinguismo" - e a Localização das Leis, que inclui a Tradução das Leis (Rocha, 1995).

A assinatura da *Declaração Conjunta* em 1987, entre a China e Portugal, à semelhança do que tinha sido feito para a vizinha colónia de Hong Kong entre o Reino Unido e a China em 1984, consignou a paridade do estatuto das línguas portuguesa e chinesa, embora, como referimos antes, a língua chinesa tenha sido tornada oficial em Macau, em 31 de Dezembro de 1991, ou seja, 4 anos após a assinatura em Pequim, em 13 de abril de 1987, desse tratado internacional.

As línguas portuguesa e chinesa consignadas na *Declaração Conjunta*, em 1987, e na Lei Básica, em 1993, com o estatuto de línguas oficiais de Macau, não foram, no entanto, ensinadas paritariamente como línguas oficiais no sistema de ensino: a língua portuguesa não foi ensinada nas escolas chinesas subsidiadas pela administração portuguesa ou apenas se ensinou pontualmente; como não se ensinou a língua chinesa nas escolas oficiais de matriz portuguesa em Macau, senão apenas como uma apagada disciplina de opção. Contudo o ambiente bilinguístico de Macau continuou a exprimir-se através de formas várias: nomes das ruas; nomes dos estabelecimentos comerciais; informação ao cidadão (turística, rodoviária, nas fronteiras), meios de comunicação social e outras, sobretudo por virtude de legislação sobre o uso obrigatório da língua portuguesa, mas sem quaisquer repercussões significativas no sistema educativo de Macau na edificação de um projeto educativo multi/intercultural.

3.3 A fórmula “Um País, Dois Sistemas”

De sublinhar que a celebração dos tratados internacionais acima mencionados não teria sido possível, fundamentalmente no espírito e na letra com que foram assinados, sem a fórmula “Um País, Dois Sistemas” adotada por Deng Xiaoping como pano político de fundo. Tal fórmula terá emergido do produtivo Terceiro Plenário do Comité Central do Partido Comunista Chinês, em finais de 1978 (Wilson, 1992) no contexto da renovada campanha de persuasão dirigida a Taiwan, com vista à sua reunificação com a China - uma campanha que até hoje tornou imperfeita a referida fórmula, pois, como se tem verificado, Taiwan prefere a fórmula “Um País, Dois Governos”.

A ideia de “Um País, Dois Sistemas”, não sendo embora uma fórmula original na China nem na história Mundial (Huang, 1993), não deixou, no entanto, de ser uma formulação atrativa que ajudou fortemente a China a convencer a opinião do Ocidente e alguns setores de opinião chinesa de Hong Kong de que o retorno de Hong Kong à soberania chinesa não era problemático e, muito menos, dramático. É evidente que o termo “País” na fórmula “Um País, Dois Sistemas” não configura a ideia ocidental de Nação-Estado mas sim, na perspetiva chinesa, um imenso espaço de fronteiras culturais cujo imaginário político chinês faz remontar às origens míticas da antiga civilização chinesa. A verdade é que a história da China se repartiu mais ou menos equitativamente entre a fragmentação e a união, designadamente dentro da denominada nacionalidade Hàn, uma vez que a integração, ou a tentativa de integração no império chinês de regiões contíguas ao seu espaço territorial, com povos de culturas e línguas diferentes, gerou necessariamente períodos de conflito e fragmentação territorial e política.

A ideia da Grande China não tem mais do que 200 anos e deve-se à dinastia Qing, que era Manchu e não Hàn. É esta dinastia que vai construir o grande império colonial chinês ao conquistar o Tibete, a

Mongólia, o Xinjiang e a Manchúria. Ainda nos inícios do século XIX, o Sião, a Coreia, o Vietname (que foi ocupado e colonizado pela China durante um milénio, desde 111 a.C. até 938 e, depois, de 1407 a 1427), a Birmânia e o Nepal são tributários da China. A configuração da China colonial dos Qing de 1900 pouco diferente é da China geopolítica atual, embora, de facto, só após 1949 é que o poder e controlo militares tenham sido formalmente exercidos naqueles territórios conquistados.

A consolidação, por via da ocupação militar, dos territórios conquistados pelos Qing como o Tibete, o Xinjiang, a Mongólia e a Manchúria, que constituem mais de 50% do atual espaço físico da RPC, correspondeu a uma orientação geoestratégica em termos político-militares para China. O Tibete é um tampão contra a Índia, um velho rival, com grandes reservas de minério e sobretudo de água, onde nascem os três maiores rios da China (Mekong, Rui Amarelo e Yangtzé); a Mongólia Interior faz a ligação com a Ásia Central e com a Rússia, através da Mongólia Exterior, atual República da Mongólia, mas ainda reclamada pela China; o Xinjiang, que é uma extensa área de ligação da China aos seus vizinhos muçulmanos, o Afeganistão, o Tajiquistão, o Quirguizistão, o Cazaquistão e o vital Médio Oriente; e, finalmente, a Manchúria, que é uma ponte para o norte da Ásia, tendo como vizinhos a Rússia, o Japão e a península coreana. E nestes mais de 50% de mundo não-chinês da China, a unidade da pátria chinesa não tem propriamente a mesma leitura do que a do governo de Pequim.

De qualquer modo, a questão de “Um País” político e culturalmente uno, homogéneo e liberto da “humilhação” colonial estrangeira, foi (e é) um ponto de honra que determinou o empenhamento do governo de Pequim perante a comunidade internacional, no sentido de reaver Hong Kong a 1 de julho de 1997, Macau a 20 de dezembro de 1999 e que continuará a determinar esse empenhamento até os “renegados” chineses da “província” chinesa de Taiwan aceitarem a reunificação sob a mesma fórmula adotada para Hong Kong, uma vez que a China

considera inalienável qualquer parcela de território “culturalmente” chinesa.

A expressão “sistema”, na referida fórmula “Um país, dois sistemas”, inclui não apenas o sistema económico, mas também os sistemas social e político. A ideia política da China contida na fórmula é a de permitir que os sistemas se entreatujem e entrem em competição entre si, no sentido da sua convergência num determinado momento que a História marcará. Reconhece-se que foi uma formulação teórica muito interessante, embora sem a resposta biunívoca desejada, porquanto a própria China reconhece que Hong Kong foi o motor da modernização da China e a porta que abriu o investimento chinês no mundo. No entanto, Hong Kong, pela sua importância como praça financeira mundial e uma população politicamente consciente e com elevado grau de consciência de cidadania local, tem reagido sempre mal cada vez que o governo central da China pretende impor uma matriz cultural e linguística diferente, designadamente no sistema educativo, da preconizada pelos cidadãos de Hong Kong. A ideia de “Dois Sistemas” contém um risco político para a China pois, embora continue a ser a face visível do esforço da própria China no sentido de recuperar Taiwan, tal fórmula conduz, como tem, de resto, conduzido, a uma maior aceitação do pluralismo na vida pública chinesa. E do pluralismo social à democracia social e política poderá ser um passo. Com a passagem de Hong Kong para a China, os analistas políticos passaram a preferir centrar as suas conjeturas políticas a partir do mote: “Hong Kong: A New Beginning for China?” (Yahuda, 1997), em substituição daquele sobre o qual tinham feito incidir as suas análises: “Hong Kong: A New Beginning” (Chanda, 1997).

Macau, ao contrário, sempre foi assumido pelas autoridades chinesas de Macau e com o apoio tácito da sua população, como sendo um território chinês e, como tal, “uma questão de política interna cujos contornos devem ser entendidos no quadro da política de reunificação” (Pereira, 2010:105). Esta posição foi sempre partilhada pela “frente

única” de Macau” (idem *ibidem*:115), ou seja, pelas ramificações do Partido Comunista Chinês em Macau (Associação Comercial de Macau, Associação de Educação de Macau, Associações de Moradores, Associação dos Operários e outras) que enquadram as principais associações económicas, sociais, culturais e assistenciais dos cidadãos de Macau.

Assim, qualquer eventual alteração no sistema educativo de Macau teria de ter o apoio expresso ou, pelo menos, tácito desta “frente única”, via Associação de Educação de Macau. Por exemplo, mesmo após a promulgação da *Lei Básica* em 1993 - uma lei constitucional da RPC redigida pelo governo central da China que consigna a língua portuguesa como língua oficial a par da língua chinesa - a introdução do português nunca foi aceite com carácter obrigatório pelas autoridades políticas e educativas chinesas de Macau nos estabelecimentos de ensino privado, que são majoritários, embora cerca de 85% dessas escolas estejam integradas na rede gratuita de ensino subsidiado pelo governo da região.

Até à data de transferência de soberania, tanto no âmbito da administração pública dos sucessivos governos administrantes portugueses, como no sistema de ensino não superior de Macau, não se procedeu à generalização consistente do ensino do português e do chinês, que teria de fazer refletir a proficiência linguística dos trabalhadores da função pública, por um lado, através da fixação de níveis de exigência linguística no ingresso e acesso nas carreiras da Função Pública; por outro lado, fazer refletir a proficiência linguística dos alunos das escolas de Macau com o ensino obrigatório de ambas as línguas oficiais. É verdade que existiram, desde 1990, normativos na Administração de Macau que fixaram regras quanto aos níveis de exigência linguística nas línguas portuguesa e chinesa para o ingresso e acesso nas carreiras da Função Pública; desse conjunto de normativos releva como lei enquadradora uma lei da Assembleia Legislativa de 1990, a Lei nº5/90, tópico adiante desenvolvido no ponto

5.6, sendo que a própria Assembleia nunca pediu contas sobre a sua aplicação. Ao contrário, desde meados dos anos 60 do século XX, após a independência das ex-colónias portuguesas de África, o governo central da China apostou no ensino da língua portuguesa.

De qualquer modo, o mapa linguístico e cultural de Macau manteve a sua componente multilinguística e multicultural, coabitando ainda na cidade várias realidades linguísticas e culturais, sendo quatro as mais significativas: a língua chinesa – variante cantonesa, a língua portuguesa, a língua inglesa e a língua chinesa oficial da China - o *pǔtōnghuà*. As línguas portuguesa e chinesa são línguas oficiais em Macau, regendo-se por leis próprias de utilização. O inglês é a língua da economia, da tecnologia, do "business", o esperanto vivo do planeta e, em muitos casos, a língua franca entre comunidades monolingüísticas em português e em chinês. É também o bilinguismo da Ásia por virtude da colonização britânica de muitos países deste continente. É, por isso, de uso corrente em Macau.

Como refere Grosso (2007), não há dados recentes que permitam dar uma ideia aproximada dos níveis de proficiência da língua inglesa da população de Macau; e com base na experiência do dia-a-dia, verifica-se que a maior parte da população empregada nas lojas de qualquer ramo de atividade não domina ou domina pouco a língua inglesa. Mesmo nas zonas com comércio mais sofisticado de Macau, como centros comerciais e as e lojas dos hotéis e casinos, a comunicação em inglês é difícil; tal explica-se porque são agora maioritariamente visitadas por turistas do continente chinês que, segundo as estatísticas da Direção dos Serviços de Estatística e Censos (DSEC), atingiram quase 31 milhões durante o ano de 2016⁵. Por via disso, o *pǔtōnghuà* tornou-se a língua de comércio em Macau. Outra das razões prende-se com o facto de 47,4% da população de Macau ser proveniente da

⁵ DSEC, Macau em Números 2016, disponível em: <http://www.dsec.gov.mo/Statistic.aspx?lang=pt-PT&NodeGuid=ba1a4eab-213a-48a3-8fbb-962d15dc6f87>

China, com níveis de escolaridade iguais ou inferiores ao ensino primário em 35%⁶ e também pelo facto de muita da mão-de-obra importada da China para os mais diversos ramos de atividade (hotéis, restaurantes, supermercados, centros comerciais, serviços de limpeza, serviços de segurança, empregados de casinos e outros) não possuir escolarização em língua inglesa.

No entanto, como refere Dias (2017), autores como Harrison (1984) e Moody (2008) destacam o facto de, não sendo uma língua nativa, oficial ou sequer segunda, o inglês ser a segunda língua mais importante em Macau, a seguir ao cantonês:

there is a widespread use of English within the government at various levels. Even the Basic Law is available in both of the two official languages, Portuguese and Chinese, and in English. Although English does not have a de jure official status, the availability of the Basic Law and other official documents in English suggests that the language nevertheless enjoys a de facto status within government agencies in Macau, the extent to which has rarely been examined. (Moody, 2008:4)

Dias (idem) sublinha ainda que 44 instituições do governo (70%) que disponibilizam serviços na Internet o fazem em inglês, para além do chinês e do português. Embora a Internet seja dominada pelo inglês em páginas eletrónicas direcionadas para públicos de fora de Macau, tal não se aplica a estes exemplos, destinados principalmente à comunicação dentro da comunidade: a Assembleia Legislativa, os Serviços de Identificação, a Autoridade Monetária de Macau, o Estabelecimento Prisional de Macau, a Direção dos Serviços de Educação e Juventude e o Gabinete para o Desenvolvimento do Setor Energético, por exemplo, têm todas páginas eletrónicas em inglês, pelo que se pode afirmar que a língua detém um estatuto *de facto* como língua de trabalho adicional do governo de Macau.

⁶ DSEC, Censos 2016, disponível em:
<http://www.dsec.gov.mo/Statistic.aspx?NodeGuid=8d4d5779-c0d3-42f0-ae71-8b747bdc8d88>

No que respeita à questão da escolha da variante de língua chinesa oficial, tal reveste-se de alguma particular sensibilidade, uma vez que no continente chinês a língua do Estado é o *pǔtōnghuà*, cada vez mais em ascensão em Macau; mas a verdade é que o cantonês é a língua do processo de socialização na família e na escola e, sobretudo, das relações de afeto da maior parte dos cidadãos de Macau, como também é a língua em que se expressam o governo, a administração pública, o parlamento, os mercados, as ruas de Macau. Para além desta realidade, coabitam neste pequeno território cidadãos provenientes de diferentes etnias, confissões religiosas, línguas e culturas. Nesta perspetiva, e utilizando a definição de Lynch (1983), o termo multicultural pode ser considerado como o melhor descritor compreensivo desta sociedade que abrange todas as ideias de “multirracial”, “multiétnico”, “multiconfessional”, “multilinguístico” e “multicultural”, mas vai para além delas, uma vez que cada uma das expressões, isoladamente, é restritiva e exclusiva a determinado grupo social ou cultural.

Macau é, assim, um território multilinguístico e multicultural e tem consignado no seu ordenamento político-jurídico uma política bilinguística - o estatuto oficial das línguas chinesa e portuguesa. É importante conhecer como se estrutura essa política linguística e cultural no presente, quais os seus instrumentos de enquadramento e como se reflete essa diversidade linguística e cultural no sistema educativo e na construção da cidadania intercultural.

3.4 A sociedade multilinguística e multicultural de Macau

De acordo com a caracterização efetuada, retomamos a ideia de Macau ter sido efetivamente uma colónia, vivida mais na perspetiva de porto de comércio do que de território para exploração económica, diferenciando-se assim das demais colónias portuguesas. Para além desta circunstância, a Igreja Católica teve em Macau um importante papel religioso e cultural, sendo, sobretudo através da Companhia de

Jesus, responsável por um número significativo de estabelecimentos de ensino e também a transmissora da educação, da cultura das línguas e das ciências ocidentais para a China, Coreia e Japão. Porém, Macau interdialoga ou é um território linguístico e cultural de coexistência de monoculturalidades? Que respostas históricas e educativas foram dadas a esta diversidade linguística e cultural?

A questão da sociedade multilinguística e multicultural de Macau, enquanto sociedade promotora do diálogo intercultural ou, então, apenas como uma justaposição de ilhas monolingüísticas e monoculturais determinadas e mantida pela pol, é a ideia-força desta investigação, de acordo com os conceitos teóricos enunciados no capítulo X. Por outras palavras, pretende-se determinar se a política linguística oficial e o planeamento linguístico no sistema educativo subordinado àquela promove objetivamente o multilinguismo e o multiculturalismo ou, pelo contrário, e na prática, tende a reforçar a norma monolingüística ou monocultural - ou, se quisermos, um policentrismo monolingüístico, isto é, várias realidades educativas monolingüísticas que evoluem independentemente uma das outras.

A subordinação do planeamento linguístico a uma política linguística visa atuar sobre o estatuto e o uso das línguas em presença, realizando três objetivos (Mateus, 2002:2):

- 1) A língua como forma de construção da pessoa e de comunicação quotidiana do indivíduo, como língua materna;
- 2) A língua como veículo de escolarização de comunidades que a utilizam como língua segunda;
- 3) A língua como referência sociopolítica e cultural nos espaços em que é língua estrangeira.

Dascal (1996) invoca 5 argumentos poderosos a favor de uma atitude positiva face à multiplicidade linguística nos sistemas educativos, incluindo, nomeadamente, o de Macau:

- a evidência prática: a comunicação interlinguística é possível, a história de Macau é em grande parte isso mesmo; a tradução, ainda que imperfeita, é possível; não há razões para o poder político temer a confusão da Torre de Babel;
- o argumento ético: a comunicação interlinguística e intercultural permite avaliar o outro, o diferente; a rejeição da “comparação hostil” habitual nos grupos socioculturalmente dominantes; nenhuma língua é “primitiva”; nenhum ser humano é inferior; nenhum modo de vida ou cultura tem menos valor; nenhum ser ou grupo sofrendo discriminação ou tratamento injusto pode ser indiferente a nós;
- o argumento ontológico: a realidade das pessoas depende das relações sociais; não há “Eu” sem “Tu” nem há “Nós” sem “Vós”; a construção da alteridade é também a construção da auto-identidade;
- o argumento epistemológico: para as ciências da linguagem: para saber o que é uma língua precisamos de ter dados de tantas línguas quanto possíveis; para as ciências em geral: a importância das teorias alternativas, bem como do criticismo e da controvérsia, são indispensáveis para o crescimento do conhecimento;
- o argumento cognitivo: a inovação e a criatividade requerem a capacidade de mudar perspectivas; o bilinguismo ou a “multilingual mind” treina a mente para a mudança de perspectivas; apreciar as questões sob “outro ponto de vista cultural” enriquece a cognição.

Há um sexto argumento que nos parece ser de invocar também (Rocha, 2013a):

- o argumento económico: o conhecimento de várias línguas é um pressuposto para o sucesso no *business* internacional. Muitos tratados e acordos, mesmo que firmados em língua inglesa, são quase sempre

preparados e as negociações bilaterais são, em regra, conduzidas nas línguas maternas das partes em diálogo. Mas, para além disso, conhecer uma outra língua concede-nos a possibilidade de integrar um novo universo de falantes e de interagir com eles, fazendo crescer exponencialmente uma multiplicidade de trocas (comerciais, investimentos, oportunidades profissionais, permuta de informação científica, cultural ou outra). As trocas comerciais e a língua foram sempre, de resto, parte integrante do mesmo processo e daí o valor (a utilidade) económica da língua.

As problemáticas enunciadas aplicam-se à questão das línguas faladas em Macau na sua relação com as políticas linguísticas e na sua expressão no sistema educativo. Macau tem duas línguas oficiais que veiculam duas culturas, e conseqüentemente, dois mundos diferentes. Contudo, não são ambas obrigatórias, simultaneamente, em qualquer dos sistemas de ensino da RAEM.

Capítulo 4

Língua, ideologia e poder: uma abordagem crítica das práticas sociais

Introdução

Este capítulo debruça-se sobre as relações entre língua, poder e ideologia. Serão tratadas questões relacionadas com ensino das línguas, com as atitudes sociais em relação à língua e as lutas de poder resultantes da propriedade de uma língua e cultura por grupos particulares como inextrincáveis na definição da educação linguística. São analisadas formas de construção das políticas linguísticas como instrumento para influenciar o comportamento linguístico e cultural dos cidadãos, como forma de os grupos dominantes, que definem as políticas linguísticas, disciplinarem e subvalorizarem as línguas e culturas das minorias étnico-linguísticas. É ainda abordado o papel da colonização, como processo de dominação etno-linguístico-cultural do estado através das escolas junto dos povos colonizados, e na vida económica: a generalização do uso de uma língua dominante nas atividades e trocas económico-financeiras de produção e de consumo de bens e serviços é uma clara intenção política de unificação do mercado dos bens simbólicos que acompanha a unificação da economia e, também, da produção e da circulação culturais.

4.1 Políticas linguísticas e educativas, ideologia e poder

Grande parte dos países multilinguísticos e multiculturais têm políticas educativas explícitas sobre o ensino e uso de determinadas línguas. Jacques Leclerc, da Universidade Laval, no Canadá, mantém atualizada uma página sobre as tipologias de políticas linguísticas adotadas por diferentes países no mundo, apresentando para cada país os respetivos campos de utilização das línguas oficiais, com particular referência ao sistema de ensino de cada país⁷. Contudo, é comum verificarem-se significativas disparidades entre as políticas linguísticas consignadas, designadamente através de leis linguísticas e as práticas

⁷ Vd. Chaire pour le développement de la recherche sur la culture d'expression française en Amérique du Nord, <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/>

linguísticas no âmbito do ensino das línguas nos sistemas educativos (Walter & Benson, 2012).

Para Ricento (2006), investigar em política linguística pode contribuir “To our understanding of how such differences are experienced in varied contexts, and how policies – explicit and implicit - may reinforce, or oppose, social and economic inequalities related to the gender, ethnic, racial, tribal, religious, cultural, regional, and political differences” (2006:21). Reagan (2002) remete-nos para a questão da relação entre o ensino das línguas e o poder na escola e na sociedade e questiona “Cui bono?”, isto é, “em benefício de quem?”, apontando vários tópicos de reflexão: um deles refere-se à importância da tomada de consciência sobre a relação ensino das línguas e poder, quer por parte do sistema educativo em geral, quer pelos professores de língua estrangeira/língua segunda em particular. Mas tem também como propósito ajudar outros - colegas, estudantes e o público em geral, a tornarem-se criticamente conscientes desta ligação e mais conhecedores sobre a natureza das línguas e da diversidade linguística. E, reforçando o que afirma, cita Lourdes Ortega:

The field of foreign language teaching [has failed] to recognize the fact that both societal attitudes towards languages and power struggles resulting from ownership of a language and culture by particular groups are inextricably embedded in the definition of language education... Foreign language education and the foreign language teaching profession need to be reconceptualized in light of socio-cultural, political, and professional forces that affect the realities and potentials of foreign language teaching communities. (2002:4)

A abordagem crítica da política linguística e os seus principais teorizadores, citados por Tollefson (2006), tais como Bourdieu (1991), Foucault (1972, 1979), Habermas (1979, 1985, 1987, 1988), Phillipson (1992), Tollefson (1991, 2002), Williams (1992), aproxima-se desta ordem de preocupações. Muitos dos trabalhos destes investigadores, ainda segundo Tollefson (idem), implicam um repensar da teoria marxista, bem como críticas ao marxismo e ao neo-marxismo e, embora variando significativamente as suas áreas de investigação e

também os seus níveis de discordância, o seu objeto de estudo é comum - estudar o processo através do qual “social inequality is produced and sustained, and the struggle to reduce inequality to bring about greater forms of social justice. In this sense critical theory has a “practical intent” (Hol & Margonis, 1992:5) e “to uncover systems system of exploitation, particularly those hidden by ideology, and to find ways to overcome that exploitation.” (Tollefson, idem:44). Para este autor, a teoria crítica influenciou largamente a investigação sobre as políticas linguísticas em dois aspetos: o primeiro, pela atenção dada às categorias estruturais (classe, raça/ etnia, género) como fatores centrais de análise em toda a vida social; o segundo, pelo exame crítico da epistemologia e metodologia de investigação, inseparável dos padrões éticos e dos compromissos políticos com a justiça social. Ainda segundo Tollefson (idem), as ideias-chaves de investigação desta teoria crítica da política linguística são as seguintes:

- **O poder**, como motor implícito de todas as relações sociais, na construção das políticas linguísticas e como mecanismo de influenciar o comportamento linguístico e cultural dos cidadãos. Fairclough afirma que “I believed that the problematic of language and power is fundamentally a question of democracy. Those affected need to be take it in on board as a political issue, as feminists have around the issue of language and gender (2010: 533).
- **A luta**, a partir do conceito de luta de classes do marxismo, como forma de os grupos oprimidos disciplinarem os grupos dominantes que definem as políticas linguísticas, cujas escolhas representam os seus interesses, subvalorizando as línguas e culturas das minorias étnico-linguísticas. Hagège (2001) elenca as lutas que designou “contra o desastre”, referindo-se ao renascimento de diversas línguas: maori, havaiano, da Sibéria, línguas indígenas da América do Norte e Latina e outras.

- **A colonização**, como processo de dominação etno-linguístico-cultural do Estado, principalmente através das escolas junto dos povos colonizados, mas também na vida económica. A generalização do uso de uma língua dominante nas atividades e nas trocas económico-financeiras de produção e de consumo de bens e serviços é uma clara intenção política de unificação do mercado dos bens simbólicos que “acompanha a unificação da economia e, também, da produção e da circulação culturais” (Bourdieu, 1998:31).

De facto, a história das línguas hegemónicas está intimamente ligada à história das hegemónias económicas e políticas de uns países sobre os outros. Do lado da história das culturas europeias como a portuguesa, a espanhola, a francesa e a britânica, encontramos economias de expansão marítima que globalizaram o planeta e a língua de dominação, em espaços descontínuos; do lado da história das culturas a Oriente como a russa, a árabe e a chinesa, encontramos economias de expansão terrestre que globalizaram também a sua cultura e língua nos países contíguos às suas fronteiras físicas. Todas estas línguas de dominação gozam ainda hoje do estatuto de superlínguas na galáxia das línguas vivas do planeta, segundo a terminologia dos sociolinguistas Calvet (1999) e Abram de Swaan (2001).

Phillipson (2012, 2006, 1992) dedica particular atenção ao “linguistic imperialism” da língua inglesa no mundo: “Linguistic imperialism dovetails with communicative, cultural, educational, as scientific imperialism in a rapidly evolving world which corporate-led globalization is seeking to impose or induce neo-imperial world order (2006: 357). Pennycook analisa também o ensino da língua inglesa na sua relação com o colonialismo, não para demonstrar o papel do colonialismo na difusão do inglês a nível mundial, mas para mostrar “how language policies and practices developed in different colonial contexts, and to demonstrate how the discourses of colonialism still adhere to English” (1998:2).

- **A hegemonia e ideologia** é outro tópico de investigação que se inscreve igualmente no domínio da investigação do imperialismo linguístico. As práticas hegemónicas são estudadas como práticas institucionais que têm como objetivo assegurar o poder nas mãos de uma elite. Tais práticas são promotoras de desigualdades, designadamente na fixação das políticas linguísticas que, de modo coberto ou explícito, pretendem consolidar tais práticas hegemónicas.

Canagarajah & Said (2013) introduzem o termo “linguicism” como análogo aos termos “racismo” e “sexismo” e referem-se a uma “discriminatory attitude towards language that is played out in social practices and sustained by social institutions” (2013:390). O “linguicism” leva a que se promovam certas línguas e suas variantes no sistema educativo e se estigmatizem outras, sendo as línguas escolhidas as línguas de prestígio, tornando-se a norma linguística, e as restantes de exclusão social e educativa. Integra-se neste tópico de investigação a questão da homogenia e do monolingüismo. Cooke & Simpson (2013) afirmam que o discurso monolingüístico é dominante em parte porque é hegemónico e porque contém a natureza utópica de nação em que a língua é um património baseado numa ordem social homogénea que promove o desenvolvimento e a manutenção da unidade nacional, isto é, “uma nação, uma língua”, *slogan* que Hornberger, citando Woolard & Schieffelin, intitula “ideological red herring” (2003:318).

- **A resistência** é o último tópico de investigação construído a partir do trabalho de Wallis, citado por Tollefson (2006), em que mostra como minorias etno-linguísticas podem minar a lógica do sistema social dominante sustentando alternativas ao sistema social instituído. Segundo Canagarajah & Said (2013) a “resistance perspective” confere a possibilidade aos sem-poder de poderem negociar, apresentar alternativas ou mesmo oporem-se a determinadas estruturas políticas no seu quotidiano através de meios não autorizados.

A título de exemplo, veja-se um acontecimento paradigmático de resistência ocorrido em Cantão, quando a população da cidade, que fala maioritariamente a variante cantonesa da língua chinesa, ouviu em 5 de julho de 2010 Jì kěguāng, subdiretor da Conferência Consultiva do Povo Chinês de Cantão, propor a substituição do cantonês pelo mandarim no canal integrado e de notícias da televisão local, proposta que foi considerada uma ameaça à sobrevivência do cantonês. Duas forças estão, de facto, a minar a supremacia do cantonês na província de Cantão: a política linguística do governo, ao promover no sistema de ensino apenas uso do mandarim como língua nacional de unidade; e o pesado fluxo de imigrantes não-cantonenses na região. Os protestos populares com tal declaração oficial foram de uma dimensão sem precedentes e estenderam-se até Hong Kong⁸. A violência verbal dos manifestantes está clara na figura 4.1:



Figura 4.1 Poster ao estilo da Revolução Cultural
(tradução: Os nativos de Cantão falam cantonês; se não compreendes cantonês, volta para o campo)

Esta questão remete-nos ainda para um outro tópico de investigação no âmbito da política linguística crítica - os direitos humanos linguísticos e a política linguística, área de investigação desenvolvida por alguns autores, de entre os quais se destacam Skutnabb-Kangas (2006, 2000, 1999, 1995, 1994) e Phillipson (1999, 1994).

⁸廣州萬人上街撐廣州話, 防暴警戒備, 便衣警偷拍, 80後頂硬上 (Milhares de pessoas manifestaram-se em Cantão para proteger o cantonês), vd. https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=BA84fYR2RGM#t=34

Afirma o sociolinguista Wardhaugh (1992) que muitos países são Estados, alguns são Estados-Nações, mas muito poucos são Nações-Estados. A tendência maioritária dos Estados, ao longo dos séculos, tem sido para a subvalorização das comunidades e das línguas minoritárias, em favor de certo imperialismo étnico e linguístico do grupo dominante. Há, de facto, uma sistemática negligência do legislador político desses Estados na procura e na concretização de soluções que salvaguardem os direitos das minorias étnicas e linguísticas. O caminho para a obtenção de um consenso mundial no estabelecimento de condições mínimas exigíveis para a dignificação da cultura e da língua dos povos minoritários tem sido progressivo, embora lento e com o sofrimento, entretanto, de muitos povos ao longo de séculos.

4.2 Direitos linguísticos

Skutnabb-Kangas & Phillipson (1995) periodizaram a evolução dos direitos linguísticos ao longo de cinco fases: antes de 1815; de 1815 a 1914; de 1914 a 1945; de 1945 a 1970; de 1970 até ao presente. Desde 1945 que organizações internacionais como as Nações Unidas têm vindo a fazer um esforço significativo na codificação e na divulgação desses direitos, no sentido de proteger as comunidades socioculturalmente minoritárias contra a arbitrariedade e os tratamentos injustos e discriminatórios. E o passo mais significativo para a consignação dos direitos dos povos minoritários ao uso da sua própria língua foi dado em 16 de Dezembro de 1966, com a publicação do *Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos* quando, no seu artigo 27º, se declara:

Naqueles Estados em que existam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencendo a essas minorias não podem ver negado o direito, em comunhão com os outros membros do seu grupo, de usufruir a sua própria cultura, de professar e praticar a sua própria religião ou usar a sua própria língua.

A consignação internacional dos direitos linguísticos aconteceu igualmente em 1996, através do n.º 2 do artigo 3.º da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, reunida em Barcelona de 6 a 9 de junho de 1996, que declara o seguinte sobre o direito ao ensino das línguas:

Esta Declaração considera que os direitos coletivos dos grupos linguísticos podem incluir ainda, em acréscimo aos estabelecidos no número anterior, e de acordo com as especificações do ponto 2 do artigo 2º:

- o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura;
- o direito a dispor de serviços culturais;
- o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação;
- o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconómicas.

Skutnabb-Kangas (2006:285) defende a consignação dos direitos linguísticos nas políticas linguísticas como forma de

- preventing linguistic genocide;
- promoting integration and defending people against forced assimilation;
- promoting state policies towards minority languages;
- promoting the maintenance of the world's LD;
- promoting conflict prevention; promoting self-determination.

Trata-se, afinal, por um lado, de um combate contra o monolingüismo e o monoculturalismo e, por outro, de tornar conscientes os povos e os países quanto à importância da diversidade e do diálogo interculturais no sistema educativo.

Esta problemática prende-se essencialmente com os ideários ideológicos nacionais de muitos países, que entendem que o monolingüismo é tanto típico como normal e até desejável, designadamente no sistema educativo. A questão da hegemonia de umas línguas sobre as outras, que iremos referir mais em detalhe adiante, prende-se com processos políticos de dominação de uns grupos linguístico-culturais sobre outros. Na verdade, existe uma convicção generalizada entre os cidadãos das sociedades ocidentais de

que o monolinguismo é a forma normal de comunicação da maioria dos povos (Rocha, 1992; Blommaert, 2006, 1999; Romaine, 2000; Cooke & Simpson, 2011; Gogolin, 2011).

Por exemplo, na Europa ou na América, quando se diz que na China se fala “chinês”, não existe a consciência de que esse “chinês” é uma família de sete grupos de variantes de línguas chinesas (DeFrancis, 1984; Norman, 1988; Ramsey, 1988; Ping, 1998; Kurpaska, 2010), à semelhança do grupo das línguas românicas, tendo alguns desses grupos mais de 100 dialetos (o grupo do mandarim, por exemplo, possui 523 dialetos). Existe, assim, dentro da própria China e dentro do que o governo central do país designa por língua chinesa, um multilinguismo de línguas chinesas formalmente não consignado na Constituição, nem aceite pelo governo central da RPC. Porém, é prática comum dos cidadãos de muitas regiões da China serem proficientes no multilinguismo chinês, uma vez que falam a língua do Estado (pǔtōnghuà), falam a língua da sua província de origem e muitas vezes ainda um dialeto local.

Segundo os dados do *Ethnologue* (2018), a Ásia concentra 2.300 línguas, ou seja, 32% das línguas existentes no mundo, faladas por 60% da população mundial (4.494.000.000). A China, sendo embora um país multicultural e multilinguístico, tem um sistema educativo ainda muito sinocentrado, não obstante se reconheça alguma evolução em termos de bilinguismo e trilinguismo escolar junto das 55 minorias étnicas. No artigo 4º da Constituição chinesa é dito que “All nationalities have the freedom to use and develop their own spoken and written languages and to preserve or reform their own folkways and customs”⁹. Significa, pois, que a China reconhece o direito no plano formal, às 55 minorias étnicas não-chinesas que habitam o território chinês, ao uso das suas línguas e escritas, mas não reconhece as variantes regionais da língua chinesa que muitos sinólogos aceitam considerar ser uma

⁹ Constitution of the People's Republic of China, disponível em: [dhttp://www.npc.gov.cn/englishnpc/Constitution/node_2824.htm](http://www.npc.gov.cn/englishnpc/Constitution/node_2824.htm)

família de línguas chinesas (DeFrancis, 1984; Norman, 1988; Ramsey, 1988).

4.3. Línguas de colonização

Existem algumas semelhanças entre a questão linguística chinesa e o fenómeno político das colonizações europeias e de imposição de uma língua oficial/nacional em nações plurilingues colonizadas. Em muitos casos, a língua de colonização tornou-se, por questões de dominação colonial, a língua oficial - mas também por questões pragmáticas, em que a língua de colonização desempenhou um papel de língua de mediação e de negociação entre conflitos interétnicos, nomeadamente como no caso da língua portuguesa em Angola. O mesmo se verificou com a língua inglesa na Índia que, por razões idênticas e a juntar ao prestígio do sistema educativo britânico, continua a ser a língua oficial dos tribunais e a língua franca entre os indianos (com 23 línguas constitucionais, das quais 20 são línguas regionais¹⁰).

Há razões ideológicas decorrentes da ideia de Nação, de Estado e de Soberania Nacional chinesa que dificultam a descentralização das políticas educativas e a criação de políticas linguísticas e culturais regionais, à semelhança do que fizeram a Índia, a Suíça, o Canadá, a Espanha e alguns outros países, enquanto forma de cumprir e institucionalizar o direitos dos povos à sua própria língua e cultura dentro de um mesmo país - e, por outro lado, como modelo taticamente concebido para atenuar tensões sociais e contribuir para a paz social entre os diferentes grupos etnolinguísticos em presença. Macau, sendo uma Região Administrativa Especial da China, tem uma autonomia muito tutelada pelo governo central da RPC e, como tal, tende, obviamente a reproduzir as suas ideias unitárias de Nação e Estado em matéria linguístico-cultural.

¹⁰ Constitution of India (2012), disponível em: <http://indiacode.nic.in/coiweb/welcome.html>

Moçambique, por exemplo, está a rever as suas políticas linguísticas. As línguas Bantu abrangem um universo de 85.2% da população de Moçambique. Por isso, quando lemos Armando Jorge Lopes (1998,1997) verificamos que Moçambique é mais um país bantófono do que lusófono, conceito que, estando como valor central no discurso do Estado português, “não corresponde a nenhuma realidade sociológica ou política e não tem qualquer validade científica” e que surgiu como “forma atabalhoada para resgatar o espaço do império cuja desapareição relegou Portugal a uma situação de subalternidade no palco europeu e mundial”, como afirma Luís Bernardo Honwana, citado por Perpétua Gonçalves (2012:2).

A questão da situação linguística do Brasil, desde os primórdios da colonização até ao presente, é igualmente um exemplo de como uma língua de dominação impõe uma única língua oficial ao país, a língua portuguesa, oficializada desde 1758 pelo decreto de Marquês de Pombal. Só em 1988 a Constituição (artigo 210º) ¹¹ garantiu o direito aos povos indígenas de continuarem a falar a língua indígena; até então as políticas linguísticas nacionais do Brasil negaram a existência das línguas indígenas como parte da diversidade da chamada “nação brasileira”. Posteriormente, em 1996, o governo federal promulga a *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (lei 9.394/96), dedicando dois artigos (78º e 79º) ao ensino bilingue e intercultural dos índios. Essa educação escolar, específica e diferenciada, assegura às comunidades indígenas a utilização das suas línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem (art.º 32º, parágrafo 3º da lei 9.394/96), bem como o fortalecimento das suas práticas culturais. Convirá sublinhar que, quando os portugueses chegaram ao Brasil, segundo Aryon Dall'Igna Rodrigues, Professor emérito do Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade de Brasília, existiria na altura uma população de 6 milhões índios que falavam cerca de 1.250

¹¹ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

línguas¹². Atualmente, no Brasil, segundo dados do Censo de 2010, existem 274 línguas indígenas diferentes, faladas entre os 305 povos indígenas que vivem no Brasil num total de 818.000 índios¹³.

Para o regime colonial português – em contraste com a política de tolerância linguística seguida por países como a Grã-Bretanha ou a Bélgica – as línguas locais eram vistas como um obstáculo aos objetivos de assimilação linguística e cultural das populações colonizadas. Por essa razão, o seu uso era proibido em domínios oficiais, ficando confinado à comunicação informal. Esta será a leitura histórica da realidade colonial em matéria de colonização linguística. Outra realidade é o etnocídio linguístico-cultural provocado sobretudo por regimes coloniais, mas não exclusivamente.

4.4 Multilinguismo, línguas oficiais e políticas linguísticas

Apesar destas experiências históricas de encontro com a diversidade linguística e cultural de outros povos nos processos de colonização, mas também nos processos contemporâneos de globalização e de movimentos migratórios interfronteiras, continua a existir ainda, como referimos antes, uma convicção generalizada entre os cidadãos das sociedades ocidentais de que o monolinguismo é a forma normal de comunicação da maioria dos povos (Rocha, 1992; Blommaert, 2006, 1999; Romaine, 2000; Cooke & Simpson, 2011; Gogolin, 2011). Esta convicção é, por sua vez, institucionalmente promovida pelas políticas governamentais, em matéria linguística, já que menos de 1/4 das nações do mundo reconhece oficialmente duas línguas e apenas seis reconhecem três ou mais línguas. No entanto, se atendermos mais às

¹² *Diário de Pernambuco*, disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2013/05/01/interna_brasil.437054/estudo-realizado-na-unb-mostra-que-uma-lingua-indigena-e-perdida-por-decadas.shtml

¹³ *Folha de São Paulo*, Brasil tem 305 etnias e 274 línguas indígenas, aponta Censo 2010 10/08/2012, disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/1135045-brasil-tem-305-etnias-e-274-linguas-indigenas-aponta-censo-2010.shtml>

realidades linguísticas de cada país ou território do que às suas políticas linguísticas, deparamos com situações bem diferentes. Não encontraremos, seguramente, países totalmente monolíngues.

Por outro lado, verificamos também que não só o multilinguismo é a forma normal de comunicação entre centenas de milhões de pessoas no mundo, como também que o bilinguismo é uma tendência crescente e inevitável num planeta que, diariamente, dialoga consigo próprio em diferentes sistemas linguísticos, através de variadas formas e meios de comunicação. É por isso comum encontrarmos, hoje em dia, em muitas partes do mundo, comunidades com pessoas que falam várias línguas: uma ou duas na família, outra na região, outra a língua do estado e outra ainda com o mundo exterior em organizações políticas e sociais mais vastas.

Existem atualmente cerca de 6909 línguas distintas (Lewis, 2009) distribuídas por 195 países. Com uma simples operação aritmética verificamos que, seguramente, pelo menos em alguns desses países existem cerca de 35 línguas distintas. Ora o contacto de diferentes línguas umas com as outras, dentro do mesmo espaço social e político, gera naturalmente fenómenos linguísticos, umas vezes criativos e integrados, como é o caso da competência bi, tri ou plurilinguística dos seus falantes, outras vezes conflituantes ou de antagonismo, como pode ser o caso de valorações e estatutos diferentes atribuídos a cada uma das línguas em presença no mesmo espaço social e político.

Num espaço multilinguístico, a escolha do estatuto e da função das línguas no âmbito de uma política linguística - para que tenham um estatuto de oficial, regional, internacional ou língua franca - nunca é baseada em princípios linguísticos, estéticos ou outros, mas sempre em considerações extralinguísticas, nomeadamente económicas, políticas, culturais e demográficas. Patten (2001) entende que a formulação das políticas linguísticas obedece ou pode obedecer a três tipos diferentes de interesses políticos: o interesse na comunicação, a afirmação

simbólica e a promoção da identidade. Os sociolinguistas lembram-nos também que a definição de uma política linguística nem sempre tem correspondência com os valores demográficos ou com as línguas em uso, tal como refletidos nos censos, pois na maior parte das vezes servem determinados propósitos políticos e económicos (Spolsky, 2004; Wright, 2004). Os exemplos são múltiplos: a língua japonesa foi obrigatória nos sistemas de ensino da Coreia e de Taiwan durante a ocupação pelo Japão na primeira metade do século XX; o indonésio-malaio é a língua oficial da Indonésia, quando 84% da população fala javanês; o mandarim, uma das quatro línguas oficiais de Singapura, é falado como língua materna por apenas 0,2% dos a 74% do total da população de etnia chinesa do país.

Estudar a política linguística de um país ou região significa ser capaz de diferenciar tipos de ideais sobre o valor político e económico das línguas e culturas, crenças e mitos; significa ainda conhecer o fundo ideológico que determina o uso das línguas como meios veiculares de ensino nas escolas; compreender que outras línguas devem ser ensinadas e não foram consideradas e o significado relativo de cada uma delas no contexto da escola, etc. (Reagan, 2002). A categorização e denominação das línguas no sistema educativo como “língua estrangeira”, “língua segunda”, “língua oficial” ou “nacional”, “minoritária” ou “maioritária”, assim como alunos “nativos” e “não-nativos” tem uma influência determinante no desenho curricular e nas abordagens pedagógicas e didáticas de ensino (Hélot, 2012).

Avaliadas tais práticas educativas, conhecer-se-á a importância que o sistema educativo atribui à diversidade linguística e cultural e à consciência dessa diversidade nos alunos. Como afirma Hélot (2012:126):

In other words, understanding linguistic diversity in education means more than referring to a plurality of linguistic systems or to the coexistence of different languages in society, it means analyzing the role of language(s) in education with a shift of perspective from the

singular to the plural, or from the monoglossic to the heteroglossic perspective stressing the plurality of uses within each language and across different languages.

Trata-se, afinal, de fazer coabitar no mesmo espaço dois fenômenos e duas práticas sociais, embora diferentes e aparentemente centrífugas: a identidade de cada grupo linguístico-cultural e a interculturalidade das relações no respeito pelas diferenças. Hanna (2011), adotando um quadro de referência teórico a partir da teoria de sistemas ecológicos para avaliar os sistemas educativos da China, Índia e EUA na sua relação com as políticas linguísticas, propõe um estudo comparativo com o objetivo de conhecer as respostas que cada país apresenta para, simultaneamente, satisfazer a competitividade global e a diversidade linguística:

It is necessary to acknowledge that an investigation into the overarching educational language policies across the macro-spheres is a complex endeavor tethered to historical, political, social, and cultural phenomenon. The risk of painting with such broad strokes is the potential for oversimplification. Therefore, a rationale for analyzing educational language policies in their most comprehensive form is helpful prior to engagement with the policies themselves. Rather than offer a thorough analysis of the historical, political, social, and cultural influences on educational language policy, this investigation seeks to: (1) place the contemporary language policies of the macro-spheres side by side in an effort to compare how each country is positioning itself linguistically for success in a global economy, and (2) to better understand how macro-spheres are negotiating and responding to linguistic diversity in light of globalization. Intentionally, the scope of analysis is limited to a focus on current language-based educational initiatives. (2011:4)

Afirma a autora que tais objetivos não são incompatíveis. Escolas de imersão e acreditação de padrões de proficiência bilingue para professores podem melhorar a capacidade das escolas locais para cumprir ambos os objetivos em simultâneo.

4.5 O papel da(s) língua(s) no processo educativo e na abertura ao plurilinguismo e à interculturalidade

Os padrões de cultura na história dos grupos humanos, sejam eles simbólicos, comportamentais ou outros insinuam-se em todos os

subsistemas da sociedade e permitem conferir sentido e coerência à interação entre pessoas da mesma comunidade. Por outro lado, esses mesmos padrões de cultura desenham a ideia de fronteira cultural (muitas vezes apenas simbólica, sem território físico) e de inimigo, tendo um papel crucial na construção do mito da identidade de cada grupo étnico ou nacional.

A demarcação da fronteira territorial e a identificação do inimigo tiveram e continuam a ter um papel essencial na construção do mito da identidade de cada grupo “nacionalitário” ou étnico, conforme afirmou Morin (s.d.) Tais identidades culturais constroem-se, por vezes, em territorialidades bem mais imaginárias do que reais e legitimam-se a partir de certezas irredutíveis, através da refutação, por vezes virulenta, do outro diferente e, muitas vezes também, com o sacrifício de uns e o genocídio de outros. São nesses territórios de consciência, uma consciência de pertença em que se forja o sentido da identidade de grupo e de identidade individual, a partir do mito da sua pureza cultural.

Nesse espaço as pessoas definem as suas fronteiras internas: na relação com o passado e com a sua história; na partilha de experiências semelhantes; no desenvolvimento de uma base comum de conhecimentos, ou seja, de uma cultura ideológica (a língua, a religião, as normas, os valores), de uma cultura de conduta (a sua personalidade modal ou de base) e de uma cultura material (os artefactos, a arquitetura). Mas, por outro lado, definem, também, as suas fronteiras externas, isto é, o modo de relacionamento com os outros fora da sua comunidade que pode situar-se em qualquer das latitudes comportamentais entre os extremos fronteira/inimigo e coligação entre culturas/ comunicação intercultural. De todos os elementos comuns que moldam o sentido de pertença de uma comunidade linguístico-cultural, tais como a origem, a língua, o território, os usos, os costumes, o passado histórico, as leis e a religião, a língua é, porventura, a componente maior do sentimento de nação ou

de nacionalidade de um povo, entendida, aqui, a ideia de nação ou de nacionalidade como comunidade de destino.

Fantini (2012:264) afirma também que “our entire view of the world is shaped in our minds, aided and influenced by the linguistic system to which we were exposed from birth. Indeed, all languages just do that”. A língua de um povo é, no dizer do sociolinguista Fishman (2007), o aspecto mais significativo da sua alma, da sua mente, do seu espírito e, por isso, a essência da ideia de nação ou de nacionalidade. Para este autor, outro papel desempenhado pela língua na ideia de nação ou de nacionalidade é o que designa de auto-identificação contrastiva, ou seja, o sentimento instituído entre os membros de uma comunidade linguístico-cultural de estarem unidos e identificados entre si ou com aqueles que falam a mesma língua e de estarem em contraste ou separados dos outros que não a falam.

Mesmo numa comunidade bilingue, em que os falantes bilingues possuam um bom domínio da segunda língua, os elementos dessa comunidade sentem-se “unidos” com os falantes da primeira língua e “separados” dos falantes da segunda língua. De tal modo é decisivamente importante a questão da língua para cada comunidade linguístico-cultural, que os conflitos relacionados com o reconhecimento formal do estatuto da sua língua, da inserção desta no sistema educativo e nas relações com a administração dos estados tornaram-se um fator comum de desestabilização em muitos estados do mundo contemporâneo. Isto porque, segundo Semprini (1997:46), “le language est identifié non seulement comme le lieu où les rapports de domination et d'exclusion se cristallisent, mais également où ces rapports se négocient, se produisent et reproduisent. E conclui afirmando que “La relation entre langage et action sociale est donc moins anodine et innocente que les tenants de la vision référentielle ne le prétendent” (idem, ibidem). Tal identidade, qualquer que ela seja, “tem propensão para a totalidade (...) e o indivíduo está condenado a expulsar as

dissonâncias significativas, para construir um casulo protetor ajudando a manter a segurança ontológica” (Kaufmann, 2005:184).

Neste sentido os indivíduos em situação de heterogeneidade etnocultural e social não se reduzem a uma simples categorização redutora do outro diferente de si, construindo na maior parte das vezes, como refere Vinsonneau (2002:208) “um outro imaginário, falsificado”. Ao construir tal falsificação das diferenças do outro, do estrangeiro, procuram “um conforto de uma identidade gratificante a expensas do outro”, gerando de imediato, por um lado, solidariedades grupais particulares e, por outro, formulações conceptuais de raça, de etnia, de nação. A rejeição do Outro, ou heterofobia, é um fenómeno inerente à vida social e inscreve-se na forma como estabelecemos laços individuais e sociais identitários, na razão direta das formas de rejeição do outro. Aí se constroem todas as representações, atitudes e condutas sociais e individuais sobre si e sobre os outros. Edgar Morin chega mesmo a afirmar que a componente psicoafetiva da pertença nacional contém uma virtualidade racista: “Efectivamente, a nação constitui ‘uma raça’, não no sentido biológico mas no sentido cultural do termo”. Por outro lado, “a componente familiar mergulha no passado, num movimento verdadeiramente clânico, para comunicar e comungar com as linhagens do passado” (Morin, s.d:107).

A necessidade de ler e de traduzir o outro através de uma abordagem designada como “mediação cultural” surge da necessidade de os países democráticos integrarem emigrantes com diferenças culturais significativas em relação aos países de acolhimento, diferenças essas que poderão afetar o bom funcionamento das instituições desses países. O objetivo principal da compreensão do outro é, por um lado, permitir um diálogo entre culturas no respeito pelas diferenças e, por outro lado, dirimir conflitos e estabelecer um clima de ordem, regulação e paz social (IIM, 2007). E o grau de maturidade democrática e de cidadania política dos estados revela-se nas grandes escolhas que formulam, não apenas em matéria de relação entre as línguas em

presença e a sociedade, mas também na aplicação prática de tais escolhas através de um planeamento de aprendizagens vertidas no sistema educativo e na administração pública, a par da consignação e aplicação de direitos linguísticos dos falantes das línguas em presença. Educar para a harmonia, para o respeito, para a convivialidade e para o diálogo de todos os diferentes grupos linguístico-culturais em presença, ou seja, edificar a escola intercultural em contexto educativo multicultural é o novíssimo compromisso das sociedades democráticas.

Este novíssimo compromisso de cidadania é tanto local, como regional, como nacional e planetário e deve fluir transversalmente em todo o sistema educativo: nas suas leis, nas suas escolas, nos seus docentes e nos seus currículos. Porque, afinal, a nova cidadania intercultural começa e acaba no sistema educativo, daí a importância da análise do modelo educativo governamental de intervenção organizacional, curricular, pedagógica e didática no sistema educativo de Macau, com 4/5 tipologias diferenciadas de escolas, não apenas em função dos níveis de ensino, mas também da sua orientação ideológica, e as implicações de tal modelo na construção da escola intercultural.

Tang & Bray (2000:468), ao compararem os modelos de intervenção educativa dos governos de Hong Kong e de Macau, afirmam:

Although these two territories have much in common, in education they display considerable differences. During the twentieth century the Hong Kong authorities constructed a highly centralized system, which at the end of the century moved towards decentralization. In Macau, by contrast, government neglect led to an uncoordinated collection of imported systems. At the end of the century the Macau government endeavored to unify the sector, but faced major challenges and limitation". Os autores caracterizam o modelo educativo de Macau como possuidor de "non-interventionist attitude and poly-centered, decentralized systems. (idem:473).

Importará avaliar se este modelo permite tão só às escolas iniciar os alunos nos valores e costumes da sociedade ou dos sectores ideológicos donde provêm ou, pelo contrário, se encoraja os alunos a desafiar, a questionar e até mudar valores, costumes, formas de pensar

e padrões de atitudes e comportamento (Keli, 1987, citado por Gray & Coe, 1999) face à diversidade linguística e cultural.

Capítulo 5

Macau nas margens de dois impérios:

o português e o chinês

Introdução

Para se compreender a atual situação multilinguística e multicultural de Macau no sistema educativo, onde se cruzaram ao longo de 450 anos dois impérios linguísticos e culturais – o chinês e o português, é indispensável analisar, por um lado, o discurso escrito e falado dos poderes políticos imperiais sobre a língua e a diversidade cultural, designadamente as similitudes ideológicas de ambos os impérios no modo de aproximação e de aceitação do outro, linguística e culturalmente diferente, nos seus processos de conquista e de colonização de nações e povos; e, por outro lado, os pressupostos político-linguísticos adotados por tais impérios até aos dias de hoje relativamente às línguas imperiais de dominação e de colonização.

Tanto o império chinês como o português se baseiam em mitos fundadores (o geocorpo imemorial e eterno do seu espaço territorial; o excecionalismo político do seu poder; a singularidade do seu nacionalismo; a ideia de harmonia; a sua política linguística e as minorias e a unidade da sua língua) cuja análise pode explicar a realidade multilinguística e multicultural de Macau e o seu estatuto político de colónia portuguesa ao longo de 450 anos.

5.1 Imperialismo e expansão colonial: em torno de dois conceitos

Imperialismo e colonialismo são dois conceitos políticos frequentemente utilizados de forma intercambiável (Perdue, 2010; Osterhammel, 2010; McGranahan, 2007; Loomba, 2005). Perdue (idem:81) considera que tais conceitos são aspetos relacionados do mesmo fenómeno:

Both, of course, derived from Roman empire. Imperial describes the action of the emperor (*imperator*), the military commander. Colonial refers to the settlers (*coloni*) in territories under the control of the empire. Older scholarship often examined these two sides of empire in isolation from each other, but modern scholars of European empires in particular stress the intimate interaction between metropole and periphery.

Loomba (2015:19) afirma também que as ideias de colonialismo e imperialismo são muitas vezes permutáveis:

The word colonialism, according to the Oxford English Dictionary (OED), comes from the Roman 'colonia' which meant 'farm' or 'settlement', and referred to Romans who settled in other lands but still retained their citizenship. Accordingly, the OED describes it as a settlement in a new country ... a body of people who settle in a new locality, forming a community subject to or connected with their parent state; the community so formed, consisting of the original settlers and their descendants and successors, as long as the connection with the parent state is kept up.

McGranahan (2007) entende similarmente as ideias de império e colonialismo como resultado de uma política expansionista orientada ou enraizada numa combinação dos seguintes fatores: influência cultural, ganho económico, relações hierárquicas, dominação política e / ou aquisição territorial. Para o autor, o imperialismo está conotado com a influência externa direta ou indireta, controlo ou dominação de uma política e um povo sobre outro, sendo um sistema de dominação direta de uma política e um povo sobre outro no território deste último. Idêntica abordagem tem Osterhammel (2010:10) quando define colónia, colonialismo e imperialismo nos termos seguintes:

A colony is a new political organization created by invasion (conquest and/or settlement colonization but built on pre-colonial conditions. Its alien rulers are in sustained dependence on a geographically remote "mother country" or imperial center, which claims exclusive rights of "possession of the colony.

Refere ainda Osterhammel (idem) que o colonialismo é uma relação de dominação entre a maioria indígena (ou importada pela força) e uma minoria de invasores estrangeiros. As decisões fundamentais que afetam a vida das pessoas colonizadas são feitas e implementadas pelos governantes coloniais em função de interesses que muitas vezes são definidos numa metrópole distante. Rejeitando compromissos culturais com a população colonizada, os colonizadores estão convencidos da própria superioridade e do mandato ordenado para governar:

Imperialism is the concept that comprises all forces and activities contributing to the construction and the maintenance of transcolonial empires. Imperialism presupposes the will and the ability of a centre to define as imperial its own national interests and enforces them worldwide in the anarchy of the international system. (idem, 2010: 21)

Conclui Osterhammel que o colonialismo parece ser uma manifestação especial do imperialismo, cuja forma de expansão pode apresentar seis formas diversas; (1) migração total de populações inteiras e sociedades; (2) migração individual massiva; (3) colonização de fronteira; (4) colonização por estabelecimento além-mar; (5) guerras de conquista para expansão do império; (6) construção de redes navais para expansão marítima.

Deve-se, assim, interpretar o colonialismo em geral conjuntamente com os processos históricos de expansão imperial. Se o colonialismo se refere comumente ao movimento e estabelecimento de pessoas (colonos) a título permanente num território estrangeiro ocupado e à governação direta desse território ocupado por esses colonos estrangeiros, o imperialismo transmite a ideia de expansão, ocupação e administração de um poder político em territórios estrangeiros conquistados, independentemente da forma e extensão do estabelecimento, por meio de formas diretas ou indiretas de soberania/dominação ou de mecanismos diretos de controlo a partir de um centro político.

Reconhece Ferro (2005:15) que existe uma transversalidade de pensamento, métodos e processos no fenómeno de colonização e da expansão imperial:

At different times in history colonization assumed forms which may have been different, but which were superimposed one upon the other. Domination over other peoples has indeed been the motor of expansion, whatever might have been the declared purpose of "imperialism": religious at the time of the Arabs, religious again in the Christian expeditions against the Infidels, still religious when Catholics and Protestants, in the sixteenth and seventeenth centuries, aimed to ensure the expansion of their faith.

Wolfe (2008:103) afirma mesmo que em todo o processo de colonização existe uma lógica de eliminação ou de genocídio dos povos colonizados, que vai da eliminação física a modelos assimilacionistas:

In the wake of the crudely homicidal eliminationism of the frontier settler societies characteristically devise a number of often coexistent strategies to eliminate the threat posed by the survival in their midst of irregularly dispossessed social groups who were constituted prior to and independently of the normative basis on which settler society is established. These strategies include expulsion and other forms of geographical sequestration, as well as programs of incorporation that seek to efface the distinguishing criteria – biology, culture, mode of production, religion, etc. – whereby native difference is constructed in settler discourse. Positively, therefore, the outcomes of the logic of elimination can include officially encouraged miscegenation, the breaking down of native title into alienable individual freeholds, native citizenship, child abduction, religious conversion, and a whole range of cognate biocultural assimilation.

Ferro (2005:2) levanta uma questão pertinente para o nosso estudo, e que adiante desenvolveremos, referente à continuidade e descontinuidade da expansão colonial das potências imperiais, uma vez que a tradição histórica ocidental fixa a data do início do fenómeno colonial no período das Grandes Descobertas, a partir dos finais do século XV, princípios do século XVI, na perspectiva da conquista e ocupação europeia de territórios estrangeiros em espaços descontínuos. E dá o exemplo da Rússia:

Beginning in the twelfth century, the incursions of Novgorod, then those of Suzdal in the direction of the Urals and beyond, ended in the submission of the Mordvins and other peoples. Interrupted by the Tartar invasion (1220), the incursions, following the expulsion of the Tartars after the victory of Kulikovo, were resumed in 1390. (...) Consequently the case of Russia would indicate that, between the territorial expansion in the direction of Siberia and the conquest of the Tartar and Turkish territories, there is certainly a gap, but there is also a similarity, except in the difficulty of conquest. Thus, territorial expansion and colonization are more or less synonymous. But, in the West, the distinction is carefully emphasized: sea space is supposed to constitute the difference between the former, which is part of the national question, and the colonial question as such.

A questão da colonização em espaços contínuos foi lançada pelo historiador Michael Hechter na sua obra *Internal Colonialism: The Celtic Fringe in British National Development, 1536-1966*. Este colonialismo interior é determinado pela troca desigual entre os centros de poder

urbanos e as regiões periféricas, muitas vezes de concentração étnica. Este conceito de colonialismo interior poderia ser aplicado na África do Sul, na Tailândia, no Sudão, no País de Gales, na Grã-Bretanha, no Québec, na Áustria-Hungria, na Escócia, no Bangladesh, às tribos cherokee e chicanos na América do Norte, aos palestinos em Israel, e poderiam explicar a causa e o sucesso da política das nacionalidades de Estaline na União Soviética.

Na verdade, um dos aspetos relevantes que ideologicamente subjaz ao fenómeno colonial e imperial é a visão que temos do outro, ou “this manner of judging the other”, como afirma Ferro (2005:4). Também Lomba (2015) enuncia as práticas de colonização que levam os habitantes originais dos territórios conquistados e os colonos recém-chegados aos mais complexos e traumáticos relacionamentos. No processo de colonização há, assim, uma ideologia do *deficit*, de menorização da cultura dos povos conquistados que legitima a forma, ou melhor, as diferentes formas como a dominação se processa. Trata-se, na sua essência, de um pretense poder ou missão civilizadores assente num magistério moral superior que lhe é conferido por mandato divino. Tal presunção desse poder ou dessa missão implica, em regra, uma imposição da cultura e da língua imperial ou de colonização com o objetivo de domesticação ou abolição das diferentes culturas e línguas nativas, camuflando a heterogeneidade linguística e cultural sob o lema nacionalista e unitário “One State, One People, One Language” (Faith, 2014).

E a questão que se coloca é saber se o passado e o presente históricos da China poderão inscrever-se nos conceitos políticos de imperialismo (estado imperialista) e de expansão colonial (estado colonizador). Importa assim analisar o discurso político formal chinês sobre o Estado, as minorias étnicas, os direitos linguísticos consignados na Constituição e os demais discursos políticos e a sua prática na história passada e presente para, afinal, tentar compreender se tal modelo se encontra reproduzido na Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau,

no sistema educativo chinês de Macau e, sobretudo, nas suas práticas linguísticas.

5.2 Política linguística na China e o espírito do império: “Um Estado, Um Povo, Uma Língua”

Para compreender o *mindset* da política linguística na China é necessário analisar o discurso político oficial, com os seus mitos fundadores sustentados numa conceção específica da China, enquanto Nação e Estado, que determinam a ideia de nacionalidade, ou de “comunidade imaginária” na expressão de Anderson (2006), a relação entre diferentes nacionalidades dentro do mesmo Estado e, finalmente, a delimitação hierárquica entre as línguas em uso no continente chinês.

Macau, embora com características específicas, é um território chinês (sempre foi), cuja cultura ideológica e conduta são de tradição confucionista e cuja cultura simbólica e material – tendo, não obstante, um segmento cultural português por via de 450 anos colonização portuguesa - é estruturalmente chinesa. Macau, à semelhança de outras regiões autónomas dentro da China¹⁴, rege-se por uma lei constitucional chinesa - a *Lei Básica de Macau*, dimanada da Assembleia Popular Nacional da RPC, que fixa todos os aspetos da autonomia regional, incluindo o sistema de autogovernação política, o sistema administrativo, a economia, a cultura, a sociedade, a liberdade religiosa, a língua, a relação entre o governo central e o governo regional, etc.:

The laws regulating the minority autonomous system include the Constitution (articles 4,112-122), the REAL, relevant laws, regulations and rules by the Standing Committee of the National People's Congress, State Council and central governmental departments and committees, autonomy/self-governing regulations and specific regulations by autonomous areas at different levels. The REAL implements the system of regional autonomy for ethnic minorities as provided in the current Chinese Constitution. 12 It covers all aspects

¹⁴ Regional Ethnic Autonomy Law of the People's Republic of China, disponível em: <https://www.cecc.gov/resources/legal-provisions/regional-ethnic-autonomy-law-of-the-peoples-republic-of-china-amended>

of regional autonomy, including the self-governing political and administrative system, economy, culture and society, relations between the central government and the ethnic autonomous regions, as well as relations between different ethnic groups in ethnic autonomous areas. (Zhang, 2012: 250).

De resto, a ideia de criação de regiões administrativas especiais na China estava já prevista no artigo 31º da Constituição de 1982¹⁵, não se tratando pois de uma inovação política para Macau e Hong Kong - da mesma forma que a fórmula “Um País, Dois Sistemas”, criada por Deng Xiaoping, no produtivo Terceiro Plenário do Comité Central do Partido Comunista Chinês, em finais de 1978, era dirigida a Taiwan no contexto da renovada campanha de persuasão àquela “província renegada”, com vista à sua reunificação com a China. O espírito imperial/ estatal chinês construiu-se e reconstrói-se contemporaneamente a cada dia a partir de vários mitos fundadores sobre o território nacional, o povo, a cultura e a língua, designadamente:

- **Um geocorpo imemorial e eterno do seu espaço territorial chinês** sustentado por uma doutrina e uma cultura de guerra justa, que justifica a expansão colonial;
- **Um excecionalismo político de poder, legitimado por um mandato do céu** em que o centro do mundo gira em torno do imperador e da sua corte imperial, em círculos concêntricos na distribuição do poder dos altos aos baixos funcionários do império, dos cidadãos chineses aos bárbaros, e, externamente aos estados tributários;
- **A singularidade do nacionalismo Hàn, fundada numa comunidade imaginária de laços de sangue e de ancestral cultura**, com um magistério moral superior aos demais grupos étnicos internos e exteriores às suas fronteiras territoriais e sustentada pelas doutrinas *yíxià zhībìàn* (“nós *versus* os bárbaros”);

¹⁵ Article 31. The state may establish special administrative regions when necessary. The systems to be instituted in special administrative regions shall be prescribed by law enacted by the National People's Congress in the light of the specific conditions.

- **A ideia confucionista de “harmonia” (*héxié*)**, revitalizada publicamente em 2005 na expressão de “Sociedade Harmoniosa” (*héxié shèhui*), pelo ex-presidente chinês Hu Jintao e entrada, a partir daquele ano, na paisagem política e discursiva do poder na China;
- **A política linguística chinesa e as minorias étnicas: um monolinguismo plural.** Apesar da implementação de políticas bilinguísticas e de escolas e currículos específicos para as minorias étnicas, a tradição confucionista, a modernização e consolidação de Estado unitário, tendem a promover uma língua única;
- **A unidade da língua chinesa.** A língua chinesa é apenas uma e as variantes regionais da língua chinesa são dialetos. A unificação da língua chinesa em torno da língua comum (*Pǔtōnghuà*) consolida a unidade política nacional sob o lema “Um Estado, Um Povo, Uma Língua”.

Assim, quanto ao conceito de China geográfica como geocorpo imemorial e eterno do seu espaço territorial chinês, o preâmbulo da Constituição de 2004 (tal como a de 1982) e a política para as minorias étnicas afirmam:

China is a country with one of the longest histories in the world. The people of all of China's nationalities have jointly created a culture of grandeur and have a glorious revolutionary tradition. (Constituição de 2004)

China has been a united multi-ethnic country since ancient times
National Minorities Policy and Its Practice in China, 1999).¹⁶

A existência física da China surge no discurso oficial chinês como um geocorpo imemorial e eterno num imenso espaço territorial. A legitimação desse espaço territorial no discurso político da China tem sido apoiada pelas mais diversas teorias de académicos oficiais.

¹⁶ National Minorities Policy and Its Practice in China, disponível em: <http://www.china-un.ch/eng/bjzl/t176942.htm>

Como refere Yen (2012), os estudos nos campos da paleoantropologia e da antropologia entre 1920 até à década de 1940 ajudaram a modelar o discurso da etnogénese e do nacionalismo chineses modernos, apropriando-se de descobertas e interpretações de teorias científicas como, por exemplo, a descoberta dos fósseis do Homem de Pequim, tendo uma forte influência no imaginário dos intelectuais chineses e na ligação do passado longínquo da China com o presente. A politização da antropologia chinesa tornou-se uma ferramenta legitimadora para a fixação e desenvolvimento das fronteiras territoriais chinesas:

The Chinese intellectual search for ancestral roots and the effort to inscribe the non-Hàn frontier population into the Chinese genealogy were driven primarily by a nationalist desire to forge ethnic solidarity and national unity.(...) Whether they supported the unitary-minzu model or the multiple-minzu model, Chinese anthropologists attempted to promote ethnic integration and frontier modernization through their studies. (Yan, 2012:244-246)

Por outro lado, como referem Di Cosmo & Waytt (2003) no seu trabalho sobre a evolução histórica dos limites territoriais da China, *Political frontiers, ethnic boundaries, and human geographies in Chinese history*, o estudo histórico sobre a evolução dos limites territoriais da China tem sido negligenciado como campo de investigação que permita atravessar e analisar todo o corpo da história chinesa, cultural, política, étnica e económica no sentido de compreender como se foi construindo essa "unidade" da China e fazer um balanço de sua existência:

Curiously, this blindness to the reality and full array of China's boundaries has been a tendency shared in common by both Westerners and the Chinese Hàn majority over the course of history. Even some of the most knowledgeable scholars – doubtless under the spell of its seemingly innate separateness from the world around it and with scant recognition of its rife internal divisions – have preferred to see China as an indivisible entity – one that is, if bounded at all, bounded only externally. (Di Cosmo & Waytt, 2003:1).

Assim, coloca-se a questão: existe um geocorpo eterno chinês que “people of all of China’s nationalities have jointly created” ou tratou-se antes de uma expansão imperial e colonizadora progressiva em

territórios historicamente pertencentes a outros povos com outras culturas e outras línguas?

Existe uma extensa literatura sobre estudos coloniais e pós-coloniais, enquadrando-se tais estudos num *continuum* de perspectivas analíticas que vão desde o colonialismo (a “colonial mind” – o colonialismo e as formas de conhecimento, as “gramáticas” do colonialismo, ou seja, linguagem e poder, as “vozes do império” e o discurso colonial, quer político, quer na literatura); a descolonização (o fenómeno da descolonização – o efeito da II Grande Guerra, as “paisagens” da descolonização; a terra e a(s) língua(s), a interculturalidade, a descolonização do Estado e do conhecimento); e, por fim, as teorias pós-coloniais (os “States of Imagination”; as políticas pós-coloniais de desenvolvimento, o turismo e o pós-colonialismo, os discursos pós-coloniais na política e na literatura (por exemplo, nos PALOP), etc. (Rocha, 2016). Porém, grande parte da literatura de referência sobre o fenómeno do imperialismo e do colonialismo da era pré-moderna e os consequentes processos coloniais de conquista e de dominação de outros territórios e povos (Darwin, 2015; Kautsky, 2015; Cooper, 2010; Osterhammel, 2010; Dirk Moses, 2008; Frémeaux, 2002; Ferro, 1996) focaliza-se predominantemente sobre o estudo dos empreendimentos imperiais europeus de conquista e de colonização em África, América e Ásia e, também, mas em menor extensão, sobre os processos imperiais de conquista e de colonização de potências colonizadoras como a Rússia (Kalid, 2007; Burbach & Ransel, 1999), o mundo árabe (Karsh, 2006) e o Japão (Duara, 2007; Ferro, 1996).

A este propósito, Loomba (2015:20) afirma o seguinte:

So colonialism can be defined as the conquest and control of other people's land and goods. But colonialism in this sense did not begin with the expansion of various European powers into Asia, Africa or the Americas from the sixteenth century onwards; it has been a recurrent and widespread feature of human history. At its height in the second century AD, the Roman Empire stretched from Armenia to the

Atlantic. Under Genghis Khan in the thirteenth century, the Mongols conquered the Middle East as well as China.

No que respeita aos processos de conquista e de colonização de outros territórios, outras nações e outros povos levados a cabo pela China, ao longo da sua milenar história política e militar, parece ter existido, até muito recentemente, uma negligência ou uma escassez de investigação histórica relativas ao processo colonial empreendido pelo império chinês. Tal dever-se-á a razões várias, das quais apontaremos algumas.

A primeira razão resulta do persistente fascínio da sinologia europeia pela China e a sua adesão inconsciente à ideologia chinesa de poder que Billeter (2006) qualifica de “despotismo imperial”, retomando a expressão de Montesquieu, fundado no mito da alteridade da China “filosófica” no sentido de “constituer l’Autre para excellent, l’Enver et l’Équivalent de notre monde” (Billeter, idem:12). Tal visão ocidental do mundo chinês é uma herança do pensamento jesuíta dos séculos XVI e XVII sobre China que, por razões táticas de missionação, entendeu ser essencial converter o império a partir de cima, em que a conversão do rei levará necessariamente à conversão do povo, dando ao mundo europeu da época uma imagem favorável “des souverains chinois, de leur gouvernement, du madarinat qui administrait l’empire e du confucianisme qui constituait la clé de voûte de l’univers intellectuel mandarinal” (Billeter, idem:13). Deste modo, havia todo o interesse por parte dos missionários cristãos em promover aos olhos do poder imperial e do mundo, o excecionalismo civilizacional do mundo chinês, adotando mimetismos como, por exemplo, os padres jesuítas vestirem-se como intelectuais mandarínicos, assim como sincretismos entre ritos e valores confucionistas e as práticas religiosas cristãs, adotadas tanto pelos jesuítas, como pelos cristãos chineses convertidos.

Esta controversa posição no seio da Igreja Católica, iniciada pelo jesuíta italiano Matteo Ricci (1552-1610), que ficou designada por “Querela dos Ritos” (1630-1715), (já experimentada, de resto, na

missionação do Japão junto dos *daimyō*¹⁷, pelo visitador jesuíta italiano Valignano), pouco mais foi do que uma querela de poderes no seio das próprias ordens religiosas católicas na China: “the controversy was also exacerbated by tensions and jealousies between missionaries of differing religious orders and national origins (...) it was a microcosm of a large number of theological, cultural, and political differences.” (Rule, 2004:2).

A segunda razão prende-se com o facto de a historiografia sobre a China dos anos 50 e 60 do século XX em língua inglesa estar dominada pela obra de John Fairbank, que se centrava fundamentalmente sobre as interações sino-britânicas nas áreas litorais da China durante meados do século XIX, como refere Hostetler (2005:25):

Out of the sources he used, and the period and geographic regions he examined, came a theory that China was changing (only) in response to contacts, and confrontation, with the West. Fairbank's work did nothing to challenge Max Weber's and even Karl Marx's, earlier theories portraying China as a static civilization with little internal impetus for change. While not himself locked into this model in later decades, Fairbank's early seminal work profoundly influenced the shape of the field.

Finalmente, uma outra razão que se nos afigura central para compreender a construção das invisibilidades na história e na geografia da China é a própria cumplicidade das potências internacionais e o modo como, historicamente, esses poderes políticos ocidentais viam a China do passado e como a vêem no presente, tanto no plano nacional como no plano internacional. A partir de 1922, as principais potências ocidentais de então (EUA, Reino Unido, França, Itália, Bélgica, Holanda, Portugal) e o Japão, acordam com a China, através do Artigo I do chamado *Nine Power Treaty*, “To respect the sovereignty, the

¹⁷ *Daimyō* 大名, um dos maiores e mais poderosos senhores de vastas terras no Japão, desde o século X até a segunda metade do século XIX. A palavra japonesa *daimyō* 大名 é composta de *dai* 大 (grande) e *myō* (de *myōden* 名田, nome da terra), que significa “terra privada”. Os *daimyō* estavam subordinados apenas aos shōgun 將軍 os chefes militares do Japão do século XII ao século XIX, os governantes de facto do Japão, embora estes fossem formalmente nomeado pelo imperador (Yamaguchi & Kojima, 1990).

independence, and the territorial and administrative integrity of China”¹⁸. O objetivo deste tratado foi o de obrigar os estados signatários a aderirem ao princípio da "igualdade de oportunidades" nas atividades comerciais e empresariais a desenvolver com a China (*Open Door Policy*) e a não recorrerem à exploração da situação interna na China, a fim eliminar a possibilidade de um estado conseguir obter direitos e privilégios especiais que pudessem prejudicar direitos e interesses de outros estados signatários. A assinatura do tratado significou a criação de uma frente unida de forças internacionais contra a revolução comunista que amadurecia na China, mas também uma posição concertada das potências ocidentais, e muito particularmente dos EUA, no sentido de liquidar a posição monopolista do Japão na China, garantida durante a Primeira Guerra Mundial.

Qual a razão primordial do estudo da China como império colonizador? Tão-somente porque estudar a história colonial da China torna possível traçar e compreender a concepção política chinesa relativamente à ideia chinesa de nação por oposição a outras nações, à ideia chinesa de diversidade cultural, isto é, de relação entre o poder político chinês e as minorias étnicas dos territórios conquistados pela China, bem como para entender a política linguística chinesa no presente, tanto em relação às minorias étnicas como às variantes regionais da própria língua chinesa.

A compreensão desta visão ideológica da cultura e da língua ajudar-nos-á a compreender comportamentos e atitudes políticas chinesas de Macau face à implementação de políticas educativas para a diversidade linguística e cultural num território chinês em que mais de 80% do sistema educativo não superior é privado, do qual 50% é tutelado por associações religiosas católicas e protestantes e os outros 50% pelas associações chinesas, e cuja língua veicular de ensino é a língua

¹⁸ *Treaty between the United States of America, Belgium, the British Empire, China, France, Italy, Japan, the Netherlands, and Portugal*, Signed at Washington February 6, 1922, disponível em: http://www.ibiblio.org/pha/policy/pre-war/9_power.html

chinesa em ambos os sistemas de ensino. Como afirma sabiamente um memorial imperial chinês: “os acontecimentos passados servem como espelho da política presente”¹⁹.

Estudos recentes sobre a história política imperial chinesa revelam o caráter expansionista e colonizador da China ao longo da sua história. Na dinastia Hàn (202 - 220 a.C.), o império chinês ocupou e colonizou os reinos do norte (Nan Yue ou Annam) e do sul (Champa) do Vietname durante cerca de um milénio, estabelecendo também o controle sobre o norte da Coreia e da Bacia de Tarim da Ásia Central. O primeiro período de dominação começou foi de 111 a 40 a.C.; o segundo período de dominação continuou com a dinastia Hàn, após um interregno de 2 anos e eliminação da rebelião vietnamita conhecida por Irmãs Trưng (41-43) e durou até à dinastia Sui (43-544), cuja dinastia reinviadiu os reinos do norte e do sul do Vietname mas foi derrotada na tentativa de reconquistar o norte da Coreia; o terceiro período, continuou com a dinastia Sui em 602 e a partir de 618 com a dinastia Tang até 916, prolongando-se até 938 no período chinês das Cinco Dinastias; o quarto e último período de dominação chinês foi de 1407 – 1427, durante a dinastia Ming (Gin, 2004).

Relativamente ao Tibete, as relações deste com a China iniciaram-se no século VII no período da dinastia Tang. No início do século IX, as relações sino-tibetanas tinham sido formalizadas através de uma série de tratados que fixavam a fronteira entre os dois reinos. É claro, portanto, que o Tibete não foi de modo algum subordinado à China durante a era imperial; eram entidades políticas distintas e independentes (Goldstein, 1997).

Durante a dinastia Song (960-1279), as campanhas de expansão política e militar da China continuaram, tanto por via terrestre como por

¹⁹ Jornal *Ponto Final*, “Francisco Gonçalves Pereira”, 15/12/2013, disponível em: <https://opiniaopontofinal.wordpress.com/2013/12/15/francisco-goncalves-pereira/>

via marítima. As campanhas militares por via terrestre contra reinos vizinhos foram avassaladoras, causando centenas de milhares mortos:

Although the Song dynasty was officially brought into being in February of 960, it would take some 45 years to reach territorial stability and peaceful relations with its close neighbors. (...) Even in modern Chinese, however, the Song conquest is described as the recovery of territory, despite the fact that the Song dynasty as a political entity never controlled the lands in question until after it defeated the governments which did rule them. The campaigns of conquest were tremendously bloody and destructive affairs, inflicting hundreds of thousands of casualties within the respective armies and an unknown number among the civilian populations caught up in the conflict. (Lorge, 2005:30).

A dinastia dos Song criou também rotas comerciais marítimas do sudeste asiático para o oceano Índico, estabelecendo bases comerciais fortificadas, designadamente nas Filipinas. Tratou-se de uma empresa marítima florescente, continuada pela dinastia Yuan, mas encerrada na dinastia Ming pelas razões apontadas por Janet Abu-Lughod (1991). Wade (2006:68), estudioso da expansão colonial militar no sudeste da Ásia durante a dinastia Ming, afirma que:

The military forces of Ming China (1368–1644), which operated in Southeast Asia during the fifteenth century, are not as conveniently pigeonholed. There is little theoretical discussion of China as a colonial power in any period. Likewise, while Chinese ‘empires’ and ‘Imperial China’ are often discussed, Chinese ‘imperialism’ is rarely investigated. There seem to be invisible barriers to investigating the possibility of the successive Chinese polities having been colonial or imperial in nature, barriers that need to be investigated.

O autor assevera ainda, a propósito do colonialismo dos Ming, que o século XV testemunhou algumas das tentativas mais agressivas da história chinesa para expandir o estado chinês. Muitos desses esforços foram feitos em ou além das fronteiras do sul do estado de Ming e constituem, segundo ele, padrões de colonialismo chinês. Fornece exemplos de vários tipos de colonialismo chinês, a saber: o protocolonialismo constituído pelas viagens marítimas no primeiro terço do século; o colonialismo mal sucedido, constituído pela invasão, ocupação e tentativa de incorporação do estado vietnamita também durante os primeiros trinta anos do século XV; e o colonialismo bem-sucedido, envolvendo invasão militar e eventual incorporação das

principais urbes de Yunnan da última década do século XIV até à década de 1440. A questão da ocupação de Yunnan pelo exército dos Ming é exemplificativa do processo de conquista e de expansão colonial do império chinês em territórios contíguos às suas fronteiras:

In 1369, only a year after Zhu Yuan-zhang had formally founded the Ming dynasty, he sent proclamations for the instruction of 'the countries of Yunnan and Japan'. This early recognition of Yunnan as a 'country' that lay beyond the Ming was to change. By 1380, Yunnan was considered to have been 'China's territory since the Hàn dynasty', providing a moral basis for the invasion of the region. About 250,000 troops were then deployed in an attack on the politics of the region, taking Da-li, Li-jiang and Jin-chi in 1382, and settling Chinese military families throughout the area. Thereby, the Ming founder took control of the major urban centres of the northwestern part of what is today Yunnan, including several Tai areas. These were the first areas to be absorbed into Ming 'Yunnan'. For much of the Ming, in addition to being a provincial designation, the term 'Yunnan' was a generic term for areas to the southwest, extending as far as knowledge extended. In this respect, Yun-nan was somewhat like the term 'the West' in the European movement across the Northern American continent in the eighteenth and nineteenth centuries. The Ming 'Yunnan' was essentially the Tai regions to the southwest of China proper. (Wade, 206: 83)

A questão da China como império colonial começou a ter uma leitura mais visível com o aparecimento da chamada “New Qing History” por parte dos sinólogos americanos Crossley, Elliott, Millward e Purdue, quando formularam a seguinte questão: a dinastia Qing unificou as fronteiras, referindo-se ao Tibete, Xinjiang, Mongólia, etc., ou invadiu territórios ocupados por povos distintos na língua, na cultura e na história?

Os novos historiadores da dinastia Qing defendem que esta consolidou seu controlo sobre aqueles territórios por meio de força militar. É óbvio que estes historiadores, ao introduzirem uma nova visão sobre as teses de uma cultura de guerra do império Qing face aos outros povos, em desacordo com as narrativas acarinhadas pela história oficial da China e por sinólogos historiadores ocidentais próximos das teses chinesas, atingiram o nervo desta comunidade académica²⁰. As teses da “New

²⁰ New Qing History targeted, disponível em: <https://u.osu.edu/mclc/2015/04/25/new-qing-history-targeted/>

Qing History” e seus defensores encontraram, porém, eco em historiadores chineses como o Ge Jianxiong, professor da Universidade de Fudan, que afirma:

Until now, there are those people who feel that the more they exaggerate the territory of historical “China” or China’s successive dynasties and kingdoms the more patriotic they are. Actually, it is exactly the opposite. If China really wishes to rise peacefully, we must understand the true facts of history, only then will we be able to know the sum of our history, learn from our experiences, and so be on a solid footing to face the future.²¹

De facto, uma das questões pertinentes apontadas por Ge Jianxiong é a configuração territorial do grande império dos Tang no século VIII e os seus limites fronteiriços, nos quais não é possível incluir o planalto Qinghai-Tibet. Este território foi governado pela dinastia tibetana Tubo/Tufan (século VII - XI), um estado soberano independente do reino da dinastia Tang, não sendo portanto administrado por esta; porque se assim não fosse, não haveria necessidade do imperador dos Tang, Tang Taizong (598-659), oferecer em casamento a princesa Wencheng ao rei tibetano Songtsän Gampo para estabelecer uma aliança Tang-Tubo/Tufan.

Fitzgerald (1972) estudou detalhadamente a expansão chinesa em direção ao sul, cujas áreas mais afetadas foram a região da atual província de Yunnan, antigo reino de Nanzhao (738-902), que faz fronteira com o Vietname, o Laos e a Birmânia, e a região de Đông Kinh, nome de Hanoi durante a dinastia vietnamita Lê (980-1009). O reino de Nanzhao foi mais tarde substituído pelo reino de Dali (937 – 1253) que, após três séculos de independência, foi invadido e ocupado pelo exército do império mongol em 1253, que criou a dinastia Yuán (1271 – 1368) e, em 1274, passou a considerar tal região parte integrante da China, batizando-a como província chinesa de Yunnan. A particularidade desta região, para além de ser agricolamente muito

²¹ Ge Jianxiong, *China Review*, "To exaggerate the size of China’s historical territory is not patriotic", disponível em: <http://granitestudio.org/2007/02/20/chinese-historian-to-exaggerate-the-size-of-chinas-historical-territory-is-not-patriotic-full-text/>

fértil, deve-se ao facto de concentrar mais de 50% das minorias étnicas da China, de que a minoria Yí, com 4.060.327 de pessoas das 7.762.286 distribuídas pelas províncias Sichuan, Yunnan and Guizhou, e a Região Autónoma Zhuang na província de Guangxi, representa 11% do total das minorias em Yunnan.

Foi uma região tradicionalmente marcada por conflitos entre as administrações chinesas e as minorias étnicas. Recorde-se o massacre de Kunming contra a minoria étnica muçulmana Huí, que se iniciou em 19 de maio de 1856 e que durou três dias, conduzido por chineses, milícias locais e autoridades imperiais que deceparam entre quatro e sete mil homens, mulheres e crianças Hui, reduziram a cinzas as mesquitas da cidade e enviaram ordens a cada prefeitura, departamento e distrito de Yunnan para exterminação dos Hui Este massacre e os ataques generalizados que se seguiram sinalizaram o início da Rebelião Panthay dos Hui, que durou 18 anos (1856-73):

several days before the attack, a circular was "secretly transmitted to every prefecture, sub-prefecture, department, and district (...) within an eight hundred li radius [of the capital]." It ordered militias to form and kill the Hui. Qingsheng then authorized an order allowing Hàn militia to "slay all [offenders] without being held accountable" (gesha wulun). Many interpreted this order as a government endorsement to massacre the Hui. The killing began on May 19, 1856, and continued for three days. No Hui were spared. Eyewitnesses told Frenchman Emile Rocher: "The Muslims were massacred without pity (...) The old and the young for whom escape was impossible did not find mercy before the butchers. "Women were raped and children were slain. According to one account, "a fetus [was left] still writhing and moving in the middle of the road." The Muslim quarter was looted and the city's mosques were razed. One report has it that the massacre ended only when Qingsheng's mother confronted her son and demanded that he halt the butchery of innocent people. By the time the attacks stopped on May 21, 1856, at least eight thousand Hui lay dead. (Atwill, 2006: 91)

Sobre a sangrenta Rebelião Panthay conduzida pela minoria muçulmana Hui e apoiada por outras minorias contra os administradores Hàn e Manchu da dinastia Qing, em que foram massacradas cerca de cinco milhões de pessoas, refere Atwill (2007:185) o seguinte:

The Panthay Rebellion devastated Yunnan. In a memorial to the throne, Governor-General Cen Yuying estimated that "the total population of the province was not fifty percent of what it had been prior to the rebellion." If that is accurate, and if James Lee's estimate of ten million people for Yunnan's population before the rebellion is correct, fewer than five million people remained in the province in 1874.

Não se tratou tão só de uma contestação da minoria étnica muçulmana Hui. Houve uma ação concertada das minorias étnicas contra o poder colonial da dinastia Qing. Atwill (idem:112-113) sublinha a importância e o alcance o envolvimento multiétnico na contestação ao regime dos Qing:

Over the years the Hui had worked to establish links with local indigenous communities. Now that Hân militias and bandits were attacking them, they realized that they would need the support of these communities in order to survive. After the Hui took Dali in western Yunnan, Du Wenxiu asserted that for their cause to succeed, it would have to attract a multiethnic following. (...) First, from the outset the multiethnic inhabitants of Yunnan never perceived the rebellion simply as a Hui-versus-Hân conflict. Second, even though the Yi had not been the specific targets of the Hân violence, Yi resentment against Qing and Hân inroads into their lands was strong.

Segundo Weinstein (2014) o império Qing apenas atribuiu importância e estatuto a cinco blocos culturais - Manchu, Mongol, Chinês, Tibetano e Turco/ Árabe, considerando a "grande unidade" (*dâtóng*) do império circunscrita exclusivamente a "Cinco Nações Sob o Céu". Todas as minorias étnicas do sudoeste da China estavam excluídas de qualquer estatuto ou importância. A razão desta discriminação segundo Weinstein (idem:127),

It is because the Tibetans, Mongols, Manchu, Turks and Chinese were, in fact, national political entities, at least in the pre-modern mode of being national. In contrast, most southwestern people were not such political entities, with the exception of some Tai polities (...) although the Tai groups never reached the theoretical political level of the five nations under Heaven.

A dinastia Qing adotou igualmente uma cultura de guerra e de colonização noutros territórios a sul da China como, por exemplo, contra o grupo étnico Zhongjia, um grupo étnico minoritário agora conhecido por Buyi que residia no Guizhou central e sul, atualmente

província de Guizhou. Os relatos etnográficos da época Qing caracterizavam os Zhongjia como “the fiercest of all Miao, if not the greatest evil in all Guizhou” (Weinstein, idem: 925). Os oficiais Qing, ao designar nos seus relatórios a etnia Zongjia, substituíam o carácter inicial 仲, cujo radical constitutivo do grafema é “ser humano”, pelo carácter 狎, cujo radical significava “cão”. Ainda segundo Weinstein, esta forma perjorativa de tratar os Zhonhgia “reflected Confucian scholar-officials’ attitudes about peoples they considered less than civilized – or even less than human” (idem:25).

Esta ideia confucionista, presumindo-se de uma civilização e uma moral superior a outros povos, que desenvolveremos adiante a propósito da relação atual do estado chinês com as minorias étnicas, é a gênese ideológica que sustenta todas as formas de dominação e de colonização de uns povos sobre outros:

In short, recent studies have argued abundantly against the concept of sinicization and instead have used the concept of colonization in their special focus on the imperial borderlands. Studies of New Qing history emphasize that the Manchu emperors tended to view their empire as consisting of various ethnic groups, such as Manchu, Tibetan, Mongolian, Muslim and Hân, instead of simply dividing the population into Chinese (huá 華) and barbarian (yí 夷). However, in the case of the Southwest, the rhetoric of civilization was not much different between the Ming dynasty and the Qing dynasty; scholars admit that this basic division between civilization and barbarity exists in the discourse of the Qing. (Huang, 2012:8)

A promoção dos valores marciais durante a dinastia Qing para a conquista de novos territórios e a subjugação de outros povos enquadra-se na doutrina designada por *yìbīng* surgida durante os períodos dos Reinos Combatentes (481 – 221 a.C.) e dos Qin (221 – 207 a.C.) quando a figura única e autocrática de um imperador emerge como o centro e elemento definidor do estado chinês (Lewis, 2006:185):

Like many peoples, the Chinese have elaborated a body of doctrine dealing with the causes that justify recourse to organized, large-scale violence and the constraints within which it should be practiced. While they unsurprisingly had no concept exactly corresponding to the Western notion of “just” or “justifiable” war, the phrase *yì bīng*, literally “righteous,” “just,” or “dutiful” war, came to serve as a rubric for many

comparable ideas. These ideas developed gradually in the centuries leading up to creation of the first unified empire in 221 BC, and during the first imperial dynasties. Although later centuries witnessed new ideas about warfare introduced by followers of Buddhism and by nomadic conquerors, the theories formulated in this early period remained the classic Chinese justification of warfare into the twentieth century.

Na verdade, a teoria do *yìbīng* revelou-se uma característica fundacional do conceito de governação chinesa e um elemento necessário da ideia de Estado, não se limitando como refere Lewis (2006) a textos filosóficos, pois também foi utilizado na propaganda do governo. A doutrina *yìbīng*, é uma versão chinesa da *jus bellum iustum*, uma teoria da guerra justa que se consolida durante os períodos dos Reinos Combatentes e Qin, quando surge um imperador autocrático como o centro definidor da consolidação do estado chinês. A ideia da guerra justa afirma que apenas um governante semidivino poderia trazer a violência e a morte ao mundo homens, em harmonia com a violência da própria natureza. A guerra era justificável “primarily as the highest form of punishment through which the ruler could suppress large-scale deviance or criminality and thereby bring peace to the people and order to the world” (Lewis, 2006:185).

Waley-Cohen (2003:325) refere que a cultura da guerra dos Qing precede o próprio império dos Qing:

Qing China is commonly characterized as the victim of Western imperialism, as the result of its experiences in the nineteenth and twentieth centuries. Yet in the two centuries before the advent of the West, the Qing itself pursued an ambitious and sophisticated program of imperial expansion that in many respects was not substantially different from the Western version. The seeds of this program had already been sown by no later than 1636, even before the Manchu conquest of China, but it began to take a more clearly demarcated shape under the Kangxi emperor (1662–1722), continued under the Yongzheng emperor (1723–35), and reached its height under the Qianlong emperor (1736–95), a man obsessed by empire and the military power necessary to attain it. With an intensity that increased with time, these emperors underpinned massive military expansion by implementing an ambitious program of cultural transformation.

E afirma ainda que os imperadores Qing captaram lucidamente o potencial da cultura como uma ferramenta política, compreendendo

perfeitamente tanto o poder de exibição como a capacidade de representação para aumentar ou até mesmo produzir realidade. Além disso, com o objetivo de incorporar no seu império não apenas a China, mas também grandes porções da Ásia interior, conceberam formas sofisticadas e efetivas para separar as tradições políticas de ambas. Como o seu entendimento de que o alcance da sua governação era universal, procuraram não só ter o domínio sobre vastos territórios e povos, mas também formas pelas quais pudessem penetrar e controlar todos os aspetos da vida dos seus súbditos. O principal mecanismo pelo qual perseguiram esse objetivo foi efetuando mudanças culturais.

Safran, na introdução ao livro *Nationalism and Ethnoregional Identities in China* (2008), faz notar que muitos cientistas políticos ocidentais têm tendência a negligenciar a dimensão étnica na China, sobre enfatizando o desenvolvimento do grande império para a nação unida, negligenciando os aspetos políticos da etnicidade e, especialmente, as perspectivas comparativas e teóricas na sua relação política - sociedade. Trata-se de uma situação recorrente inspirada na doutrina confucionista *yíxià zhībìàn*, ou seja, a relação entre os *yí* (os bárbaros, os *outsiders*, os estrangeiros) e os *xià* (os chineses *Hàn*) que perdura até aos dias de hoje, e cuja doutrina explanaremos adiante.

Uma situação paradigmática da relação política central da China com minorias étnicas é o caso das minorias étnicas muçulmanas, no passado com a minoria Húi tal como no presente com a minoria Uighur em Xinjiang, estudada por Gunaratna, Acharya & Wang (2010). Estes autores observam que a abordagem do governo central da China tem privilegiado uma atitude agressiva com vista a uma total assimilação da cultura e religião das minorias muçulmanas, justificada pela sua cultura política da “Grande Unidade da China” (*dà yītǒng*), em vez de uma abordagem mais humanista, centrada na perceção da localização geográfico-simbólica dos centros políticos, culturais, económicos e religiosos onde essas minorias muçulmanas de origem turca estão sediadas, nomeadamente no Turquestão Oriental, com fronteiras

contíguas com 5 dos 8 países islâmicos da Ásia, (3 dos quais tornados independentes após a queda do império soviético 1991). Erkin Alptekin, ex-presidente do World Uighur Congress, declarou: “The Chinese want to replace us with their own people as colonists, and assimilate those of us who remain, wiping out our culture” (citado por Gunaratna, Acharya & Wang, *idem*:172). Como fazem notar os autores:

From Beijing's perspective, security of the state is indivisible and unitary. However, in multiethnic, multireligious states, security could be multidimensional, an understanding of which seems to have eluded the ruling elite in China. In its eagerness to promote unity and integrity of the nation-state, Beijing inadvertently has trampled upon certain critical components of security which lies at the heart of societal identity especially of the minority population. (Gunaratna, Acharya & Wang, 2010:177)

Perdue (2010) refere também que nenhum historiador na China atual descreveria as relações dos Qing com Mongólia ou Taiwan, ou dos Tang com o Vietname, como "coloniais". Alguns investigadores ocidentais, no entanto, começaram a explorar novas perspetivas ao ver o império Qing como um exemplo de colonialismo Manchu. Adam (1998:374) afirma ainda a este propósito o seguinte:

Some of the techniques employed by Qing colonizers in their efforts to assert hegemony over the vast regions surrounding the Manchurian-Hàn Chinese core of their empire have been common to virtually all expansive polities from ancient times. As Elliot Sperling, Joanna Waley-Cohen, and Nicola Di Cosmo demonstrate in some detail, Qing military commanders and political strategists were adept at exploiting political, ethnic, and religious differences, as well as clan and lineage rivalries, among the peoples of Tibet, Central Asia, south China, and other areas that they strove to bring under imperial rule.

Hostetler (2005) corrobora a esta opinião, quando afirma que os Qing foram um poder colonial, assim como um império expansionista. Através das lentes da cartografia e da etnografia, Hostetler mapeia a relação entre a descrição etnográfica dos povos não-chineses na região de Guizhou e o colonialismo dos Qing. O autor argumenta que as mudanças na descrição chinesa de povos não-chineses de Guizhou em estatísticas locais e textos privados, desde o início do século XVII até meados do século XVIII, está estreitamente ligada à empresa colonial

Qing em Guizhou. Citando Di Cosmo & Perdue, Huan (2012:12) confirma a ideia de que a construção do império Qing era comparável aos impérios coloniais europeus:

Di Cosmo seems to share a similar opinion with Perdue when arguing that the Qing expedition in Xinjiang was comparable to the territorial expansion of European empires and their establishment of colonial rule over weaker nations and peoples in eighteenth-century world history. He makes this argument in order to illustrate that the construction of the Qing Empire was comparable to Western colonial empire-building.”

5.2.1 Os mitos fundadores

Retomam-se e analisam-se, neste ponto, os mitos fundadores sobre o território nacional, o povo, a cultura e a língua referidos no ponto anterior. A importância do estudo detalhado do processo de expansão imperial e colonial chinês efetuado no ponto 5.2., mas sobretudo da dinastia Qing, deve-se a duas ordens de razões:

Primeiro, porque a legitimação pelo governo da República da China de Sun Yat-sen de **um geocorpo da China eterno e delimitado dentro das fronteiras territoriais** definidas pelo império Qing, a partir da sua expansão militar, designadamente em Xinjiang, no Tibete e na Mongólia Interior, provém, contraditoriamente, de um processo de expansão imperialista combatido e derrubado pelos próprios promotores da primeira República da China, instaurada em 1912. Kirby (2001:2), sintetiza de forma clara tal asserção:

China is an ancient civilization, but it is also a rather new country. In a formal sense, “China” did not exist as a state before the founding of the Republic of China in 1912. The Republic succeeded the Da Qing Guo, the Great Qing Empire, that vast expanse of territories and peoples of which China was the central part, but only part; and of course the Qing emperors were not of Chinese origin, but were Manchus, from beyond the Great Wall. They were, in historical terms, very successful. After all, no empire ruled by a Chinese dynasty had ever been so big, for so long, as the Qing realm of the Manchus. It may well be that the very fact that the Qing was not Chinese in origin was an important factor in the way it conquered, and held together, such disparate parts of its empire as Mongolia, Xinjiang, and Tibet, not to mention China proper.

Conclui afirmando que a grande missão do governo chinês desde 1912 foi a de receber a herança do império Qing no seu conjunto e transformá-la, progressivamente, um estado nacional chinês com reconhecimento internacional e interno:

Internationally, the several Chinese republics of the twentieth century have succeeded in gaining recognition the world over for its sovereignty over the multi-cultural, multi-national Qing domain. Domestically, the multi-striped (for multiple ethnicities) flag of the early Republic would give one to the one-sun banner of the Nationalists, whose nationalizing mission would be continued by their Communist successors. (idem:3)

Segundo, porque foi o Partido Comunista chinês que consolidou e legitimou as fronteiras imperiais dos Qing e toda a ideologia de colonização cultural e linguística herdada da última dinastia chinesa:

The role of the Qing in the history of China's northern and western frontiers is of unique significance and importance not only because the CCP has built on the imperial acquisitions of the Manchus, but also because it was the Qing who initiated civil administration in these frontiers. With these initiatives, the Qing endeavored to transform the traditional Chinese system of tributary relations and "loose rein" policies into a new system of administrative governance. (...) In terms of administrative institutions, it has been the Communist party which has largely accomplished this "unifying" mission. (Huan, 2012:335)

Segundo Leibold (2007), este imaginário espacial e temporal não poderia ter sobrevivido ao século XX, se os estrangeiros não tivessem aceitado a sua autenticidade. Na verdade, o próprio princípio da "integridade territorial", com base no direito internacional, foi introduzido pela primeira vez na China por potências estrangeiras que procuraram impedir que um único país pudesse dominar a massa terrestre chinesa e desencadear a instabilidade internacional.

Quanto ao **excepcionalismo político do poder chinês legitimado por um mandato do céu (*tiānmìng*)**, este dependia de quatro princípios básicos (Yuan, Knapp, Landman, Margot & Veeck, 2010: 23):

- (1) that the right to rule is granted by heaven;
- (2) that there can only be one ruler because there is only one heaven;
- (3) that the right to rule is based on ruling fairly, justly, and wisely; and
- (4) that the right to rule is not limited to one dynasty.

O verdadeiro segredo do sucesso do sistema imperial chinês, que perdura desde a dinastia Zhou (1045 – 256 a.C.) até hoje como ideologia de exercício do poder na China, foi o de ter concebido e instrumentalizado uma cultura política definida e consolidada por imperadores, mandarins, filósofos etc., que devesse parecer a todos os súbditos do reino estar em conformidade com a ordem natural das coisas e do universo. Tal estratégia de exercício de poder foi recentrada sobre a ideia de que a ordem imperial estava conforme as leis do universo, desde a sua origem e por todos os tempos. Todos os domínios do saber, todo o pensamento, a língua, as relações entre as pessoas, as representações deveriam ser apresentadas de forma a persuadir o cidadão comum e todos os estratos sociais de que tal ordem era, na sua essência, natural, uma vez que precedia de um mandato do céu (*tiānmìng*) concedido ao poder imperial na terra, personificado da figura do imperador - o filho do céu (*tiānzǐ*), rei supremo e incontestado do *tiānxià*, literalmente significando "debaixo do céu", isto é, rei de tudo o que sobre a terra existia. O centro do mundo girava, assim, em torno do imperador e da sua corte imperial, em círculos concêntricos na distribuição do poder, dos altos aos baixos funcionários do império, dos cidadãos chineses aos bárbaros e, externamente, do império aos estados tributários:

All men, from the Son of Heaven in his nobility to the pauper in his distress, have their appointed destiny; it would be improper for anyone without the right destiny to be placed in the position of emperor. For the right material must be used for the right task, or disaster will ensue. (Cambridge History of China:736)

Chairman Mao Tsetung was the founder of the People's Republic of China. All our victories in revolution and construction have been won under the guidance of Marxism-Leninism-Mao Tsetung Thought. (*Constituição da República Popular da China*, 1978, Preâmbulo)

The guiding ideology of the People's Republic of China is Marxism-Leninism-Mao Tsetung Thought. (*Constituição da República Popular da China*, 1978, artigo 2º)

O conceito confucionista de “harmonia” (*hé*) e de “sociedade harmoniosa”, sendo uma constante do pensamento político da China imperial, é retomado com grande ênfase no discurso político chinês

contemporâneo a partir de 2002, no XVI Congresso do PCC, com o ex-presidente Jiang Zemin, mas a sua entronização pública deve-se ao ex-presidente Hu Jintao em 2005, tópico que adiante desenvolveremos.

Tudo o que pudesse subverter esta harmonia e esta ordem natural era contranatura, na concepção ideológica do poder chinês. Foi criado, assim, o meio mais eficaz de assegurar a perenidade do regime imperial, das suas hierarquias, das formas de dominação que impunham e da submissão que dos outros se exigia. Na China, o letrado não era apenas o homem ligado ao poder que conservava a tradição e a reproduzia sob a forma de alusões, mas era também o funcionário pago pelo Estado para garantir a estabilidade do império e que apenas em circunstâncias excepcionais poderia exercer uma atividade crítica. Este conceito de ordem global chinesa inspira-se no conceito confucionista de “virtuocracia” do poder político, cuja harmonia, indispensável ao bom exercício da governação do reino, irradia e se espalha em círculos concêntricos a partir de um centro - o imperador - ele próprio virtuoso. Ora um príncipe de perfeita virtude deverá inevitavelmente ter o mundo inteiro a si subjugado de uma forma ou de outra:

The principle of virtuous rule articulated here became fundamental to the Chinese elite's self-understanding of authority, both domestic and external. The importance of maintaining the welfare of the people did not imply democracy, but it did place a high value on general prosperity and the preemption of popular unrest. Moreover, the mandate of heaven put the Chinese state in a unique relationship to heaven. As Herlee Creel put it, “Henceforward China was a state – and, since it ideally embraced ‘all under Heaven,’ the only state – created by, and maintained under the direct supervision of, the highest deity, Heaven.” There were of course other peoples, the barbarians, but there was not and could not be China and Vietnam another moral center. (Womack, 2006:96)

Curiosamente neste conceito de ordem global, e aparentemente imutável, permite-se que um imperador de imperfeita virtude que provoque a desarmonia e a desordem no estado e no país seja substituído por um imperador com qualidades mais perfeitas. O conceito confucionista de poder de governação é, assim, radicalmente

monista. É naturalmente hierárquico e não admite a existência de soberanias separadas e co-iguais, o que seria admitir em si próprio (imperador) defeitos na sua virtude.

Esta conceção de poder tem tido implicações ao longo dos milénios na China, tanto no plano do desenvolvimento da sociedade civil, dos seus direitos, liberdades e garantias, designadamente culturais e linguísticos, como também no plano externo das relações com os outros países soberanos, uma vez que encoraja a visão de que algo diferente, mesmo simbolicamente, de uma relação que não favoreça a China no seu posicionamento sinocentrado em relação ao mundo, é filosoficamente ofensivo (a humilhação chinesa), ideologicamente insustentável e politicamente ameaçador.

Pye (1992:16) encontra uma transversalidade ideológica entre o confucionismo e o comunismo chinês e o reforço da importância de centralismo do poder:

It is significant that the imperial bureaucracy and the Communist Party in procedural practices, and both Confucianism and Maoism in ideological content, have explicitly stressed the problems of authority and order. In addition, however, from the traditional combination of hierarchy and ideology there followed certain other characteristics of the Chinese political system which, in turn, further reinforced the central importance of authority.

Como afirma ainda Pye, a centralidade da hierarquia, as acentuadas preocupações envolvidas na gestão da relação superior-subordinado e o uso generalizado da retórica moralista combinam-se para produzir na China uma forma de confucionismo-leninismo que parece destinada a sobreviver ao modelo do leninismo na sua terra natal. Tal como no paradigma do poder imperial da China, a ideologia do Partido Comunista chinês tem uma função “congeladora”, no sentido de contrariar e eliminar todo e qualquer movimento que tente pôr em causa o “mandato do céu” do Partido Comunista e dos seus dirigentes; e, por outro lado, tem também uma função “legitimante” desse poder monolítico, centralizado, agora com novas dimensões (económica,

ambiental, anticorrupção etc.) que “constitue un magma pseudo-théorique qui justifie *a posteriori* la dictature do Parti et les politiques que celui-ci a arrêtées.” (Cabestan, 1994:41).

No plano externo, Womack (2006) introduz o conceito de “assimetria” para analisar as relações entre a China e os países vizinhos na antiguidade e na era moderna, a partir da análise histórico-política das relações China-Vietname, e desenvolve tal conceito na obra *China Among Unequals* (2010), centrada na política externa da China, particularmente com os Estados Unidos e o resto da Ásia. O conceito foi adotado por outros historiadores para descrever a China imperial e a China moderna nas suas relações com os países do oriente e do extremo-orientes e a instituição do sistema tributário (*cháogòng tǐzhì*). Esta noção, desenvolvida por Fairbank em 1968, analisa a visão sinocêntrica da China através da dicotomia superioridade-inferioridade no seu relacionamento com os países vizinhos.

O conceito de sistema tributário, que se inscreve inequivocamente numa subdivisão política confucionista da China relativamente a outros estados soberanos, é considerado por muitos escritores, que prevêem a próxima hegemonia da China na Ásia e defendem a teoria da "ascensão pacífica" do país na Ásia e no mundo, como um modelo útil. Porém, para Perdue (2015:1004):

A surprisingly heterogeneous collection of people agree upon this type of apologetics for the PRC. They include former Marxists, searching for an alternative to American neo-liberal capitalism, Chinese nationalists who support Beijing's foreign policy goals, and the American business community, once again lured by the attractions of the large Chinese market into the seductions of authoritarianism.

Na verdade, muitos autores consideram que o sistema tributário subsume uma visão sinocêntrica do mundo chinês relativamente a outros estados e povos. Perdue (idem) cita o ensaio de Mark Mancall intitulado "O sistema de tributo Ch'ing: um ensaio interpretativo", que descreve o conceito de sistema tributário. Ele argumenta que os

governantes chineses sempre viram seus relacionamentos com o mundo exterior em termos hierárquicos. Nesta visão, o imperador, como Filho do Céu, funcionou como o membro superior de uma hierarquia humana a que todos os outros tinham que ser subordinados. Os povos que presentearam o imperador em troca dos seus favores recíprocos reconheceram-no, e à superioridade da China, como o centro de uma estrutura social ordenada cosmologicamente. Como Perdue (idem) reafirma também:

The power of Sinospeak apparently serves a cultural interest that overrides mere facts. As William Callahan and Christopher A. Ford remark, the advocates of a return to a peaceful tributary order modeled on Confucian norms in reality take as their model a powerful autocratic state, either an imperial bureaucratic regime or a Leninist party-state. Where did this concept originate, and why has it proven so enduring? (Perdue, idem:1005).

A origem do conceito e sobretudo da sua permanência no tempo resulta precisamente da ideia confucionista sinocentrada das relações da China consigo própria (centro-periferia) e com o mundo.

Analisaremos agora o mito **da singularidade e a pureza do nacionalismo Hàn**. O processo de construção de identidade nacional, não sendo um processo ideológico apenas do mundo moderno, é, como refere Silva (2016) um dos traços mais salientes dos séculos XIX, XX e também do XXI, com a consolidação e expansão do estado moderno e da integração social das populações que regula e controla. E tal como em muitos outros países, as teorias raciais sustentaram a construção da identidade nacional *Hàn* na China durante grande parte do século XX.

Embora as Constituições da RPC de 1982 e de 2004 determinem que se deve combater o nacionalismo *Hàn*,

Big-nationality chauvinism and local-nationality chauvinism must be opposed. (Constituição de 1976, artigo 4º)

In the struggle to safeguard the unity of the nationalities, it is necessary to combat big-nation chauvinism, mainly Hàn chauvinism,

and also necessary to combat local national chauvinism. (Constituição de 1982 e de 2004, Preâmbulo)

este nacionalismo existe, tem visibilidade em *websites* autorizados como o *hànwǎng* e tem reflexos observáveis nas relações entre a maioria Hân e as minorias étnicas, assim como na própria formulação das políticas linguísticas dessas minorias.

A singularidade e a pureza da maioria Hân são fundadas numa comunidade imaginária de laços de sangue e de ancestral cultura e território, com um magistério moral superior aos demais grupos étnicos internos e exteriores às suas fronteiras territoriais e sustentada pela doutrina “nós *versus* os bárbaros” (*yíxià zhībìàn*). Como sublinha Dikötter (2001), apesar da existência na China de diferenças culturais, linguísticas e regionais tão grandes como as que se encontram em toda a Europa, a singularidade da nacionalidade maioritária Hân é reivindicada pelas autoridades oficiais da China como um grupo étnico (*mínzú*) homogêneo, com origens comuns, com um *stock* sanguíneo puro e ancestral, uma história compartilhada e um território ancestral. Hân e Chinês tornaram-se praticamente idênticos, não apenas na retórica oficial e no discurso acadêmico na RPC, mas também aos olhos de muitos acadêmicos estrangeiros e também junto da população chinesa em geral.

A construção deste mito, sustentado na pureza dos laços de sangue dos *Hàn* desde períodos imemoriais, ou seja, a nacionalidade/ etnia/ povo única e pura, a *Zhōnghuá* (nação /raça chinesa) é devida a Sun Yat-sen, o fundador da China moderna:

As Sun Yatsen (1866-1925), founder of the Guomindang, China's Nationalist Party, and widely accepted as the father of the nation in China and in Taiwan to this day — put it in his famous Three Principles of the People, “The greatest force is common blood. The Chinese belong to the yellow race because they come from the blood stock of the yellow race. The blood of ancestors is transmitted by heredity down through the race, making blood kinship a powerful force.” Sun Yatsen and other political leaders considered the Hân to constitute the absolute majority in China, a distinct people with shared

physical attributes and a line of blood which could be traced back to the most ancient period. (Dikötter, 2001:3º ¶).”

Sautman (1997:5) refere que os líderes da RPC manifestam explicitamente a sua crença numa etnia biologizada: Ismail Amat, chefe da Comissão de Assuntos Étnicos do Estado da China, afirmou que, em contraste com um apego sentimental ao Estado, "a nacionalidade é mais uma questão de laços de sangue e raça". Outros líderes concebem uma hierarquia racial com uma distribuição desigual de atributos essenciais. Tian Jiyun, vice-presidente do Congresso Nacional do Povo (NPC) e um importante reformador, disse a uma reunião da NPC, em 1995, que "o QI do grupo étnico chinês, descendente do imperador amarelo, é muito alto, comparativamente falando". Este nacionalismo racial, fundamentado nos laços de sangue, é hoje comumente partilhado tanto pelos dirigentes nacionais do PCC como pela população, designadamente a população jovem chinesa e institucionalizada no sistema educativo:

No documentário *Who is Chinese? How Chinese People Feel About Identity*²², um grupo de internautas chineses que procura levar às pessoas conteúdos relacionados com a China diretamente através dos cidadãos chineses, a ideia de uma maioria *Hàn* alicerçada numa marca genética está bastante presente. No documentário vários estudantes afirmam que a identidade e a nacionalidade dos *Hàn* implicam ter um sangue puro chinês (*ēn, bìxū yào yǒu chúnzhèng de zhōngguó xuètǒng* “bem, deve possuir puro sangue chinês; *huòzhě shuō xuè niè liútǎng zhōngguó rén de zhè zhǒng jīng huòzhě xiěyè*, “ou do fluxo do sangue chinês que corre nas nossas veias”). Uma das jovens entrevistadas, por exemplo, evoca o mito da ancestralidade *Hàn* através da expressão *yánhuáng zǐsūn* (descendentes de Yandi e Huangdi - o imperador Amarelo).

²² *Who is Chinese? How Chinese People Feel About Identity*, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DsT9k_T8o6g

Leibold (2010) relata o chamado “incidente de Chongching”, em que estudantes Hân contestam o *gaokao’s extra points policy*²³ do governo chinês, cujo objetivo é o de incentivar as minorias étnicas ao acesso ao ensino superior chinês, concedendo-lhes pontuações adicionais no exame de ingresso. O incidente resultou do facto de 31 estudantes Hân da municipalidade de Chongqing terem falsificado a etnia para poderem beneficiar do favorecimento concedido às minorias étnicas, tendo-lhes sido, por isso, negada a entrada no ensino superior. A reação dos bloguistas nacionalistas não se fez esperar. Leibold cita algumas reações públicas: “the entire country will turn minority in a single turn of the head” (Leibold, 2010:2); “Doesn’t the fact the minorities are given extra points make it clear to everyone that they possess inferior intelligence?” (Leibold, *ibidem*) Alguns bloguistas condenaram as minorias, e também o Estado e o Partido, apelidando-os traidores Hân (*hànjiān*) e acusando-os de “undermining the natural racial order” (*idem ibidem*).

Sautman (1998) afirma que a principal forma pela qual o nacionalismo racial Hân é construído na China é através da propagação oficial de mitos de origem e de descendência; por um lado, ao conferir antiguidade ao grupo Hân e ao localizar o seu "habitat primitivo"; e, por outro, fazendo remontar a origem e linhagem Hân a ancestrais ilustres, sugerindo nobreza e solidariedade étnicas. O nacionalismo Hân torna-se, deste modo, simultaneamente político e étnico, uma vez que “raça” e nacionalismo se justapõem:

In China, such myths feed a resurrected meta-myth that the Chinese are--and have been since prehistoric times--a homogenous people, the *zhonghua minzu* (Chinese nationality).(19) The myth of homogeneity purports a common ancestry for China's ethnic groups and a racial link between Chinese and other East Asians, while postulating sharp biological and cultural distinctions between Chinese and other peoples. Component myths of descent from the dragon, the Yellow Emperor, Peking Man, and the Great Wall's builders contribute to imagining China as an organic entity and bolster a "Great Hân chauvinism" (*da Hânzu zhuyi*) that has implications for China's external behavior. (Sautman, 1998:5)

²³ O *gāo kǎo* é o Exame Nacional de Acesso ao Ensino Superior na China.

Dikötter (2001:18º ¶) faz notar que a institucionalização destes mitos é não apenas propagada pelo discurso político, mas igualmente vertida no sistema educativo:

Modernizing elites were instrumental in the dissemination of racial theories among the general public by means of school textbooks, anthropology exhibitions and travel literature. Print culture even reached the lower levels of education, spreading racial theories via the curriculum. The opening sentence of a chapter on human races in a 1920 textbook for middle schools declared that among the world's races, there are strong and weak constitutions, there are black and white skins, there is hard and soft hair, there are superior and inferior cultures. A rapid overview shows that they are not of the same level.

Leibold (2006) afirma que, na tentativa de moldar esse novo sentido de identidade corporativa nacional, as elites políticas dos Hân usaram uma série de estratégias políticas e culturais destinadas a reificar as relações políticas fluidas entre os cidadãos etnicamente diversos da nova República chinesa. O objetivo do estado não era apenas a fidelidade das minorias tibetanas, mongóis e outras sediadas nas fronteiras chinesas para com o centro político, mas a construção de um mito de pertença nacional enraizado na percepção de uma história, um solo, uma língua e sangue comuns.

No discurso político chinês parece, no entanto, haver uma contradição entre o conceito de etnia Hân e a sua unicidade com as demais minorias étnicas. Como consigna o *China's Ethnic Policy and Common Prosperity and Development of Ethnic Groups* (2009):

In China, ethnic unity includes the unity of the Hân ethnic group with the minority ethnic groups, the unity among the minority ethnic groups and the unity of members of the same ethnic group. For maintaining ethnic unity, all China's ethnic groups, in the big family of the unified motherland and on the basis of equality, are required to respect each other, trust each other, learn from each other and cooperate with each other. People of all ethnic groups breathe under the same sky and share the same destiny; they should care for each other, promote peaceful coexistence and harmonious development, continuously strengthen and develop socialist ethnic relations based on equality, solidarity, mutual assistance and harmony, devote all to the

construction of socialist modernization, and make our country strong, our nation thrive and our people happy.²⁴

A ideia de Pluralidade e Integridade da Estrutura da Nação Chinesa conflitua com duas doutrinas do poder político chinês em relação às 55 minorias étnicas reconhecidas na China:

- A doutrina *yíxià zhībìàn*, ou seja, a relação entre os *yí* (os bárbaros, os *outsiders*, os estrangeiros) e os *xià* (os chineses *hán* ou *zhōngyuán*²⁵, os *insiders*, os compatriotas) (He, 2005:57);
- A doutrina *gǎitǔ guīlǐú*, que significa "substituição de chefias locais por administradores distritais".

A doutrina *yíxià zhībìàn*, como afirma He (2005), pressupõe que:

Xia is superior while Yi is subordinate. The idea of Yi-Xia presupposes the Middle Kingdom and the central power of China. Confucius' approach to minorities is premised on the moral principle of Ren (compassion), or the assumption that Xia embodied this moral principle; if the minorities conform to it, all under Heaven can coexist peacefully. He expected that Yi would not disrupt Xia. (He, 2005:57)

He (2005), reforça a mesma ideia confucionista da relação desigual entre os chineses e as minorias étnicas, citando Fāng Xiǎorú (1357-1402), um filósofo confucionista da dinastia Ming, que declara:

[To] elevate them [barbarians] to a position above the Chinese people would be to lead the world to animaldom. If a dog or a horse were to occupy a human's seat, even small boys would be angry....Why? Because the general order would be confused. ' Fang insisted on the importance of the distinction between Chinese and barbarians, and asserted that a barbarian should not hold the Chinese throne. (He, 2005:57)

²⁴ PRC State Council White Paper, China's Ethnic Policy and Common Prosperity and Development of Ethnic Groups, Sept. 27, 2009, disponível em: http://www.china.org.cn/government/whitepaper/2009-09/27/content_18610362.htm

²⁵ *Zhōngyuán*, que literalmente significa "planície central", é uma vasta planície situada na parte inferior do rio Amarelo entre a atual província de Henan, a parte sul da província de Hebei, a parte sul da província de Shanxi e a parte ocidental da província de Shandong, que constitui o chamado berço da civilização chinesa. e a sua evolução futura, cujo conceito e sua prática tem vindo a reforçar o imperialismo linguístico chinês no tempo presente (He, 2014).

Porém, outros pensadores confucionistas como Hao Jin, da dinastia Yuan, entendem que um *Yi* poderá ascender ao poder na China e adquirir o mesmo estatuto social se for seguidor da doutrina confucionista (He, 2005).

A doutrina *gǎitǔ guīlǐú* foi uma política de abolição da governação indireta dos territórios das tribos nativas (hoje chamadas "minorias nacionais") através de chefes locais (*tǔsī*), criada na dinastia Yuan e a sua substituição por uma administração "normal" direta através de prefeituras e distritos, particularmente nas províncias do sudoeste, durante os períodos Ming (1368-1644) e Qing (1644-1911):

Na perspetiva dos académicos chineses contemporâneos do departamento de história da Universidade de Nanjing na China, Fawad Aslam e Yu Wenjie, o pensamento confucionista tem sido bem-sucedido na transformação dos bárbaros em compatriotas civilizados:

In the Confucian way, traditionally Chinese remained successful in transforming the barbarian into 'Civilized' which result in prosperity and order. Idea of cultural discrimination among the ethnic groups and elites, appeared when some groups shows resistance and treats to stability and possibility of external invasion then it required coercive measures to keep the environment peaceful and healthy. On the other hand, institutionalization of ethnic groups systematically creates institutional barriers for the interaction and integration between the members of different ethnic groups. When ethnic issue is related to some favorable or discriminatory policies, ethnic boundaries will become a political issue. Its seems the cultural diffusion model and depoliticization approach towards minority which is guided by Confucian getting blurred in Chinese handling of Xinjiang issue. (Aslam & Yu, 2016:52).

O Partido Comunista Chinês, adotando inicialmente o modelo leninista de autodeterminação das minorias étnicas rejeita, com Mao Zedong, o modelo leninista para vir afirmar que todos territórios das minorias étnicas são parte integrante do território chinês. O PCC passa então a adotar o modelo estalinista de centralidade e apropriação da língua, do território, da economia e da cultura das minorias étnicas:

The PRC's adoption of the Stalinist approach to the national question entails, in theory, a true equality among different ethnic groups, an

equality that does not exist in the capitalist system, as claimed by Stalin (1975, pp. 122–150 and 282–294). This equality is based on the four common bases, language, territory, economy, and culture. In theory, the development or expansion of one or all of these four bases of one nation/ethnic group at the expenses of another nation/ethnic group) is a cause of inequality between two nations/groups. (Zhou, 2004:80)

Não existe, por isso, na China um conceito enunciador de território étnico, dado que os territórios historicamente ocupados pelas minorias étnicas foram apropriados pelo Estado, considerados um ativo comum do Estado, sendo negada qualquer afiliação étnica ao território histórico das minorias étnicas. (He, 2005). Sun Yat-sen, quando preconizou uma política assimilacionista para alcançar a unidade nacional, usava indistintamente as expressões *rónghé* (fusão) e *tónghuà* (assimilação). A expressão *rónghé* é a expressão preferida do governo chinês atual, pois enuncia uma paridade entre as partes, enquanto que *tónghuà* denuncia uma posição de superioridade da parte do *Xia* sobre o *Yi* (He, 2005).

No entanto parece existir, de facto, segundo Wang (2016), um projeto assimilacionista com a deslocação de milhares de populações *Hàn* para províncias problemáticas como o Tibete e Xinjiang, mas também para a Mongólia Interior e para outras províncias historicamente não chinesas como Yunnan, Guizhou, etc. De 2011 a 2013 foram deslocados 29 mil funcionários *Hàn* para o governo local da região autónoma do Tibete e 200 mil novos agentes políticos *Hàn* foram enviados, entre 2013 e 2017, para aldeias de Xinjiang com o objetivo de fazer cumprir as políticas governamentais. Os colonos chineses representam já 40% da população de Xinjiang e em 2020 serão cerca de 1 milhão. No que se refere à Mongólia Interior, a primeira região autónoma criada pelo PPC após a Segunda Guerra Mundial, a população *Hàn* era minoritária na data da sua criação, mas passadas duas décadas corresponde a 80% da população.

Quanto ao **mito da ideia confucionista de “harmonia” e a construção da “Sociedade Harmoniosa”**, o conceito confucionista

“hé” (que basicamente significa "harmonia" ou "juntos") integra conceitos como “paz” (*héping*), “monge budista” (*heshàng*), “harmonioso” (*hexié*), “plácido, gentil” (*pinghé*) e outros.

Na tabela dos 3000 caracteres chineses mais comuns por ordem de frequência, o caráter “harmonia” surge em 23º lugar (Zein, 2009)²⁶. Este caráter aparece em quase todos os livros escolares de iniciação à escrita como a primeira e a mais básica forma de união entre pessoas, “tu e eu” (*nǐ hé wǒ*). Esta ideia de harmonia, aplicada ao mundo contemporâneo chinês, expressa-se através do *slogan* político “Sociedade Harmoniosa” (*hexié shèhui*), apresentado publicamente pelo ex-presidente chinês Hu Jintao em 19 de fevereiro de 2005 diante dos quadros da Escola Central do Partido Comunista chinês (Boutonnet, 2009). Trata-se de uma construção mítica coerente com o princípio confucionista de um mandato do céu que representa a percepção oficial da sociedade do presente e do futuro, em que o estágio “superior”, numa concepção evolucionista da história, deixou de ser a sociedade comunista sem classes, sendo substituída pela chamada “sociedade harmoniosa”. Não se trata tanto de uma utopia moderna, mas de uma reconstrução cultural através de um enquadramento político (Boutonnet, *idem*).

Além de ser uma ideia-chave na concepção e manutenção do poder imperial recuperado no discurso contemporâneo do PCC - pois “hé” é um dos princípios fundamentais do sistema ético-filosófico confucionista, como também da ideia político-ideológica confucionista de poder e seu exercício (Yao, 2000) - tem uma clara intervenção na construção da política linguística da China, com as suas naturais ramificações político-educativas entre os educadores chineses de Macau, embora com particularidades locais que adiante evidenciaremos.

²⁶ *The most common Chinese characters in order of frequency*, disponível em: <http://www.zein.se/patrick/3000char.html>

Ao longo de séculos, sucessivas gerações de educadores e educandos foram incorporando a doutrina confucionista da harmonia: as normas de ritualização do poder (mandato do céu, a harmonia sobre a terra, a imanência virtuosa do imperador, a personalidade coletiva) e a filosofia ética das relações sociais, sistema de obrigações entre quem manda e quem obedece (dever, sinceridade, piedade filial, honra, lealdade, antiguidade e respeito para com os idosos) que se exprimem da seguinte maneira:

Imperador/ governante → súbditos (dependência/ submissão)

Marido → mulher (aceitação da diferença)

Pais → filhos (piedade e devoção filial)

Irmão mais velho → irmão mais novo (respeito)

Amigos → amigos (confiança)

Neste sentido, o conceito de “harmonia” foi historicamente interiorizado a todos níveis e camadas no mundo societal com o generoso propósito de alcançar uma paz social e uma harmonia com o Cosmos. Boutonnet, afirma ainda que a referência direta do discurso político chinês ao léxico de Confúcio permite ancorar imediatamente o discurso da "sociedade harmoniosa" nas mentes, inscrevendo-o numa herança cultural e intelectual que é gratificante e percebida como parte integrante da cultural milenar chinesa e, como tal, “natural”:

Cette “confucianisation” du discours politique permet d’installer cet ensemble d’énoncés dans une certaine “sinité” tout en lui offrant un cadre idéologique et moral très efficace et favorable au maintien de l’ordre établi. Cette stratégie prend place dans une temporalité récente où Confucius a été officiellement imposé comme le nouveau “champion” de la Chine contemporaine. (Boutonnet, 2009:24)

E conclui Boutonnet (idem) que o discurso da "sociedade harmoniosa" faz parte de um processo global de retificação moral da população chinesa pobre ou desfavorecida, a fim de tornar aceitável o inaceitável (a exploração indispensável de uma população pobre) e para tornar igual o desigual (todos são iguais diante das desigualdades, no sentido

em que todos participam com as suas "qualidades" no "desenvolvimento" da China). Uma nova ordem social harmoniosa está a emergir em discursos e representações, onde o sacrifício individual de uma grande parte da população é considerado normal numa sociedade na qual as desigualdades evoluirão em harmonia, porque são indiscutíveis e inquestionáveis. O processo de civilização da população chinesa, através de complexos discursivos e ideológicos como o da "sociedade harmoniosa", serve para fundar o domínio de uma ordem social estabelecida e, mais particularmente, para garantir a produção e o consumo de bens. Este discurso sobre a sociedade harmoniosa não tem como intenção primordial tentar convencer, mas tão só de fixar um quadro retórico no qual a polarização social não pode nem deve ser aceite, legitimando qualquer ação dissuasora destinada a repor essa paz social que visa o bem-estar da do conjunto da sociedade chinesa.

Como referem os autores Wang, Juffermans & Du (2015) a “harmonia” e a política linguística andam de mãos dadas na China. A política “sociedade harmoniosa” é um *state motive* em todas as políticas oficiais da China, na política assimilacionista das minorias étnicas na “grande pátria chinesa”, como igualmente na ideologia-padrão monoglótica da própria língua chinesa da China face aos 7/8 topeletos ou famílias de línguas chinesas:

Harmony and language policy go hand in hand in China. Evolving from a well-entrenched classical Confucian ideal, ‘harmony’ has in recent years become a proper name that stands for an explicit discourse on the rationalization, maintenance, and enforcement of stability and order by the state in reaction to the rapid economic-political changes and sociocultural diversifications resulting from the country’s modernization and globalization processes. This can be seen in the prevalent slogan of Harmonious Society championed by former President Hu Jintao. Not only the formal policies of language—which advocates a monoglot standard ideology (cf. Silverstein 1996)—but almost all recent official policies in China, have invariably adopted the state motif of ‘harmony’. (idem,2015:2)

Como afirma Bordieu (2001:327),

La racine de tous les paralogismes (...) réside dans la capacité du langage de dire le rien, le néant, de faire exister dans les mots et par les mots ce qui n'existe pas dans les choses (...). Cette capacité potentielle (...) les agents sociaux (et tout spécialement les professionnels de la politique (...)) ne cessent de l'exploiter, pour le meilleur et pour le pire.

O *slogan* político confucionista de “sociedade harmoniosa” do ex-presidente chinês Hu Jintao está no topo da agenda política do governo central da China; Xiao Zhou Ji, professor da Faculdade de Economia da Universidade de Pequim e vice-presidente da Comissão de Assuntos Sociais e Jurídicos da Conferência Consultiva Política Povo Chinês refere:

Building a harmonious society has been placed at the top of the agenda of the Communist Party of China (CPC) and the central government. The programme is based on the goal of building a well-off society and creating a new socialist situation.(...) Since China introduced its reform and opening-up policies in 1978, profound changes have taken place in the economy and in the domestic and international environments. It is against such a backdrop that the Chinese Government has raised the goal of building a harmonious society.²⁷

A expressão “héxié” (harmonioso/ a) tornou-se para os internautas críticos da China um eufemismo para “censura”; a palavra “caranguejo do rio”, que se escreve da mesma forma mas cuja pronúncia difere de tom na segunda sílaba, serve de jogo paronímico, como forma crítica à ideia que subjaz ao conceito de “sociedade harmoniosa”.

Analisaremos agora o mito **da política linguística chinesa e as minorias étnicas: e do monolinguismo plural**. Os principais vetores da ideologia e do discurso político chinês – um geocorpo imemorial e eterno do seu espaço territorial chinês, o excecionalismo político de poder legitimado por um mandato do céu, a singularidade do nacionalismo Hân e a ideia confucionista de “harmonia” e de “sociedade harmoniosa” foram, ao longo dos séculos, as ideias-força e o *motto*

²⁷ The 17th CPC National Congress of the CPC, disponível em: <http://en.people.cn/90002/92169/92211/6274603.html>

político da governação central nas relações com as minorias étnicas, habitantes originários de vastos territórios na China como hoje geograficamente se configuram. Como refere Bruhn (2008), tais atitudes assimilacionistas ou acomodacionistas das minorias étnicas tiveram repercussões na definição das políticas linguísticas das minorias étnicas, muito particularmente durante o período comunista:

The pattern of official attitudes toward minority ethnic groups in China over the years, beginning with the dynasties around 1000 BC and continuing up through the modern People's Republic of China (PRC), has essentially consisted of a mosaic of assimilationist and accommodationist mindsets. This section outlines the ever-shifting attitudes toward minorities and their implications for minority (language) policy over the course of China's history, with special emphasis on the recent (and current) communist era. (Bruhn, 2008:2)

Mas antes de passarmos em revisão o histórico das políticas linguísticas adotadas para as minorias étnicas, valerá a pena deixar um breve apontamento sobre a posição da China quanto ao direito à autodeterminação dos povos nas instâncias internacionais e no plano interno.

A República da China em 1945, (mais tarde substituída pela República Popular da China, em 1949), juntamente com os restantes membros permanentes do Conselho de Segurança das Nações Unidas, ratificaram a *Carta da Nações Unidas* que consigna inequivocamente o direito à autodeterminação dos povos. A inclusão da deste direito nos dois pactos internacionais, *Charter of the United Nations* e *International Covenant on Civil and Political Rights* e *Declaration on the Granting of Independence for Colonial Peoples*, prova que o direito à autodeterminação dos povos se tornou parte da linguagem dos direitos humanos internacionais nas Nações Unidas (ONU). Na *Carta das Nações Unidas* consigna-se o seguinte (destaques nossos):

CHAPTER I: PURPOSES AND PRINCIPLES
Article 1
The Purposes of the United Nations are:
(...)

2 To develop friendly relations among nations **based on respect for the principle of equal rights and self-determination of peoples**, and to take other appropriate measures to strengthen universal peace (...)

CHAPTER IX: INTERNATIONAL ECONOMIC AND SOCIAL CO-OPERATION

Article 55

With a view to the creation of conditions of stability and well-being which are necessary for peaceful and friendly relations among nations based on **respect for the principle of equal rights and self-determination of peoples**, the United Nations shall promote. (*UN Charter*, 1945)²⁸

Na *Convenção Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos* (1966)²⁹ e na *Convenção Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais* (1966) consigna-se, de novo e com a mesma formulação, o direito dos povos à autodeterminação:

PART I

Article 1

1. **All peoples have the right of self-determination.** By virtue of that right they freely determine their political status and freely pursue their economic, social and cultural development.

Embora estes documentos de referência na história dos direitos, liberdades e garantias dos cidadãos de todo o mundo declarem que "todos os povos têm direito à autodeterminação", muitas nações com culturas e línguas singulares não têm sido consideradas nem aceites internacionalmente pela maioria dos Estados e pelas Nações Unidas, que não reconhecem por igual todos os povos indígenas entre os detentores do direito à autodeterminação.

Um olhar mais atento sobre a história da autodeterminação dos povos no âmbito das ONU e sua relação com a descolonização revela, como refere Roy (2001:1):

the layers of meaning implicit in deceptively simple declarations surrounding self-determination and illustrates how the member states of the United Nations have carefully excluded indigenous peoples

²⁸ *UN Charter*, disponível em: <http://www.un.org/en/sections/un-charter/un-charter-full-text/>

²⁹ *International Covenant on Civil and Political Rights (ICCPR)*, disponível em: <https://www.humanrights.ch/en/standards/un-treaties/iccpr/>

from being counted within the seemingly all-embracing language of 'all peoples'.

Para as Nações Unidas e grande parte da comunidade internacional, a ideia generalizada do conceito de colonialismo/ colonização (que a historiografia ocidental e a literatura sobre os estudos coloniais e pós-coloniais enfatiza) é sustentada na tese da “salt-water thesis”. Tal tese merece-nos particular atenção, com base em Ferro (2005) e Lomba (2015) sobre o conceito mais abrangente de expansão colonial, considerada não apenas em espaços descontínuos, mas igualmente em espaços contínuos, na análise comparativa dos dois modelos de imperialismo linguístico em apreço, o chinês e o português.

A “salt-water thesis”, como ficou conhecida em 1952 a posição das Nações Unidas e dos estados de África e da Ásia, incluindo a China, pela Resolução 637 (VII) relativamente à autodeterminação e independência dos povos colonizados, enquadra o processo de colonização tendo predominantemente como atores históricos os países europeus colonizadores. Assim, a expansão colonial europeia ter-se-ia desenvolvido num *continuum* descoberta-conquista-colonização, sendo tal descoberta de nações e povos realizada em espaços descontínuos aos seus territórios originais, seguida de conquista desses espaços e, finalmente, de colonização dessas nações e povos. Determina a Resolução 637 (VII) que:

States Members of the United Nations shall recognize and promote the realization of the right of self-determination of the peoples of Non-Self-Governing and Trust Territories who are under their administration and shall facilitate the exercise of this right by the peoples of such Territories.

O discurso das Nações Unidas estabelece claramente a ligação entre a ideia de autodeterminação dos povos e “Non-Self-Governing and Trust Territories” - este último um conceito vago, mas mais tarde identificado pela própria ONU como não se aplicando a povos indígenas habitando estados soberanos independentes, gozando de plenos direitos como nacionais desse estado, como determina o Capítulo XI (artigo 73º) da

Carta das Nações Unidas. Dito por outras palavras, a autodeterminação dos povos apenas se aplica às colónias externas ou descontínuas, isto é, separadas por “águas salgadas” (*salt-water thesis*) ou “águas azuis” (*blue water thesis*) do país colonizador. Esta tese, que acabou por vingar com o apoio dos países de África, incluindo Egipto, e da Ásia, incluindo a China, veio eliminar o direito de determinados povos indígenas à sua autodeterminação. Tal posicionamento político maioritário resultou de um aparente receio dos novos países africanos de uma proliferação de várias independências que poderiam colocar em perigo a unidade desses novos estados. Mas, como refere Neuberger (1986), grande parte dos apelos à autodeterminação em África foram baseados numa visão colonial de um território demarcado pelos poderes coloniais que continham um núcleo etnocultural específico, mas não se baseava na noção de um grupo etnocultural puro.

A Conferência de Berlim, realizada entre 15 de novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885, em que participaram a Alemanha, o Reino Unido, a França, a Espanha, Portugal, Itália, Bélgica, Holanda, Dinamarca, Estados Unidos, Suécia, o Império Austro-Húngaro e o Império Otomano, teve precisamente como objetivo (como aliás a Conferência Geográfica de Bruxelas, realizada a 12 de setembro de 1876³⁰) organizar e regular a ocupação de África pelas potências coloniais à margem de qualquer realidade étnica, linguística ou mesmo familiar.

De facto, se avaliarmos, por exemplo, o território do que se poderia designar por nação Bantu, com mais de 500 línguas distintas do subgrupo Bantu e que ocupa quase totalmente a parte sul do continente africano, ou seja, a África subsaariana desde o sul dos Camarões, passando pela África Central e África Oriental até ao Quênia, terminando no ponto mais a sul do continente africano, verificamos existirem neste imenso território 21 países tornados independentes dos

³⁰ As conclusões da conferência resultaram na criação de uma “Associação Internacional para a Exploração e a Civilização da África Central”, comumente designada por Associação Internacional Africana.

sistemas coloniais europeus; conclui-se assim que os processos de independência foram ironicamente sustentados a partir de uma unidade territorial colonial, à margem dos direitos à unidade dos povos.

O alinhamento da China com a posição dos países africanos relativamente à “*salt-water thesis*” foi incondicional e decisivo no plano institucional externo e interno, como forma de consolidar a tese política do seu direito a territórios ocupados e colonizados como o Tibete, Xinjiang, Mongólia Interior e a Manchúria, para além de reforçar a tese relativamente à integração política na grande pátria chinesa das 55 minorias étnicas existentes na RPC. Tratou-se de um retrocesso político relativamente à ideia marxista-leninista do governo chinês quanto ao direito dos povos à autodeterminação e independência, porquanto na Constituição Comunista da China de 1931³¹, no seu ponto 14 é dito (destaque nosso):

The Soviet government of ***China recognizes the right of self-determination of the national minorities in China, their right to complete separation from China, and to the formation of an independent state for each national minority.*** All Mongolians, Tibetans, Miao, Yao, Koreans, and others living on the territory of China shall enjoy the full right to self-determination, i.e. they may either join the Union of Chinese Soviets or secede from it and form their own state as they may prefer. The Soviet régime of China will do its utmost to assist the national minorities in liberating themselves from the yoke of imperialists, the KMT militarists, t'ussu [tribal headmen], the princes, lamas, and others, and in achieving complete freedom and autonomy. The Soviet regime must encourage the development of the national cultures and of the respective national languages of these peoples. (destaque acrescentado)

Previa, pois, a constituição soviética chinesa de 1931 a possibilidade de cada povo decidir o seu próprio futuro político, a sua autodeterminação e independência ou, então, a sua integração voluntária na “Union of Chinese Soviets”; e, em qualquer dos casos, com respeito pelo desenvolvimento das suas culturas e línguas específicas. A “*salt-water thesis*” das Nações Unidas legitimou, assim, a ocupação da China em

³¹ Constitutional Outline of the Chinese Soviet Republic, disponível em: <https://chinacopyrightandmedia.wordpress.com/1931/11/07/constitutional-outline-of-the-chinese-soviet-republic/>

espaços culturalmente não-chineses, que efetivamente foram sendo progressivamente conquistados e colonizados.

Contrariando tal visão eurocentrada do entendimento da ideia de colonialismo e autodeterminação dos povos subjugados durante os diferentes períodos e processos de colonização, contrapõe-se a “Belgian thesis”, que tentou demonstrar que a colonização de outros povos não implica necessariamente a descoberta de nações e povos em espaços descontínuos, pois o que releva como marcador do processo colonial é a fundamentação ideológica do processo de conquista e colonização política, económica, linguística de uns países sobre os outros. A Bélgica estendeu o conceito de “territórios não-autogovernados”, previsto no capítulo XI da Carta das Nações Unidas, a todos os povos indígenas que vivessem em situação colonial dentro das fronteiras de estados independentes, mas dependentes de um poder dominante e maioritário, especialmente se a raça, a língua e a cultura desses povos diferissem da população dominante (Sureda, 1973). Ao fazê-lo, a Bélgica estava a tentar trazer à discussão os fundamentos do artigo 23, alínea b) da Aliança da Liga das Nações³², que obrigava os Estados membros, designadamente a Inglaterra, a França, Portugal, a China e os Estado Unidos da América a “undertake to secure just treatment of the native inhabitants of territories under their control” (1919). Como reforça Kymlicka (2005:46):

A glance at history would suggest that this sort of colonialism has occurred in many different forms throughout the world, but the saltwater thesis claims that the only ‘real’ form of colonialism involves colonizers coming from overseas (i.e. from Europe) (...). Restricting the categories of colonialism and indigenous peoples to cases of overseas conquest is out of step with the usual usage of these terms.

A tese belga foi derrotada e assistimos hoje à duplicidade de critérios na análise dos direitos reais à autodeterminação dos povos. Bastaria tão só confrontar os processos de Hong Kong, Timor-Leste, do Tibete

³² Treaty of Peace between the Allied and Associated Powers and Germany, and Protocol [Treaty of Versailles] (Versailles, 28 June 1919), disponível em: <http://www.austlii.edu.au/au/other/dfat/treaties/1920/1.html>

e, muito particularmente do Kosovo, que a 17 de fevereiro de 2008 declarou unilateralmente a sua independência da Sérvia e, progressivamente, obteve o reconhecimento diplomático de 111 Estados membros da ONU como Estado soberano.

No que se refere à China, a comunidade internacional regeu-se, em regra, por interesses político-económicos e não por princípios que ela própria consignou e legislou. Os poderes internacionais dos estados têm dado um claro apoio às teses chinesas sobre “a Grande Unidade da Pátria Chinesa”, designadamente os Estados Unidos da América, embora no que se refere a Taiwan, uma província “renegada” no discurso político da China, os EUA tenham uma posição ambivalente de reconhecimento de uma China Única, por um lado, e de apoio militar a geoestratégico da política externa americana no Pacífico Ocidental. Como refere Tkacik (2007,29^o)³³:

In 1945, President Harry Truman declared that a "strong, united and democratic China" was in "the most vital interests of the United States." Two out of three is not good enough. Until China is democratic, the most vital U.S. interest will be to maintain and strengthen America's strategic posture in the Western Pacific, and Taiwan is essential to that strategy.

Parece existir, na verdade, uma identidade ideológica nos processos de conquista, de ocupação territorial e de dominação de outros povos entre a história das culturas europeias como a portuguesa, a espanhola, a francesa, a holandesa e a britânica, nas quais encontramos economias de expansão marítima que globalizaram o planeta e a língua de dominação, em espaços descontínuos; e a história das culturas a Oriente como a russa, a árabe e a chinesa, onde encontramos igualmente impérios políticos e económicos de expansão terrestre que globalizaram também a sua cultura e língua de dominação em nações e povos contíguos às suas fronteiras físicas. Todas as suas línguas de dominação gozam ainda hoje do estatuto de superlínguas na

³³ The Heritage Foundation, “America's Stake in Taiwan”, disponível em: <http://www.heritage.org/asia/report/americas-stake-taiwan>

galáxia das línguas vivas do planeta, segundo a terminologia dos sociolinguistas Calvet (1999) e de Swaan (2001).

Quanto ao mito relativo às **minorias étnicas e da política linguística**: Zhou (2012) enuncia três abordagens conceituais para o estudo da política linguística chinesa para as minorias étnicas e suas práticas: (1) uma abordagem descritiva, em que autores como Sun (1989), Zhou & Sun (2004) e Yan (1983) descrevem acriticamente o que tem sido implementado nas várias comunidades das minorias étnicas, sancionando a boa-fé do governo nesta matéria cujos constrangimentos na sua implementação se devem a contestações diversas, como aconteceu com a Revolução Cultural (1966-1979); (2) uma abordagem civilizacional, em que autores como Harrell (1993) e Hill (2010) examinam as políticas linguísticas como a continuação de um projeto civilizacional imperial, em que os Hàns são a civilização superior e têm como objetivo sinizar as populações de fronteira através da educação confucionista e da sua língua; (3) a abordagem política em que autores como Zhou (2001, 2003) entendem a política linguística da China como sendo moldada pelo PCC, em que os conceitos de assimilação e acomodação conflituam quanto ao caminho evolutivo do socialismo para o comunismo. A longo prazo preconiza-se a acomodação linguística para as minorias, mas a curto prazo promove-se o uso da língua dos Hàns junto dessas minorias.

Iremos seguir a evolução histórica das relações entre a maioria Hàns e as minorias étnicas, desenvolvida por Zhou (2003). Como referem Zhou & Ross (2004), o planeamento do estatuto das línguas e a relação entre a língua standardizada e o controlo do Estado tem já 2 mil anos e tinha como objetivo regular o poder em todo o território do Império do Meio a partir do centro político e, particularmente, o poder sobre os povos fronteiriços.

Já na dinastia de Zhou (1100-256 a.C.), os antepassados do povo Hàns começaram a marcar distinções entre eles e os "bárbaros", criando uma

série de termos depreciativos para grupos de populações nativas a oeste como os Yi, a norte como os Di, a sul como os Man e a este como os Rong. Esse desdém pelas minorias não-Hàn terá levado a uma política de sinicização/ assimilação deliberada, através da imposição da língua dos Hàn e da ideologia confucionista ao longo das dinastias Qin (221-206 a.C.) e Hàn (206 a.C.-220 d.C.), durante as quais várias instituições educativas foram criadas nas áreas não-Hàn (sul e leste da China) para ensinar a ideologia confucionista e a língua dos Hàn, fazer cumprir as leis e formar funcionários locais. Para as minorias de pastores nómadas do norte e do oeste, no entanto, os governantes adotaram abordagens de compromisso, negociando tratados com estados tribais para garantir que não invadiriam o coração do país dos Hàn (Zhou, 2003). Esta implementação simultânea de duas abordagens díspares em relação às minorias surgiu da perceção dos Hàn sobre as pessoas no sul e leste agrícolas como sendo potencialmente mais "civilizáveis" e os grupos nómadas no norte e no oeste, como menos "civilizáveis". Embora variando na forma, esta estratégia de políticas diferentes para o NW e o SE China tem sido revitalizada consistentemente ao longo dos anos, mesmo nos tempos modernos. Os grupos minoritários foram assim moldados por essas práticas, na medida em que as comunidades modernas nas áreas onde a agropecuária era historicamente predominante tendem a ser grandes, enquanto nas áreas estritamente agrícolas tendem a ser pequenas e descontínuas (Zhou, idem).

No que se refere à política linguística, a dinastia Qin terá sido a primeira a esboçar políticas de centralização e de uniformização, designadamente das leis, da moeda, das medidas e da escrita, considerando-as vitais para a construção da unidade do Império (Zhou & Ross, 2004). Na dinastia Hàn, identificada com o confucionismo ortodoxo, a língua chinesa passou a ser conhecida como a língua Hàn (*hànyǔ*), estabelecendo-se assim uma relação direta entre língua e nação Hàn. Durante a dinastia Jin (256-420) e as Seis Dinastias (420-589), as invasões repetidas por grupos não Hàn no norte levaram a

migração significativa dos povos Hàn para o sul e sudeste, acelerando a assimilação de minorias nessas áreas. Além disso, muitos dos conquistadores não-Hàn no norte que dominavam os territórios da maioria Hàn adotaram e promoveram posteriormente a língua Hàn. Por outro lado, os Hàn foram envolvidos por uma variedade de línguas minoritárias, algumas das quais, por virtude de situações de contacto, originaram uma enorme proliferação de dialetos chineses (Zhou, 2003). Após a dinastia Sui (581-618), a próspera dinastia Tang (618-907) expandiu-se para o oeste em direção ao Tibete e a Xinjiang, experimentando abordagens bastante integradoras, concedendo autonomia, embora limitada, aos governantes locais. Paradoxalmente, essa política de tolerância ajudou à promoção e à propagação da língua Hàn, já que as minorias da classe alta procuraram participar da "era de ouro" do período Tang, adquirindo uma educação oficial e tentando ter acesso aos exames imperiais para concorrer a cargos públicos (Zhou, idem).

Com a queda da dinastia Tang, a China foi dividida em três impérios: a sul, a dinastia Song (960-1279), dominada pelos Hàn; a norte, o Império Liáo (907-1125) do povo Khitan, originário do nordeste da Ásia; a oeste, o império Xīxià (1038-1227) do povo de Tangut, originário do nordeste do Tibete. A dinastia Song, em particular, teve uma abordagem assimilacionista forçada para algumas minorias (por exemplo, os Zhuàng) através de instituições como o sistema escolar, mas acomodou outras minorias (como, por exemplo, os Yáo e os Miáo), concedendo-lhes autonomia em troca de lealdade ao império. Em contraste, na dinastia seguinte, Yuan (1206-1368), um *khanate*³⁴ do Império Mongol, tentou congelar o processo de assimilação e estabeleceu uma rígida hierarquia racial, classificando os povos em 4 categorias: mongol, não-Hàn da Ásia Central (Semu, "olhos coloridos"), Han do norte e Han do sul (Zhou, 2003). Quando os governantes

³⁴ *Khanate* era uma unidade política governada por um Khan (soberano ou chefe militar). Esta entidade política é característica dos povos das estepes da Ásia Central.

mongóis se retiraram para a Mongólia, os mongóis que ficaram foram assimilados pelos Hân, mas os povos não Hân da Ásia Central foram apenas assimilados linguisticamente, mantendo-se muçulmanos, e os seus descendentes fazem parte do atual grupo étnico Huí.

A dinastia Ming (1368-1644) ressuscitou a política dicotômica do norte contra o sul, acomodando os povos tibetano, turco, mongol e jurchen no norte, mas estabelecendo escolas confucionistas e substituindo chefes locais no sul por funcionários do império, impondo a doutrina *gǎitǔ guīlǐú*. No sul e sudoeste optaram pela conquista militar, assimilação ou acomodação muito controlada das minorias étnicas. É interessante notar que, embora a subsequente dinastia Qing (1616-1911) prosseguisse essa política, a minoria Manchu, apesar de estar no poder, não conseguiu evitar a sua própria lenta assimilação nos Hân. Zhou (2003) observa que no início da dinastia Qing o governo exigiu que todas as autoridades Hân aprendessem e usassem a língua manchu, mas, no ano 1700, essa política abrandou, exigindo-se apenas aos Manchus que preservassem a sua língua e cultura. Durante o ano 1800, no entanto, o governo foi forçado a traduzir todos os documentos oficiais de Manchu para a língua Hân, já que os Manchus gradualmente cederam à língua e cultura dos Hân.

Como refere Zhou (idem) a China do século XX deu continuidade ao conflito entre Hân e os povos não Hân, neste caso os Manchus. Sun Yat-Sen iniciou a revolução democrática contra os manchus da dinastia Qing sob o *slogan* “Escorraçar os escravos tártaros (Manchus e Mongóis) e tornar a fazer viver a China”. Com a derrota dos Qing, Sun Yat-sen adota uma atitude conciliatória, reconhecendo que a China foi feita por cinco raças ou nacionalidades: os Han, os Manchus, os Mongóis, os Tibetanos e os Muçulmanos Turcos, retomando a política tradicional ancestral para com as minorias, que se repartia simultaneamente entre conquista militar ou acomodação com os povos do noroeste. A sul e sudoeste adotou uma política assimilacionista, não reconhecendo qualquer estatuto às minorias étnicas. Em termos de

política linguística, a abordagem acomodacionista a norte e a noroeste deixou espaço para as minorias étnicas seguirem o seu percurso linguístico sem interferência significativa dos Hân até meados do século XX, enquanto que a abordagem assimilacionista impôs a língua dos Hân e o bilinguismo funcional por força do contato linguístico compulsório, colocando em perigo as línguas das minorias étnicas.

Com o advento do Partido Comunista Chinês, em 1921, e o estabelecimento da República Popular da China em 1949, o discurso político sobre as minorias da China entrou numa nova fase, que implicou o envolvimento direto do governo nas línguas das minorias. Enquanto que as políticas dos anteriores governos imperiais e republicanos para com as minorias podem ser vistas como decorrentes simplesmente das necessidades do Estado para o controlo político, o PCC passou a enfatizar a "questão da unidade nacional" na busca do estabelecimento de uma sociedade comunista harmoniosa. O uso de uma língua única foi considerado uma das características definidoras de uma "nacionalidade", e daí a questão das línguas minoritárias ter-se tornado um foco da política do PCC. Por isso, é mais fácil falar sobre a política para as minorias e para as línguas das minorias em relação à China comunista do que em relação aos seus predecessores, já que o direito e o uso das línguas minoritárias foram apenas especificamente pensados e regulados politicamente a partir de 1949.

Em 1949 a China de Mao Zedong adota o modelo soviético de Estado multinacional constitucionalmente institucionalizado, reconhecendo igualdade de tratamento a todas as nacionalidades (mais tarde designadas por minorias), concedendo autonomia regional às 55 minorias oficialmente reconhecidas, e garantindo a liberdade de uso da língua e respetivos sistemas de escrita (Zhou, 2012). Tal discurso enunciava duas políticas paralelas: uma, que conferia a liberdade de uso das línguas minoritárias e das suas escritas (nas periferias do império); outra, que promovia a língua Hân e a reforma da sua escrita como língua nacional, ou seja, a língua do Estado unitário, consignando

no Programa Comum de 1949 e na Constituição de 1954 a coexistência entre a língua *Hàn* e as línguas minoritárias. Seguindo a experiência soviética, a China padroniza a língua de 15 nacionalidades/ minorias étnicas e reformula ou cria sistemas de escrita para as mesmas. (Zhou, 2003). Este modelo pressupunha o desenvolvimento das etnolínguas nacionais das respectivas nacionalidades minoritária, enquanto que o *pǔtōnghuà* seria a etnolíngua nacional apenas para a maioria nacional *Hàn*.

A partir da Revolução Cultural (1966-1976), o processo de substituição das línguas das nacionalidades minoritárias pela língua dos *Hàn* foi fortemente acelerada, quando a ideologia dominante se tornou monolíngue: “um povo, uma língua” (Zhou, 2012:24). Com a Constituição de 1982, o governo chinês retoma a ideologia multilinguística, consignando no artigo 4º: “Os povos de todas as nacionalidades são livres de usar e desenvolver as suas línguas escritas e orais, assim como de preservar ou reformar os seus usos e costumes próprios” e no artigo 19º: “O Estado promove o uso generalizado do *Pǔtōnghuà* (língua vulgar baseada na pronúncia de Pequim)”.

A partir de 1990, a China muda as relações entre língua, etnicidade e estado por duas razões: o abandono do modelo soviético de sociedade em função de um modelo chinês de nova sociedade, tendo como motor de desenvolvimento uma economia socialista de mercado. Com a grande mobilidade do campo para as zonas costeiras e para nordeste da China, o *pǔtōnghuà* torna-se a língua franca de comunicação para os trabalhadores rurais e minorias, na procura de melhores salários e condições de vida. Como elucida He (2014:57), a língua e a escrita *Hàn* tornou-se um *soft power*:

a public good that different kinds of people can share and use to communicate each other. It is a “container” for cultural and material achievements. It is a cultural system through which political administration is able to exercise power.

E, citando Jenner (1992), acrescenta: “Chinese high culture generally, and the Chinese written language in particular, have had an amazing power to standardize or to play down quirkiness, unorthodoxy and difference.” (He, 2014, *ibidem*). Na verdade a escrita chinesa unificada perdura há milhares de anos, servindo plenamente como instrumento político para o estado prosseguir e promover a unidade política nacional. Por outro lado, o *pǔtōnghuà* serviu com mecanismo de unificação dos mercados internos chineses e, de algum modo, mais recentemente, quer competir no mercado linguístico internacional com o imperialismo linguístico do inglês (He, 2014), através da sua promoção internacional e dos Institutos Confúcio.

De uma maneira geral, os estudos empíricos sobre as políticas bi ou trilinguísticas aplicadas às minorias Mongol (Zhao, 2014; Bilik, 2014; Hu, 2012), Tibetana (Ma, 2014; Postiglione, Ben, Li, Tsamba, 2014); Uyghur (Yangbin, 2014; Tsung, 2014; Simayi, 2014; Grose, 2014); Dongxiang (Wang & Postiglione, 2012; Zhou, 2012:); *Bai* (Wang, 2004) e às minorias de Yunnan - Naxi, Dai, Yi, Tibetana (Tsung, Wang & Zhang, 2012), reconhecem que as leis concederam benefícios educativos às minorias étnicas; foram criadas escolas específicas para essas minorias com currículos bilingues ou trilingues adaptados, permitindo o ensino nas línguas minoritárias desde o ensino primário ao ensino superior. Independentemente de os resultados serem considerados satisfatórios na perspectiva do *mainstream* chinês, entendem também que os textos reproduzem um currículo invisível nacional e não refletem os valores das culturas locais, nem uma educação intercultural.

Como concluem Leibold & Yangbin (2014), a dicotomia entre unidade e diversidade fundamentada pela filosofia confucionista e marxista-leninista está refletida no sistema educativo para as minorias. Bilik (2014), a propósito da educação na Mongólia, que considera possuir um pensamento centrista monocultural, refere que leitura dos mongóis sobre o sucesso da educação na Mongólia é muito diferente da leitura

dos Hân. E afirma que “It is imperative for multicultural education that Hân students are taught this fact, which leads to appreciation of diversity and value of different cognitive and cultural systems” (idem:79).

Tsung (2014), relativamente a Xinjiang e aos Uyghurs, afirma algo semelhante:

The lack of interaction between Han and Uyghurs students identified in this study is alarming. The system of language mirrors that of a colonial state. The local Uyghurs must learn Chinese, While Chinese who come to Uyghur-speaking regions do not have to learn Uyghur. The current education system is “integration in policy, segregation in reality. (Tsung, 2014:184).

Segundo Postiglione (2014), esta política educativa, em vez que construir uma sociedade intercultural, poderá dirigir-se para uma de duas direções: para um monoculturalismo plural em que os grupos étnicos minoritários enfatizam suas identidades culturais acima dos da nação e limitam seu potencial para assumir múltiplos papéis no desenvolvimento nacional ou para um multiculturalismo harmonioso, que se alinharia com a tradição do continente de "harmonioso mas diferente" e coincidente com a campanha do estado para uma sociedade harmoniosa.

Também segundo Leibold & Yangbin (2014:7), os resultados conseguidos com a implementação de tais políticas:

in often patchy and market forces continue to undermine minority protections. Yet, at the same time, the ethnic education system has also provided a degree of cultural autonomy for the non-hân peoples and strengthen their sense of ethnic and national belonging. (...) At present, pedagogical outcomes can best be described as mixed, with increased minority access to higher education but continued high rates of truancy, failure and dropouts at all levels, especially among less developed minority groups and those in remote and nomadic regions, where families still question the value of education.

Zhou (2004:17) conclui, relativamente à política linguística para as minorias, que a política linguística da China dos últimos 50 anos deve ser analisada no contexto das diferentes perceções da tradição, da modernização, do *State-building* e do *Nation-building*:

Tradition, modernization, and State-building all tend to empower one single standard language politically, legally, socioeconomically, and even aesthetically. China's early multi-nation-building efforts enthusiastically supported the maintenance and development of minority languages, whereas its recent mono-nation-building drive has significantly decreased such support, if not withholding it, and adopted a (social) Darwinist attitude- allowing nature to run its own course because there are too many languages in China as Jiang Zemin, the CCP's past general secretary, suggests.

Na China, o princípio da grande unidade, é a primeira prioridade política e a política linguística segue este princípio. Enquanto nas sociedades democráticas a educação multilingue e multicultural se ancora nos princípios consignados nos direitos humanos e linguísticos dos cidadãos e dos povos, na China a política linguística tem de se integrar no princípio da unidade e desenvolvimento nacionais. He (2014: 46) transcreve uma afirmação do Professor Ma Rong, do departamento de Sociologia da Universidade de Pequim, especialista em políticas linguísticas das minorias: “The death of a minority language might be a good thing, as it contributes to social harmony”. Noutra ocasião Ma Rong afirmou também que “the assimilation, or literally Hanification of minorities, is an inevitable process of modernization. Without urgent and renewed emphasis on collective, national identity, it's hard to imagine a Uyghur or Tibetan president of China let alone China's continued peaceful rise.”³⁵

Finalmente, o mito da **unidade da língua chinesa** e uma breve nota sobre a estandardização da língua chinesa e a sua relação com os chamados “dialetos” chineses. A razão desta nota prende-se com três tipos de questões: uma, referente à suposta unidade da língua chinesa em si; outra, à omissão, na lei constitucional da China, de qualquer menção sobre as variantes regionais da língua chinesa; e, por fim, os reflexos presentes e futuros de tal política linguística em Macau na relação entre o *pǔtōnghuà*³⁶, enquanto língua oficial da China, e o

³⁵ James Leibold, “Can China Have a Melting Pot?”, *The Diplomat*, May 23, 2012, disponível em: <http://thediplomat.com/2012/05/can-china-have-a-melting-pot/>

³⁶ Referir-me-ei ao *pǔtōnghuà* relativamente à língua oficial da China e ao *mandarim* quando me referir à língua falada pelos cidadãos que pertencem ao grupo de dialetos do norte (mandarim/ *Guānhuà*).

cantonês, língua “oficiosa” e em uso por mais de 83% da população de Macau.

A análise desta matéria afigura-se-nos revelante, uma vez que a política linguística chinesa reconhece apenas como língua nacional o *pǔtōnghuà* (impropriamente designada por mandarim) suprimindo qualquer outra língua chinesa (topoleto, segundo Maier, 1992, ou regionoleto, segundo De Francis, 1986) do sistema educativo chinês - embora sem total sucesso, dadas as dimensões do continente chinês e a dificuldade que o governo central e os governos regionais têm em formar professores com proficientes em *pǔtōnghuà* e enviá-los até às zonas rurais mais remotas. Segundo a agência de notícias chinesa Xinhua, 30% da população não fala a língua oficial, mas estima essa agência que até 2020, no emblemático ano em que o PCP fará 100 anos de existência, que cerca de 80% da população fale a língua oficial da China.

Em Macau, a língua maioritária de ensino é a língua chinesa cantonense e o sistema de ensino local debate-se agora com o mesmo problema das escolas chinesas de províncias do continente chinês, cuja língua materna não é o mandarim. Muito recentemente a Direção dos Serviços de Educação e Juventude (DSEJ) do Governo da RAEM tentou convencer as escolas privadas de Macau a introduzir o *pǔtōnghuà* como língua veicular de ensino³⁷, embora tenha depois vindo a assegurar que não estava a forçar as escolas a tal³⁸. De resto, o projeto de introdução do *pǔtōnghuà* como língua veicular de ensino começou já a ser implementado em escolas oficiais, com a criação do projeto piloto da Escola Oficial Zheng Guanying, até 2011 conhecida como a Escola Luso-Chinesa de Tamagnini Barbosa, em que a língua

³⁷ Ponto Final, DSEJ quer promover o uso do Mandarim nas escolas chinesas, 8/06/2017, disponível em: <https://pontofinalmacau.wordpress.com/2017/06/08/dsej-quer-promover-o-uso-do-mandarim-nas-escolas-chinas/>

³⁸ Ponto Final, Governo assegura que não está a forçar escolas a adoptarem o mandarim, 13/06/2017, disponível em: <https://pontofinalmacau.wordpress.com/2017/06/13/governo-assegura-que-nao-esta-a-forcar-escolas-a-adoptarem-o-mandarim/>

veicular de ensino é o *pǔtōnghuà*; foram também criadas duas “turmas bilingues” *pǔtōnghuà* e português, no 1º ano do ensino primário e do ensino secundário geral da Escola Oficial Zheng Guanying e na Escola Primária Luso-Chinesa da Flora no ano letivo de 2017/2018³⁹.

Académicos chineses como o investigador do Instituto de Línguas da Academia das Ciências Sociais da China e editor-chefe da revista *Zhongguo Yuwen* (língua chinesa), Hou Jingyi, afirmou num seminário em Macau⁴⁰ que era importante a generalização da língua oficial para “a reunificação da pátria, unidade nacional e contactos internacionais”, na linha daquilo que Ho (1992:445) defende:

a popularização do mandarim não só poderá vir a apresentar-se como a solução dos mal-entendidos comuns entre os dialectos, e vir a diminuir as dificuldades existentes a nível de comunicação entre indivíduos pertencentes a diferentes zonas dialectais, como virá certamente favorecer a comunicação social, o intercâmbio científico e tecnológico, e a prática administrativa, bem como as trocas comerciais, com a criação dum mercado nacional unificado; outros aspectos e áreas que beneficiarão com esta medida, serão a generalização do ensino e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, contribuindo para a reunificação da pátria, unidade nacional e contactos internacionais.

Este último afirma ainda que seria igualmente importante fazer do mandarim língua de ensino e língua veicular no seio da sociedade, e língua comercial da RAEM:

A língua oficial é a língua pública usada nos organismos governamentais, nos órgãos legislativos e nos tribunais. Num artigo recente, Cheng Xianhui faz notar que a língua chinesa que goza de posição oficial é a língua nacional da RPC, ou seja, o mandarim (Cheng Xianhui, 1992). Esta opinião é muito perspicaz. Como língua oficial do Estado, como uma das seis línguas de trabalho da ONU e como língua oficial de Taiwan, Singapura e outras regiões do mundo, o mandarim deve ser adoptado como língua oficial da futura RAEM. Este é o primeiro problema que terá de ser resolvido. A solução deste

³⁹ DSEJ, “Criar pela primeira vez turmas bilingues em chinês e português nas escolas oficiais, quebrando a metodologia tradicional de ensino”, disponível em: http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/addon/allmain/msgfunc/Msg_funclink_page.jsp?msg_id=59442&device=mobile&langsel=P; *Tribuna de Macau*, “Turmas bilingues com 105 inscritos”, disponível em:

<http://jtm.com.mo/local/turmas-bilingues-105-inscritos/>; *SapoNotícias*, “Pais com dúvidas sobre projeto-piloto de turmas bilingues em duas escolas de Macau”, disponível em: <http://noticias.sapo.tl/portugues/lusa/artigo/21999182.html>

⁴⁰ Seminario sobre as Línguas Faladas de Macau, SAEP, 1992.

problema contribuirá para fazer do mandarim língua de ensino e língua veicular no seio da sociedade, e língua comercial da RAEM. (Ho, *ibidem*:446).

Cao Zhiyun, especialista em linguística chinesa e nos chamados dialetos do país, é da opinião que preservar o cantonês e promover o mandarim não são objetivos contraditórios e não devem ser entendidas como opostos: “O nosso objectivo é impor um sistema bilingue nas regiões com dialectos, para que falem esse dialecto e o mandarim. A distinção entre o dialecto e o mandarim está na função ou no local dos seus usos.”⁴¹ Porém invoca também, num discurso ambivalente que o sinólogo americano Perry Link designou por *fruit language* (2013), argumentos para a aprendizagem precoce do mandarim: “A língua é um símbolo da nação. A omnipresença do mandarim favorece o reconhecimento da identidade chinesa. Pode haver algum carácter único em Hong Kong e Macau, mas pelo menos nenhum problema desses acontece no Continente.”⁴²

Irei Lei, a este propósito, dá conta do desagrado em Hong Kong e Macau pela vulgarização do uso do mandarim nas escolas e na escrita cidade:

Aqueles que promovem a escrita simplificada e o mandarim aos falantes naturais de cantonês não têm noção efectiva da essência e da história longa deste dialecto, com cerca de dois mil anos de história por comparação com um século de mandarim. “Como chinês, acho que é um presente dos céus ter como língua materna o cantonês”.⁴³

Emergindo da visão oficial sobre a unidade do estado chinês e do *motto* político “Um Estado, Um Povo, Uma Língua”, o poder político considera que existe uma única língua oficial chinesa, o *pǔtōnghuà*, e que as variantes regionais da língua chinesa são dialetos dessa língua chinesa oficial.

⁴¹ *Ponto Final*, “Preservar o cantonês e promover o mandarim não são objectivos contraditórios”, 6/05/2014, disponível em: <https://pontofinalmacau.wordpress.com/2014/05/06/preservar-o-cantones-e-promover-o-mandarim-nao-sao-objectivos-contraditorios/>

⁴² *Idem*.

⁴³ *Ponto Final*, “O dialecto em guerra”, 10/02/2014, disponível em: <https://opiniaopontofinal.wordpress.com/2014/02/10/o-dialecto-em-guerra/>

O *pǔtōnghuà* (literalmente, “língua comum”) é uma língua artificialmente construída e institucionalizada em 1955, cuja fonologia é baseada no dialeto de Pequim. O seu léxico é emprestado dos diversos dialetos do mandarim do norte e a gramática foi padronizada a partir da moderna literatura escrita popular/ vernácula, designada por *baihuà*, dos inícios do século XX. (Kurpaska, 2012). Como afirma Sanders (1987), o *pǔtōnghuà* é um mandarim que, por definição, não tem falantes nativos.

Porém, a realidade linguística da língua chinesa é bem mais complexa. A língua chinesa é oficialmente apresentada como tendo uma língua-padrão - o *pǔtōnghuà*, contemplando 7/8 variantes dialetais unidas por uma escrita comum. Os chamados grupos de dialetos chineses são 7 ou 8, consoante a classificação utilizada para a variante Min do norte e do sul (Kurpaska, 2012; Norman, 1988):

- Mandarim ou Guānhuà (Pequim), 944 milhões (898, +46,1⁴⁴ - *Ethnologue*)
- Wúyǔ (Xangai), 84,7 milhões (80,1 + 4,6⁴⁵)
- Yuèyǔ (Cantão, província de Guangdong), 80,7 milhões (72,9 +7,8)⁴⁶
- Mǐnyǔ (Xiamen, província de Fujian) 71,41 milhões de falantes
- Kèjiāhuà/Hakka (Meixian, província de Guangdong), 47,8 milhões
- Xiāngyǔ (Changsha, província de Hunan), 36,6 milhões
- Gànyǔ (Nanchang, província de Jiangxi), 21,7 milhões

Há mesmo quem utilize outras classificações com 9, 10 ou 11 grupos de dialetos, juntando aos anteriores os grupos Hui, Jin e Pinghua (Kurpaska, 2012). Cada um destes grupos de dialetos tem uma variante

⁴⁴ O valor 944 milhões inclui o grupo de dialetos *Jīnyǔ* (46,1 milhões) que outros autores consideram um grupo dialetal autónomo.

⁴⁵ O valor 84,7 milhões inclui o grupo de dialetos *Huīyǔ* (4,6 milhões) que outros autores consideram um grupo dialetal autónomo.

⁴⁶ O valor 80,7 milhões inclui o grupo de dialetos *Píng huà* (7,8 milhões) que outros autores consideram um grupo dialetal autónomo.

padrão com dezenas de dialetos como, por exemplo, o grupo de dialetos do mandarim, cuja variante padrão é o dialeto de Pequim, e com um total de 523 dialetos, ou o grupo Yuè (cantonês), cuja variante-padrão é o dialeto de Guangzhou (Cantão) com 44 dialetos, etc.

Nenhum destes grupos dialetais é mutuamente inteligível. Em linguística, o que diferencia uma língua de um dialeto é, fundamentalmente, a sua mútua inteligibilidade, ou seja, a possibilidade de duas pessoas, mesmo com diferenças fonéticas, sintáticas ou outras, conseguirem estabelecer comunicação, compreendendo-se; pelo contrário, duas pessoas falarão línguas diferentes quando não conseguem comunicar. Como afirma DeFrancis (1986:39), "To speak of *the Chinese language* is to suggest a uniformity which is far from being the case".

Existindo ainda alguma controvérsia entre alguns sinólogos e linguistas quanto à classificação destas variantes linguísticas regionais chinesas, a certeza é que entre elas não há inteligibilidade, um dos pressupostos essenciais para a sua classificação como línguas - assim, muitos linguistas e sinólogos preferem designar estas variantes regionais como línguas. O conceito de dialeto é enganoso se aplicado a estas variantes linguísticas, pois pode dar a ideia de que a oralidade do grupo mandarim pouca diferença faz do cantonense ou do xangainense e que, portanto, qualquer falante de uma das línguas pode entender as outras, o que é falso e ajuda a perpetuar o mito da unidade da língua chinesa. Contudo, o conceito de dialeto tem plena aplicação na designação das variantes dialetais que existem em cada grupo das línguas chinesas como, por exemplo, do grupo mandarim com dialetos diferentes como o de Zhongyuan, de Pequim, de Xinan, de Dongbei, de Jiaoliao, de Jilu, de Jianhuai ou de Lanyin, etc.; ou ao grupo Yuè (o cantonês) com dialetos diferentes quando se referem aos dialetos Goulou, Siyi (falado em Zhuhai), o Youxun, o Guangfu (falado na cidade de Cantão e considerado padrão), o Qianlian, o Gaoyang, o Wuhua, o Pinghua.

Por estes motivos, há linguistas que chegam mesmo a referir-se a uma família de línguas chinesas, como Chao (1976), por comparação entre o inglês e o holandês, o que também parece ser controverso na opinião de DeFrancis (1986) pois, embora não sendo inteligíveis entre si, chamar uma família de línguas chinesas "is to suggest extralinguistic differences that in fact do not exist and to overlook the unique linguistic situation that exists in China." (De Francis, 1986:56). A diferenciação entre língua e dialeto passa mais por critérios políticos do que por critérios linguísticos. É atribuída ao linguista Max Weinreich a seguinte definição: "A língua é um dialecto com um Exército e uma Armada".

O que está em causa na política linguística chinesa é a conceção e a atitude do Estado chinês perante o direito à individualidade e à diferença e como valoriza os princípios universais consignados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, com reflexo, obviamente, nos Direitos Linguísticos dos Cidadãos. Como afirma Anshen (2007:710), os dialetos chineses não têm proteção constitucional:

the constitution provides that the government should protect and encourage varieties such as Mongolian and Tibetan, which are considered distinct languages. The government thus publishes materials for the fewer than three million speakers of the Mongolian language in China, while providing no such accommodation for more than 77 million speakers of what is regarded as the Wu dialect of Chinese. This neglect of the dialects seems to be accepted as the proper state of affairs both by speakers of Mandarin, the dominant variety, and speakers of the other varieties.

5.3 A questão da língua chinesa de Macau

Em Macau cerca de 83% da população fala chinês - variante cantonês, como primeira língua, embora coexista com outras variantes da língua chinesa, tais como o *min* (fuquianense), o *hakka* (*kejia*), o *wu* (xangainense), e outros em que o cantonês é a segunda língua (6%)⁴⁷. Excluimos os falantes nativos de mandarim (5%) em Macau que, em

⁴⁷ *Macao Year Book 2016*, disponível em:
<http://yearbook.gcs.gov.mo/en/books?term=2016>

regra, falam apenas mandarim. Por outro lado, o cantonês é a língua chinesa oficial *de facto* do governo da RAEM, da Administração Pública e da Assembleia Legislativa, é a língua veicular de ensino de mais de 80% das escolas de Macau, é a língua do mercado, da rua, da vizinhança. Foi até muito recentemente a língua chinesa inquestionável e inquestionada e é, de certo modo, a língua chinesa do segundo sistema da fórmula “Um País, Dois Sistemas”, num território com vários sistemas linguísticos (o *pǔtōnghuà*, o cantonense, o português e o inglês), cada um com o seu estatuto, funções e interesses específicos na sociedade de Macau (Rocha, 1992).

Num documento apresentado pelo vice-presidente do Conselho de Administração da Fundação Escola Portuguesa de Macau (FEPM)⁴⁸ ao associado Ministério da Educação de Portugal⁴⁹, sobre a importância da aprendizagem do cantonês e do *pǔtōnghuà* num *continuum* de aprendizagem do 1º ao 12º ano de escolaridade na Escola Portuguesa de Macau (EPM), refletia-se a preocupação de contemplar ambas as línguas chinesas. Nesse mesmo ano, em outubro, a então ministra da Educação de Portugal, Maria do Carmo Seabra, admite em entrevista à Agência Lusa que as alterações ao programa curricular da Escola Portuguesa de Macau podem vir incluir o ensino do *pǔtōnghuà* e do Cantonense⁵⁰. Tal situação não veio a verificar-se porque o associado Fundação Oriente da FEPM, que tutelava com 49% a contribuição associativa para EPM, resolve dirigir uma carta ao chefe do executivo do governo da RAEM, em 16 de janeiro de 2004, solicitando-lhe opinião, na sequência de igual pedido formulado pelo Ministério da Educação à Fundação Oriente:

⁴⁸ Rui Rocha, “Proposta de Reformulação dos Planos Curriculares da Escola Portuguesa de Macau (A nova política linguística da Escola Portuguesa de Macau)”, 15 de janeiro de 2004.

⁴⁹ O Ministério da Educação é o associado maioritário da Escola Portuguesa de Macau, com 51% de contribuição associativa.

⁵⁰ RTP, “Mandarim e cantonense em escola portuguesa de Macau”, disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/pais/mandarim-e-cantonense-em-escola-portuguesa-de-macau_n1736

The Ministry of Education here in Lisbon has asked for our opinion concerning the Cantonese/ Mandarin issue presently under public discussion in Macao, within the framework of a revised curriculum for the Escola Portuguesa. To my mind, it seems to make sense to have Cantonese during the first years at school, and later, say from 9-12 years old onwards, to have Mandarin. (Anexo I)

A resposta não-escrita foi óbvia: a língua oficial da China é o *pǔtōnghuà*. Porém as vozes de académicos e linguistas de Macau relativamente ao ensino simultâneo do cantonês e do *pǔtōnghuà* no sistema de ensino de Macau aproximam-se do projeto de 2004 a aplicar à EPM. Com efeito, Teresa Vong, académica da Universidade de Macau, afirma em entrevista concedida ao jornal *Tribuna de Macau* o seguinte:

Devemos defender o cantonês e, ao mesmo tempo, usar o mandarim, de modo instrumental. Mas não sem orientação. O Governo deve pensar numa política da língua. Antes de se tomar qualquer decisão, devemos pensar na nossa política de língua. A educação é um dos sectores que mostra a premência em debater a matéria. Algumas escolas já usam o mandarim como meio de instrução, umas por opção e outras porque contratam profissionais do Continente. E, embora o cantonês continue a ser mais utilizado, há sem dúvida uma emergência do mandarim. É necessário reflectir sobre as consequências desta transformação.⁵¹

Também Yolanda Leong, linguista do Instituto Politécnico de Macau afirma na mesma entrevista que

o Governo local tenta não tocar na questão, o que é bastante desapontante. Muitos investigadores deixam de lado a definição de 'chinês', considerando que o artigo 9.º da Lei Básica refere-se ao mandarim, mas eu entendo que não é esse o caso, porque não há uma definição estabelecida nem pelo Governo da RAEM nem pelo Governo Central. Ninguém explica o que significa 'chinês' neste caso. Embora existam normas no Continente que indicam que chinês corresponde a mandarim, duvido que tal concepção se deva aplicar a Macau, tendo em conta o princípio 'Um País, Dois Sistemas'. Não acho que exista base legal para se dizer que a definição de chinês no artigo 9.º da Lei Básica é o mandarim.⁵²

⁵¹ *Tribuna de Macau*, "O uso do cantonês não vai diminuir", 4/10/2012, disponível em: <http://arquivo.jtm.com.mo/view.asp?dT=412403003>

⁵² *Tribuna de Macau*, "O uso do cantonês não vai diminuir", em 4/10/ 2012, disponível em: <http://arquivo.jtm.com.mo/view.asp?dT=412403003>

A reforçar o ciclo de “continentalização” de Macau (na expressão do académico da Universidade de Macau, Hao Zhidong⁵³), o número três da hierarquia chinesa, Zhang Dejiang, defendeu em 10 de Maio de 2017, em Macau, a necessidade de "reforçar a educação patriótica de Macau" e "formar quadros qualificados", destacando a importância dos professores para ensinar "uma ética correta" - que em Macau se designa eufemisticamente “Educação Moral e Cívica”⁵⁴. Tal posição é apoiada pelo secretário-geral da Associação dos Trabalhadores da Função Pública de Origem Chinesa, Lei Kong Weng, considerando ser uma boa ideia introduzir conteúdos de educação patriótica nas ações de formação para funcionários públicos.⁵⁵ De referir que a Direção dos Serviços de Educação e Juventude de Macau (DSEJ) introduziu tal disciplina no início do ano letivo 2016/2017 no ensino primário, cujos manuais vão ser utilizados paralelamente à realização de atividades que “cultivam e promovem nos alunos o amor pela pátria e por Macau e as boas qualidade morais.”⁵⁶

Outro passo para a “continentalização de Macau” espelha-se na decisão da DSEJ lançar um manual de História para o ensino secundário no ano letivo 2019/2020, mas o plano, anunciado pelo Chefe do Executivo, está a ser alvo de críticas pelo facto de este ser desenvolvido em parceria com uma editora do Interior da China e se tratar de um manual de história uniformizado com o Interior da China. Para o professor Choi Chi U, os manuais de História unificados podem retirar alguma autonomia às escolas de Macau⁵⁷.

⁵³ *Tribuna de Macau*, “Governo não é claro” nem “assertivo”. 25/01/2016, disponível em: <http://jtm.com.mo/local/governo-nao-e-claro-nem-assertivo/>

⁵⁴ *DN-Lusa*, “Número três” da China defende reforço da educação patriótica em Macau”, 10/05/ 2017, disponível em: <https://www.dn.pt/lusa/interior/numero-tres-da-china-defende-reforco-da-educacao-patriotica-em-macau-8107171.html>

⁵⁵ *Tribuna de Macau*, “Associação apoia educação patriótica para funcionários públicos”, 30/03/ 2015, disponível em: <http://jtm.com.mo/local/associacao-apoia-educacao-patriotica-para-funcionarios-publicos/>

⁵⁶ *Hoje Macau*, “DSEJ | Ano lectivo arranca com Educação Patriótica e mais dinheiro”, 25/08/2016, disponível em: <https://hojemacau.com.mo/2016/08/25/dsej-ano-lectivo-arranca-com-educacao-patriotica-e-mais-dinheiro/>

⁵⁷ *Tribuna de Macau*, “Manual de História Unificado gera polémica”. 31/10/2017, disponível em: <http://jtm.com.mo/local/manual-de-historia-unificado-gera-polemica/>

A perspetiva chinesa de Macau e dos seus atores políticos sobre a política linguística reflete, de algum modo, a política chinesa do governo central da China sobre a diversidade linguística e cultural da China. Tal como nas regiões autónomas da RPC, a *Lei Básica de Macau* consigna como língua oficial, para além da língua chinesa, uma língua não chinesa local, neste caso a língua portuguesa (artigo 9º), consignando também liberdade de ensino (artigo 51º) relativamente a currículos e matérias.

Como sublinhamos antes, a pressão para a introdução do *pǔtōnghuà* como língua veicular de ensino nas escolas privadas tem sido visível por parte da DSEJ. Porém, sendo o sistema de ensino de Macau maioritariamente privado e policentrado, com programas de ensino importados, com ou sem adaptação, da RPC, de Taiwan e de Hong Kong, a capacidade da DSEJ intervir no modelo de ensino adotado poderá estar limitada. Contudo, como referimos antes, a DSEJ tem um projeto de introdução do *pǔtōnghuà* como língua veicular de ensino no sistema de ensino não superior público, tendo já a decorrer projetos-piloto como o da Escola Oficial Zheng Guanying e o das turmas bilingues. Acresce dizer que das 74 escolas (incluindo 10 escolas públicas e 64 particulares), que ministram o ensino regular, 65 estão integradas no sistema escolar de escolaridade gratuita, enquanto as restantes 9 pertencem ao sistema escolar de escolaridade não gratuita, sendo subsidiadas de acordo com os valores mencionados na Tabela 5.1:

Tabela 5.1. Subsídios anuais pagos pela DSEJ em 2016/2017

Fase educativa	Ano letivo 2016/2017 Subsídio de escolaridade gratuita	Ano letivo 2016/2017 Subsídio de propinas
Ensino infantil	913,6 mil patacas/turma	19.844 patacas/pessoa
Ensino primário	1,0079 milhões patacas/turma	20.500 patacas/pessoa
Ensino secundário geral	1,226 milhões patacas/turma	22.800 patacas/pessoa

Ensino secundário complementar	1,3946 milhões patacas/turma	22.800 patacas/pessoa
---------------------------------------	------------------------------	-----------------------

Fonte: Gabinete de Comunicação Social do Governo da RAEM⁵⁸

Isto significa que num sistema de ensino com 89% de ensino gratuito e escolas subsidiadas com ajudas diversas, em que 74% das escolas privadas estão inseridas na rede pública do ensino gratuito, a autonomia dessas escolas está muito fragilizada.

5.4 Política linguística em Portugal e o espírito do império: “Um Estado, Um Povo, Uma Língua”

O espírito imperial/ estatal português, à semelhança do espírito imperial/ estatal chinês construiu-se (e reconstrói-se contemporaneamente também) a partir de vários mitos fundadores sobre o território nacional, o povo, a cultura e a língua, à semelhança dos identificados e analisados no ponto anterior para a China, designadamente:

- **Um geocorpo eterno do espaço territorial português**, do Minho a Timor, que justifica o mito imperial da unidade da nação pluricontinental e plurirracial;
- **Um excecionalismo político de poder**, legitimado por um mandato divino crístico e uma missão civilizadora e que lhe confere um magistério moral superior aos demais sistemas coloniais;
- **A singularidade do nacionalismo luso**, fundado numa comunidade imaginária de fraternidade inter-racial, miscigenada, embora com um magistério moral superior aos demais grupos étnicos exteriores às suas fronteiras territoriais e sustentada pela doutrina “nós e os outros” (nativos/ cafres/ assimilados/ bárbaros”, consoante as épocas);

⁵⁸ Gabinete de Comunicação Social do Governo da RAEM, “Educação”, disponível em: www.gcs.gov.mo/files/factsheet/Education_PT.pdf

- **O conceito de harmonia e a paz social no pensamento imperial português**, ancorado no mito da essencialidade orgânica e corporativa da nação;
- **A política linguística portuguesa e as demais etnias coloniais** e o monolinguismo plural; a ausência de implementação de políticas bilinguísticas, de escolas e currículos específicas para os diferentes grupos étnicos;
- **A unidade da nação pela língua**, fixada por Marquês de Pombal, com vista à consolidação de Estado imperial unitário, com o objetivo de promover o português como língua única.

Assim, quanto ao **geocorpo eterno do espaço territorial português**, do Minho a Timor, que justifica o mito imperial da unidade da nação pluricontinental e plurirracial, vejamos a seguinte formulação do *Acto Colonial*, de 1930:

Artigo 3.º Os domínios ultramarinos de Portugal denomina-se colónias e constituem o Império Colonial Português.

Artigo 5.º O Império Colonial Português é solidário nas suas partes componentes com a metrópole.

Artigo 6.º A solidariedade do Império Colonial Português abrange especialmente a obrigação de contribuir de forma adequada para que sejam assegurados os fins de todos os seus membros e a integridade e defesa da Nação

A ideia de império começa em 1415, com a conquista de Ceuta. Na Europa do séc. XIV vivia-se um momento difícil nos planos económico e social: faltava ouro para o transformar em moeda, devido ao esgotamento das minas de ouro, o que bloqueava a atividade comercial; faltavam cereais para alimentar as populações, faltavam matérias-primas e de mão-de-obra para a produção manufactureira. Era necessário, por isso, descobrir novas jazidas de metais preciosos noutras regiões do mundo para ativar as economias nacionais (Rocha, 2012).

Por outro lado, era necessário também quebrar o monopólio árabe-italiano no comércio de especiarias e de artigos de luxo provenientes da

África e da Ásia através dos árabes, cujo comércio na Europa era controlado pelos mercadores italianos de Génova e de Veneza. Era urgente, por isso, encontrar outras rotas que evitassem o mar Mediterrâneo e empreender viagens de descoberta e de conquista de territórios na América, África e Ásia na senda de outros mercados fornecedores de alimentos, metais preciosos e especiarias a baixo custo.

Portugal foi o primeiro país da Europa a reagir contra esta crise, pois reunia para tal condições favoráveis à expansão além-fronteiras: a sua situação geográfica, a existências de bons portos naturais e a sua familiaridade com as atividades ligadas à pesca e ao mar, a par do conhecimento de técnicas de navegação e de ciência náutica transmitidos por árabes e judeus. Para tornar possível o magno empreendimento da expansão marítima, que envolvia uma complexa estrutura logística de construção naval, fabrico de armas, recrutamento de homens e alocação de elevados recursos financeiros, foi estabelecida uma aliança político-comercial entre a Coroa portuguesa e burguesia comercial das cidades de Lisboa e do Porto, conferindo a este projeto um carácter verdadeiramente nacional.

A configuração final do império colonial português surge em finais do século XIX (1885) na já referida Conferência de Berlim, de que o reino de Portugal foi um dos subscritores e cujo objetivo foi o de organizar e definir as regras de ocupação de África pelas potências coloniais europeias, e na qual os países africanos não foram convidados a participar. E, tal como aconteceu na China, em que o regime republicano herda os limites territoriais resultantes de um longo processo de colonização, “entre 1890 e 1910 o republicanismo vai contribuir para a definição da herança colonial que a Monarquia deixa à República” (Afonso, 2014:742). O regime republicano, implantado a 5 de outubro de 1910, prosseguiu o caminho da monarquia relativamente às colónias”:

O discurso republicano mudou, mas a dura realidade colonial manteve-se. O novo regime, pelo formato ideológico que o envolve e pelos apoios sociais que o suportam, transportam modelo diferente de relações económicas, nele incluindo os territórios coloniais. (Afonso, idem:744)

Como refere ainda Afonso (idem), alguns mitos relacionados com a aventura ultramarina sustentam um certo imaginário coletivo português:

Em primeiro lugar, Portugal tem dificuldade em aceitar-se pequeno, pelo que a posse de um “Império” preencheu uma certa ideia de grandeza. A posse de um Império moldou o carácter português e, nisto, os republicanos e os grupos sociais seus apoiantes são porventura mais significativos do que as camadas sociais do suporte monárquico. E é nessa ideia, transversal à sociedade portuguesa, que se baseia a ideia da herança sagrada ou do imperativo histórico, em relação à posse dos territórios coloniais. (Afonso, idem: 743)

Júdice (1996:323) menciona também, a propósito da construção republicana da ideia de Pátria-Império, o seguinte:

Foi em 1890, com a crise provocada pelo ultimato inglês a Portugal acerca da definição do mapa cor-de-rosa, que atribuíu a Portugal territórios reivindicados pelo império inglês, que a nação surge, personificada na Pátria, como a bandeira dos republicanos, tomando-se o motor de um movimento revolucionário que terminará com o regicídio de 1908 e o derrube da monarquia em 1910.

Com a publicação do *Acto Colonial de 1930* foi fixado o quadro ideológico de referência do Estado português ao atribuir uma função histórica portuguesa nos territórios colonizados, constituindo tais territórios partes integrante da grande Nação portuguesa. Como expõe Fernando Rosas (2001:1135):

Armindo Monteiro, ministro das Colónias de 1931 a 1935, talvez o principal ideólogo da doutrina «imperial» do Estado Novo, explicava claramente a novidade do conceito: «Portugal pode apenas ser uma Nação que possui colónias ou pode ser um império. Neste caso ele será a realidade espiritual de que as colónias sejam a concretização» Assim se compreende que deste mito imperial se deduza como dogma indiscutível a ideia da nação pluricontinental e plurirracial, una, indivisível e inalienável. E teríamos, assim, nesta sistematização, uma primeira vocação, que seria a vocação imperial da nação.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, o Acto Colonial de 1930 foi revogado em 1951, com a oposição de alguns destacados

teóricos do regime e autores daquele diploma, como Armindo Monteiro (Pinto, 2009). As razões de tal revogação deveram-se às circunstâncias políticas causadas pelo fim da guerra e a derrota dos países do Eixo.

Uma das primeiras razões terá sido a publicação do *Colonial Paper n.º 197*, em 1946, em que o Governo Britânico, reconhecendo formalmente a necessidade de se encarar as colónias do pós-guerra de forma radicalmente diferente, expressa uma nova postura centrada em duas ideias-força: a autonomia governativa progressiva das colónias dentro do enquadramento da British Commonwealth of Nations e a localização das burocracias, a que, mais tarde, se veio a juntar a ideia da política linguística. Em 1947, a coroa britânica reconhece a independência da Índia, uma das mais emblemáticas colónias britânicas (Rocha, 1993).

Outra razão terá sido a desagregação progressiva dos poderes coloniais nos continentes africano e asiático e as reivindicações à autodeterminação dos povos colonizados desses continentes, princípio consignado no n.º 2 do artigo 1.º da *Carta da Nações Unidas* de 1945: “To develop friendly relations among nations based on respect for the principle of equal rights and self-determination of peoples, and to take other appropriate measures to strengthen universal peace”. Como afirma Pinto (2009:147):

Em termos gerais, a conjuntura internacional do pós-guerra impunha ao Estado português o esforço gigantesco de cristalizar, em várias frentes, o sentido do seu Império no mundo. Primeiro, buscava-se na ONU o consenso de um Portugal com colónias, mas que não se percebia mais como colonialista – daí as alterações constitucionais.

Com a revogação do *Acto Colonial de 1930*, o conceito de “colónia” foi substituído pelo conceito de “província ultramarina”, embora na realidade nada tivesse mudado. Com assevera Pinto (2009), este exercício de cosmética política foi feito com o objetivo de o governo de Salazar se apresentar nas Nações Unidas não mais como uma nação colonizadora, mas antes como uma nação com uma tradição diferenciadora da dos outros processos coloniais europeus e, por fim,

dada “a necessidade do convencimento social, frente à própria nação, de que tal engenharia administrativa era de facto uma realidade operacional e conseguir justificar assim ao mais simples lavrador português que as terras fecundas e ainda inexploradas da África eram também as terras do seu querido Portugal “ (Pinto, 2009:147).

Um excecionalismo político de poder, legitimado por uma missão civilizadora crística e legitimando, por isso, o direito de ocupação, de conquista e de acção civilizadora:

É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações que neles se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente (Acto Colonial, Artigo 2, 1930).

Temos por nós, aqui e ao longe, o direito – da ocupação, da conquista, da descoberta, da acção colonizadora, da fazenda e sangue dos portugueses regando a terra de todas as partes do mundo (Salazar, 1931:265)

A universalidade da ideia e de acção no curso da evolução católica e europeia, dirigida à elevação material e moral da espécie, eis a característica da história da nossa Pátria. (Salazar, 1934: 266)

E não quero esquecer os nativos, representantes das raças que temos o dever de assistir, amparar e educar para, segundo os nossos antigos métodos de colonizadores, as associarmos à obra de desbravamento e colonização. (Marcelo Caetano, 1945:19)

O pensamento colonial administrante das colónias portuguesas e o sistema de ensino adotado pelo Estado Novo tinha por objetivo ideológico civilizar e nacionalizar os indígenas das colónias, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses, tornando-os mais úteis à sociedade e a si próprios. Esta missão civilizadora provinha já quer do regime monárquico que havia sido um dos subscritores da Conferência de Berlim, quer do regime republicano em que se afirmava “o duplo aspecto de vocação histórico-providencial de colonizar e evangelizar” (Rosas, 2001: 1134).

De facto, o artigo 6 do Capítulo I da citada conferência, “Disposições relativas à proteção dos aborígenes, dos missionários e dos viajantes, assim como a liberdade religiosa”, consignava o seguinte:

Todas as Potências que exercem direitos de soberania ou uma influência nos referidos territórios, comprometem-se a velar pela conservação das populações aborígenes e pela melhoria de suas condições morais e materiais de existência e em cooperar na supressão da escravatura e principalmente no tráfico dos negros; elas protegerão e favorecerão, sem distinção de nacionalidade ou de culto, todas as instituições e empresas religiosas, científicas ou de caridade, criadas e organizadas para esses fins ou que tendam a instruir os indígenas e a lhes fazer compreender e apreciar as vantagens da civilização. [sublinhado acrescentado]

Como bem explica Moutinho (2000:181), a ideologia colonial,

não podendo justificar a colonização como uma relação ilegítima que encontra o seu fundamento na exploração usurpadora, porque não consentida, dos recursos naturais e da mão de obra indígena, põe de lado toda a sua existência material para abordar a justificação através de postulados perfeitamente impossíveis de verificar. Como a realidade é objetivamente ilegítima, só resta a possibilidade de se ir buscar temas exteriores à colonização. Uma vez estes moldados conforme as necessidades, poderão então servir de justificação. Um desses temas é o destino. A empresa colonialista estaria dependente do Destino, quer dizer, estaria dependente de um determinismo supranatural.

Esta mística imperial é herdada, em larga medida, como refere Rosas (2012), da tradição monárquica e depois republicana na sua vocação mítica histórico-providencial de colonizar e evangelizar os povos incultos e pagãos. Trata-se do mito central da essência ontológica do regime, ou, se quisermos, o mito do novo nacionalismo que perdura no instituído português até aos nossos dias. Essa essência mística imperial de colonizar e evangelizar irá legitimar a conceção de nação-raça lusitana, pluricontinental e plurirracial, tão presente nos discursos do regime de Salazar (Rosas, 1986).

A **singularidade do nacionalismo luso** foi fundada numa comunidade imaginária de fraternidade inter-racial, miscigenada, embora com um magistério moral superior aos demais grupos étnicos exteriores às suas

fronteiras territoriais, e sustentada pela doutrina “nós e os outros” - nativos/ cafres/ assimilados/ bárbaros (consoante as épocas):

Em todos esses territórios a mistura das populações auxiliaria o processo de formação de uma sociedade plurirracial; mas o mais importante, o verdadeiramente essencial estava no espírito de convivência familiar com os elementos locais; avançada e de uma moral superior que, mesmo quando violada, era a regra de comportamento público e privado. (Vasconcelos, 1961:105)

A construção desta ideia de um nacionalismo luso alicerçado numa comunidade imaginária de fraternidade inter-racial, miscigenada, surge num momento crucial da afirmação colonial portuguesa no mundo com o objetivo de justificar internacionalmente um país de extensos territórios além-fronteiras, cujos limites territoriais iram do Minho a Timor. Como enunciamos antes, com a revogação do Acto Colonial de 1930, as colónias passaram a designar-se formalmente províncias ultramarinas, integrando-se tal retórica na necessidade de “cristalizar em várias frentes o sentido do seu império no mundo” (Pinto, 2009:147). Para isso procederam-se a várias alterações cosméticas do estatuto administrativo das colónias ultramarinas, sem que nada efetivamente mudasse e foi reencontrada, na obra de Gilberto Freire “uma arquitetura teórica que justificasse a tradição do colonialismo lusitano ao longo do tempo, como uma estrutura histórica diferenciada daquela ocorrida em outros países colonialistas” (Pinto, 2009:147).

Afirmamos reencontrada, dada importância que Freyre conferia à mestiçagem biológica e cultural, à negação do purismo étnico, à herança árabe e africana na génese do povo português e das sociedades criadas pela colonização lusa, uma vez que até ao fim da Segunda Guerra Mundial tal conceção de nação e de nacionalismo poligenético do povo português não estava em consonância com a ideologia colonial portuguesa daquele período (Castelo, 2015):

A partir de meados dos anos 50, perante as pressões externas favoráveis à autodeterminação dos territórios não autónomos, verificou-se um esforço sistemático para colocar o luso-tropicalismo ao serviço da política externa portuguesa. (idem, 1999:96).

A obra *O Mundo que o Português Criou*, de Gilberto Freyre (1940), com prefácio do republicano António Sérgio, define um “homem novo tropical”, capaz de incorporar a modernidade europeia por via da colonização portuguesa, com o equilíbrio cultural, biológico e ecológico do indígena. Esta teoria de criação e união de partes geográfica e culturalmente descontínuas num todo transregional e transcivilizacional é mais tarde aprofundada em *O Luso e o Trópico* (1961), do mesmo autor (Cabaço, 2007).

Como refere Pinto (2009), o governo colonial português trava uma luta de reconhecimento internacional em três frentes de batalha: (1) na ONU, a fim de obter um consenso internacional de um Portugal com colónias, mas não colonialista; (2) um consenso sobre o excecionalismo da realidade histórica de colonização portuguesa assente numa fraternal comunidade inter-racial e na construção um homem novo, planetário; (3) a procura de um convencimento social e nacional interno no sentido de “conseguir justificar assim ao mais simples lavrador português que as terras fecundas e ainda inexploradas da África eram também as terras do seu querido Portugal” (Pinto, 2009:147).

A recuperação das teses de Gilberto Freyre foi “uma janela de esperança para o império”, na expressão de Cabaço (2007:242). Alegando um espírito universalista e civilizador do povo português, o regime de Salazar expande territorialmente a nação perante as Nações Unidas e a comunidade internacional, apresentando tal projeto político da nação legitimado como um projeto antropológico e histórico, sobrepondo a história que une as diferentes regiões como elemento aglutinador dessa diferença (Gomes, 2006-2007), e com uma vocação universalista associada a uma missão civilizadora.

Porém, o mito do “homem novo dos trópicos” e da hiperidentidade universalista portuguesa não escondia a política colonial que se promovia, sobretudo na diferença entre o ‘nós’, raça portuguesa e os ‘outros’, indígenas, separação legalizada pela nova política do

indigenato (1926) e pelo já referido Acto Colonial (Liberato, 2014). A figura do “assimilado”, por exemplo, definida no *Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique*, aprovado por Decreto-lei de 20 de Maio de 1954, foi concebida para ser um uma fase intermédia de estatuto civilizacional entre o estatuto de branco (civilizado) e o indígena (a civilizar). Na realidade, o processo de assimilação consistia na “eficaz barreira linguística e cultural à ascensão social da maioria da população negra, já que os brancos eram automaticamente considerados ‘civilizados’” (Neto, 1997:342).

Uma alegada “brandura” da exploração colonial, a “tendência inata para a mestiçagem”, o “carácter não racista dos portugueses” nas colónias seriam paradigmas da colonização portuguesa, como também refere Neto (idem). As raízes dessas características residiriam, segundo Freyre, na herança já mista dos portugueses antes da expansão, habituados à convivência com mouros, e na religião católica, que teria contribuído para essa “cordialidade” e, finalmente, para a “suavidade” do colonialismo português em África, quando comparado aos outros.

Esta hiperidentidade, na expressão de Eduardo Lourenço (1994), configura hoje ainda, e recorrentemente, o discurso político português através da ideia de lusofonia. Como refere a académica moçambicana Perpétua Gonçalves (2012:2) ao citar o intelectual moçambicano Luís Bernardo Honwana, “o conceito de lusofonia não corresponde a nenhuma realidade sociológica ou política e não tem qualquer validade científica, e defende que surgiu como forma atabalhoada para resgatar o espaço do império cuja desapareção relegou Portugal a uma situação de subalternidade no palco europeu e mundial”. Cita ainda Ngomane, ao interrogar-se: “Lusófonos, é o quê? Só se for no quadro do velho sonho imperial português do além-mar, ‘do Minho a Timor’” (2012:1).

De facto, a ideia de lusofonia evoca uma centralidade que aparenta ser (cientificamente) pouco consistente e que é contestada por académicos dos países de língua portuguesa, designadamente de Angola, do Brasil,

de Moçambique, entre outros. O mundo da língua e influência da cultura portuguesa é hoje fundado na pluralidade, sem um colono da língua, mas com muitos condóminos da língua. Tal pluralidade é étnica, religiosa, cultural (conhecimento, valores e ideais fundados na antropologia comum de cada nação – e digo nação e não país), convival (por exemplo, a mundividência no Rio Grande do Norte, Brasil, em se assemelhará à do Alentejo, em Portugal ou da ilha de São Vicente, em Cabo Verde?).

Sabemos que existem vínculos culturais, ou não fossem os signos da escrita no seu significado e significante, comuns, mas não sempre iguais na significação. Por outro lado, Portugal, ao regressar às suas fronteiras naturais, deve acautelar a ideia que esconde a lusofonia – o seu caráter de imposição assimiladora, que no colonialismo levava a que um nativo das colónias tivesse de saber os rios de Portugal europeu e as suas linhas férreas. A nossa percepção do que é pensado em Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor é a de independentismo – doutrina muito insistente, que diz bem mais aos seus nacionais. Armando Jorge Lopes, um destacado foneticista moçambicano, sublinhou que Moçambique não era um país lusófono mas um país bantófono, uma vez que 95% das línguas faladas em Moçambique são línguas bantu (Rocha, 2016).

Quanto ao **conceito de harmonia e paz social no pensamento imperial português**, ancorado no mito da essencialidade orgânica e corporativa da nação, vejam-se as palavras de Salazar (1937:46):

Duma civilização que regressa cientificamente à selva separa-nos sem remissão o espiritualismo (...) queremos a todo o transe preservar da onda que cresce no Mundo a simplicidade da vida, a pureza dos costumes, a doçura dos sentimentos, o equilíbrio das relações sociais, esse ar familiar, modesto mas digno da família portuguesa – e, através dessas conquistas ou reconquistas das nossas tradições, a paz social.

A nação orgânica, intemporal preexistente em relação ao Estado, a nação representando a “ordem natural das coisas”, na expressão de

Rosas (2012), a revolução corporativa, como lhe chamou Salazar, seria o único sistema capaz de resolver a «questão social» herdada do século XIX, ultrapassando os problemas gerados pelo capitalismo liberal e uma forma também de ultrapassar os movimentos socialistas da luta de classes, ideia central da ideologia marxista, tentando conciliar o capital e o trabalho e obter uma paz social duradoura na sociedade portuguesa. A ideia de nação orgânica, corporativa, foi inspirada no corporativismo cristão do séc. XIX, a partir da promulgação em 1891 da encíclica *Rerum Novarum* do papa Leão XIII, “reafirmando antigos valores morais, como a vida em família e em comunidade, por exemplo, com o propósito de reforçar a identidade religiosa, sobretudo do operariado” (Lima; Sousa, 2014:152).

A apologética católica “Deus, Pátria, Família”, que se tornou o *motto* do regime de Salazar, terá tido a sua origem no movimento integralista brasileiro fundado por Plínio Salgado quando, no dia 7 de outubro de 1932, lançou um *Manifesto à Nação*, o qual se inicia do seguinte modo: “DEUS dirige os destinos dos Povos, e que o HOMEM deve praticar sobre a terra as virtudes que o elevam e o aperfeiçoam. O homem vale pelo trabalho, pelo sacrifício em favor da FAMÍLIA, da PÁTRIA e da Sociedade”⁵⁹. Estava definida a trilogia que marcou toda a trajetória do movimento: DEUS, PÁTRIA E FAMÍLIA.

A ligação do providencialismo divino à política portuguesa, ou seja, a uma dádiva de Deus à pátria lusa, “fundamenta a existência e a legitimidade do próprio império, conforme refere Cunha, citado por Gomes (2006-2007), uma vez que “não só se possui um império por vontade de Deus, como apenas se possui para servir os seus desígnios (...) sendo em torno desta verdade que se ensina a perceber a relação de Portugal com as suas colónias e o próprio lugar de Portugal no mundo” (Gomes, idem: 203). Este discurso sobre a sociedade harmoniosa e a paz social do regime salazarista não tem como

⁵⁹ Frente Integralista Brasileira, disponível em: <http://www.integralismo.org.br/?cont=31#.WmFWm6iWaUk>

intenção primordial, tal como verificámos no modelo político chinês, tentar apenas convencer, mas também fixar um quadro retórico no qual a polarização social não pode nem deve ser aceite, legitimando qualquer ação dissuasora destinada a repor essa paz social que visa o bem-estar do conjunto da sociedade portuguesa.

O mito relativo à **unidade da nação pela língua** é desde logo visível na aliança igreja/ administração colonial:

As colónias, de acordo com as circunstâncias e prioridades definidas pelo Ministério [do Ultramar], seriam o campo privilegiado de acção missionária, destinada a colaborar com a administração na “educação do indígena” para os “valores da civilização” (trabalho, língua portuguesa, patriotismo e religião). (Paulo, 1996:109)

Como referencia Mariani (2003:74), “o processo colonizador não existe sem a língua.” A língua surge, assim, como a tentativa de construir uma realidade cultural homogeneizante entre povos com línguas, culturas e memórias bem diferentes e sem contactos anteriores, camuflando as heterogeneidades linguísticas e culturais dos povos colonizados. No caso português,

As características deste ensino são «a feição nacionalista e prática», sendo obrigatório nas escolas «o uso e o ensino da língua portuguesa». Exige-se que os docentes tenham nacionalidade portuguesa, mesmo os africanos. (Belchior,1965:12-13, citado por Marroni:30)

Como refere também Bourdieu (1998), a generalização do uso de uma língua dominante nas atividades e nas trocas económico-financeiras de produção e de consumo de bens e serviços é uma clara intenção política de unificação do mercado dos bens simbólicos que acompanha a unificação da economia e, também, da produção e da circulação culturais.

Um instrumento de medida para avaliar a importância e o respeito que o império colonial atribuía à heterogeneidade linguística e cultural é a produção de gramáticas das diferentes línguas em presença nas

colônias. No Brasil, por exemplo, quando os portugueses aí aportaram, segundo Aryon Dall’Igna Rodrigues (2002), existia uma população de 6 milhões índios que falavam cerca de 1.250 línguas. Atualmente, no Brasil, segundo dados do Censos de 2010, existem 274 línguas indígenas faladas entre os 305 povos indígenas, num total de 818.000 índios⁶⁰. Foram apenas produzidas 3 gramáticas no Brasil: duas de tupi-guarani, respectivamente por José de Anchieta em 1595 e Luiz Figueira em 1621 (a língua majoritariamente falada pelos índios do Brasil, que veio a chamar-se de “língua brasílica” pelos jesuítas, como forma de reduzir a diversidade de línguas índias do Brasil) e uma de cariri, por Luís Vincêncio Mamiani, em 1699 (Fávero, 2008; Batista, 2005).

A questão da situação linguística do Brasil desde os primórdios da colonização portuguesa até ao presente é um exemplo de como uma língua de dominação impõe não apenas uma única língua oficial no país, a língua portuguesa, oficializada desde 1758 por decreto de Marquês de Pombal, como o silenciamento de outras: só em 1988 a Constituição (artigo 210º) garantiu o direito aos povos indígenas de continuarem a falar as suas línguas. Até então, as políticas linguísticas nacionais do Brasil negaram a existência das línguas indígenas como parte da diversidade da chamada “nação brasileira”.

Sobre as línguas das colônias portuguesas de África foram apenas produzidas três gramáticas para as mais de 100 línguas faladas ⁶¹: a primeira, uma gramática de Kongo, intitulada “Algumas regras para uma melhor compreensão da mais difícil língua do povo do Congo, através das normas da gramática”, escrita em latim pelo monge capuchinho italiano Brusciotto (em português Jacinto Brusciato de Vetrilha), baseada em trabalhos de missionários portugueses melhores conhecedores da língua Kongo (Zwartjes, 2011); uma gramática da

⁶⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O Brasil Indígena, disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada.html>

⁶¹ Ethnologue, 20th edition, 2017, disponível em: <https://www.ethnologue.com/>

língua africana quimbundo (Angola) produzida no Brasil, pelo jesuíta Pedro Dias – “a Arte da Língua de Angola” (1697); finalmente, existe um manuscrito anónimo do séc. XVIII intitulado “Arte da Língua de Cafre”, provavelmente redigido por dominicanos conhecedores das línguas Bantu da África oriental, particularmente as línguas faladas nas regiões de Tete e Sena, ao longo das margens do Rio Zambeze (Zwartjes, 2011).

À semelhança do sistema colonial francês, que considerava que “toute education, de la maternelle à l’université, devait se faire em français” (Abdulaziz, 1996:160), a colonização portuguesa tomou medidas para que nenhuma língua africana se desenvolvesse, chegando ao ponto de “punir des missionaires que utilisaient les langues nationales dans la education” (Abdulaziz, 1996:161), contrariamente a outros sistemas coloniais e missionários alemães, belgas e ingleses:

On p ut dire que grâce aux politiques linguistiques coloniales des Allemands et des Britanniques toutes les langues majeures africaines furent réellement develop ees pour être utilis ees couramment dans l’ ducation et l’administration. (Abdulaziz, 1996:161)

A escola colonial   concebida como «um meio auxiliar» de «coloniza o dos corpos e dos espíritos», operando não são como modo de reprodu o do *status quo* e de sele o das elites, mas também como «mecanismo capaz de produzir a sujei o e a imagem de inferioridade do colonizado face ao colonizador» (Marroni, 2008: 25). O ensino colonial   afinal concebido para construir uma unidade imaginária em todo o império através da difusão da língua do Rei, um dos componentes essenciais e míticos da forma o histórica de Portugal (Mariani, 2003).

Como refere ainda Mariani (idem:76),

o objetivo conjunto Estado/ Igreja de colonizar e de evangelizar definia-se pelo sistema de padroado, ou seja, por um lado, o Papa atribuía   Coroa Portuguesa atividades da hierarquia religiosa e as despesas eram tributadas ao Rei; por outro lado, cabia a Portugal a

tarefa de evangelizar os habitantes das terras descobertas. O Padroado gerava obrigações e sujeições em ambas as partes: Portugal devia evangelizar, mas o clero ficava submetido ao poder real.

Dito de outro modo, o Estado promovia a catolização da política; a Igreja a politização da religião.

Como menciona Silva Rego (1956) em *Curso de Missionologia*, o Papa Nicolau V, a *Bula Romanus Pontifex*, de 8 de janeiro de 1455, concede os mais vastos poderes aos reis de Portugal, incluindo a faculdade de erigir, fundar e dotar igrejas nas suas conquistas ultramarinas: “Era isto afinal o padroado” (Rego, idem:121). As Missões Católicas prosseguiram até ao fim do regime de Salazar através da assinatura de Concordatas e Acordos a partir de 1857, inclusivamente durante o período da 1ª República, embora criando missões laicas, libertando-se de qualquer compromisso de ordem religiosa para com as missões religiosas, designadas por “missões civilizadoras”, com a exclusão absoluta de qualquer ensino ou propaganda de carácter religioso. A República concedia, contudo, benefícios diversos às missões religiosas, designadamente a facilidade de obterem concessões gratuitas de terrenos e subsídios anuais para missionários e ajudantes e viagens pagas pelo governo (Rego, idem:177)

Com a criação e publicação do *Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas em África e Timor*, em 1926, do Ministro das Colónias, João Belo e, posteriormente, com o *Acordo Missionário de 1940*, complementado com o *Estatuto Missionário* através do Decreto-Lei nº 31.207, de 5 de Abril de 1941, “estava aberto o caminho para um completo entendimento entre a Igreja missionária e o Estado civilizador”, como refere Rego (idem). Ou seja, o ensino especialmente “destinado aos indígenas” é confiado às missões católicas, ficando o Estado com a responsabilidade exclusiva da conceção dos planos e programas curriculares do ensino colonial.

A implementação deste sistema de ensino tinha como objetivo fundamental difundir a universalidade dos valores lusitanos, através de uma assimilação cultural dos povos indígenas em todo o império colonial, cumprindo a sua vocação histórica de harmonizar culturas e “raças” à luz da moral superior cristã veiculada pela língua portuguesa. Ávila de Azevedo (2014:101) elenca os 11 princípios que enformam o sistema de ensino colonial em África, um dos quais a importância das línguas do povo civilizador na difusão do ensino (mesmo para os que haviam sido defensores do vernáculo). Os objetivos fundamentais dessa política educativa assentavam na adoção dos valores portugueses, sendo a língua portuguesa o veículo transmissor de conhecimento, “ficando proibido o uso de qualquer língua africana naquele território [Angola]” (Liberato, 2014:1007)

De referir que o Padroado Português do Extremo Oriente, criado em 1575 na diocese de Macau, à qual se sujeitavam eclesiasticamente a China e o Japão, passou a integrar apenas os missionários em Macau após a Convenção de Pequim (18 de outubro de 1860) que eram remunerados pelo governo de Macau, incluindo o direito a uma pensão por aposentação, até dezembro de 1999.⁶² Tais benefícios foram-lhes retirados em 1999, com a publicação do Decreto-Lei n.º 69/99/M, de 1 de Novembro, que revogou os diplomas seguintes: o Decreto-Lei n.º 81/88/M, de 29 de Agosto, que regulava a aposentação dos missionários do Padroado Português do Extremo Oriente; o artigo 30.º do Decreto-Lei n.º 90/88/M, de 27 de Setembro, referente a isenção de taxas de pareceres técnicos de licenciamento de obras; o Decreto-Lei n.º 10/92/M, de 24 de Fevereiro, que dá nova redação aos artigos 8.º e 9.º do Decreto-Lei n.º 81/88/M, de 29 de Agosto (Aposentação dos missionários do Padroado Português do Extremo Oriente).

⁶² Despacho n.º 55/85, Respeitante às remunerações dos membros do Padroado do Oriente; Portaria n.º 7/88/M, Revogado - Fixa o honorário do Bispo Coadjutor da Diocese de Macau;

Uma vez que o artigo 3.º (Princípios da não confessionalidade e da separação) da Lei n.º 5/98/M, de 3 de Agosto, consignava no seu número 1: “O território de Macau não professa qualquer religião e as suas relações com as confissões religiosas assentam nos princípios da separação e da neutralidade”, e no seu artigo 4.º (Princípio da igualdade): “As confissões religiosas são iguais perante a lei”, a transição do exercício da soberania sobre Macau implicou algumas alterações no ordenamento jurídico de Macau, designadamente esta, a do princípio da não confessionalidade e da separação entre o Estado e as confissões religiosas.

5.5 Breve panorama do ensino não superior de Macau até 1999

Segundo Dias & Rocha (2016), o sistema de educação ocidental foi introduzido em Macau no século XVI, quando o Colégio de São Paulo, a primeira universidade europeia da China e do sudeste asiático, foi fundado pelos jesuítas para formar missionários para a região. Perceber a realidade educativa atual implica a compreensão dos aspetos fundamentais que, historicamente, a configuraram. Após a expulsão dos Jesuítas de Portugal e seus domínios por Sebastião de José Carvalho e Melo (Marquês de Pombal), por alvará régio de 28 de junho de 1759, são extintas todas as escolas sob a direção dos Jesuítas e é criada a primeira administração escolar nacional que inclui também os territórios coloniais portugueses da América, África e Ásia. O Estado assume, a partir daí a gestão da instrução pública quebrando a tradição medieval de ser a Igreja a detentora exclusiva do ensino (Barata, 1999).

No que se refere a Macau, o decreto de 23 de Julho de 1893 veio reformar o ensino em Macau, criando um liceu em 1894, e entregando o ensino primário, juntamente com o ensino infantil, ao Leal Senado⁶³,

⁶³ O Leal Senado, a câmara municipal local, foi criado em 1583 e extinto logo após a transferência de soberania de Macau para a República Popular da China, em 1999.

que manteria a tutela deste ensino até 1946. Este ensino era dirigido à população portuguesa e com a fixação definitiva da população chinesa proveniente da China, a comunidade chinesa sentiu a necessidade de criar as suas próprias escolas, embora quer as escolas oficiais, quer as religiosas comesçassem gradualmente a abrir as suas portas à comunidade chinesa com o propósito de evangelização. Contudo, como refere Peng (2009), a comunidade chinesa, que preferia uma educação tradicional chinesa, começou a criar as suas próprias escolas, cujo principal mentor foi Chen Zibao (1862-1922). Em 1899, após o seu regresso a Macau vindo do Japão, cria a primeira escola (*xue shu*), onde preconizava novos conceitos educativos com materiais didáticos escritos em linguagem não clássica e dirigida, inclusivamente, a crianças e mulheres, defendendo o uso de processos pedagógicos modernos adaptados do Ocidente, opondo-se aos castigos corporais e defendendo a educação das mulheres (Peng, 2009). Após a implantação da República Chinesa em 1912, muitas escolas chinesas foram criadas em Macau; deste modo, o sistema de ensino português oficial e confessional e as escolas chinesas organizavam-se de modo autónomo.

De resto, antes de 1999 a característica fundamental da educação em Macau foi a “quase nula intervenção da Administração no delineamento da política educativa do Território.” (Rosa, 1998:13). O sistema de ensino de então definiu-se pela falta de uma estrutura organizada e por recursos limitados, consequência do papel pouco intervencionista do governo português (Leong, 2002; Rosa, *idem*). A administração portuguesa disponibilizou apenas o ensino não superior para os residentes portugueses e os filhos dos seus funcionários, através de escolas públicas. As crianças da população em geral não dispunham de ensino gratuito e universal.

Até à sua extinção, era o órgão executivo municipal do Concelho de Macau (que abrange toda a Península de Macau), um dos dois municípios do Território de Macau.

Esta posição, baseada quase exclusivamente no sistema de ensino português, originou o aparecimento de iniciativas não estatais que criaram estruturas educativas privadas com relações ténues com as autoridades locais de então. Pinto (1987:20) refere que

não tendo a administração de Macau tomado a iniciativa de dar resposta às necessidades educativas da população chinesa, deixou que outras instituições a tomassem, com prejuízo da própria tutela. Assim se desenvolveu, em Macau, uma realidade educativa a partir de vários centros autónomos. E o que aí encontramos no final destes anos oitenta não é um sistema educativo centralizado ou descentralizado, mas antes policentrado.

Rosa (1990:18) refere-se-lhe igualmente como

uma realidade educativa sem qualquer articulação sistémica, o que nos impede de falar de um SISTEMA DE ENSINO DE MACAU, no sentido estrito da expressão, mas sim da coexistência de vários sistemas que se desenvolvem de forma desarticulada e que, tendo em conta o contexto em que se desenvolveram, são geradores de uma forte dependência face ao exterior e, por isso mesmo, com fraquíssimas ligações à realidade social e cultural do Território.

A existência de um sistema de ensino fortemente privatizado não implicaria, por si só, pouca participação do Estado. Contudo, no caso de Macau, esse facto foi acompanhado por uma quase total independência das diferentes instituições educativas relativamente à administração. As relações existentes entre ambas foram de natureza tão-somente burocrática e administrativa, não indo além de procedimentos tendentes à obtenção de alvarás e apoios financeiros.

As escolas particulares não eram apoiadas, controladas ou sequer monitorizadas pelo governo. Muitas foram mantidas por entidades religiosas, outras por organizações de serviço social ou ainda por empresas ou associações. Os sistemas foram importados, com ou sem adaptação, de Portugal, da República Popular da China, de Taiwan e de Hong Kong. Sem um sistema educativo próprio oficialmente sustentado, as necessidades educacionais da região foram sendo satisfeitas desordenadamente, com disparidades entre os diversos ensinamentos ministrados, dado que a sua qualidade dependia em grande

parte do financiamento afetado a recursos materiais e humanos. O facto de a administração não intervir no sentido de dotar Macau de um sistema de ensino próprio e unificado - que, independentemente de ser suportado ou não por instituições privadas, permitisse uma paridade de tratamento de toda a população escolar - está na origem da ainda grande dependência de Macau relativamente ao exterior.

Para além disto, na ausência de programas concebidos em função das características de Macau, as escolas desenvolveram-nos a partir de manuais escolares importados. Consequentemente, a história de Macau e o seu lugar no contexto internacional, a sua geografia, organização e funcionamento sociais estiveram praticamente ausentes do ensino e em seu lugar estiveram a história e geografia de Hong Kong ou da China continental, consoante a origem dos livros adotados. A quase nula aprendizagem da língua portuguesa deveu-se a dificuldades idênticas: os planos de estudos não oficializados do ensino particular não contemplavam, na esmagadora maioria, o ensino curricular do português.

A dependência do sistema de ensino de Macau em relação ao exterior incluiu também o sistema português que, seguindo na íntegra os programas delineados em Lisboa, não se compatibilizou com as características locais, quer quanto à forma de ensinar a língua portuguesa, quer quanto à inclusão de referências substantivas à realidade de Macau. Aliás, só muito depois da transição a Escola Portuguesa de Macau passou a integrar na sua oferta curricular a disciplina de chinês (Portaria n.º 940/2009, de 20 de agosto).

Genericamente, o sistema escolar antes do estabelecimento da RAEM pode ser dividido em duas fases principais, separadas pela publicação da Lei n.º 11/91/M, a *Lei do Sistema Educativo de Macau*, de 29 de agosto de 1991. Antes da promulgação desta lei, a administração portuguesa ocupou-se unicamente do currículo das escolas públicas (em número muito inferior ao das escolas particulares). Na sequência

da promulgação da Lei do Sistema Educativo, a administração portuguesa lançou, entre 1994 e 1997, três decretos-lei relativos à organização curricular dos vários níveis de ensino, para uniformizar disciplinas e cargas horárias nas escolas públicas, que serviu de referência para as escolas particulares (Dias & Rocha, 2016).

Na verdade, até à publicação da *Lei do Sistema Educativo* em 1991 o pensamento inspirador para o sistema escolar público em Macau foi o resultante da ideologia colonial, na sua tentativa de criar uma homogeneidade linguística e cultural de um “mundo português” universalista, civilizador, de um Portugal singular, transcontinental do Minho a Timor. Contudo esse discurso político nacional do mundo português nas setes partidas do mundo perdurou até ao termo do poder administrante português em Macau, com o discurso do Presidente Jorge Sampaio na cerimónia de transferência de soberania em Macau, em 19 de dezembro de 1999:

Está a fechar-se um ciclo da História de Portugal. Cruzámos os mares das sete partidas, com os sucessos e as desventuras de quem ousa. Para chegarmos ao mundo desconhecido, "quantas mães choraram, quantos filhos em vão rezaram, quantas noivas ficaram por casar", na expressão insubstituível de Pessoa.

É bom que seja em Macau, onde se cumpre de modo tão exemplar o sentido universalista das Descobertas, que possa ser dita a palavra que apazigua e dá sentido à longa viagem que em cinco séculos empreendemos e aqui se completa - valeu a pena.⁶⁴

5.5.1 O ensino da(s) língua(s) em Macau até à década de 80 do século XX

Em termos de política linguística, os sucessivos governos de Macau seguem, até à assinatura da *Declaração Conjunta Luso-Chinesa*, o pensamento colonial português no que respeita à promoção das duas línguas mais relevantes em presença do território de Macau, designadamente as línguas portuguesa e chinesa, cujos estatutos e

⁶⁴ Cerimónia de Transferência de Macau - Sessão Cultural, disponível em: <http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/discursos/discursos/19991219b.html>

funções nunca foram objeto de estudo, planeamento e inclusão, de forma sistemática, nos currículos escolares, de modo a formar um universo discente multilingue e multicultural. Como veremos adiante, tal posição portuguesa em relação ao ensino das línguas nem sempre foi coincidente com o pensamento do Leal Senado, que tinha uma visão mais localizada do ensino das línguas para Macau.

A aprendizagem e uso da língua portuguesa confinou-se essencialmente à comunidade portuguesa e de luso-descendentes; paralelamente, a aprendizagem e uso da língua chinesa confinou-se essencialmente à comunidade chinesa. A língua inglesa foi promovida no ensino pelas comunidades escolares portuguesa e chinesa, sendo a segunda língua das escolas privadas chinesas, bem como a língua franca de intermediação entre portugueses e a chineses (com exceção da comunidade de luso-descendentes de Macau que, para além do domínio falado e escrito do inglês, domina a oralidade do cantonense), uma intermediação por vezes difícil porque os níveis de proficiência em língua inglesa são relativamente baixos na sociedade de Macau.

No essencial, a promoção da educação pública e da língua portuguesa foi sempre a preocupação central do poder administrante de Macau, dirigida fundamentalmente à comunidade portuguesa de Portugal e de Macau. E, embora o poder administrante português em Macau fosse generoso em providenciar educação para os alunos que estudassem nas escolas oficiais, como afirma Tang Kwok Chun (2003:63), “it was reluctant to devote more resources to extend its influence on education to most of the local Chinese”. Para Rocha (1935:293), “no império português ensina-se a falar a língua de Portugal”. Segundo este autor, colonizar deve ser, para absoluta dignidade do verbo, dar à Colónia todo o bem de que Portugal é detentor, sendo que a civilização está implicitamente incluída neste bem. E civilizar, na sua opinião, consiste em:

Ao educar e instruir os portugueses de outras raças e doutras côres, Portugal quere, necessàriamente que eles atinjam a grandeza das coisas que criou. Ler os livros em que flameja o pensamento português. Ouvir a palavra, que a língua portuguesa fez brônzea e ressoante, dos nossos oradores e dos nossos mestres. (idem:298)

Rocha (idem:256) reforça a ideia de unidade do império através da língua, citando o jornalista belga Pierre Daye, que estabelece uma comparação entre o sistema colonial belga e o português:

Les portuguais – contrairement à ce qui se fait chez nous – n’usent guère les dialectes indigènes, mais obligent les Noirs à parler leur propre language. Ils m’ont assurré se trouver fort bien de cette méthode que, d’après eux, a pour effect de rapprocher le nègre de la civilization.

O autor conclui dizendo que “Estes [os portugueses], impondo a sua língua nas escolas, na vida oficial, em toda a parte em que haja europeus e africanos, querem afinal, dar uma unidade maior e mais perfeita à Nação Portuguesa” (idem:237).

O discurso monolinguê da língua portuguesa e o seu valor civilizacional superior enquanto língua de colonização é claramente evidenciado pelo Bispo de Macau, em 1906, na *Carta Pastoral sobre o Amor da Pátria e o Estudo da Língua Nacional* dirigida aos “Superiores e Directores dos estabelecimentos d’instrução e educação immediatamente dependentes da Nossa auctoridade, na cidade do Santo Nome de Deus de Macau, e em geral a todos a quem a presente interessar” (DSEJ, 1997):

Nós os portugueses temos a dita de possuir uma língua que faz inveja ás nações civilizadas por ser uma das mais bellas, mais suaves, mais ricas e mais perfeitas. (idem:40)

Os portugueses do extremo Oriente teem motivos de sobra para se interessarem pelo estudo da língua nacional. Ella foi a primeira das linguas falladas por povos civilizados que se ouviu pronunciar n’estas remotas plagas. (idem:42)

E ali como em toda a parte ella nos recorda a primazia que teve Portugal na grande obra de civilização dos povos. (idem:43)

O Bispo de Macau (DSEJ, idem) reforça ainda a importância da língua como elemento sedimentador da unidade da pátria e da ideia de nação e de nacionalidade de um povo, dando o exemplo do povo judeu que, disperso pelo mundo e sem território físico próprio, manteve a língua judaica e as suas tradições religiosas como elemento de unidade “nacional”.

Oliveira e Castro (1963:80) afirma que a primeira característica da colonização portuguesa é:

alargar a Nação para além dos seus limites europeus, criando uma área ilimitada e rica de portugalidade, que é um complexo mais humano do que geográfico, mais espiritual do que material, compatível com todos os particularismos – mesmo os institucionais-, sem nunca destruir, antes enriquecendo, a nossa, como dos autóctones, personalidade cultural e individualidade sociológica.

Afirma ainda que o conceito português de colonização é de uma “colonização dinâmica que pretendeu sempre, nos seus fins últimos, realizar a harmonia dos povos e a igualdade cristã dos homens” (idem:83).

Um aspeto que valerá a pena enunciar para a compreensão da dimensão que é dada ao nosso semelhante diferente no processo de colonização portuguesa é a perfeita relação entre expansão colonial e evangelização. Gilberto Freyre chega mesmo a dizer que a colonização portuguesa é “sociologicamente mais cristocêntrico do que etnocêntrico em sua cultura em expansão na África” (Freyre, 1980:218) e na sua ação evangelizadora nos espaços tropicais. E esse processo de evangelização apresenta duas vertentes aparentemente ambivalentes em relação à língua do outro: se, por um lado, se centra na importância da língua de colonização como fundamento agregador e unitário do imenso espaço pátrio, por outro lado, o conhecimento da língua do outro era um instrumento importante no ato de evangelização como forma de viabilizar o investimento missionário e a catequese e contém na sua ideologia um decisivo elemento de rejeição da alteridade. Como

esclarecidamente afirma Cruz (2009), o caráter universalista do pensamento jesuíta dos séculos XVI e XVII não dá espaço à compreensão do “outro” enquanto diferente:

Neste sentido o conceito de “outro” transforma-se numa espécie de armadilha conceitual para nós que analisamos a correspondência jesuíta. Do ponto de vista teológico, a existência de um “outro” enquanto tal inviabiliza a própria evangelização. (...) Assim, o que este “outro” tem de diferente (no sentido daquilo que não se significa), passa a ser significado pela Providência. (...) Vontade ou caráter divino a ele inerente, uma vez que Deus o criou como criou todas as coisas que existem. Portanto, tudo toma sentido enquanto obra divina. Assim, nega-se a especificidade radical do “outro”, negando-lhe alteridade, de forma a viabilizar o investimento missionário e a catequese. (idem:24)

Os exemplos de Valignano e Rodrigues, na China e no Japão, transcenderam marcadamente as fronteiras e propósitos da missionação cristã, embora Valignano tenha reconhecido, de imediato, após a sua chegada à China e ao Japão, que as culturas chinesa e japonesa dependiam de um complexo código de etiqueta, honra e respeito e, como tal, o sucesso da Companhia de Jesus como missionária da Contra-Reforma evangelizadora nesses países dependia de uma cultura de acomodação aos modos de ser e de estar daquelas sociedades para uma mais fácil aproximação dos poderes de decisão política (Rocha, 2015). Por outro lado, a evangelização na China e no Japão confrontou-se com uma civilização da escrita e com um elevado refinamento cultural, que obrigou os missionários a estudar a língua e a cultura dessas civilizações.

Como menciona Cooper (1994), pela primeira vez na história da expansão colonial europeia e também no âmbito das relações ocidente-oriental, os europeus chegados ao Japão, considerados como “esses bárbaros do sul (*nambanjin*)”, tiveram de tratar os japoneses de igual para igual e de provar-lhes que as diferenças culturais não implicavam necessariamente a superioridade de uma cultura, nem a inferioridade da outra. Segundo Franco (2012:351-2),

Aqui surge a primeira grande dificuldade: o diálogo com um povo detentor de uma cultura e uma ordem social muito elaborada e consolidada. Mais ainda: um povo que manifestava orgulhosamente a consciência da superioridade da sua civilização multimilenar, da sua «perfeita» harmonia social e do valor intocável das suas práticas religiosas tradicionais.

O mesmo pode ser afirmado sobre a expansão colonial europeia e, particularmente, a portuguesa para a China.

Esta dupla realidade da colonização portuguesa, ocidentalizadora, “pluricontinental de raiz e de expressão lusíada” (Castro, 1963:90), por um lado, e cristianizadora do mundo pagão, por outro, teve em Macau particularidades diferentes das restantes colónias, uma vez que a missionação se confrontou com uma civilização e uma cultura milenar da escrita e da literatura - mas também com um sistema político chinês em Macau tutelado a partir de Pequim e de Cantão, cujo singular resultado político foi a gestão de uma soberania repartida entre os nacionais portugueses e os nacionais chineses, que negociavam consensos e resolviam dissensos através da instituição governativa local, o Leal Senado, tornando gerível, a cada momento, os destinos da cidade. (Rocha, 1996). Essa soberania repartida poderá ter tido como *motto* “aos portugueses o que é dos portugueses; aos chineses o que é dos chineses”.

Como expõe Rangel (1995), no que se refere à promoção da língua portuguesa dirigida à comunidade chinesa, para a maioria da população de Macau o português nunca foi nem a língua materna nem a principal língua de comunicação no quotidiano num território onde as relações familiares e de vizinhança, o mercado, a rua, os negócios e o ensino se expressam em língua chinesa cantonense. Por outro lado, o português foi considerado uma língua sem utilidade económica. Por tal facto, as escolas particulares chinesas preferiram sempre o inglês como língua estrangeira por uma razão muito pragmática - a empregabilidade. Susana Chou (2012) afirma que apesar do estatuto de língua oficial que lhe foi atribuído, o português nunca chegou a ser uma língua de uso

corrente entre a população local chinesa e que as escolas têm dado mais atenção ao inglês nos seus currículos após a transferência, até porque “uma maioria absoluta de pais chineses em Macau acha que é uma perda de tempo estudar o português porque será inútil. Muitos outros sentem que, uma vez que Macau regressou para a China, seria indigno e impatriótico usar uma língua deixada pelo regime anterior.”⁶⁵

Por outro lado, as duas principais associações de escolas privadas, a Associação de Educação Chinesa de Macau e a Associação de Escolas Católicas de Macau sempre rejeitaram a língua portuguesa, tanto como língua veicular de ensino como segunda língua, dando preferência à língua inglesa (Lao, 2009:29): “After six debates lasting seven years, a decision was made, i.e. Portuguese teaching is not compulsory and there should be due respect for the autonomy of private schools.”

O ensino da língua inglesa nas escolas particulares de Macau remonta ao início da década de 20 do século XX. Nesse período, para além das escolas católicas que, entretanto, se instalaram, de novo, em Macau, tendo-se entretanto deslocalizado na sequência da perseguição pombalina aos jesuítas e a outras ordens religiosas, surgem, como refere Barata (1999), escolas provenientes da China devido à situação de guerra que se vivia na altura no país⁶⁶. Ainda segundo Barata (idem), na área de Macau nos anos 20 do século XX existiam 125 escolas: 4 do governo, 7 subsidiadas por este, 4 missionárias, 10 do município e as restantes 100 de particulares. Destas escolas, 23 lecionavam português ou conjuntamente em português, chinês e inglês. Das 100 escolas particulares chinesas, algumas ministravam o ensino

⁶⁵ *Hoje Macau*, disponível em: 20/12/2012, <https://issuu.com/hojemacau/docs/hm-20-12-10>

⁶⁶ Período designado por Senhores da Guerra (Jūnfá Shídai 1916-1928) na história da República da China quando o controlo do país foi dividido entre ex-camaradas militares do Exército de Beiyang (um poderoso exército imperial chinês de estilo ocidental, estabelecido pelo governo da dinastia Qing no final do século XIX) e outras facções regionais, espalhadas pelas regiões de Sichuan, Shanxi, Qinghai, Ningxia, Guangdong, Guangxi, Gansu, Yunnan e Xinjiang.

em língua chinesa e inglesa: a escola Cong-cao, a escola Sing-sât, a escola Hou-mun, a escola Coc-coc, a escola Quant-sat, entre outras.

Na verdade, a Associação de Educação de Macau (AEM), associação líder das escolas chinesas de Macau alinhada com o Partido Comunista Chinês, sempre entendeu que o ensino obrigatório do português nas escolas particulares chinesas não fazia qualquer sentido. Quanto foram discutidas no Conselho de Educação de Macau, em 1994, as linhas orientadoras do desenvolvimento curricular para a educação pré-escolar, o ano preparatório para o ensino primário e o ensino primário, posteriormente publicadas através do Decreto-Lei n.º 38/94/M, de 18 de Julho, consignava-se no seu nº 5 do artigo 6.º que

No ensino primário podem as instituições educativas iniciar ou dar continuidade à aprendizagem de uma segunda língua, assumindo características de aprendizagem mais formal e estruturada nos 5.º e 6.º anos de escolaridade, e, embora sem carácter de obrigatoriedade, devem ser privilegiadas as línguas oficiais do Território.

a presidente da AEM, Pat I Man, figura política destacada do PCC em Macau, e figura relevante dos acontecimentos do 1-2-3 de 1966 na cidade⁶⁷, manifestou-se publicamente contra tal medida, tendo sido secundada pelo conselheiro Tong Chi Fi do Conselho de Educação de Macau, que achou a medida “inviável”.⁶⁸

Mais de vinte anos após a declaração pública da presidente da Associação de Educação Chinesa de Macau contra o ensino do português das escolas chinesas, o atual vice-presidente desta associação, Lei Pui Lam, afirmou algo semelhante em 2015 em declarações ao jornal *Diário do Povo*, dizendo que o ensino obrigatório de português não se apresenta nas condições ideais para ser implementado na região, uma vez que grande parte dos alunos do território aprendem Inglês como segunda língua e que a introdução da

⁶⁷ Macau Antigo, “O 1,2,3 em 1966”, disponível em: <http://macauantigo.blogspot.com/2009/04/o-123-em-1966.html>

⁶⁸ *O Clarim*, “Bloco pró-Pequim contra o ensino de português nas escolas particulares”, 31/03/ 1994.

língua portuguesa significaria “uma carga bastante pesada para os alunos”.⁶⁹

Esta aceitação passiva do poder político português de Macau relativamente às decisões autónomas dos representantes chineses em matéria educativa era resultante da fragilidade política de Macau, pois “a China [através dos seus representantes locais] cuidou sempre, ciosamente, de demonstrar o exercício pleno da sua soberania plena sobre Macau, que a presença dos portugueses não afetava (Morbey, 1990:41) - daí a prática de uma soberania repartida entre os nacionais portugueses e nacionais chineses, como referimos antes.

Relativamente à AECM, que apoiou a posição da Associação de Educação Chinesa de Macau, a orientação foi semelhante, embora tenha havido nuances relativamente à promoção da língua portuguesa: uma da Igreja, enquanto instituição, com inequívoca proximidade ao poder político português através das Missões do Padroado Português do Oriente (o qual dependia do financiamento do governo português de Macau), em cujas instituições era oferecida uma secção de língua portuguesa, como o Colégio de Santa Rosa de Lima ou o Colégio D. Bosco, ou a disciplina de língua portuguesa, designadamente nas escolas das ordens religiosas (Escola Santa Rosa de Lima, das Irmãs Franciscanas; Escola do Sagrado Coração, das Irmãs Canossianas; Escola do Orfanato da Imaculada Conceição, dos Salesianos, etc.) e as dirigidas por organismos diocesanos (Colégio Diocesano de São José).

Do outro lado, estava a Companhia de Jesus, mais independente do poder colonial português e, afinal, a organizadora autónoma das políticas linguísticas do império, com um acesso mais direto a Roma, uma vez que foi efetivamente a vanguarda do movimento da Contra-Reforma e detentora de uma sociedade do conhecimento *avant la lettre*, através de uma prodigiosa e sólida *network* de informação (as

⁶⁹ Jornal *Ponto Final*, “Lei Pui Lam defende reforço da educação tradicional chinesa”, 3/03/2015.

Cartas Anuais), fundamentais para Roma. Contudo, o panorama do ensino da língua portuguesa nas escolas confessionais diocesanas foi acompanhando a prática do uso da língua chinesa como língua veicular das escolas da Companhia de Jesus, deixando cair as secções de português, como foi o caso de uma escola de referência católica em Macau, o Colégio Santa Rosa Lima, por onde passaram ilustres macaenses, com o encerramento definitivo do ensino do português no fim do ano letivo de 1992-1993⁷⁰.

A Companhia de Jesus, que detém uma parte das escolas católicas privadas de prestígio em Macau, considerou sempre importante o uso da língua local como forma mais adequada para a expansão da evangelização⁷¹.

O discurso oficial sobre as línguas em Macau foi, em regra, até à assinatura da *Declaração Conjunta* em abril de 1987, um discurso monolíngue, tendo sido a língua portuguesa a única língua oficial em Macau, ou seja, a língua do poder administrante da colónia. Os normativos enquadradores do sistema educativo de Macau e da administração pública, as duas macro instituições que regulam e formatam a vida dos cidadãos, são claros e inequívocos nesta matéria. Assim, passando em revista o panorama do sistema educativo tutelado por instituições públicas em Macau, a partir dos finais do século XIX, a situação foi a seguinte (Teixeira, 1982):

- Uma escola primária pública elementar criada em 1842 e extinta em 1919, coincidindo com a criação das Escolas Luso-Chinesas do Leal Senado;

⁷⁰ Projecto Memória Macaense. Histórias de Macau - Colégio Santa Rosa de Lima, disponível em: <http://rpduluz.tripod.com/projectomemoriamacense/historia-starosalima.html>

⁷¹ Recordo a este propósito que quando iniciei os meus estudos de língua chinesa no ISCSPU, em 1969, ministrados pelo sinólogo jesuíta Joaquim Guerra, dizia ele, na primeira aula, que o estudo da língua chinesa era fundamental “para libertar os 800 milhões de almas chinesas do comunismo” (sic).

- A Escola de Português para Chinas criada em 1868, de ensino exclusivo em língua veicular portuguesa;
- A Escola da Taipa, criada em 1882, para crianças chinesas pobres do sexo masculino, de língua veicular chinesa;
- A Escola de Coloane, criada em 1882 para crianças chinesas pobres do sexo masculino, de língua veicular chinesa;
- A Escola Central do Sexo Masculino, criada em 1883, resultante da fusão de 4 escolas - as escolas de instrução primária da Escola Comercial e da Escola Municipal, a escola de instrução primária do Governo e o Seminário de São José, era uma escola de língua veicular portuguesa, onde pela primeira vez era introduzido o ensino da língua chinesa;
- A Escola Comercial, criada em 1887, pela Associação Promotora de Instrução dos Macaenses (APIM), escola privada com paralelismo pedagógico ao sistema de ensino oficial português, mas exigindo-se um exame final, com aulas de inglês prático e chinês;
- O Liceu de Macau, criado em 1893, com ensino secundário oficial de língua veicular portuguesa, com o ensino de chinês apenas como disciplina facultativa de 1951 a 1967, mas encerrado por falta de alunos⁷². A Carta de Lei 27 de julho de 1893 consigna nos seus artigos 3.º e 4.º o seguinte: “ Artº. 3.º - A instrução secundária será ministrada no Liceu Nacional de Macau, criado por esta lei. Artº. 4.º - O liceu Nacional de Macau é equiparado, para todos os efeitos, em categoria aos liceus nacionais do reino”;
- A Escola Central do Sexo Feminino criada em 1895, resultante da fusão de duas escolas – a escola Feminina da Sé e a Escola Feminina de São Lourenço, também de língua veicular portuguesa com o ensino da língua chinesa;
- O Instituto Comercial, criado em 1901, pelo Leal Senado, de língua portuguesa, que ensinava chinês e que passou a integrar o Liceu de Macau em 1903;

⁷² *Revista Macau*, “A Senhora Educação”, 16/09/2009: “Os colegas começaram a desistir e acabei por ficar apenas eu”, recorda Edith Silva, disponível em: <http://www.revistamacau.com/2009/09/16/a-senhora-educacao/>

- A Escola “República” (Teixeira, 1982), criada em 1911, pelo governador de Macau, Álvaro de Melo Machado, foi também uma tentativa de levar o ensino do português, a par do chinês, aos alunos chineses de Macau, instituindo a obrigatoriedade desses alunos frequentarem o ensino de ambas as línguas, sendo integradas todas as escolas “República” no ensino luso-chinês a partir de 1 de janeiro de 1947 (Decreto-lei nº 924, de 27 de abril de 1946);
- As Escolas Primárias Municipais Luso-Chinesas, foram criadas em 1919, com o objetivo de facultar à população chinesa “não só ao ensino da língua sínica mas também ao da língua portuguesa, como meio de assimilação” (Teixeira, 1982:138). Apenas em 1977 as escolas luso-chinesas foram abertas aos alunos portugueses que as quisessem frequentar (Decreto-Lei nº 22/77/M, de 25 de junho de 1977);
- A Escola Secundária Luso-Chinesa de Luis Gonzaga Gomes, criada em 1985, garantindo o prosseguimento de estudos aos alunos das secções portuguesa e chinesa das escolas primárias luso-chinesas⁷³.

O *Regulamento e Programa d'Estudos da Escola Central de Macau*, de 1883 prevê, na instrução primária, a disciplina de língua chinesa nos primeiro e segundo ano do grau complementar. Em 1897, com a revisão do *Regulamento*⁷⁴, o ensino da língua chinesa é alargado à segunda classe do primeiro grau e às primeiras e segundas classes do segundo grau. Contudo, o *Regulamento* permite a dispensa da disciplina mediante a solicitação dos pais dos alunos. Com a nova revisão do *Regulamento* em 1901⁷⁵, a disciplina de língua chinesa tem caráter obrigatório e duração de uma hora diária. Em 1918⁷⁶, com a publicação do *Regulamento do Ensino Primário nas Escolas Municipais*

⁷³ Escola Secundária Luso-Chinesa de Luis Gonzaga Gomes, Breve apresentação da Escola, disponível em: http://www.eslc.k12.edu.mo/Homepage/index_p.htm; Despacho n.º 30/ECT/85, B.O. n.º 37, de 14 de Setembro de 1985.

⁷⁴ Portaria n.º 29, de 15 de Fevereiro de 1897, *Boletim da Província de Macau*, n.º 8, de 20 de Fevereiro de 1897, 151-157.

⁷⁵ Portaria n.º 58, de 24 de Julho de 1901, *Boletim da Província de Macau*, n.º 30, de 27 de Julho de 1901, 173-177.

⁷⁶ Portaria n.º 110, *Boletim Oficial do Governo da Província de Macau*, n.º 27, de 6 de Julho de 1918, 487-501.

de Macau, a disciplina de língua chinesa é ministrada cinco vezes por semana. A entrada em vigor de tal regulamento pretendeu introduzir uma nova e significativa atitude quanto ao ensino da língua chinesa relativamente à posição dos representantes do império colonial em Macau. A título de exemplo, Teixeira (1982:344) reproduz uma das atitudes discriminatórias comuns do poder Macau denunciada no jornal portuense “A Palavra” em 1906, num artigo anónimo enviado de Macau:

Há aqui um Liceu, um Instituto Comercial e uma Escola Central; mas pela orientação e organização desses Estabelecimentos de ensino, os chinas ficam impossibilitados de cursar os estudos ali seguidos. Este ostracismo, a que estão condenados os chineses, é o resultado duma certa antipatia ou mesmo ódio para com os amarelos – aquele ódio de raça, semente daninha que cresce muito bem em terreno europeu ou semi-europeu.

Também o interesse da comunidade portuguesa local pela aprendizagem do chinês foi, desde o início da sua promoção, sempre muito reduzido. Em 1905, o Liceu de Macau, já fundido com o ex-Instituto Comercial que iniciou a oferta da disciplina de “Língua Sínica” em 1901, tinha o número de estudantes de língua chinesa referido na tabela 5.2:

Tabela 5.2 Alunos de chinês no Liceu de Macau em 1905

Disciplina	Classe	Nº de alunos
Língua Sínica	1ª	8
Língua Sínica	2ª	0
Língua Sínica	3ª	6
História da China	1ª	3
História da China	3ª	6

Fonte: Boletim Oficial do Governo da Província de Macau, de 28 de Março de 1905, suplemento ao nº 12

Em 1919, através da Portaria nº 331, de 6 de Novembro⁷⁷, o Governador de Macau, Henrique Monteiro Corrêa da Silva consigna que:

1º É obrigatório a partir de 1 de Janeiro próximo futuro em todas as escolas primárias da Província oficiais municipais, missionárias ou de quaisquer instituições subvencionadas pelo Governo o ensino da língua portuguesa.

2º O pagamento de quaisquer verbas subsidiadas pelo estado, a não ser quando qualquer diploma legal expressamente determine o contrário, passará a depender da condição da alínea 1ª desta Portaria.

3º A fim de averiguar da forma como o ensino da língua portuguesa seja ministrado, o Secretário do Governo da Província fará trimestralmente uma inspeção a cada uma das escolas referidas com o objetivo especial da apreciação desse ensino.

A governação colonial portuguesa em Macau pretendeu sempre que o reforço do ensino do português fosse acompanhado da veiculação de valores da pátria portuguesa. Refira-se que o Governador de Macau de 1922 a 1924, José Rodrigo Rodrigues, institui em 1923 a romagem patriótica à Gruta de Camões em Macau⁷⁸, que se mantém até aos dias de hoje, designadamente por parte da Escola Portuguesa de Macau e pelas escolas luso-chinesas.

Mas, apesar deste normativo da promoção obrigatória da língua portuguesa na colónia, e dos inúmeros incentivos pecuniários para a captação de alunos para a aprendizagem da língua portuguesa, o governador Tamagnini Barbosa reconhece em 1929 o fracasso do ensino do português nas escolas subvencionadas pelo estado afirmando que:

As crianças em Macau, mesmo os filhos dos europeus, ao começar a balbuciar as primeiras palavras, não é português, mas sim chinês que pronunciam, entregues, como em geral são, ao cuidado de *amas* chinas. Desnacionalizam-se logo de princípio, e quando as famílias pretendem que comecem a falar a sua língua já as encontram

⁷⁷ Portaria nº 311, de 6 de Novembro de 1919, *Boletim Oficial de Macau*, nº 45, de 8 de Novembro de 1919.

⁷⁸António Aresta, *Jornal Tribuna de Macau*, “Romagem à gruta de Camões (desde 1923)”, 9/06/2011.

viciadas pela estrutura da que se habituaram a falar, completamente diferente, na sua construção, da nossa. (DSEJ:336-337)

As causas apontadas para tal situação são a falta de professores credenciados e a má preparação dos alunos no ensino primário, planos curriculares não adaptados à realidade local, servindo o Liceu de Macau apenas para os filhos dos funcionários públicos portugueses, mas não para a população local. E acrescenta Tamagnini Barbosa que “o Liceu não tem nenhum carácter local. Nele não se ensina a língua sínica, nem se dá preparação senão para cursos superiores na Metrópole” (idem:340).

O sistema de ensino oficial luso-chinês foi criado em 1919 pela Câmara do Leal Senado, inspirado nas escolas “República”, que nele foram integradas em 1947. A criação das escolas luso-chinesas surge na sequência das recomendações do relatório dum comissão nomeada por portaria pelo governo da colónia (Portaria nº 160, de 6 de julho de 1914), cujo objetivo era o de reformar o ensino público em Macau, uma vez que nos serviços de instrução pública se atestava “o facto evidente da sua própria desnacionalização. Em Macau fala-se mais o inglês do que o português. A classe média familiariza-se mais com a língua de Shakespeare do que com a língua de Camões” (DSEJ, 1996:75); e, por outro lado, “não pode a comissão deixar de fazer referência ao ensino de português às crianças chinesas (...) pois Portugal não deve esquecer os deveres que lhes são impostos, como velha nação colonizadora” (idem:83). Efetivamente, grande parte do ensino era dirigido à comunidade portuguesa de Macau e a intenção de abrir as portas à comunidade chinesa teve, desde sempre, muitas resistências no seio da comunidade portuguesa.

Na sequência dum projeto recebido do Ministério das Colónias de 1914 sobre a reforma da instrução pública de Macau, designado por “Projecto Primitivo”, o governo da colónia de Macau nomeia uma

Comissão, através da Portaria nº 160, de 6 de julho de 1914⁷⁹, para fornecer ao governo da Colónia elementos de estudo para sobre a proposta do Ministério das Colónias. A Comissão apresentou modificações ao projeto primitivo, designando-o “Projecto Modificado”, conforme se lê no relatório da supracitada Comissão, adaptando-o à realidade local. Insiste-se também neste projeto que os seus objetivos centrais são:

- a) Reformar o ensino primário tendo em vista “que as crianças, por defeito do dialecto local, necessitam de uma permanência mais demorada na escola primária e que (...) os professores da instrução primária tenham uma pronúncia correcta da língua portuguesa” (DSEJ, 1996:132)
- b) Criar escolas para alunos chineses “como especial obrigação que nos é imposta pelo nosso dever de nação colonisadora, a primeira que abriu ao mundo o caminho do Oriente e daquelas paragens.” (idem, ibidem)

Em 1946, o *Estatuto Orgânico de Ensino Primário, Infantil e Luso-Chinês*⁸⁰ consignava um curso elementar de Língua Sínica para as quarta e quinta classes da escola primária da secção masculina, sendo estendido tal curso para a secção feminina pelo regulamento de 1949.

Com a publicação do *Regulamento da Actividade Educativa Pré-escolar e do Ensino Primário, Português e Luso-Chinês*, em estabelecimentos oficiais, em 1952, o grau elementar é uniforme e gratuito para ambos os sexos e obrigatório para todos portugueses, física e mentalmente sãos, entre os sete e os doze anos; destina-se a habilitá-los a ler, escrever e contar, a compreender os factos mais simples da vida ambiente e a exercer as virtudes morais e cívicas, dentro de um vivo amor a Portugal (artigo 18.1 do Regulamento). Esta preocupação de alargar o ensino oficial à comunidade chinesa, embora sem carácter de obrigatoriedade,

⁷⁹ B.O. nº 28 de 11 de julho de 1914.

⁸⁰ Diploma legislativo nº. 937 B.O. da Colonia de Macau de 11 de julho de 1946.

prendia-se com a questão da consolidação da língua portuguesa em Macau e com a preservação do sentimento nacional e de unidade da nação portuguesa. Com a entrada em vigor do *Regulamento da Actividade Educativa Pré-escolar e do Ensino Primário, Português e Luso-Chinês* em estabelecimentos oficiais, em 1957, a língua chinesa deixa de ser incluída como disciplina do ensino primário.

Verifica-se, assim, que a preocupação fundamental da reforma do ensino público, não foi a edificação de um ensino bilingue e bicultural para os portugueses e para os chineses de Macau, mas tão só a renacionalização dos portugueses de Macau, a captação de cidadãos chineses para a aprendizagem da língua portuguesa e a sua imersão nos valores da “velha nação colonizadora”. Na ausência de uma política linguística que potenciase o valor de ambas as línguas no sistema educativo público, o poder administrante da colónia torna coercivo o ensino da língua portuguesa, seguindo as linhas axiológicas do pensamento ideológico constante do *Acto Colonial de 1930*, criando uma mentalidade colonial uniforme para todas as colónias. Esta só veio a ser preterida depois da Segunda Guerra Mundial com o fim do imperialismo, que precipitou o fim do *Acto Colonial*, revogado em 1951 aquando da revisão da Constituição de 1933 - mantendo-se, contudo, em Macau a nação portuguesa a “desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações que nela se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente” (artigo 2º do *Acto Colonial*).

Com a publicação, em 1960, do Despacho nº 33⁸¹, o âmbito impósito do ensino da língua portuguesa, relativamente ao consignado no Portaria nº 331, de 6 de Novembro de 1919⁸², torna-se extensivo à admissão na função pública, restringindo o ingresso apenas aos cidadãos chineses que falem e escrevam corretamente a língua portuguesa.

⁸¹ *Boletim Oficial de Macau*, n.º 48, de 26 de novembro de 1960.

⁸² *Boletim Oficial de Macau*, n.º 45, de 8 de novembro de 1919; Portaria nº 311, de 6 de novembro de 1919; *Boletim Oficial de Macau*, nº 45, de 8 de novembro de 1919.

Como refere Barata (1999), até 1979 o ensino oficial português em Macau deu sempre ênfase ao ensino da língua portuguesa, secundarizando o ensino da língua chinesa, embora tal secundarização começasse a revelar-se mais evidente a partir do momento que o ensino público passou da tutela do Leal Senado (1893-1946), para a tutela do estado português em 1946. Isto porque o Leal Senado e também o Conselho Municipal das Ilhas incluíram sempre o chinês nas escolas que tutelaram e aparentavam ter intenção de estender a escolaridade à comunidade chinesa, ainda que com o propósito, porventura, assimilacionista. Poder-se-á perguntar, então, o que falhou no modelo de ensino luso-chinês.

A razão de tal fracasso na edificação de uma educação bilingue prende-se, por um lado, com o facto das escolas luso-chinesas apenas oferecerem o ensino primário pois, para efeitos de prosseguimento de estudos, o ensino secundário luso-chinês foi apenas criado em 1985, ou seja, 92 anos depois da criação do ensino primário luso-chinês. Mas, por outro lado, ao transitar o ensino oficial da tutela do Leal Senado para a tutela do governo de Portugal, em 1952, pretendeu-se claramente recentrar o ensino público numa lógica imperial integracionista de matriz portuguesa, “fortemente centralizado e unificado”, como refere o Governador de Macau, Almeida e Costa em 1985, em entrevista ao *Semanário Oriente* em 16 de março de 1985⁸³.

De sublinhar, ainda, a este propósito que, já mesmo com a criação do governo chinês da RAEM, agora num meio ecológico linguístico predominantemente chinês, a Escola Portuguesa de Macau, tutelada pelo Ministério de Educação de Portugal, demorou cerca de oito anos a incluir no seu programa curricular o ensino da língua chinesa e, por outro lado, como refere Silva (2011:302), o domínio do chinês por parte dos portugueses é bastante reduzido, pois

⁸³ Gabinete de Comunicação Social (1985). Macau - imagem digna da presença portuguesa, Governador Almeida e Costa. Entrevista concedida em Macau pelo governador Almeida e Costa aos jornalistas Paulo Nogueira e José Maria Gomes do *Semanário Oriente*, 16/03/1985.

se numa perspectiva mais utilitária não sentem (ou não sentiam) a necessidade de dominar o idioma local, são poucos os casos que o fizeram (ou fazem) por motivações que fujam a este âmbito – como de resto acontece em relação à generalidade das línguas.

De recordar que apenas no governo de Almeida e Costa é revogada uma parte substancial do Decreto nº 46982 de 27 abril de 1966 (*Estatuto do Funcionalismo Ultramarino - EFU*), através dos Decretos-Lei n.º 85, 86 e 87/84/M, de 11 de Agosto de 1984, referentes respetivamente a *Bases gerais da estrutura orgânica da Administração Pública de Macau, Provimento em cargos públicos e Bases gerais das carreiras comuns da Administração Pública de Macau*, sendo definitivamente revogado o *EFU* através do Decreto-Lei n.º 35/88/M, de 9 de maio. Com a publicação dos Decretos-Lei n.ºs 35, 36 e 37/88/M, de 9 de maio, nos quais se atualizam as regras sobre o pessoal da função pública, efetuou-se uma significativa viragem no ordenamento jurídico da função pública de Macau, com destaque para a revogação do já moribundo *EFU*. No ano seguinte é aprovado na íntegra o *Estatuto dos Trabalhadores da Administração Pública de Macau*, pelo Decreto-Lei n.º 87/89/M, afastando-se este da tradição administrativa colonial, transpondo e a adaptando a Macau as regras do estatuto de pessoal da função pública de Portugal.

Já o P^e. Videira Pires, numa entrevista concedida ao semanário de Macau *O Clarim* a propósito da criação da Universidade de Macau afirmava, em 1981:

O tratamento preferencial de certo tipo de escolas (discriminado pela qualidade de idioma usado como veículo de instrução) em relação às demais, não se deve repetir mais (...); o idioma oficial embora seja um problema com quentes conotações políticas, nunca deve constituir um óbice ao aproveitamento de técnicos e especialistas indiscutíveis que se exprimem em chinês e inglês.⁸⁴

⁸⁴ Semanário católico *O Clarim*, de 7/06/1981.

5.5.2 O ensino da(s) língua(s) em Macau entre 1991 e 1999

Em 1991 a administração portuguesa publica a Lei n.º 11/91/M, a *Lei do Sistema Educativo de Macau*, de 29 de agosto de 1991. Antes da promulgação desta lei, a administração portuguesa ocupou-se unicamente do currículo das escolas públicas (em número muito inferior ao das escolas particulares). Na sequência da promulgação desta lei, a administração portuguesa lançou, entre 1994 e 1997, três decretos-lei relativos à organização curricular dos vários níveis de ensino, para uniformizar disciplinas e cargas horárias nas escolas públicas, que serviu de referência para as escolas particulares e estabeleceu orientações para o ensino das línguas.

A legislação linguística em vigor sistema educativo de Macau desde 1991 teve pontos fortes, que pareciam indiciar um movimento a favor do bilinguismo nas escolas, mas também pontos fracos que contrariaram tal tendência. Como pontos fortes, apontamos o revigoramento do modelo da escola luso-chinesa e algumas disposições normativas da lei-quadro do sistema educativo de Macau, a Lei n.º 11/91/M, de 29 de agosto, tendentes à generalização das línguas oficiais.

A meritória ideia da criação em 1919 das escolas primárias municipais luso-chinesas (cujas raízes remontam a 1879 com a abertura da Escola de São Lázaro para rapazes chineses) que chegaram até aos nossos dias com sucessivas alterações regulamentares (1952, 1954, 1964, 1965, 1977 e 1990) teria sido, porventura, o modelo de escola primária e secundária mais indicado para a realidade linguística e cultural de Macau e para a consolidação de um ensino bilingue e multicultural.

A verdade é que, quanto a direitos linguísticos vertidos para o sistema educativo de Macau, a lei-quadro do Sistema Educativo de Macau, a

Lei n.º 11/91/M, de 29 de agosto⁸⁵, estipula inequivocamente nos n.ºs 7, 8 e 9 do seu artigo 35º (Autonomia pedagógica) que:

7. As instituições educativas oficiais só podem adoptar, como língua veicular, o português ou o chinês.

8. As instituições educativas oficiais de língua veicular portuguesa adoptarão, como segunda língua a incluir nos respectivos planos de estudo, a língua chinesa.

9. As instituições educativas oficiais de língua veicular chinesa adoptarão, como segunda língua a incluir nos respectivos planos de estudo, a língua portuguesa.

Ora, mesmo sem se ter aprofundado o modelo de escola luso-chinesa, como referimos antes, a lei é clara quando diz que nas escolas oficiais de Macau a segunda língua é sempre a outra oficial, ou seja, nas escolas oficiais de língua veicular chinesa de ensino é o português, e nas escolas oficiais de língua veicular portuguesa de ensino é o chinês. Contudo, quer na escola primária oficial, quer no Liceu de Macau (Liceu Infante D. Henrique), a escola da comunidade portuguesa de Portugal e de grande parte da comunidade portuguesa de Macau, a língua chinesa não foi oferecida sequer como língua de opção. Já para as escolas sugeriu-se a opcionalidade, pois no nº 4 do artigo 50º da lei-quadro, cuja epígrafe é “Desenvolvimento curricular”, é dito:

4. Os planos curriculares, especialmente do ensino secundário, devem ser organizados tendo em conta o incremento do ensino da língua portuguesa e da língua chinesa oficial com carácter de opção e sem prejuízo da língua veicular adoptada.

A Escola Portuguesa de Macau, criada em 1998 (que herdou o antigo Liceu Infante D. Henrique e a antiga Escola Comercial) só 8 anos após a transição de soberania de Macau para a China introduziu a língua chinesa (a língua oficial da China, o pǔtōnghuà) com a publicação da Portaria n.º 940/2009, de 20 de Agosto⁸⁶.

⁸⁵ Governo da RAEM, Lei n.º 11/91/M de 29 de agosto, Sistema Educativo de Macau, disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/91/34/lei11.asp>

⁸⁶ Diário da República, 1.ª série — N.º 161 — 20 de Agosto de 2009, Portaria n.º 940/2009 de 20 de Agosto, <http://dre.pt/pdf1s/2009/08/16100/0547405481.pdf> [acedido em junho de 2015].

A legislação que se seguiu à lei-quadro sobre as linhas orientadoras do desenvolvimento curricular para todos os níveis de ensino vinca o carácter meramente opcional da língua portuguesa como segunda língua. Assim, o Decreto-Lei n.º 38/94/M, de 18 de julho⁸⁷, que aprova as linhas orientadoras do desenvolvimento curricular para a educação pré-escolar, o ano preparatório para o ensino primário e o ensino primário, consigna nos seus artigos 5.º e 6º que:

3. No ano preparatório para o ensino primário, podem as instituições educativas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação da aprendizagem de uma segunda língua, numa perspectiva lúdica, salvaguardando-se o desenvolvimento das capacidades de comunicação na língua veicular em que se ministra a educação.

5. No ensino primário podem as instituições educativas iniciar ou dar continuidade à aprendizagem de uma segunda língua, assumindo características de aprendizagem mais formal e estruturada nos 5.º e 6.º anos de escolaridade, e, embora sem carácter de obrigatoriedade, devem ser privilegiadas as línguas oficiais do Território.

As orientações nesta matéria para as escolas privadas estão indicadas no ANEXO III:

C. As Instituições Educativas Particulares podem optar por uma das seguintes línguas: Chinês, Português ou Inglês. As Instituições Educativas Oficiais regem-se segundo os termos do artigo 35º da Lei do Sistema Educativo de Macau. Sugere-se que se aprofundem os contextos educativos propícios à aprendizagem de uma segunda língua, tendo em conta as idades das crianças e as metodologias de ensino utilizadas.

Também o decreto-lei n.º 39/94/M, de 18 de julho⁸⁸ referente às linhas orientadoras do desenvolvimento curricular para o ensino secundário-geral é de grande flexibilidade quanto à escolha da língua veicular e da segunda língua:

ANEXO I
Plano curricular para o ensino secundário-geral
A língua veicular e a segunda língua serão escolhidas pela instituição educativa entre as línguas chinesa, portuguesa ou inglesa, tendo

⁸⁷ Decreto-Lei n.º 38/94/M de 18 de julho, disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/94/29/declei38.asp>.

⁸⁸ Decreto-Lei n.º 39/94/M de 18 de julho, disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/94/29/declei39.asp>

presente os artigos 4º, 35º e 50º da Lei do Sistema Educativo de Macau.”

De acordo com a autonomia e o projecto educativo da instituição, o plano de estudos oferece uma terceira língua ministrada com carácter obrigatório ou de opção.

Para o ensino secundário complementar, o Decreto-Lei n.º 46/97/M, de 10 de novembro⁸⁹, o artigo 4º estabelece que “A componente de formação geral visa a aquisição de conhecimentos e competências básicas, designadamente linguísticas e de raciocínio lógico-matemático, bem como o desenvolvimento integral do aluno.” No anexo do diploma referente ao Plano Curricular do Ensino Secundário-Complementar é referida a possibilidade de escolher a língua veicular de ensino, a segunda língua e uma língua estrangeira:

(a) A língua veicular e a segunda língua são escolhidas pela instituição educativa de entre Chinês (que inclui obrigatoriamente o ensino do Pŭtōnghuà) Português ou Inglês, em conformidade com os artigos 4º, 35º e 50º da Lei do Sistema Educativo de Macau.
Língua Estrangeira (3ª Língua).

No Despacho n.º 33/SAAEJ/94⁹⁰, que determina que as instituições educativas de língua veicular portuguesa devem obrigatoriamente oferecer, como opção curricular, a disciplina de língua chinesa, é dito o seguinte:

1. As instituições educativas de língua veicular portuguesa devem obrigatoriamente oferecer, como componente opcional dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, a disciplina de Língua Chinesa e, ainda, um núcleo de Língua e Cultura Chinesas como actividade de complemento curricular, a partir do ano lectivo de 1995-1996.
2. No 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário as instituições educativas devem oferecer a disciplina de Língua Chinesa como Língua Estrangeira II.
3. No ensino secundário a disciplina de Língua Chinesa deve também ser oferecida, como componente de formação técnica, aos alunos que a não frequentaram no 3.º ciclo do ensino básico.
4. Compete à Direcção dos Serviços de Educação e Juventude promover a elaboração dos diversos programas da disciplina de

⁸⁹ Decreto-Lei n.º 46/97/M de 10 de novembro, disponível em:
<http://bo.io.gov.mo/bo/i/97/45/declei46.asp>

⁹⁰ Despacho n.º 33/SAAEJ/94, disponível em:
<http://bo.io.gov.mo/bo/i/95/01/despsaej33.asp?printer=1>

Língua Chinesa, bem como as orientações para o funcionamento dos núcleos de Língua e Cultura Chinesas.

5. Os núcleos de Língua e Cultura Chinesas podem funcionar experimentalmente ainda durante o ano lectivo 1994-1995, nos primeiros anos de todos os ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

E, entretanto, tinha já sido promulgada a *Lei Básica* em 1993⁹¹ - ou seja, a RPC, quando aprova na Primeira Sessão da Oitava Legislatura da Assembleia Popular Nacional da China e promulga, a 31 de Março de 1993, a *Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau*, dá claramente sinais à República Portuguesa e, por extensão ao governo de Macau de que, para além da língua chinesa, há também um caminho a percorrer, até 1999, na consolidação do estatuto oficial da língua portuguesa em Macau. O artigo 9º da *Lei Básica* di-lo expressamente: “Além da língua chinesa, pode usar-se, também, a língua portuguesa nos órgãos executivo, legislativo e judiciais da Região Administrativa Especial de Macau, sendo também o português a língua oficial”.

5.6 Declaração Conjunta Luso-Chinesa e política linguística na década de 90 do século XX

Em 13 de Abril de 1987, a República Portuguesa e a República Popular da China ratificaram um tratado internacional, designado *Declaração Conjunta do Governo da República Portuguesa e do Governo da República Popular da China* sobre a Questão de Macau. A 15 de Janeiro de 1988, após a troca dos instrumentos de ratificação, esse tratado entrou imediatamente em vigor. Nesse documento ficou acordado que (Rocha, 1998):

- a República Popular da China voltava a assumir o exercício da soberania sobre Macau, a partir de 20 de Dezembro de 1999;

⁹¹ Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China, disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/1999/leibasica/index.asp>

- após aquela data, a RPC estabeleceria a Região Administrativa Especial de Macau;
- a RAEM gozaria de um alto grau de autonomia, exceto nas relações externas e na defesa, que seriam da competência do Governo Central;
- o Governo e o órgão legislativo da RAEM seriam ambos compostos por residentes locais;
- os nacionais chineses, os portugueses e outros estrangeiros que previamente tivessem trabalhado nos serviços públicos de Macau podiam manter os seus vínculos;
- os atuais sistemas social e económico de Macau permaneceriam inalterados, bem como a respetiva maneira de viver;
- as políticas fundamentais (económicas, sociais, educativas, financeiras, culturais, aduaneiras, de segurança e outras) e os respetivos esclarecimentos previstos no anexo I à Declaração Conjunta, seriam estipuladas na Lei Básica e permaneceriam inalteradas durante 50 anos;
- a República Portuguesa seria responsável pela Administração de Macau, desde a data da entrada em vigor da Declaração Conjunta até 19 de Dezembro de 1999;
- para assegurar a aplicação da Declaração Conjunta e criar as condições apropriadas para a transferência de poderes em 1999, seria instituído o Grupo de Ligação Conjunto Luso-Chinês, a partir da entrada em vigor da Declaração Conjunta.

As obrigações de Portugal, decorrentes deste tratado foram, em termos gerais, continuar a promover o desenvolvimento económico e preservar a estabilidade social de Macau. Em termos específicos:

- localizar a Administração Pública de Macau, recrutando e formando recursos humanos locais que garantam o funcionamento da Administração sem quebras de operacionalidade, uma vez que a futura RAEM será governada e gerida por residentes locais;

- generalizar o uso da língua chinesa na Administração, bem como da língua portuguesa, uma vez que ambas são e continuarão a ser as línguas oficiais do Território;
- localizar as leis de Macau, ou seja, adaptar o ordenamento jurídico de Macau à realidade do Território, sem prejuízo de poder, quer modernizar e inovar em matéria legislativa, quer revogar legislação obsoleta ou desajustada a Macau;
- traduzir, para a língua chinesa, a legislação do Território.

As obrigações da RPC foram:

- cooperar com Portugal no desenvolvimento económico e na promoção da estabilidade social do Território até 1999;
- manter inalterados, durante 50 anos, os modelos económicos (economia de mercado), jurídico (de matriz portuguesa) e cultural (de matriz luso-chinesa);
- elaborar a Lei Básica.

Assim, e por analogia com o processo da colónia britânica de Hong Kong, foram adotadas as três ideias-força que, de resto, reportam à história da transferência de soberania das antigas possessões coloniais britânicas da Ásia, desencadeada pela publicação do *Colonial Paper n.º 197*, em 1946, como tivemos já oportunidade de referir. Hong Kong, pela mão do governo britânico, reedita as ideias-força já experimentadas nos processos de transição político-administrativa das restantes colónias britânicas na Ásia, ideias estas que foram, de resto, consignadas na *Declaração Conjunta Sino-Britânica*, em 19 de Dezembro de 1984:

- a autonomia governativa progressiva da colónia de Hong Kong;
- a localização da sua administração pública;
- a consolidação de uma política linguística com incidência no sistema educativo.

Como mencionado antes (capítulo 3), Macau, em termos formais, recebeu o figurino do processo de transferência de Hong Kong. Nesse sentido:

- encaminhou-se para a consolidação de um sistema político-administrativo adaptado à realidade do Território, em grande parte já consignado na Lei Básica;
- promoveu a localização da administração pública, captando recursos humanos locais e capacitando-os através de um grande esforço de formação académica e profissional, a fim de garantir a qualidade e a operacionalidade da administração, sem ruturas de funcionamento para além de 20 de Dezembro de 1999;
- desenvolveu programas de generalização do uso das línguas oficiais do Território, o português e o chinês.

Assente que foi, na *Declaração Conjunta*, que a feitura da *Lei Básica de Macau* competiria à República Popular da China, a administração portuguesa de Macau, balizada por um ordenamento jurídico e funcionando com procedimentos e práticas administrativas de matriz portuguesas, e administrando uma população em 97% étnica e culturalmente chinesa que não falava português, preparou-se, no ano de 1988, para três grandes desafios, designados pela parte chinesa do *Grupo de Ligação Conjunto Luso-Chinês* como "As Três Grandes Questões": a Localização dos Quadros, a Oficialização da Língua Chinesa (que a parte portuguesa do Grupo de Ligação preferiu designar por Generalização na Administração Pública das Línguas Oficiais do Território, ou seja do Bilinguismo) e a Localização das Leis, que inclui a Tradução das Leis.

É, contudo indispensável deixar aqui uma referência histórica relevante, referente à política interna chinesa, que marcou todo o processo negocial de transferência de soberania de Hong Kong e de Macau. De facto a celebração dos dois tratados internacionais conhecidos por

Declaração Conjunta entre a China e o Reino Unido, de um lado, e a China e Portugal, de outro, não teria sido possível, no espírito e na letra com que foram assinados sem a fórmula “Um País, Dois Sistemas” adotada por Deng Xiaoping como pano político de fundo. Tal fórmula terá emergido do produtivo Terceiro Plenário do Comité Central do Partido Comunista Chinês, em finais de 1978, no contexto da renovada campanha de persuasão dirigida a Taiwan com vista à sua reunificação com a China. A ideia de “Um País, Dois Sistemas” não deixou, no entanto, de ser uma formulação atrativa que ajudou fortemente a China a convencer a opinião pública do ocidente e alguns setores de opinião pública chinesa de Hong Kong de que o retorno de Hong Kong à soberania chinesa não era problemático nem dramático. É evidente que o termo “país” na fórmula “Um País, Dois Sistemas” não configura a ideia ocidental de Nação-Estado mas sim, na perspetiva chinesa, um imenso espaço de fronteiras culturais que o imaginário político chinês faz remontar às origens da antiga civilização chinesa.

Houve um esforço significativo da administração pública de Macau, desde 1987, para cumprir as obrigações assumidas relativamente à localização e à generalização do bilinguismo na administração. Refiram-se as iniciativas mais significativas e as referências orientadoras deste processo até 20 de Dezembro de 1999 (Rocha, 1996):

- criação, de forma sistemática e sistematizada de formação profissional e linguística (8 de abril de 1985) e subsequente desenvolvimento, a partir de 1987, com a criação do Centro de Formação da Administração Pública (Decreto-Lei n.º 63/87/M, de 6 de Outubro e Decreto-Lei n.º 26/90/M, de 11 de Junho ⁹²;
- criação do Programa de Estudos em Portugal (PEP), em 1986, com a 1ª edição em 1987, dirigido à formação dos quadros locais

⁹² Decreto-Lei n.º 26/90/M, disponível em:
<http://bo.io.gov.mo/bo/i/90/24/declei26.asp?printer=1>

chineses em Portugal (Portaria n.º 195/86/M, 31 de dezembro, 4º suplemento⁹³);

- obrigatoriedade de utilização de impressos bilingues e de utilização das línguas portuguesa e chinesa no atendimento dos serviços públicos (Decreto-Lei n.º 5/86/M⁹⁴)
- criação da Comissão de Generalização do Bilinguismo na Administração Pública, em 1987 (Portaria n 54/87/M, de 1 de junho)⁹⁵;
- reformulação dos princípios reguladores do Programa de Estudo em Portugal (PEP) - Revoga a Portaria n.º 195/86/M, de 31 de Dezembro (Portaria nº126/88/M, de 8 de agosto⁹⁶);
- criação do Programa de Especialização de Médicos de Formação não Portuguesa, em 1988, com formação bilingue (Decreto-Lei n.º 102/88/M, de 26 de Dezembro)⁹⁷;
- regulação da atribuição de incentivos aos funcionários e agentes da Administração que sejam bilingues (Lei n 23/88/M, de 15 de agosto⁹⁸)
- publicação de diploma legislativo que obriga à tradução para língua chinesa dos diplomas legislativos dos órgãos de governo próprio do Território (Decreto-lei n 11/89/M de 20 de fevereiro ⁹⁹);

⁹³ Portaria n.º 195/86/M, 31 de dezembro, 4º suplemento, disponível em:

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/86/52/bo52.asp#sup4>

⁹⁴ Decreto-Lei n.º 5/86/M de 25 de Janeiro, disponível em:

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/86/04/declei05.asp>

⁹⁵ Portaria n 54/87/M, de 1 de Junho, disponível em:

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/87/22/bo22.asp>

⁹⁶ Portaria n.º 126/88/M, de 8 de Agosto, disponível em:

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/88/32/port126.asp>

⁹⁷ Decreto-Lei n.º 102/88/M de 26 de Dezembro, disponível em:

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/88/52/declei102.asp?printer=1>

⁹⁸ Lei n.º 23/88/M de 15 de Agosto, Incentivos pelo conhecimento das línguas portuguesa e chinesa, disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/88/33/lei23.asp>

⁹⁹ Decreto-Lei n.º 11/89/M de 20 de Fevereiro, disponível em:

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/89/08/declei11.asp>

- publicação de diploma legislativo que estabelece o regime de reconhecimento de habilitações académicas obtidas fora do sistema de ensino oficial de Macau, a fim de captar recursos técnicos locais, em 1989 (Decreto-lei n.º 14/89/M, de 27 de março¹⁰⁰)
- criação e regulamentação da figura do “Adjunto”, em 1989 (não publicado);
- definição dos níveis de competência linguística em português e chinês, para efeitos de ingresso e acesso nas carreiras, em 1990 (Lei n.º 5/90/M, de 30 de julho¹⁰¹);
- equiparação das certificações de língua portuguesa aos níveis de conhecimento, constantes do mapa anexo à Portaria n.º 154/90/M, de 13 de Agosto (Despacho n.º 100/GM/90¹⁰²)
- equiparação dos cursos de chinês aos níveis de conhecimento, constantes do mapa anexo à Portaria n.º 154/90/M, de 13 de agosto (Despacho n.º 101/GM/90¹⁰³)
- criação do Curso de Língua e Administração Chinesas, em Pequim, orientado para o estudo da língua oficial e da Administração da RPC, em 1990 (Decreto-Lei n.º 31/90/M de 2 de julho (¹⁰⁴);
- elaboração do modelo a adotar na elaboração dos planos de localização e de formação linguística, em 1990;

¹⁰⁰ Decreto-Lei n.º 14/89/M de 27 de Março, disponível em:

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/89/09/declei14.asp>

¹⁰¹ Lei n.º 5/90/M de 30 de Julho, Níveis de Conhecimento Linguístico para Efeitos de Ingresso e Acesso na Função Pública, disponível em:

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/90/31/lei05.asp>

¹⁰² Despacho n.º 100/GM/90, disponível em:

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/90/34/desp100.asp>

¹⁰³ Despacho n.º 101/GM/90, disponível em:

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/90/34/desp101.asp>

¹⁰⁴ Decreto-Lei n.º 31/90/M de 2 de Julho, disponível em:

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/90/27/declei31.asp>

- criação do Gabinete de Estudos e Planeamento para os Assuntos da Transição, em 1990 (Despacho n.º 130/GM/90, de 22 de outubro¹⁰⁵)
- criação da Universidade de Macau, em 1991 (Decreto-Lei n.º 50/91/M, de 16 de setembro¹⁰⁶;
- criação do Instituto Politécnico de Macau, em 1991 (Decreto-Lei n.º 49/91/M, de 16 de setembro)¹⁰⁷
- criação da Escola Superior das Forças de Segurança, em 1990 (Decreto-Lei n.º 57/88/M de 4 de julho¹⁰⁸);
- criação do Conselho Consultivo de Formação da Administração Pública, em 1990 (Decreto-Lei n.º 26/90/M, de 11 de junho¹⁰⁹);
- publicação de diploma legislativo que oficializa a língua chinesa, em 1991 (Decreto-lei n.º 455/91, de 13 de janeiro¹¹⁰);
- criação da Comissão de Acompanhamento da Situação Linguística de Macau, em 1992 (Despacho n.º 16/GM/92, de 17 de fevereiro¹¹¹)
- criação do Curso de Língua e Administração Chinesa (Decreto-Lei n.º 40/92/M de 27 de julho ¹¹²)

¹⁰⁵ Despacho n.º 130/GM/90 de 22 de outubro, disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/90/43/bo43.asp>

¹⁰⁶ Decreto-Lei n.º 50/91/M 16 de Setembro, disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/91/37/declei50.asp>

¹⁰⁷ Decreto-Lei n.º 49/91/M de 16 de Setembro, disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/91/37/declei49.asp>

¹⁰⁸ Decreto-Lei n.º 57/88/M de 4 de Julho, disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/88/27/declei57.asp>

¹⁰⁹ Decreto-Lei n.º 26/90/M de 11 de Junho, disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/90/24/declei26.asp>

¹¹⁰ Decreto-Lei n.º 455/91, disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/92/02/bo02.asp>

¹¹¹ Decreto-Lei n.º 40/92/M de 27 de Julho, disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/92/30/declei40.asp?printer=1>

- publicitação de diploma legislativo que estabelece as regras para a elaboração dos planos de localização de formação linguística nos serviços públicos, em 1993 (Despacho 19-I/GM/93, de 18 de Fevereiro, não-publicado em BO)¹¹³;
- criação de cursos regulares de formação linguística de português e chinês, organizados pela Direcção dos Serviços de Administração e Função Pública (SAFP) no Território, que incluíam:
 - Cursos de Língua Portuguesa: Nível I a V e Aperfeiçoamento Nível I a III;
 - Cursos de Chinês (em Cantonense): Nível I a VIII;
 - Cursos de Chinês (em Mandarim): Nível I a IX;
 - Cursos de Mandarim Oral: Nível I a III;
 - Cursos de Chinês Funcional (em Cantonense e Mandarim)¹¹⁴.
- publicação de diploma legislativo que determina a elaboração de planos de formação linguística nos serviços públicos, em 1994 (Despacho n.º 47/GM/94¹¹⁵);
- criação de uma equipa de projeto para acompanhar e proceder à avaliação sistemática do resultado dos programas que se inscrevam no âmbito da generalização do bilinguismo e da formação linguística na Administração (Despacho n 30/GM/94, de 30 de maio¹¹⁶);

¹¹² Decreto-Lei n.º 40/92/M de 27 de Julho, disponível em:

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/92/30/declei40.asp>

¹¹³ SAFP (1998), Quem fala que língua/ Quando e para quê?, Macau.

¹¹⁴ Leong Pou Fong. Formação de Quadros durante o Período de Transição de Macau. *Administração*, n.º 46, vol. XII, 1999-4.º, 1071-1083.

¹¹⁵ Despacho n.º 47/GM/94, disponível em:

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/94/30/desp47.asp?printer=1>

¹¹⁶ Despacho n.º 30/GM/94, disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/94/22/desp30.asp>

- publicação de diploma legislativo que determina a generalização do bilinguismo nos serviços públicos, em 1994 (Despacho n 46/GM/94, de 25 de julho ¹¹⁷;
- publicação de diploma legislativo que estabelece regras para a concessão de bolsas especiais de formação, em 1994 (Portaria n.º 174/94/M, de 8 de agosto ¹¹⁸);
- criação da Comissão de Acompanhamento da Localização dos Quadros, em 1995 (Despacho n 33/GM/95, de 3 de julho¹¹⁹);
- criação de grupos de trabalho nos serviços públicos para acompanhamento do processo de localização, em 1995 (Despacho n.º 34/GM/95¹²⁰);
- criação nos serviços e organismos públicos lugares das carreiras de intérprete-tradutor e de letrado (Decreto-Lei n.º 19/95/M, de 24 de Abril¹²¹);
- publicação de diploma legislativo que obriga à utilização das línguas portuguesa e chinesa nos impressos e no atendimento na Administração, em 1995 (Despacho n.º 18/GM/95¹²²);
- criação do Instituto de Formação Turística, em 1995 (Decreto-Lei n.º 45/95/M, de 28 de Agosto¹²³);

¹¹⁷ Despacho n.º 46/GM/94, disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/94/30/desp46.asp>

¹¹⁸ Portaria n.º 174/94/M de 8 de Agosto, disponível em:

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/94/32/port174.asp?printer=1>

¹¹⁹ Despacho n.º 33/GM/95, disponível em:

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/95/27/desp33.asp?mobile=1>

¹²⁰ Despacho n.º 34/GM/95, disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/95/27/desp34.asp>

¹²¹ Decreto-Lei n.º 19/95/M de 24 de Abril, disponível em:

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/95/17/declei19.asp>

¹²² Despacho n.º 18/GM/95, disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/95/17/desp18.asp>

¹²³ Decreto-Lei n.º 45/95/M de 28 de Agosto, disponível em:

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/95/35/declei45.asp>

- aprovação do estatuto das línguas oficiais (Decreto-Lei n.º 101/99/M, de 13 de dezembro¹²⁴);

Este esforço da administração pública para criar um ambiente bilingue no seu próprio seio não foi de todo conseguido, por duas ordens de razões: por um lado, a generalização consistente do ensino do português e do chinês teria de se fazer refletir na monitorização da proficiência linguística dos seus trabalhadores, através da aplicação da Lei n.º 5 /90 de 30 de Julho, que fixa níveis de exigência linguística no ingresso e acesso nas carreiras da Função Pública. No artigo 3.º (Língua exigida) é dito que:

1. Ao pessoal proveniente de sistemas de ensino de língua veicular portuguesa é exigido o conhecimento da língua chinesa e ao proveniente de sistemas de ensino de língua veicular chinesa,
2. Ao pessoal proveniente de sistemas de ensino de outras línguas veiculares, é exigido o conhecimento das línguas portuguesa e chinesa.
3. Para efeitos do disposto no n.º 1, considera-se integrado no sistema de ensino de língua veicular chinesa o ensino ministrado nas secções inglesas das escolas do Território.

A lei vai mais além, exigindo para a promoção na carreira determinados níveis de competência linguística, cuja comprovação teria de ser certificada pela Direcção dos Serviços de Educação, por instituições por esta credenciadas para o efeito ou, tratando-se da certificação da língua chinesa, pela Direcção dos Serviços de Assuntos Chineses. Ora, tais disposições nunca foram aplicadas pelos diversos serviços públicos, com exceção das Forças de Segurança de Macau que ainda hoje oferece cursos de língua portuguesa aos seus agentes chineses para efeitos de ingresso¹²⁵ e promoção¹²⁶ na carreira, para além de manterem ainda as ordens de comando em língua portuguesa. E, por outro lado, a própria Assembleia Legislativa, donde proveio a Lei n.º 5

¹²⁴ Decreto-Lei n.º 101/99/M de 13 de Dezembro, disponível em:

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/99/50/declei101.asp>

¹²⁵ Regulamento Geral do Curso de Formação de Instruendos. Despacho do Secretário para a Segurança n.º 32/200, disponível em:

<http://bo.io.gov.mo/bo/i/2003/25/despseg.asp#32>

¹²⁶ Escola Superior das Forças de Segurança de Macau, disponível em:

<http://www.fsm.gov.mo/ESFSM/Courses-p> e disponível em:

<http://www.fsm.gov.mo/ESFSM/Media/Default/Course/p20170623a.pdf>

/90 de 30 de Julho, nunca pediu contas à administração pública sobre a sua aplicação.

Por, isso, o esforço no sentido de criar uma política linguística que consignasse o uso regular das duas línguas oficiais na administração pública não obteve os resultados previstos, uma vez que, de acordo com as estatísticas oficiais de 09/02/99, reportadas a 1998, apenas 27,6% dos funcionários falava bem português e chinês e 25,8% escrevia bem português e chinês, num total de 17.772 mil funcionários públicos, enquanto que os dados de 1985¹²⁷, para um total de 8433 funcionários públicos, apontam 41, 6% que falavam bem as línguas portuguesa e chinesa e 39, 4% que escreviam bem ambas as línguas.

Houve até quebras na proficiência linguística em determinados grupos profissionais, entre 1985 e 1998 tais como o pessoal operário e auxiliar, com 14% de bilinguismo oral (1985) para uma população de 8433 trabalhadores para 12% de bilinguismo oral (1998), para uma população de 17.772; o pessoal técnico-profissional e administrativo, com 77% de bilinguismo oral em 1985, passou para 43% de bilinguismo oral em 1998; o pessoal docente, com 43% de bilinguismo oral em 1985, passou para 33,8 % em 1998. No entanto, houve aumento percentual do bilinguismo oral no pessoal de direção e chefia (43% em 1985, 61% em 1998) e no pessoal técnico superior (13% em 1985, 32% em 1998) em resultado dos Programas de Estudo em Portugal (PEP)¹²⁸.

Tais resultados poderiam ser bem mais expressivos em termos bilinguísticos na Administração Pública se os compromissos assumidos pela parte portuguesa, no âmbito da *Declaração Conjunta* referente à generalização do bilinguismo, se vissem refletidos também na reforma curricular do ensino não superior neste domínio. Como refere Rocha

¹²⁷ SAFP (1998). A Administração de Macau e as Línguas Oficiais no Período de Transição.

¹²⁸ Andrade, Ana. Programa de Estudos em Portugal. *Administração*, n.º 6, vol. II, 1989 - 4.º, 715 – 721.

(1997), o sistema educativo não criou as bases para um verdadeiro ensino bilingue, que criaria a montante uma fonte de recrutamento de alunos bilingues não apenas para a Administração Pública; e uma vez que Macau é uma cidade cujo Direito é de matriz portuguesa, criando também uma vertente estruturada e estruturante para as áreas do Direito e da Administração Pública (com a possibilidade de prosseguimento de estudos em Língua e Cultura Portuguesas), a partir do 9º ano de escolaridade até ao final do ensino secundário nas escolas que a este projeto quisessem aderir. Conforme o mesmo o autor (idem:28):

Decididamente, não é à boca da Universidade de Macau, nem através de um ano pré-universitário, por melhor plano de estudos que apresente, que qualquer aluno, sem conhecimentos suficientes de língua portuguesa, vai adquirir a proficiência de um português exigível e, necessariamente, exigente para o Curso de Direito, em língua veicular portuguesa.

Tal projeto de promoção do bilinguismo teria de ser fortemente apoiado em contrapartidas financeiras aliciantes, quer para as escolas que aceitassem incluir nos seus programas curriculares esta vertente de ensino, quer para os alunos que optassem pelas áreas de saber que exigem o domínio da língua portuguesa como língua predominantemente de trabalho profissional ou académico (como os operadores do Direito, os departamentos de língua portuguesa nas universidades de Macau, em setores da administração pública e na área da tradução). Este projeto teria de ser, também, um projeto criativo e pensado, em termos de *marketing* institucional público:

A língua portuguesa é, como sabemos, uma língua fundamental em Macau não porque está consignada na Lei Básica na qualidade de “também língua oficial”, mas porque tem um valor muito objetivo e muito pragmático em três nichos profissionais muito específicos: na área do Direito e tudo o que respeita aos operadores do Direito, na área da Administração Pública e, por fim, na nobilíssima e difícil arte da Tradução e Interpretação. (Rocha, 2014)¹²⁹

¹²⁹ Rocha, Rui, jornal *Ponto Final*, Uma língua de afeto, 28/10/2014, disponível em: <https://opiniaopontofinal.wordpress.com/2014/10/28/uma-lingua-de-afeto/>

A publicação de tais normativos na administração pública teve, no entanto, efeitos benéficos, curiosamente não decorrentes da aplicação coerciva de tais diplomas, o que raramente aconteceu, mas pelo efeito psicológico que gerou, fazendo aumentar a procura por parte dos trabalhadores da administração, tanto da aprendizagem da língua portuguesa, como da língua chinesa, na convicção de poderiam evoluir mais facilmente nas suas carreiras, embora sem garantias objetivas das contrapartidas decorrentes desse esforço voluntário (Rocha, *idem*).

Uma questão fundamental com uma clara incidência clara num bilinguismo proficiente é a continuidade do ordenamento jurídico de Macau, questão amplamente reclamada pela Associação dos Advogados de Macau, que integra advogados chineses e portugueses. É evidente que para uma eficaz interpretação e cotejo das leis, os operadores do direito necessitam de grande proficiência em português para acederem e compreenderem as fontes, a doutrina e a jurisprudência do Direito em português. Mesmo quando traduzido esse Direito em língua chinesa, será sempre uma versão chinesa do direito português e não direito português ou chinês.

5.7 Política educativa multilinguística e multicultural de Macau após 1999: mudanças nos discursos chinês e português

Em 2006, é publicada a Lei n.º 9/2006, *Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior*¹³⁰. Em termos de objetivos a lei preconiza, no n.º 2 do seu artigo Artigo 4.º (Objectivos gerais) que:

Tendo a cultura chinesa como referência, dar a conhecer e fazer respeitar as particularidades culturais de Macau, nomeadamente no que respeita à coexistência da diversidade cultural em termos históricos, geográficos e económicos, bem como cultivar uma concepção do mundo.

¹³⁰ Lei n.º 9/2006, Lei de Bases do Sistema Educativo Não Superior, disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/2006/52/lei09.asp>

Ou seja, embora reconhecendo a diversidade cultural e fazendo formalmente apelo à coexistência nesse âmbito, no que respeita ao desenvolvimento das competências linguísticas da população, nada refere. Ora a proficiência linguística é uma condição necessária para a abertura e para “une contribution à la plus grande générosité des autres [cultures]”, na expressão de Levi-Strauss (1989:85).

No seu artigo 37.º (Língua veicular) a lei consigna o seguinte:

1. As escolas oficiais devem adoptar uma das línguas oficiais como língua veicular e proporcionar aos alunos a oportunidade de aprender a outra língua.
2. As escolas particulares podem adoptar como línguas veiculares quer as línguas oficiais quer outras línguas.
3. A adopção de outras línguas, pelas escolas particulares, fica sujeita à avaliação prévia e ao reconhecimento pelo serviço responsável pela Educação da existência de condições adequadas para esse efeito.
4. As escolas particulares que adoptam outras línguas como língua veicular devem proporcionar aos alunos a oportunidade de aprenderem, no mínimo, uma das línguas oficiais.

Esta Lei n.º 9/2006 é um claro retrocesso em relação à Lei n.º 11/91/M, de 29 de Agosto (*Lei-quadro do Sistema Educativo de Macau*), uma vez que retira o carácter de obrigatoriedade ao ensino da segunda língua oficial, deixando a recomendação vaga de “proporcionar aos alunos a oportunidade de aprender a outra língua”.

Em janeiro de 2011 é publicado o documento *Planeamento para os Próximos Dez Anos para o Desenvolvimento do Ensino Não Superior* (2011 a 2020). E o que se constata, como aponta Águas-Mel (2012), tal carta de orientação estratégica para o ensino não superior a nove anos não define nenhuma estratégia reformista nem oferece soluções para a persistente falta de recursos humanos qualificados, assim como “não promove nenhuma política de bilinguismo, optando por, no parágrafo 2.2.1, fazer apenas referência à necessidade de promover a língua chinesa (não cantonense mas *pǔtōnghuà*) a par de uma língua estrangeira (sem mencionar qual).” (idem:17).

Em 25 de junho de 2014 é publicado o *Regulamento Administrativo n.º 15/2014 (Quadro da organização curricular da educação regular do regime escolar local*¹³¹), que introduz algumas alterações no que respeita à língua estrangeira, nomeadamente a ausência de menção ao português como opção para a segunda língua, retirando às escolas a obrigatoriedade de oferecer a segunda língua oficial em qualquer dos níveis de ensino. Contudo, em 2015 e em 2016, são aprovados os conteúdos específicos das *Exigências das competências académicas básicas* para as línguas no ensino infantil e no ensino primário (Despacho do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 118/2015¹³² e n.º 19/2016¹³³), para o chinês, o português e o inglês, tanto para língua veicular como língua segunda. No que respeita ao português, a sua aplicabilidade é inócua, uma vez que a escolha da segunda língua oficial, a língua portuguesa, como língua segunda não é obrigatória.

O grau de proficiência linguística em língua portuguesa, quer de professores, quer de alunos é considerada insatisfatório para as exigências profissionais nas áreas em que o português ainda é usado. Maria José Grosso, professora e investigadora na Universidade de Macau, afirma que os professores chineses que ensinam português em Macau têm um “baixo nível de proficiência”, ensinam a língua com métodos desatualizados e que “a competência científica e pedagógica insuficiente dos professores faz com que, conseqüentemente, não saibam utilizar ou seleccionar os materiais em português postos à disposição”. Assim, as crianças e jovens de Macau “têm uma proficiência deficiente na escrita e na oralidade” e a língua, que é uma

¹³¹ Regulamento Administrativo n.º 15/2014, Quadro da organização curricular da educação regular do regime escolar local, disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/2014/26/regadm15.asp>

¹³² Despacho do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 118/2015, Exigências das competências académicas básicas do ensino infantil, disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/2015/30/despsasc.asp#118>

¹³³ Despacho do Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura n.º 19/2016, disponível em: <http://bo.io.gov.mo/bo/i/2016/09/despsasc.asp#19>

das duas oficiais no território, “é geralmente limitada à sala de aula” (Grosso, 2014)¹³⁴.

Dias (2017) apresenta o panorama do ensino das segundas línguas no sistema educativo de Macau e as cargas horárias para as mesmas. No conceito de segunda língua incluem-se a língua chinesa (*pǔtōnghuà*), a portuguesa e inglesa, ou seja, duas línguas oficiais, a portuguesa (língua oficial de Macau) e o *pǔtōnghuà* (língua oficial da China) são consideradas línguas estrangeiras no sistema educativo. Quanto às cargas horárias para o ensino das línguas estrangeiras nas escolas públicas e privadas, a DSEJ aconselha 50 tempos letivos/ano, sendo cada tempo letivo de 40 minutos, ou seja, 33 horas anuais. Trata-se tão só de uma orientação, uma vez que as escolas privadas não são obrigadas a segui-la, nos termos da lei em vigor. Dias (idem:138), sublinha que “sem um compromisso a longo prazo e uma política linguística a nível governamental solidamente pensada é difícil, numa sociedade complexa como a de Macau, passar do frequentemente ouvido e elegante *slogan* sobre a promoção do multiculturalismo e do multilinguismo, à concretização do seu valor e à efetiva capacitação linguística dos residentes.

Porém, sobre o discurso oficial do governo da RAEM no que respeita à educação bi/ multilingue e bi/ multicultural, poderemos dizer que está consignada nas leis que produz e que analisámos - que, de resto, contradizem não apenas o discurso oficial do próprio governo como até setores da comunidade chinesa representados por deputados no parlamento de Macau (Assembleia Legislativa da RAEM) e associações profissionais importantes da sociedade como, por exemplo, a Associação dos Advogados de Macau.

¹³⁴ Maria José Grosso, jornal *Tribuna de Macau*, “Docentes de Português com baixa proficiência”, 24/10/2014 disponível em: <http://jtm.com.mo/local/docentes-de-portugues-baixa-proficiencia/>

Recentemente, o Secretário para os Assuntos Sociais e Cultura do Governo de Macau, Alexis Tam, citado pela agência Lusa, afirmou na abertura do 12.º Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas, em 25 de julho de 2017, que a consolidação de Macau como plataforma de cooperação entre a China e os Países de Língua Portuguesa depende de uma forte aposta no ensino da língua portuguesa.¹³⁵ Já o seu antecessor, Chong Ü, referia também em 2014 que o Governo da RAEM tem dado importância ao trabalho da divulgação e ensino da língua portuguesa e considerava poder haver reforço através de negociações entre o Gabinete de Apoio ao Ensino Superior (GAES) e as universidades de Macau¹³⁶. Também o deputado à Assembleia Legislativa de Macau, Lau Veng Seng, defendeu a valorização da língua e cultura portuguesas em Macau, considerando a comunidade portuguesa ou de raiz portuguesa "componente muito importante no desenvolvimento do território"¹³⁷, um elemento que pressupõe não estar a ser valorizado. A deputada Melinda Chan afirmou também querer o ensino do português reforçado:

Faltam agentes bilingues, e esta é uma das minhas apostas, vou esforçar-me para melhorar o espaço da língua portuguesa se for reeleita. O ensino superior está longe de ser satisfatório para a formação de bilingues e, no ensino primário e secundário, os alunos ainda não conseguem escolher uma língua estrangeira correcta porque não sabem se estudar português vai ser útil no futuro. Contudo, neste caso, o Governo precisa de incentivar os pais a ajudar os alunos na escolha de um curso de língua estrangeira que beneficie o seu futuro.¹³⁸

O Secretário-geral do Secretariado Permanente do Fórum Macau para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de

¹³⁵ Secretariado Permanente do Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Macau), "Governo de Macau enaltece importância da língua portuguesa para cooperação", disponível em: <http://www.forumchinapl.org.mo/macao-government-says-portuguese-language-important-for-co-operation/?lang=pt>

¹³⁶ Portal do Governo da RAE de Macau, "Governo dá importância à divulgação e ensino da língua portuguesa", disponível em: <https://www.gov.mo/pt/noticias/100149/>

¹³⁷ *SapoNotícias*, "Deputado de Macau defende mais língua e cultura portuguesas na sociedade local", 12/01/2015, disponível em: <http://noticias.sapo.pt/portugues/lusa/artigo/18699050.html>

¹³⁸ *Hoje Macau*, Melinda Chan quer o ensino do português reforçado, 4/10/2013, disponível em: <https://issuu.com/hojemacau/docs/hm-4-9-13>

Língua Portuguesa¹³⁹, Chang Hexi, na abertura do Colóquio sobre o Ensino das Línguas Chinesa e Portuguesa na China, em 2012, afirmou: “É preciso melhorar a qualidade do ensino das línguas portuguesa e chinesa e Macau deve concentrar-se em facilitar o intercâmbio pedagógico entre professores do Continente e da lusofonia para tornar a aprendizagem dos idiomas mais prática e eficaz”¹⁴⁰. Susana Chou, ex-presidente da Assembleia Legislativa de Macau entre 1999 e 2009 afirmou, perante alunos da Universidade de Ciência e Tecnologia de Macau, que:

Os profissionais bilingues não são um revivalismo dos valores coloniais. Precisamos de aprender a língua para perceber como as leis foram feitas e evoluíram. As línguas não são políticas na sua natureza. Em falo português e não me sinto uma representante colonial.¹⁴¹

E, nesta conformidade, Susana Chou criou em novembro de 2015 uma empresa de serviços e consultadoria na área das relações comerciais entre a China e os países de língua portuguesa¹⁴².

Em 14 de outubro de 2015, o presidente da Associação de Advogados de Macau, Jorge Neto Valente, criticou a redução do uso da língua portuguesa nos tribunais locais e voltou a pedir um debate alargado e

¹³⁹ O Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Macau), geralmente designado por “Fórum de Macau”, foi criado em outubro de 2003, por iniciativa do Governo Central da China e em coordenação com sete Países de Língua Portuguesa, nomeadamente Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e Timor-Leste, e com a colaboração do Governo da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM), tendo acolhido, em Março de 2017, São Tomé e Príncipe, que se tornou o oitavo País de Língua Portuguesa participante. O Fórum de Macau é um mecanismo multilateral de cooperação intergovernamental e tem como objetivo a consolidação do intercâmbio económico e comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa, utilizando Macau como plataforma de ligação entre os Países Participantes. Cf. <http://www.forumchinapl.org.mo/about-us/mission-and-objectives/?lang=pt>

¹⁴⁰ Ponto Final, “Ensino de português e chinês deve ter mais qualidade”, 14/08/2012, disponível em: <https://pontofinalmacau.wordpress.com/2012/08/14/ensino-de-portugues-e-chines-deve-ter-mais-qualidade/>

¹⁴¹ Hoje Macau, “Sem papas na língua portuguesa”, 17/12/2010, disponível em: <https://issuu.com/hojemacau/docs/hm-17-12-10>

¹⁴² Hoje Macau, “Nova empresa de Susana Chou quer chegar a Moçambique”, 27/10/2016, disponível em: <https://hojemacau.com.mo/2016/10/27/lusofonia-nova-empresa-de-susana-chou-quer-chegar-a-mocambique/>

profundo sobre a reforma da justiça. Para o presidente da Associação dos Advogados:

enquanto se apregoam virtudes teóricas do bilinguismo vai-se dificultando, na prática, a utilização da língua portuguesa, quer pelo insuficiente número de magistrados de língua materna portuguesa, quer por falta de exigência do conhecimento do português no recrutamento de magistrados e funcionários locais. Está por fazer a análise das consequências dessa política, nomeadamente à falta de qualidade de muitas decisões.¹⁴³

Na abertura do ano judiciário 2016/2017, o presidente da Associação de Advogados de Macau torna a alertar para a cada vez menor utilização do português nos tribunais da região, onde é muitas vezes

olimpicamente desprezado (...) Apesar de ser uma das línguas oficiais de Macau, o português tem visto a sua utilização reduzir-se nos tribunais e nas instâncias judiciais (...) como se promoção da ignorância fosse um fator de progresso e a exclusiva adoção da língua chinesa seja um objetivo patriótico a alcançar.¹⁴⁴

5.8 O discurso do governo central da China sobre o português em Macau

Como refere Rodrigues (2011), “A China é o principal responsável pela nova centralidade da Ásia no contexto das Relações Internacionais. A propósito desta zona do globo, Henry Kissinger escreveu que a nova ordem será semelhante à da europeia dos séculos XVIII e XIX, ambos marcadamente imperiais”. Na verdade em setembro e outubro de 2013, quando o presidente Xi Jinping visitou o Cazaquistão e a Indonésia revelou o projeto de uma nova globalização económica, tendo a China como o centro dessa iniciativa a partir de duas rotas: “A Nova Rota Económica da Seda” e a “Rota Marítima do Século XXI”. As duas rotas, mais tarde referidas como a iniciativa “One Belt One Road (OBOR)”, são o conceito de Pequim para revitalizar a rota de comércio euro-

¹⁴³ SapoNotícias, “Associação dos Advogados de Macau alerta para redução do uso da língua portuguesa nos tribunais”, 14/10/2015, disponível em:

<http://noticias.sapo.pt/portugues/lusa/artigo/19845870.html>

¹⁴⁴ SapoNotícias, “Português é ‘olimpicamente desprezado’ nos tribunais de Macau, dizem advogados”, 19/10/2016, disponível em:

<http://noticias.sapo.pt/portugues/lusa/artigo/21400943.html>

asiática pré-moderna que ligou o mundo à China. No mesmo ano de 2013, a China criou o *Asian Infrastructure Investment Bank* (AIIB) com o objetivo de ajudar os vizinhos regionais no desenvolvimento de infraestruturas e instalações para apoiar a iniciativa OBOR, que no dizer de Patrick Cronin, consultor e diretor sénior do *Programa de Segurança da Ásia-Pacífico* no Centro para uma Nova Segurança Americana, é um exemplo de “China's soft power efforts, which helps to counter America's rebalance-to-Asia policy of facilities to support the ‘one belt, one road’ initiative.”¹⁴⁵.

De acordo com o conceito de Pequim, a "One Belt One Road" ligará a China ao Sudeste Asiático, ao Médio Oriente, à Europa e à África do Norte por via terrestre e por via marítima, conforme se pode visualizar na fig. 5.1:



Figura 5.1 Rotas marítimas e terrestres da OBOR¹⁴⁶

¹⁴⁵ Wendell Minnick, *Defense News*, “China's 'One Belt, One Road' Strategy”, 11/04/2015, disponível em: <https://www.defensenews.com/home/2015/04/11/china-s-one-belt-one-road-strategy/>

¹⁴⁶ McKinsey & Company, <https://www.mckinsey.com/industries/capital-projects-and-infrastructure/our-insights/one-belt-and-one-road-connecting-china-and-the-world>

A iniciativa OBOR abrange 65 países, envolvendo 70% da população mundial, um PIB coletivo equivalente a 55% da riqueza mundial e 75% das reservas de energia conhecidas. Seis corredores económicos são propostos como o quadro da iniciativa OBOR fora da China:

1. Nova Ponte Terrestre Eurasiática que começa no porto de Lianyungang, na província de Jiangsu, diretamente para Roterdão na Europa Ocidental;
2. Corredor China - Mongólia – Rússia;
3. China - Ásia Central - Corredor da Ásia Ocidental;
4. Corredor da China – Península da Indochina;
5. Corredor China-Paquistão;
6. Bangladesh - China - Índia - Corredor da Birmânia.

A declaração política da China sobre a Iniciativa OBOR é a seguinte: o governo chinês planeia construir duas rotas económicas e de desenvolvimento transcontinental que formarão uma imensa *network* geoestratégica, política e económica constituída por “infrastructure, institutions and people-to-people exchanges” with “policy communication, infrastructure connectivity, trade link, capital flow, and understanding among peoples”¹⁴⁷. Trata-se, afinal, da Terceira Globalização cujo objetivo incluirá também desenvolvimento e prosperidade para partes subdesenvolvidas da China.

Onde entra, afinal, a importância da língua portuguesa em Macau e na sua relação China-Países de Língua Portuguesa no contexto da iniciativa OBOR?

Um dos aspetos marcantes da política chinesa é o planeamento a longo prazo no que respeita à cooperação internacional e às estratégias de desenvolvimento interno da China, como é o caso da Iniciativa OBOR. O interesse da China pelo estudo de diversas línguas obedece a uma

¹⁴⁷ *The Opportunities of China's "One Belt One Road"*, disponível em: <https://globalriskinsights.com>

estratégia político-diplomática de relação com os demais países. A China tem 32 universidades¹⁴⁸ que ensinam as mais diversas línguas, 13 das quais são universidades exclusivamente de línguas¹⁴⁹ e as restantes 19 com departamentos de línguas. Tem ainda 23 escolas secundárias gerais e complementares de línguas. Como refere Li Changsen, presidente da comissão para o Ensino e Investigação de Português do Instituto Politécnico de Macau,

Há muitos anos que a China se apercebeu que o português é importante, nomeadamente nas cooperações económicas e industriais. A China tem ligações comerciais muito antigas com Portugal e com o Brasil. Angola aparece nos últimos anos com muita força, pois os empresários chineses estão a investir naquele país. Tudo isto justifica o interesse da China na aprendizagem do português.¹⁵⁰

Relativamente à língua portuguesa, o interesse na China pelo seu ensino começou com a guerra dos movimentos de libertação em Angola em 1961, quando o Instituto de Línguas de Pequim (agora Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim), criou nesse mesmo ano um departamento de português, o primeiro em toda a China. Com a independência das ex-colónias portuguesas de África, criou também o Centro de Cooperação Internacional para a Saúde em Chengdu, na Província de Sichuan, que desde 1976 ensina português a médicos, enfermeiros e intérpretes-tradutores para trabalharem nesses novos países de África (Rocha, 2013b). No início dos anos 90, quando se tornaram regulares as reuniões do Grupo de Ligação Conjunto Luso-Chinês para definir as condições de transferência de soberania de Macau para a China, mais de 50% dos membros da delegação chinesa falavam fluentemente português, enquanto que na delegação

¹⁴⁸ CUCAS, China's Language University list, disponível em:

http://www.cucas.edu.cn/studyinchina/type/Language_Universities_12.html

¹⁴⁹ Beijing Foreign Studies University; Beijing International Studies University; Shanghai International Studies University; Tianjin Foreign Studies University; Guangdong University of Foreign Studies; Xi'an International Studies University; Dalian University of Foreign Languages; PLA University of Foreign language, Luoyang; Jilin HuaQiao Foreign Languages Institute; Heilongjiang International University; Guangxi University Of Foreign Languages, Nanning; Hunan College of Foreign Studies, Changsha; Hebei Foreign Studies University.

¹⁵⁰ *Hoje Macau*, "Os portugueses não prestaram a devida atenção ao ensino da língua portuguesa". 5/05/2011, disponível em: <http://hojemacau.com.mo/?p=13175>

portuguesa apenas o intérprete-tradutor falava fluentemente a língua chinesa.

O Fórum Macau, criado pelo governo central da China, em 2003, foi mais uma iniciativa para a qual a língua portuguesa se reveste de importância crucial. Em 2013, o *12º Plano Quinquenal (2011-2015)*¹⁵¹ inclui pela primeira vez na história dos planos quinquenais um capítulo inteiramente dedicado a Macau e a Hong Kong, o Capítulo 57: “Maintaining the long-term prosperity and stability of Hong Kong and Macao”. A partir desta data, as economias de Macau e de Hong Kong são parte integrante da economia da China. No que respeita a Macau, é dito que a RAEM é para a China o Centro de Turismo e Lazer por excelência. Traduzindo por outras palavras, significa que apenas Macau, no contexto da pátria chinesa, pode ter a indústria do jogo (eufemisticamente referida por “lazer”). É também referido neste documento que Macau deve diversificar a economia com o interior da China no âmbito de um vasto plano regional no Grande delta do Rio das Pérolas e ainda “expedite its development as the service platform for business and trade co-operation between China and the Lusophone countries” (2º ¶).

Moyo (2013:4) afirma:

A campanha global chinesa por matérias-primas é intensificada pela sua aparente insaciabilidade por um vasto conjunto de recursos necessários para impulsionar o crescimento económico e redução da pobreza. E dado o tamanho da China, o que lá acontece tem vastas implicações na caminhada pela procura de recursos globais, de forma generalizada.

Toda a estratégia da Iniciativa OBOR e todos os conflitos com os países vizinhos fronteiriços e transfronteiriços (designadamente a questão da soberania sobre várias ilhas no Mar do Sul da China, reivindicadas pela China em oposição ao Vietname, Filipinas, Malásia,

¹⁵¹ The HKSAR’s Work in Complementing the National 12th Five-Year Plan, disponível em: http://www.cmab.gov.hk/en/issues/12th_5yrsplan_outline.htm

Indonésia, Taiwan, Brunei e Japão¹⁵²) enquadra-se na conquista de rotas terrestres e marítimas que viabilizem a procura e transporte de *hard commodities* e *soft commodities* que ajudem ao desenvolvimento interno da China. O Mar do Sul da China é a segunda via marítima mais movimentada, com um terço do trânsito marítimo mundial a atravessá-la.¹⁵³

Como refere Rodrigues (2011, 38º §):

A China tem usado a herança cultural de Macau como “ex-colónia” da República Portuguesa de forma a fortalecer a ligação com estes países. Neste contexto a língua portuguesa é o principal elo que este país tem utilizado para se aproximar e fazer valer os seus interesses quer no campo político, quer no campo económico.

Verifica-se, então, que as relações bilaterais entre a China e os Países de Língua Portuguesa têm sido incrementadas recentemente ¹⁵⁴. Na 5.^a Conferência Ministerial do Fórum de Macau, realizada em Macau entre os dias 11 e 12 de outubro de 2016, o primeiro-ministro da República Popular da China, Li Keqiang, apresentou 18 novas medidas para a promoção da cooperação económica e comercial entre a China e os países de língua portuguesa em cinco áreas de destaque: cooperação da capacidade produtiva, cooperação para o desenvolvimento, cooperação humana e cultural, cooperação no domínio do mar e papel de Macau como plataforma.

Os dados económicos são reveladores dessa cooperação bilateral: as trocas comerciais entre a China e os países lusófonos subiram 29,36% até setembro de 2017, em termos anuais homólogos, atingindo 72,79 mil milhões de euros. Dados dos Serviços de Alfândega da China,

¹⁵². A este propósito, vd. Gareth Evans, *Ponto Final*, “Acalmar o Mar do Sul da China”, 21.08.2012, disponível em: <https://entronadaeoinfinito.wordpress.com/tag/gareth-evans/>

¹⁵³ Vd. este propósito o capítulo “China”, do livro “Prisioneiros da Geografia”, de Tim Marshall, 2017: Lisboa: Desassossego.

¹⁵⁴ Xu Wenli, *Jornal Negócios*, “A cooperação entre a China e os países de língua portuguesa subiu para um novo nível”, 25/10/2016.

publicados no portal do Fórum Macau¹⁵⁵, assinalam que a China comprou aos países de língua portuguesa bens avaliados em 54,15 mil milhões de euros - mais 31,26% - e vendeu produtos no valor de 22,94 mil milhões de euros, mais 25,09% em termos anuais homólogos.¹⁵⁶ As exportações da China para o Brasil atingiram 18,21 mil milhões de euros, refletindo uma subida de 33,57%, enquanto as importações totalizaram 39,16 mil milhões de euros, mais 26,67% comparativamente com os primeiros nove meses do ano de 2016. Com Angola, o segundo parceiro lusófono da China, as trocas comerciais cresceram 45,37%, atingindo 14,77 mil milhões de euros.

Em consonância com o que foi exposto, Rocha (2013b) refere que o vice-reitor da universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong mencionou que, entre um aluno licenciado em Estudos Ingleses e um aluno licenciado em Estudos Portugueses, o mercado de trabalho chinês pagará sempre um salário mais elevado ao licenciado em Estudos Portugueses. Conclui-se assim, na bolsa de valores das línguas, a língua portuguesa, por iniciativa do governo central da China, se transformou num *soft power* das relações entre a China e os países de língua portuguesa. Xu Yixing, professora da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, considera que o português vai continuar a crescer na China e que o leque de motivações se tem alargado, apesar de imperar o fator económico.¹⁵⁷

¹⁵⁵ Forum Macau, “Trocas comerciais entre China e Países de Língua Portuguesa totalizaram US\$117,588 mil milhões em 2017”, disponível em:

<http://www.forumchinapl.org.mo/trade-between-china-portuguese-speaking-countries-nearly-us117-6-bln-in-2017/?lang=pt>

¹⁵⁶ *Dinheiro Vivo*, “Comércio entre a China e os países lusófonos subiu 29,36% até Setembro”, 8/11/2017, disponível em: <https://www.dinheirovivo.pt/economia/comercio-entre-a-china-e-os-paises-de-lingua-portuguesa-subiu-2936-ate-setembro/>

¹⁵⁷ *Jornal Sapo* 24, “Ensino de português vai continuar a crescer na China”, 8/04/2016, disponível em: http://24.sapo.pt/noticias/internacional/artigo/ensino-de-portugues-vai-continuar-a-crescer-na-china-preve-academica_20569787.html

5.9 A discurso político português sobre a língua portuguesa e multiculturalidade em Macau

O discurso político-linguístico português que impera em Macau sobre a língua portuguesa e a sua vocação universalista de intermediação intercultural corresponde a um certo romantismo nostálgico neocolonial sobre a inefável missão civilizadora e afetiva que a língua e cultura portuguesas transportam. Vejam-se alguns exemplos de afirmações produzidas neste âmbito por personalidades como o antigo governador Rocha Vieira e o atual Coordenador do Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa do IPM:

Escreveu alguém que Portugal é uma pátria cujo centro está em toda a parte e a circunferência em lado nenhum. País emigrado, o Portugal das comunidades portuguesas espalhadas pelo mundo representa melhor essa essência distintiva da pátria, essa antiquíssima vocação para estarmos presentes em toda a parte, “para sermos tudo em todos”. E foi graças a essa vocação mediadora, a essa capacidade de adaptação, bem presente nos portugueses de Macau, que esta terra pôde ser o que foi e poderá continuar a ser o que é. (Rocha Vieira, 1993:18º ¶)¹⁵⁸.

Podem outros encontros organizar-se em torno da Língua Portuguesa, em outras paragens, com bem maior impacto político e amplificados soundbytes. Deste se sabe, pelo passado que até aqui traz e pelo futuro que garantidamente se anuncia, ancorado em inquestionáveis vontades políticas e os indispensáveis financiamentos, deste se sabe, repito, que não é de espuma a sua marca, antes de raízes fundas, que são a única semente possível de qualquer projecto. (Carlos Ascenso André, 2017¹⁵⁹)

Ao assumir e promover a RAEM como uma plataforma única nas suas relações com o mundo lusófono, capitalizando a sua herança cultural e linguística e suavizando a conotação negativa das memórias coloniais, a China acarinha a estratégia definida por Portugal há 500 anos. No cruzamento do Oriente com o Ocidente, Macau transitou da administração portuguesa para a chinesa mas a importância do seu papel de intermediário teima em subsistir. (Mendes, 2013a:57).

Em 5 de maio de 2014 a Universidade de Macau celebrou o Dia do Português, com uma mesa redonda. O cônsul-geral para Macau e Hong

¹⁵⁸ Crônicas Macaenses, Blog-foto-magazine de Rogério P. D. Luz, “20 anos do 1º Encontro das Comunidades Macaenses”, 01/08/2013, disponível em: <https://cronicasmacaenses.com/2013/08/01/20-anos-do-1o-encontro-das-comunidades-macaenses/>

¹⁵⁹ André Carlos Ascenso, “A semana em que os caminhos do Português vão dar a Macau”, Revista *Caliban*, julho de 2017.

Kong, Dr. Vítor Sereno, marcou presença no evento e assumiu-se naturalmente como defensor da “língua de Camões”, salientando, inclusive, que estudos do “British Council” provaram que “o português é uma língua sexy”¹⁶⁰. Como afirma Trigo (1992:475):

Creio que os portugueses tendem a ser particularmente nostálgicos (mais do que a generalidade dos outros povos, se chega a ser lícita a comparação entre tão inefáveis valores...), a propósito de espaços e tempos por si vividos e marcados, individual ou colectivamente. É uma nostalgia que de certo modo se «requinta» (ou «requenta», aqui também serviria) quando essa vivência, tida fora do espaço nacional, repousa ou se alimenta da língua. (...). Macau, enquanto espaço e tempo de língua portuguesa na China, não tem fugido a este processo fantasmático nacional, que, repito, tende a ser vivido de formas muito para-literárias.

A aportagem a terras tão distantes não parte de uma vontade ou vocação inata para a mediação cultural, descoberta do outro ou uma disposição do português para a construção de um homem novo poligenético de que falava Gilberto Freyre. Todo o processo colonial está condensado numa breve mas incisiva frase proferida por João Nunes, cristão-novo degredado e marinheiro de Vasco da Gama, que na sua chegada a Calecute, ao cruzar-se com dois mercadores árabes tunisinos que o interpelam: "Ao diabo que te dou! Quem os trouxe cá?", respondeu: "Viemos em busca de cristãos e especiarias" (Kopke & Paiva, 1838). Ao responder desta forma, o marinheiro português demonstrava qual o verdadeiro objetivo desta viagem até à Índia, que era fundamentalmente obter especiarias e outros produtos comerciáveis para abastecer os cofres vazios do reino de Portugal, surgindo a religião como o pretexto para a missão.

A visão excecionista da língua portuguesa tem-se manifestado de formas diversas em Macau. Uma das visões mais recentes de um imaginário nacional é a da procura da aprendizagem da língua portuguesa por parte de alunos chineses. Tal procura tem sido objeto de discursos mistificadores, tanto relativamente à procura

¹⁶⁰ *Jornal Tribuna de Macau*, “A língua de braço dado com o emprego”. 12/10/2014, disponível em: <http://jtm.com.mo/local/lingua-de-braco-dado-emprego/>

“expansionista” da língua portuguesa em Macau como na China, afirmando-se que se trata de uma “língua da moda na China”¹⁶¹. Essa visão monumentalista é questionada por Dias (2013)¹⁶², quando compara o número de aprendentes da língua portuguesa na China com a evolução do número de aprendentes da língua espanhola:

Segundo informação disponibilizada pela Secção de Educação da Embaixada de Espanha na República Popular da China, calcula-se que o número atual de estudantes de espanhol na China ronde os 25.000, o que configura um aumento importante, se comparado com os 1.541 alunos existentes em 2000. Há 35 academias espanholas e 90 universidades com cursos de espanhol no país. Em sete anos – de 2005 (quando havia 4.236 estudantes no país) a 2012 – o número quintuplicou e continua a aumentar ano após ano. (Dias, *idem*).

Na verdade, em termos de frequência de cursos curriculares de licenciatura em língua portuguesa em 2016 na China (excluindo, portanto, disciplinas opcionais e cursos extracurriculares oferecidos pelas universidades chinesas), 2000 alunos concluíram a sua licenciatura e 1600 frequentavam cursos de licenciatura, distribuídos por 21 universidades¹⁶³. Isto não significa, contudo, um menor interesse da China na língua portuguesa que é, como dissemos, uma língua de valor económico para o governo central da RPC no âmbito da sua estratégia geopolítica, na qual os países de língua oficial portuguesa se incluem. Significa tão só o resultado de uma contingentação do número de cursos e de alunos por línguas em cada universidade, de acordo com a procura desses alunos por determinadas línguas como o inglês, o francês, o alemão, o japonês e o coreano que são, de facto, as mais procuradas por tais alunos¹⁶⁴. De acordo com a MosalLingua¹⁶⁵, as sete

¹⁶¹ Jornal *Expresso*, “Português é a língua da moda e do emprego na China”, 30.10.2013, disponível em: <http://expresso.sapo.pt/cultura/portugues-e-a-lingua-da-moda-e-do-emprego-na-china=f838497>

¹⁶² Jornal *Ponto Final*, “Português uma língua na moda na China 25/10/2013, disponível em: <https://opiniaopontofinal.wordpress.com/2013/11/25/portugues-uma-lingua-da-moda-na-china/>

¹⁶³ *UL Notícias*, “Português Língua Estrangeira na China: “Foi o português que me escolheu a mim”, 24/10/2016, disponível em: <http://www.letras.ulisboa.pt/pt/noticias/646-portugues-lingua-estrangeira-na-china-foi-o-portugues-que-me-escolheu-a-mim>

¹⁶⁴ Lexiophiles, “Top foreign languages learnt in China”, 12/09/2009, disponível em: <http://www.lexiophiles.com/english/top-foreign-languages-learnt-in-china>

línguas de ensino mais procuradas no mundo são a inglesa, a francesa, a espanhola, a italiana, a chinesa, a japonesa, a alemã, que correspondem sensivelmente às línguas mais procuradas na China.

O Governo central chinês, ao privilegiar Macau como um espaço de promoção político-económico entre a China e a CPLP, sobretudo para o desenvolvimento de relações entre as pequenas e médias empresas (que constituem, tanto na China como nos países de língua portuguesa, mais de 90% do tecido empresarial, sendo que da parte das empresas dos PLP não possuem grande capacidade financeira e recursos humanos para negociar com a China), entende assim que Macau deve ser um centro de formação de intérpretes tradutores português-chinês para colaborar nesta ligação comercial, uma vez que Macau historicamente foi sempre e é ainda um território chinês de língua oficial portuguesa.

Considerações finais

A especificidade de Macau deve-se, como vimos, ao facto deste minúsculo enclave no sul da China ser constituído por uma população maioritariamente de etnia chinesa, falante duma variante da língua chinesa – o cantonês, mas politicamente administrado por um ordenamento jurídico de matriz portuguesa. Acresce que o português foi a única língua oficial em Macau até 1991 e que só a partir deste ano a língua chinesa foi considerada língua oficial de Macau, não obstante o português ser falado por apenas 0,5% da população.¹⁶⁶

Esta situação resultou de um modo de acomodação de interesses económicos e culturais entre os poderes portugueses e chineses, e a historiografia sobre Macau evidencia-a como um paradigma de

¹⁶⁵ MosaLingua, disponível em: <https://www.mosalingua.com/en/most-studied-languages-in-the-world/>

¹⁶⁶ DSEC, Intercensos de Macau 2016. Gráfico 37. População local, segundo a língua corrente, por grupo etário e sexo, disponível em: http://www.dsec.gov.mo/getAttachment/af61b58c-11b3-4467-87d5-b152d2097cc2/P_ICEN_PUB_2016_Y.aspx

diplomacia hábil e de convivência multissecular entre as comunidades chinesa e portuguesa. Macau ao longo dos séculos desenvolveu uma economia de enclave. Por isso, historicamente Macau foi sempre para a China uma porta de comunicação com o exterior e um centro económico para a saída de produtos chineses e entrada de divisas em moeda estrangeira (Mendes, 2013b; Liu Shih-Diing, 2010; Pereira, 2010) - resultado de uma atitude pragmática chinesa que favorecia o comércio, e respetivos ganhos derivados dos direitos e taxas alfandegárias - e ainda, em termos práticos, servindo para defesa da costa contra os piratas e grupos rebeldes que atuavam na área (Fok,1991:328).

Porém, comparando Macau com o vizinho território de Hong Kong, em que a língua inglesa e a língua chinesa eram estudadas a par (embora a única língua oficial de Hong Kong de 1883 até 1974 fosse a língua inglesa¹⁶⁷), conclui-se que o governo colonial de Hong Kong teve desde o início uma atitude de apoio efetivo à educação da comunidade chinesa local. Sendo as escolas chinesas anteriores à colonização britânica, a verdade é que o governo de Hong Kong apoiou o ensino chinês em tais escolas assim como nas escolas públicas de língua veicular inglesa (Dickson & Cumming, 1996).

Por isso, a ideia-força da nossa investigação teve como propósito identificar quais as ideias fundacionais desta singularidade histórico-política do sistema educativo de Macau, que estaria para além do discurso histórico formal sobre a realidade política de Macau e, muito particularmente, quais os reflexos na realidade educativa da RAEM. E, para isso, o nosso projeto de investigação centrou-se na análise diacrónica e sincrónica do sistema educativo não superior, mais especificamente no que respeita à política linguística de Macau nesse âmbito. Para tal enunciámos: 1) as ideias-força do pensamento ideológico dos dois impérios linguísticos em presença em Macau - o

¹⁶⁷ Hong Kong e-legislation, Official Language Ordinance, disponível em: <https://www.elegislation.gov.hk/hk/cap5>

chinês e o português, no passado e no presente; 2) as suas atitudes políticas relativamente ao uso das línguas; 3) o modelo de ensino das línguas portuguesa e chinesa desde a criação das primeiras escolas em Macau até ao presente, 4) assim como as suas respostas educativas, em termos de políticas multiculturais e multilinguísticas para a construção da cidadania intercultural.

Examinámos como a história das línguas hegemónicas está intimamente ligada à história das hegemónias económicas e políticas de uns países ou territórios sobre os outros no caso apresentado: do lado da história das culturas europeias, como a portuguesa, a espanhola, a francesa e a britânica, encontramos economias de expansão marítima que globalizaram o planeta e a língua de dominação, em espaços descontínuos; do lado da história das culturas a oriente como a russa, a árabe e a chinesa, encontramos economias de expansão terrestre que globalizaram também a sua cultura e língua nos países contíguos às suas fronteiras físicas. Todas estas línguas de dominação gozam ainda hoje do estatuto de superlínguas. A colonização foi, por isso, um processo de dominação etno-linguístico-cultural do estado, principalmente através das escolas, junto dos povos colonizados, mas também na vida económica. Aliás, a generalização do uso de uma língua dominante nas atividades e nas trocas económico-financeiras de produção e de consumo de bens e serviços é uma clara intenção política de unificação do mercado dos bens simbólicos que acompanha a unificação da economia e, também, da produção e da circulação culturais, como refere Bourdieu (1998).

A atitude discriminatória em relação à língua usada nas práticas sociais e sustentada pelas instituições sociais, o “linguicism” (Canagarajah & Said, 2013), leva a que se promovam e se mitifiquem certas línguas e suas variantes no sistema educativo e se estigmatizem outras, sendo as línguas escolhidas as línguas de prestígio - que se tornam a norma linguística - e as restantes de exclusão social e educativa. Integra-se neste tópico a questão do homogenismo e do monolingüismo; o

discurso monolinguístico é dominante em parte porque é hegemónico e porque contém a natureza utópica de nação, em que a língua é um património baseado numa ordem social homogénea que promove o desenvolvimento e a manutenção da unidade nacional, isto é, uma nação, uma língua, slogan que Hornberger (2003), citando Woolard & Schieffelin, intitula de “ideological red herring”.

Conclusões

Nesta secção apresentam-se as evidências mais significativas desta investigação a partir dos dados recolhidos nas fontes detalhadas em 3.1, a fim de responder às questões de investigação do projeto.

Relativamente a primeira questão de investigação,

- Como se têm configurado os discursos políticos sobre a cultura e a língua e Macau, tanto diacronicamente (a sua historicidade e o discurso colonial e pós-colonial), como sincronicamente (pós transferência de soberania), de 2000 até ao tempo presente?

verificou-se que em Macau, onde confluíram as margens de dois impérios linguísticos, o português e o chinês, a abertura à generosidade da outra língua foi sempre obstaculizada pelos representantes oficiais ou oficiosos desses impérios. Confrontando os mitos fundadores da ideia de império, tanto chinês como português, verificamos existirem transversalidades ideológicas naquilo que designámos por “o espírito do império: Um Estado, Um Povo, Uma Língua”, vertidos, em grande parte, no sistema educativo de forma expressa ou no chamado currículo “oculto”. Como afirma Lévi-Strauss (1966:7), “a terra dos mitos é circular”. Tal significa que um dos aspetos mais interessantes no estudo da mitologia dos povos e da sua simbologia, para além das singularidades de cada cultura específica, é a transversalidade da experiência humana naquilo que parece ser-lhes comum. Mesmo em culturas políticas tão distantes no espaço e no tempo como a chinesa e

a portuguesa, a construção dos mitos assemelha-se, renova-se, adapta-se aos tempos modernos, mantendo, no entanto, as ideias-força muitas das vezes instituídas no pensamento coletivo de um povo, alimentadas e consolidadas no discurso educativo.

O espírito imperial/ estatal, tanto português como chinês construíram-se e reconstroem-se contemporaneamente também a partir dos vários mitos fundadores sobre o território nacional, o povo, a cultura e a língua apresentados no ponto XXX. Concluímos assim que existem analogias entre:

- tanto o **mito imperial da unidade intemporal da nação pluricontinental e plurirracial tanto da China** (“China is a country with one of the longest histories in the world. The people of all of China’s nationalities have jointly created a culture of grandeur”, afirma-se no Preâmbulo da Constituição da RPC de 1982), **como o de Portugal** (“que deu novos mundos ao mundo e construiu um império multirracial”¹⁶⁸);
- a ideia de **um excecionalismo político de poder, legitimado por um mandato divino** (o mandato do céu chinês; o providencialismo histórico português) e **uma missão civilizadora** (refere Fāng Xiaorú¹⁶⁹ que “To elevate them [barbarians] to a position above the Chinese people would be to lead the world to animality” (He, 2007:139); “instruir os indígenas e a lhes fazer compreender e apreciar as vantagens da civilização” (artº. 6 do Capítulo I da *Conferência de Berlim*, assinada por Portugal);
- o conceito de **uma singularidade nacionalista fundada numa comunidade imaginária de fraternidade inter-racial**; o discurso político chinês, no preâmbulo da constituição da RPC de 1982 afirma

¹⁶⁸ António Barreto, “Um paradoxo português”, *Diário de Notícias*, 24/12/2017, disponível em: <https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/antonio-barreto/interior/um-paradoxo-portugues-9007196.html>

¹⁶⁹ Fāng Xiaorú (1357-1402), filósofo confucionista.

que a “China has been a united multi-ethnic country since ancient times”. Também discurso político português enfatiza a ideia de uma nação multirracial: “Em todos esses territórios a mistura das populações auxiliaria o processo de formação de uma sociedade plurirracial” (Marcelo Caetano, 1960:86) embora em contradição com um discurso paralelo em que se evidencia um magistério moral superior aos demais grupos étnicos exteriores às suas fronteiras territoriais.

Da parte chinesa, a prevalência do mito chinês da nacionalidade Hân, baseado em laços de sangue (“nationality is more a matter of blood ties and race”, segundo Ismail Amat, chefe da Comissão de Assuntos Étnicos do Estado da China), contrapõe-se à doutrina chinesa “*yíxià zhībìàn*” em que *yí* são os bárbaros, os *outsiders*, os estrangeiros e os *xià* os chineses *hán* ou *zhōngyuán*, os *insiders*, os compatriotas.

Da parte portuguesa, enfatiza-se uma singularidade nacionalista assente numa hiperidentidade universalista por virtude de uma tendência inata para a mestiçagem, segundo Freyre “herança já mista dos portugueses antes da expansão colonial habituados à convivência com mouros” (Freitas de Azevedo, 2013:245), daí o caráter não racista dos portugueses, singularidade esta recuperada pela ideia da lusofonia - contrastando com a política colonial portuguesa que promovia a diferença entre o “nós”, a raça portuguesa, e os “outros”, indígenas, separação legalizada pela política do indigenato (1926) e pelo *Acto Colonial* (1930);

- **o conceito de harmonia e a paz social idênticos**, tanto no pensamento confucionista chinês, como no pensamento corporativista português. Existe aqui também uma transversalidade ideológica imperial, cujo objetivo político é o de fixar um quadro retórico no qual a polarização social não pode nem deve ser aceite, legitimando qualquer ação dissuasora destinada a repor essa paz social que visa o bem-estar da do conjunto da sociedade chinesa e portuguesa;

- **a política linguística assente num monolinguismo plural**, tanto chinês (*pǔtōnghuà versus* línguas chinesas) como português (a língua portuguesa, *versus* línguas nacionais de cada colónia), ou seja, uma única língua veicular de ensino autorizada no sistema educativo e a ênfase da unidade da nação pela língua.

- Paradigmáticas do quadro ideológico enunciado foram as posições linguísticas imperialistas dos dois impérios em Macau relativamente à outra língua em presença. A postura do poder administrante português em Macau face à língua chinesa foi sempre de rejeição, quer da sua consignação como língua oficial (apenas oficializada em 1991 por imposição da China), quer como língua obrigatória de ensino no sistema educativo oficial português de Macau. Também a língua chinesa só é oficializada em 1991, ou seja, 435 anos depois da instalação definitiva dos portugueses em Macau e 4 anos após assinatura em Pequim da *Declaração Conjunta do Governo da República Portuguesa e do Governo da República Popular da China sobre a Questão de Macau* (13 de abril de 1987), que determina que a língua chinesa é também língua oficial de Macau, para além da portuguesa.

A língua chinesa apenas constou, com carácter obrigatório, do sistema de ensino oficial português de Macau por um curto período de tempo, quando o ensino oficial foi tutelado pelo Leal Senado de Macau. Tal posição do Leal Senado, constituído por representantes da comunidade local, muitos deles luso-descendentes, mais conhecedores e próximos, portanto, da comunidade local, foi assumida e concretizada desde a criação das escolas “República”, a partir de 1911 e, a seguir, das escolas luso-chinesas criadas em 1919 (vd. 5.6). Este posicionamento contrastou com a política do governo colonial português em Macau, de língua única, cuja preocupação essencial foi, por lado, era evitar a descaracterização e a corruptela do uso do português na escola e na vida social, por virtude da influência da língua maioritária da população

de Macau e, por outro, promover a transmissão/ assimilação dos valores da pátria, tendo progressivamente o ensino da língua chinesa deixado de ser oferecido na escola pública portuguesa por falta de alunos, sobretudo quando o ensino passou a ser tutelado pelo governo português de Macau, a partir de 1952.

Conclui-se, na análise retrospectiva do historial das problemáticas relações políticas entre as instituições e individualidades políticas e educativas portuguesas de Macau, como designadamente o Leal Senado, a entidade gestora da cidade e dos seus cidadãos, e os representantes do poder português em Macau, que houve recorrentemente um desajustamento, ou mesmo ignorância destes últimos representantes do poder “imperial” relativamente à realidade local e ao necessário equilíbrio nas relações com os habitantes Macau e seus interesses reais. O mesmo se verificou nas relações político-diplomáticas com a China, para a qual o uso proficiente de ambas as línguas, para efeitos de mediação, teve sempre um papel decisivo. E esta perceção da complexa relação de forças e interesses entre os dois impérios que se cruzaram em Macau raramente foi apreendida ou aceite pelo governo de Portugal.

A circunstância da existência de um pagamento, por parte das autoridades portuguesas, ao imperador da China desde 1573, para o estabelecimento em Macau, designado por “foro de chão”, ou seja, uma autorização mediante uma “cessão por arrendamento”, configura, segundo alguns historiadores (Pereira, 2010; Fok, 1996; Morse, 1973; Silva Rego, 1946), dois tipos de reconhecimento: um, o reconhecimento implícito de parte do governo imperial chinês da presença dos portugueses e da vantagem, designadamente comercial, da sua presença; o outro, o reconhecimento implícito dos portugueses da soberania chinesa sobre Macau ao pagarem tal imposto de estabelecimento. Esta visão pragmática do império chinês sobre os portugueses em Macau originou uma situação singular que Pereira (2010) designou como “soberania repartida”, à medida que os

portugueses em Macau foram criando estruturas de governação, designadamente o Leal Senado, embora tendo sempre este assumido haver uma dupla tutela sobre a cidade - a do governo de Portugal e a do governo da China. Por outro lado, a circunstância do Leal Senado integrar “pessoas que se assumiram com uma identidade cultural muito própria, emergente de uma interculturalidade entre filhos do Oriente e Ocidente, vai proporcionar-lhes uma visão muito objectiva de como solucionar os seus problemas, que emergiram em número elevado durante o século XVII” (Monteiro, 2011:138) a qual, até à transferência da soberania de Macau para a China em 1999, o poder administrante português teve sempre muita dificuldade em compreender e enquadrar no âmbito da política chinesa para Macau.

Paralelamente, tal dificuldade de compreensão da realidade política e social de Macau também se revelou no reduto governativo português da colónia – a administração pública. O uso exclusivo da língua portuguesa neste âmbito, como língua administrante colonial até 1991, desenquadrado da reflexão sobre as administrações coloniais após a 2ª guerra mundial que havia sido iniciada pelo governo britânico em 1946 com a publicação do *Command Paper n.º 197* (vd. 2.2), limitou até 1989 a entrada de cidadãos de etnia chinesa que não dominassem a língua portuguesa na administração pública, eliminando, assim, um projeto multilinguístico e intercultural inovador que teria efeitos de propagação na sociedade civil. Tratou-se efetivamente de uma política linguística que atribuiu ao português um papel discriminatório 1) no acesso às estruturas administrativas locais e na participação na vida pública; 2) na política educativa, que privilegiou o ensino do português e ignorou interesses e necessidades da população de língua materna chinesa e 3) nas opções pedagógicas e didáticas, que privilegiaram a adoção de modelos importados de Portugal e impostos em Macau à revelia das tradições educativas locais (Rodrigues, 2004).

Verificamos que, após 1991, foram produzidas orientações políticas e legislação específica para a promoção do bilinguismo na administração

pública para cumprimento das incumbências assumidas aquando da assinatura da *Declaração Conjunta Luso-Chinesa*. A publicação de tais normativos teve alguns efeitos benéficos (curiosamente não decorrentes da aplicação compulsória da legislação, já que raramente tal aconteceu, mas sim pelo efeito psicológico que gerou), fazendo aumentar a procura por parte dos trabalhadores da administração, tanto da aprendizagem da língua portuguesa, como da língua chinesa, na convicção de poderem vir a evoluir mais facilmente nas respetivas carreiras, embora sem garantias objetivas das contrapartidas decorrentes desse esforço voluntário (Rocha, 1997). Porém, de acordo com as estatísticas oficiais sobre o bilinguismo em Macau (vd. 5.8), verifica-se ter havido retrocesso do bilinguismo em geral em áreas profissionais relevantes para o bom funcionamento da administração (tabela 5.3):

Tabela 5.3 Bilinguismo na administração pública em geral

ANO	Nº. DE FUNCIONÁRIOS	TAXA DE BILINGUES
1985	8433	14%
1998	17.772	12%

Esta quebra significativa no bilinguismo oral afetou dois grupos profissionais fundamentais (tabela 5.4):

Tabela 5.4 Bilinguismo em setores profissionais específicos da administração pública

ANO	PESSOAL TÉCNICO-PROFISSIONAL E ADMINISTRATIVO	PESSOAL DOCENTE
1985	77%	43%
1998	43%	33,8%

Uma questão essencial para Macau, com uma clara importância estratégica na manutenção e defesa de direitos, liberdades e garantias dos cidadãos era, e é, o desenvolvimento de um bilinguismo competente, para a continuidade do ordenamento jurídico da RAEM, questão amplamente reclamada pela Associação dos Advogados de Macau, que integra advogados chineses e portugueses. É evidente que os operadores do direito necessitam de elevada proficiência da língua portuguesa para acederem, compreenderem e cotejarem as fontes, a doutrina e a jurisprudência do Direito em português. Mesmo quando traduzido esse Direito em língua chinesa, será sempre uma versão chinesa do direito português e não direito português ou direito chinês.

Quanto a segunda questão de investigação,

- Quais são os reflexos desse discurso nas políticas educativas e no sistema educativo não superior em Macau, no contexto de uma educação multilinguística e multicultural?

seguem-se as principais conclusões relativas ao ensino na língua portuguesa em Macau no sistema de ensino não-superior. Os representantes da comunidade educativa chinesa de Macau rejeitaram sempre a possibilidade da introdução do ensino da língua portuguesa nos planos curriculares, por a considerarem uma língua de reduzido valor económico e de fraca empregabilidade, para além de a encararem como uma língua de colonização. Esta posição está espelhada na legislação que enquadra o ensino de línguas no ensino não superior. De facto, tanto a Associação de Educação de Macau (AEM), como a Associação das Escolas Católicas de Macau (instituições que “tutelam” as escolas privadas) rejeitaram em 1994, no Conselho de Educação de Macau, a proposta do governo sobre as linhas orientadoras do desenvolvimento curricular para a educação pré-escolar, o ano preparatório para o ensino primário e o ensino primário, que previa estender às escolas privadas o consignado na lei-quadro do Sistema

Educativo de Macau, a Lei n.º 11/91/M, em que a segunda língua de ensino “é sempre a outra oficial”.

Posteriormente a este debate foi publicado o Decreto-Lei n.º 38/94/M, de 18 de julho, o qual, aceitando a posição da AEM, consignava no seu nº 5 do artigo 6.º que as escolas particulares poderiam escolher livremente as línguas veiculares de ensino e as línguas segundas, o que concretamente resultou em que a língua chinesa, por razões óbvias, continuasse como língua veicular de ensino, e que a segunda língua/ língua estrangeira - que era a matéria verdadeiramente em questão – pudesse ser a língua inglesa, que acabou por ser a opção maioritariamente escolhida. Como referimos também em 5.6, vinte anos após a declaração pública da presidente da AEM contra o ensino do português nas escolas chinesas, o vice-presidente dessa associação, Lei Pui Lam, manifestou idêntica posição em 2015, em declarações ao jornal *Diário do Povo*, declarando que o ensino obrigatório de português não se apresentava nas condições ideais para ser implementado na RAEM, uma vez que grande parte dos estudantes do território aprendiam Inglês como segunda língua e que a introdução da língua portuguesa significaria “uma carga bastante pesada para os alunos”. Tal rejeição por parte das estruturas educativas chinesas relativamente ao ensino da língua portuguesa manteve-se até aos dias de hoje, mesmo com o governo central da China a incentivar a RAEM a ensinar português e a desempenhar o papel de intermediário linguístico com os países de língua portuguesa, no âmbito da sua estratégia geopolítica mundial atual, a OBOR.

Quanto à posição dos governos portugueses antes de 1999 relativamente ao assunto, esta foi sempre de aceitação passiva quanto às decisões autónomas dos representantes chineses em matéria educativa, resultante da fragilidade política de Macau pois “a China [através dos seus representantes locais] cuidou sempre, ciosamente, de demonstrar o exercício pleno da sua soberania plena sobre Macau, que a presença dos portugueses não afetava (Morbey, 1990:41).

Porém, como compreender a posição do governo chinês da RAEM perante linhas orientadoras claras do governo central relativamente ao papel de Macau no âmbito da iniciativa OBOR e da sua relação com os países de língua portuguesa, considerando o governo central a língua portuguesa um valor económico na “bolsa de valores” das línguas?

A resposta está nos dois discursos divergentes de dois sectores da classe política chinesa de Macau apresentados em 5.9: o discurso político-empresarial chinês, alinhado com o governo central da China, que reconhece no bilinguismo português-chinês um claro interesse estratégico no grande projeto para o mundo, a iniciativa OBOR, e nas relações comerciais com os países de língua portuguesa¹⁷⁰. Composto pela classe média chinesa do setor privado que aposta no bilinguismo, este grupo é constituído maioritariamente por pessoas que emergiram da grande massa de imigrantes vindos da China depois de 1976, e também de outras comunidades de chineses de diferentes países ou regiões da Ásia, designadamente Hong Kong, Birmânia, Camboja, Indonésia, etc. A elite que a tem representado até hoje é a que se formou com a aliança entre os «capitalistas patriotas» e o período que antecedeu a revolução cultural, os chamados «chineses tradicionais de Macau» (Cabral, 1993).

O outro discurso é o do governo de Macau, e dos atores políticos que provêm da comunidade chinesa tradicional conservadora, setor que designámos antes por “frente única”, adotando a expressão de Pereira (2010) constituída pela Associação Comercial de Macau, Associação dos Operários de Macau, Associação dos Moradores (Kaifongs) e

¹⁷⁰ Por exemplo, a deputada Melinda Chan defende o reforço do ensino da língua portuguesa em Macau e invoca a importância estratégica do bilinguismo dentro desta lógica. O seu marido, David Chow, um dos empresários mais representativos do tecido empresarial de Macau, e ex-deputado da Assembleia Legislativa da RAEM, é Cônsul Honorário da República de Cabo Verde em Macau e um grande investidor em Cabo Verde, com um projeto na Gamboa de 250 milhões de euros -- cerca de 15% do Produto Interno Bruto de Cabo Verde, e em Portugal, em Setúbal, onde tem um projeto de 250 milhões de euros. Vd. <https://hojemacau.com.mo/2018/02/21/david-chow-promete-investir-mais-em-cabo-verde/>; <https://www.idealista.pt/news/financas/investimentos/2016/07/08/31059-magnata-chines-investe-250-milhoes-em-mega-projeto-imobiliario-em-setubal>

Associação Chinesa de Educação de Macau, Nam K wong, Xinhua, Associação das Mulheres de Macau, Associação do Hospital Kiang Wu e Associação de Beneficência Tong Sin Tong. As posições deste setor sobre a política linguística refletem, de algum modo, a política chinesa tradicional do governo central da China relativa à diversidade linguística e cultural do país, transposta para a realidade de Macau, sem reconhecerem e adotarem a outra perspetiva chinesa sobre o valor económico das línguas, neste caso da língua portuguesa, no âmbito de uma estratégia de globalização chinesa para o mundo. A “frente única” em Macau, tal como Taiwan e Hong Kong, integra os diversos grupos patrióticos da burguesia chinesa que apoiam a unificação do país e pretendem manter formas de cooperação económica com a RPC (Pereira, 2010). Este setor político tradicional, que ainda governa Macau, começou a perder força política quando, a partir da década de 80, se iniciam as conversações sobre a transferência de soberania de Macau e de Hong Kong e foi criado o Gabinete para os Assuntos de Hong Kong e Macau, do Conselho de Estado da China, em 17 de agosto de 1978. Não obstante, está ainda amplamente representado no Conselho de Educação para o Ensino Não Superior¹⁷¹.

Como refere Rocha (2013a), no âmbito deste Conselho da Educação para o Ensino Não Superior não há, nem houve no passado, uma comissão especializada para a reflexão sobre a política linguística em Macau, designadamente sobre o estatuto e função das línguas em uso em Macau, bem como uma reflexão sobre a criação de uma lei de bases referente ao ensino das línguas no sistema educativo. De facto, a aquisição de um repertório e de competências plurilingues pelos alunos

¹⁷¹ Composto pelos seguintes membros: 1) Associação de Educação de Macau; 2) Associação das Escolas Católicas de Macau; 3) Associação de Gestão (Management) de Macau; 4) Associação Promotora da Instrução dos Macaenses; 5) Associação de Educação de Adultos de Macau; 6) Associação Educativa da Função Pública de Macau; 7) Associação dos Escoteiros de Macau; 8) Centro de Pesquisa Estratégica para o Desenvolvimento de Macau; 9) Associação de Ciências Sociais de Macau; 10) Associação Comercial de Macau; 11) Associação de Pesquisa Sobre Juventude de Macau ; 12) Associação Geral de Estudantes Chong Wa de Macau ; 13) Centro de Produtividade e Transferência de Tecnologia de Macau.
Vd. <http://bo.io.gov.mo/bo/ii/2016/40/despsasc.asp#103>

no sistema educativo implica um projeto de educação intercultural cujos objetivos pedagógicos e éticos tenham deliberadamente em conta a diversidade das pertenças e de referências culturais, num espírito de respeito e de tolerância por tal diversidade, pois a cidadania ética, solidária e intercultural começa e acaba no sistema educativo.

Ressalta deste estudo que, se por parte da governação portuguesa em Portugal e em Macau não existiu a compreensão da importância da língua maioritária da população, o chinês, e a percepção de que esta deveria estar refletida no sistema educativo português, a atitude da contraparte chinesa em Macau em relação ao português mereceu atitude semelhante - dada a oposição sistemática dos representantes das escolas chinesas privadas de Macau, que sempre a consideraram uma língua pouco útil em termos económicos e de empregabilidade, para além de a percecionarem como uma língua de colonização. Mas tal posição, que contrasta com a posição do governo de Hong Kong como referimos antes, terá sido porventura uma reação, por um lado, ao nulo apoio do governo português de Macau às escolas chinesas, mas também resultante de um distanciamento político e cultural da governação portuguesa relativamente à população chinesa de Macau. A imagem pública do poder político de Macau espelha-se na monoculturalidade política quando, desde o 25 de abril de 1974, o estado português democrático, entidade tutelar de um território multicultural, prescinde, sistematicamente, de representantes da comunidade mais significativa em presença – a comunidade chinesa - no órgão de poder executivo. O rosto dessa representatividade teria ajudado a aproximar as diferentes comunidades e a edificar o sentido de cidadania multicultural.

Sugestões para trabalhos futuros

Apresentam-se neste ponto as sugestões para investigação decorrentes da pesquisa efetuada. Ao longo deste trabalho, surgiram várias pistas para o desenvolvimento de projetos de investigação que possibilitem

expandir o conhecimento nesta área. Os tópicos considerados mais relevantes são:

1. Estudo etnográfico da paisagem linguística de Macau. O discurso escrito da cidade pode ser analisado sob duas perspetivas: de cima para baixo, ou seja, o que o governo escreve; e de baixo para cima, ou seja, o que os cidadãos escrevem. Tal investigação informa-nos sobre a política linguística do governo, uma vez que qualquer política linguística é um discurso ideológico sobre a língua mas também sobre a sociedade (Blommaert, 1996), e informa-nos também sobre qual a perceção e o impacto dessa política sobre os cidadãos.
2. Análise das atitudes linguísticas na Macau multilinguística face às línguas oficiais, a fim de avaliar o efeito das políticas linguísticas em relação às atitudes quanto a língua. As atitudes linguísticas podem ser consideradas e abordadas de duas formas: uma, em termos de constructo mental; outra, em termos de prática discursiva.

BIBLIOGRAFIA

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. : Pour un humanisme du divers*. Paris: Economica.

Abdulaziz, M. H. (1996). Historie de la Politique Linguistique e de la langue d'Enseignement en Afrique Quant au Choix de la langue d'Enseignement. In: Ouane Adama, *Vers Une Culture Multilingue de l'Education*. Paris: N'harmattan.

Abu-Lughod, J. L. (1991). *Before European Hegemony: The World System A.D. 1250-1350*. Oxford: Oxford University Press. 316-351.

Adam, M. (1998) Imperialism and Colonialism in Comparative Perspective. In: *The International History Review*, xx. 2: June 1998, pp. 253-504.

Afonso, A. (2014). A República Portuguesa e a questão colonial. In: *Revista Militar* N.º 2551/2552 - Agosto/Setembro 2014, pp 741 – 748.

Água-Mel, C. (2012). Um Macau “Imaginado” em Língua Portuguesa. In *Fragmentum*, N. 35, parte II. Laboratório Corpus: UFSM, Out./ Dez. 2012.

Alexander, N. (2003). *Language Education Policy, National and Sub_National Identities in Soth Africa*. Strasbourg: Council of Europe (Reference Study).

Anderson, . (2006). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Londres: Verso.

Anshen, F. (2007). Language Planning. In: *The Handbook of Linguistics*, Mark Aronoff and Janie Rees-Miller (eds.), 704–713. Blackwell Publishers Ltd. Atlas.

Aslam, F.; Yu, W. (2016). Confucian Philosophy and Chinese Ethnic Minority Policy: A Case Study of Xinjiang. *Journal of Historical Studies* Vol. II, No. II (July-December, 2016) 36-53.

Atwill, D. G. (2005) *The Chinese Sultanate Islam, Ethnicity and the Panthay Rebellion in Southwest China 1856 -1873*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Avila de Azevedo (1958). *Politica de Ensino em Africa*. Lisboa: Ministerio do Ultramar, Estudos de Ciências Políticas e Sociais, No. 13.

Barata, A. (1999). *O Ensino em Macau 1572-1979*. Macau: Direcção dos Serviços de Educação e Juventude.

Barreto L. F. (2013). Entrevista. In: Rita, Annabela; Real, Miguel e Franco, José Eduardo. *Revista Letras Com(n)Vida*. Lisboa: CLEPUL.

- (2006). *Macau: Poder e Saber Séculos XVI e XVII*. Lisboa: Editorial Presença.

- (1995). A Condição de Macau. In: *Administração*, nº 30, Macau.

Batista, R. O. (2005). Descrição de Línguas Indígenas em Gramáticas Missionárias do Brasil Colonial. In: *D.E.L.T.A.*, 21:1, 2005 (121-147).

Bennett, T. (2001). *Differing Diversities Transversal Study on the Theme of Cultural Policy and Cultural Diversity*. Strasbourg: Council of Europe.

Billick, N. (2014). How do you say “China” in Mongolian? Towards a Deeper Understanding of Multicultural Education in China. In: Leibold, J.; Chen, Y. eds. (2014). *Minority Education in China: Balancing Unity and Diversity in an Era of Critical Pluralism*. Hong Kong: The University of Hong Kong Press.

Billeter, J. F. (2007). *Contre François Jullien*. Paris: Éditions Allia.

Blachford, D. R. (2004). Language spread versus language maintenance: policy making and implementation process. In: *Language Policy in the People’s Republic of China. Theory and Practice since 1949*. Ed. Zhou, M. New York. Kluwer Academic publishers.

Bloch, C.; N. Alexander (2003). A luta continua! The relevance of the continua of biliteracy to South African multilingual schools. In Hornberger, Nancy H. ed. *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*, 91–121. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Blommaert, J. (2006). Language Policy and National Identity. In: Thomas Ricento, editor. *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing.

Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil.

- (1998). *O Que Falar Quer Dizer*. Algés: Difel.

Boutonnet, T. (2009). Traitement moral de la question sociale dans la «société harmonieuse» de Hu Jintao, *Transtext(e)s Transcultures 跨文本跨文化5* 2009, <http://transtexts.revues.org/271>

Bray, M.; Koo, R. (2004). Postcolonial patterns and paradoxes: language and education in Hong Kong and Macao. In: *Comparative Education*, Vol. 40, No. 2, May 2004, 215-239.

Bray, M., Koo, R. (Eds.) (1999). *Education and Society in Hong Kong and Macao: Comparative Perspectives on Continuity and Change*. Hong Kong: The University of Hong Kong

Breyfogle, N. B; Schrader, A. & Sunderlan, W. (2007). *Peopling the Russian periphery: borderland colonization in Eurasian history*. Oxon: Routledge

Bruhn, D. (2008). Minority Language Policy in China, with Observations on the She Ethnic Group. *Linguistics* 250E – Endangered Languages May 20th, 2008

Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

Bullivant, B. (1981). *The Pluralist Dilemma in Education*. Sydney: Allen & Unwin.

Burbank, J.; Ransel, D. L. (Editors) (1998). *Imperial Russia: New Histories for the Empire* Bloomington: Indiana University Press

Cabaço, J. L. O. (2007). *Moçambique: Identidades, Colonialismo e Libertação*. São Paulo: USP.

Cabestan, J. P. (1940). *Le Système Politique de la Chine Populaire*. Paris: PUF.

Cabral, F. (1995), *Sociedade multicultural – reflexão ético-social contra o Racismo e o Nacionalismo por uma sociedade aberta e solidária*, Porto: Edições Comissão Episcopal das Migrações e Turismo, Telos.

Cabral, J. P. (1993). Novos valores e formas de vida no Macau dos anos 90. In: *Análise Social*, vol. xxviii (121), 1993 (2.º), 409-416

Cabral, J. P.; Lourenço, N. (1993). *Em Terra de Tufões. Dinâmica da Etnicidade Macaense*. Instituto Cultural de Macau.

Caetano, M. (1946). *Alguns Discursos e Relatórios*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar

Calvet, L. J. (1999). *Pour une ecologie des langues du monde*. Paris: Plon.

- (1996). *Les Politiques Linguistiques*. Paris: PUF.

Canagarajah, S.; Said, S. B. (2013). Linguistic Imperialism. In: Simpson, James, editor. *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Abingdon: Routledge.

Carspecken, P. F.; Apple, M. (2008). Critical Qualitative Research. In: Lecompte, Margaret Diane; Millroy, Wendy L.; Preissle, Judith. *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 507-553.

Castelo, C. (2015). A mensagem luso-tropical do colonialismo português tardio: o papel da propaganda e da censura. In: *Lusofonia e interculturalidade: promessa e travessia* / coord. Moisés de Lemos Martins. V. N. Famalicão: Edições Húmus, 2015. 451-470.

- (1999). «O modo português de estar no mundo»: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa. Porto: Edições Afrontamento.

Cenoz, J.; Gorter, D. (2013). Multilingualism. In: Simpson, James, editor. *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Abingdon: Routledge.

Cichon, P.; Kremnitz, G. (1996). Les situation de plurilinguisme. In: Boyer, H. (dir.) *Sociolinguistique. Territoire et Objects*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Chanda, N. (1997). Hong Kong : a new beginning. Hong Kong. *Far Eastern Economic Review*.

Chao, Y. R. (1976). *Aspects of Chinese Sociolinguistics*. Stanford: Stanford University Press.

Chung, C; Ngan, Ming-yan (2002). From “Rooftop” to “Millennium”: the Development of Primary Schools in Hong Kong since 1945. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.

Clemente, M.; Andrade, A. I. & Martins, F. (2012). Learning to Read the World, Learning to Look at the Linguistic Landscape: A study in the first years of formal education. In Hélot, C.; Barni, M.; Janssens, R.; Bagna, C. (eds.) *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Frankfurt: Peter Lang.267-285.

Cohen, L.; Manion, L. & Morriison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Abingdon: Routledge.

Collins, J. (2011). Language, Globalization, and the State. Issues for the New Policy Studies. In McCarty, T., ed. (2011). *Ethnography of language policy*. New York: Routledge.

Conning, J. H.; Robinson, J. A. (2009). Enclaves and Development: An Empirical Assessment. *St Comp Int Dev* 44:359–385.

Cooke, M.; Simpson, J. (2012). Discourse about Linguistic Diversity. In Martin-Jones, M.; Blackledge, A. & Creese, A. (eds). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Oxon: Routledge.

Cooper, F. (2010). *Le colonialisme en question. Theorie, connaissance, histoire*. Paris: Payot.

Constitutional Outline of the Chinese Soviet Republic of 1931.
<https://chinacopyrightandmedia.wordpress.com/1931/11/07/constitutional-outline-of-the-chinese-soviet-republic/>

Cooper, M. (Ed.) (1994). The Early Europeans and Tea. In: Varley, Paul; Isao, Kamakura (Eds). *Tea in Japan. Essays on the History of Chanoyu*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Cribb, R. (2004). "The Indonesian Genocide of 1965-1966." In Samuel Totten (ed). *Teaching about Genocide: Approaches, and Resources*. Information Age Publishing, 133-143.

Cruz, B. D. O. S. (2009). *A missão Tibetana na Correspondência Jesuíta 1624-1631* (Tese de Mestrado). São Paulo: USP.

Dagenais, D.; Moore, D.; Lamarre, S.; Sabatier, C. & Armand, F. (2009). Linguistic landscape and language awareness. In E. Shohamy & D. Gorter (Eds), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. Routledge/Taylor & Francis Group.

Dagenais, D.; Armand, F.; Walsh, N. & Maraillet, E. (2007). L'Éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique. *Revue Canadienne de linguistique appliquée*. Vol 10, No 2, 197-219.

Darwin, J. (2015). *Ascensão e Queda dos Impérios Globais, 1400-2000*. Lisboa : Edições 70.

Dasgal, M. (1996). *Endangered Languages*. Tel Aviv: Tel Aviv University.

De Francis, J. (1986). *Chinese Language: Fact and Fantasy*. Hawaii: University of Hawaii Press.

De Swaan, A. (2001). *Words of the World*. Cambridge: Polity Press.

Dias, A. P. (2017). Escola Oficial Zheng Guanying – estudo de caso de um projeto intercultural trilingue em Macau. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.

Di Cosmo, N. (2003). *Qing Expansion in Inner Asia in the Age of Colonial Empires*. Harvard University.

Di Cosmo, N.; Bao, D. (2003). *Manchu-Mongol Relations on the Eve of the Qing Conquest: A Documentary History Brill*: Leiden.

Di Cosmo, N.; Wyatt, D. J. (2010). *Political Frontiers, Ethnic Boundaries and Human Geographies in Chinese History*. Oxon: Routledge.

Dickson, P.; Alister H. C. (1996). *Profiles of language education in 25 countries: overview of phase 1 of the IEA language education study*. The Mere (Berkshire, England): National Foundation for Educational Research.

Dikötter, F. (2001). Nationalist Myth-making: The Construction of the Chinese race, <http://www.hrichina.org/en/content/4573>

DSEJ (1996). *Documentos para a História da Educação em Macau*, vol. 1, 35-48. Macau.

Essombra, M. À. (coord) (2005). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones Y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Bracelona: Editorial Graó.

Ethnologue (2018). *Languages of the World*. Sixteenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <https://www.ethnologue.com/ethnblog/gary-simons/welcome-21st-edition>

Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis*. Harlow: Longman.

- (1992). *Critical Language Awareness*. New York: Longman.

Faith, R. (2014). *One State, One People, One Language: A Comparison of Chinese and Soviet Language Policy in the 20th Century*. College of William & Mary Undergraduate Honors Theses. Paper 85, <http://publish.wm.edu/honorstheses/85>

Fantini, A. E. (2012). Language. An essencial component of intercultural communicative competence. In Jackson, J. (Eds). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Oxon: Routledge.

Fávero, L. L. (2008). A política lingüística na América Latina Colonial e as Línguas Gerais. In: *El valor de la diversidad (meta)lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General / coord. por Antonio Moreno Sandoval*, 2008, 64.

Ferro, M. (1997). *Colonization: A Global History*. Oxon: Routledge.

Figueiredo, F. (1973). *A luta pela liberdade de expressão*. S. Paulo: Cultrix.

Fishman, J. (2007). What Do You Loose When You Loose Your Language? In: Cantoni, G. (Ed.) *Stabilizing Indigenous Languages*. Flagstaff: Northern Arizona University.

Fitzgerald, C. P. (1993). *Southern Expansion of the Chinese People*. Bangkok: White Lotus.

Fok, K. C. (1997). *Estudo sobre a instalação dos portugueses em Macau*. Lisboa: Gradiva.

Ford, C. A. (2010). *The Mind of Empire: China's History and Modern Foreign Relations*. Kentucky: University Press of Kentucky.

Forquin, J. C. (1996). *École et Culture*. Bruxelles: De Boeck Université.

Franco, J. E. (2012). Jesuítas e Franciscanos perante a sociedade e religião nipónicas, o caso da Apologia do Japão de Valentim Carvalho. In: *Revista Lusófona de Ciências das Religiões – Ano XI / n. 16/17 – 351-368*.

Freitas de Azevedo, V. C. C. (2013). *Literatura Pós-colonial Portuguesa como Lugar de Memória da Colonização Portuguesa em África*. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade do Porto.

Frèches, J. (1975). *La sinologie*. Paris: PUF.

Freire, J. R. B. (2003). *Da Língua Geral ao Português: Para uma História dos Usos Sociais das Línguas da Amazônia*. Rio de Janeiro: UERJ.

Frémeaux, J. (2002). *Les empires coloniaux dans le processus de mondialisation*. Paris: Maisonneuve & Larose.

Freyre, G. (1980). *Aventura e Rotina: Sugestões de Uma Viagem à Procura das Constantes Portuguesas de Carácter e Ação*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Friedman, E. (1995). *National Identity and Democratic Prospects in Socialist China*. New York: M E Sharpe Inc.

Fu, G. S. (1987). The Hong Kong bilingual. In: *Language education in Hong Kong*. Edited by R. Lord & H. N.L. Cheng. Hong Kong: The Chinese University Press.

Fung, D.; Ma, M. (2012) The Changes of Language Policies in Hong Kong Education in the Post-Colonial Era. In: International Conference on Education, Applied Sciences and Management (ICEASM 2012) December 26-27, Dubai (UAE).

García, O.; Flores, N. (2012). Multilingual Pedagogies. In Martin-Jones, M.; Blackledge, A. & Creese, A. (Eds). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Oxon: Routledge.

- Gin, O. K. (Ed.) (2004). *Southeast Asia: a historical encyclopedia from Angkor Wat to East Timor*. Santa Barbara, Calif: ABC-CLIO, Inc.
- Gogolin, I. (2013). Bilingual Education. In: Simpson, J. (Ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Abingdon: Routledge.
- Goldstein, M. C. (1997). *The Snow Lion and the Dragon China, Tibet, and the Dalai Lama*. Berkeley: University of California Press
- Gomes, S. A. R. (2006) As identidades nacionais nos regimes ditatoriais: o caso da romanità na Itália fascista e o reaportuguesamento salazarista. In: *Revista da Faculdade de Letras CIÊNCIAS E TÉCNICAS DO PATRIMÓNIO*. Porto 2006-2007. I Série vol. V-VI, 189-224.
- Gonçalves, M. P. (2012). Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia?. II Congresso Internacional de Linguística Histórica. Homenagem a Ataliba Teixeira de Castilho. São Paulo: USP 07-10/02/.
- Grose, T. (2012). Uyghur University Students and Ramadan: Challenging the Minkaomim/ Minkaohan. In: Leibold, J.; Chen, Y. (Eds.) *Minority Education in China: Balancing Unity and Diversity in an Era of Critical Pluralism*. Hong Kong: The University of Hong Kong Press.
- Grosso, M. J. (2007). *O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Macau: Universidade de Macau.
- Groves, J. M. (2008). Language or Dialect - or Topolect? A Comparison of the Attitudes of Hong Kongers and Mainland Chinese towards the Status of Cantonese. *Sino-Platonic Papers*, Number 179 February.
- Guilherme, M. (2012). Critical Language and IC pedagogy. In Jackson, Jane (Ed.) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Oxon: Routledge.
- Gunaratna, R.; Acharya, A. & Pengxin, W. (2010). *Ethnic Identity and National Conflict in China*. New York: Palgrave Mac Millan.
- Gunn, G. C.(1998). Ao encontro de Macau, Uma cidade-estado portuguesa na priferia da China, 1557-1999. Macau: Fundação Macau.
- Hagège, C. (2001). *Não à Morte das Línguas*. Lisboa; Instituto Piaget.
- Hanna, P. L. (2011): Gaining global perspective: educational language policy and planning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Hata, I. (2005). Continental expansion, 1905-1941. The Cambridge History of Japan. Vol. 6. Cambridge: Cambridge University Press, 271-302.

He, B. (2014). The Power of Chinese Linguistic Imperialism and Its Challenge to Multicultural Education. In: Leibold, J.; Chen, Y. (eds.) *Minority Education in China: Balancing Unity and Diversity in an Era of Critical Pluralism*. Hong Kong: The University of Hong Kong Press

He, B. (2005). Minority Rights with Chinese Characteristics. In: *Multiculturalism in Asia*. Oxford: Oxford University Press. 56-79

Hecter, M. (1975). *Internal Colonialism: The Celtic fringe in British national development, 1536-1966*. Berkeley, CA: University of California Press.

Heikkilä, R. (2010). The language situation in Sweden: the relationship between the main language and the national minority languages. In: Sens [public] *Revue internationale. International Webjournal*, http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_RHeikkila_Cultural_diversity_Multilingualism_and_Ethnic_minorities_in_Sweden.pdf

Hélot, C. (2012). Linguistic diversity and education. In Martin-Jones, M.; Blackledge, A. & Creese, A. (Eds.) *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Oxon: Routledge.

Ho, H. (1992). A posição do Pütōnghuà (mandarim) na futura Região Administrativa Especial de Macau. In: *Administração*, n.º 16, vol. V, 1992-2.º, 443-449.

Hornberger, N. H.; Johnson, D. C. (2011). *The Ethnography of Language Policy*. In McCarty, Teresa L. *Ethnography and Language Policy*. New York: Routledge.

Hornberger, N. H.; Johnson, D. C. (2007). Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. In: *TESOL Quarterly*, Vol. 41, No. 3, Language Policies and TESOL: Perspectives from Practice (Sep., 2007), 509-532.

Hornberger, N.H. (Ed.) (2003). *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Bristol: Multilingual Matters.

Hostetler, L. (2005). *Qing Colonial Enterprise: Ethnography and Cartography in Early Modern China*. Chicago: University of Chicago Press.

Huan, T. (2012). *Governing Imperial Borders: Insights from the Study of the Implementation of Law in Qing Xinjiang*. New York: Columbia University.

Huang, F. (2012). *Landscape practices and representations in eighteenth-century Dongchuan, Southwest China*. Leiden: Leiden University.

Huang, R. (1993). One Country Two Systems Cases in World History. In: *Hong Kong in Transition*. Hong Kong: One Country Two Systems Economic Research Institute.

IED – Instituto Estudos para o Desenvolvimento (2008). Relatório Final de Actividade a Nível Nacional Portugal. Formação em Anti-Discriminação e Diversidade, <http://www.idm-diversity.org/files/EU0708-Portugal-pt.pdf>

IIM - Intercultural Intitute of Montreal (2007). *Intercultural Mediation?* Montreal: IIM.

Jaffe, A. (2012). Critical Perspectives on Language in Education - in Education Policy: The Corsican Example. *Ethnography of language policy*. New York: Routledge.205-230.

- (1999). *Ideologies in Action: Language Politics on Corsica*. Berlin: Mouton De Gruyter.

Jenner, W. J. F. (1992). *The Tyranny of History: The Roots of China's Crisis* (Penguin History). London: Penguin Books.

Jorge, C. (1992). Intérpretes-tradutores, a ponte da coexistência. In: *Revista Macau*, II série, nº 7, Macau, 46-58, Novembro 92.

Júdice, N. (1996). A ideia Nacional do Período Modernista Português. In: *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, nº 9, Lisboa, Edições Colibri, 1996, 323-333.

Khalid, A. (2007). *Islam after Communism: Religion and Politics in Central Asia*. University of California Press. Berkeley, CA: University of California Press.

Kautsky, K. (2013). *On Colonialism*. London: November Publications.

Karsh, E. (2006). *Islamic Imperialism: A History*. New Haven: Yale University Press.

Kaufmann, J. C. (2005). *A Invenção de Si*. Lisboa: Instituto Piaget.

Kincheloe, J.; McLaren, P. (2005). Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In: Denzin, N.; Lincoln, Y. (Org.). *Handbook of Qualitative Research: theories and issues*. Thousand Oaks CA: Sage, 303-342.

Kirby, C. W. (2001). Forward. In: C. X. George W. (Editor), Xiaoyuan L. (Editor). *Chinese Nationalism in Perspective: Historical and Recent Cases*. Westpoint, Conneticut: Greenwood Press.

Khodarkovsky, M. (2004). *Russia's Steppe Frontier: The Making of a Colonial Empire, 1500-1800*. Bloomington: Indiana University Press.

Kopke, D.; Paiva, A. C. (1838). *Roteiro da viagem que em descobrimento da India pelo Cabo da Boa Esperança fez Dom Vasco da Gama em 1497. Segundo um Manuscrito coetaneo existente na Bibliotheca Publica Portuense*. Porto: Typographia Commercial Portuense.

Kurpaska, Maria (2010). *Chinese Language(s): A Look through the Prism of The Great Dictionary of Modern Chinese Dialects*. Berlin: De Gruyter Mouton

Kymlicka, W.; (2005). Liberal Multiculturalism: Western Models, Global Trends, and Asian Debates. In: *Multiculturalism in Asia*, Kymlicka, Will; He, Baogang (edictors). Oxford: Oxford University Press.

Lau, S. P. (2009). *A History of Education in Macao*. Macau. University of Macau.

Lee, R. (2002). *Métodos Não-Interferentes em Pesquisa Social*. Lisboa: Gradiva.

Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996,
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf

Leibold, J. (2010). The han Nacionalist Backlash Against Preferential Minority Education in China. Paper Presented at the 18th Biennial Conference of the Asian Studies Association of Australia in Adelaide, 5-8 July 2010,
https://www.webcitation.org/6MN4NKfuM?url=http://asaa.asn.au/ASAA2010/reviewed_papers/Leibold-James.pdf

Lewis, M. E. (2006). The just war in early China. In: *The ethics of war in Asian civilisations: a comparative perspective*, edited by Torkel Brekke. Oxon: Routledge.

Lévi-Strauss, C. (1989). *Race et Histoire*. Paris: éd. Folio, col. Essais.

- (1966) . *Du Miel aux Cendres (Mythologiques II)*. Paris: Plon.

Li, S. (2016). The transformation of island city politics: The case of Macau. *Island Studies Journal*, Vol. 11, No. 2, 2016. 521-536.

Liberato, E. (2014). Avanços e retrocessos da educação em Angola. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 59 out.-dez. 2014, 1003-1031.

- Lima, J. C.; Sousa, A. R. (2014). Trabalho, Solidariedade Social e Economia Solidária. In: *Lua Nova*, São Paulo, 93: 139-168, 2014.
- Link, P. (2013). *An Anatomy of Chinese: Rhythm, Metaphor, Politics*. Harvard: Harvard University Press.
- Liu, Shih-Diing (2007). Macau Colonia Casino. In: *Reflexão 7*, novembro de 2007. (Trad.) 劉世鼎 : 澳門的新殖民主義 Macau's neocolonialismo: 透視2007.
- Loh, C. (2010). *Underground Front: The Chinese Communist Party in Hong Kong*. Hong Kong. Hong Kong University Press.
- Loomba, A. (2005). *Colonialism-postcolonialism*. Oxon: Routledge.
- Lopes, A. L. (1998). The language Situation in Mozambique. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 19:5&6, 440-486.
- (1997). *Política Linguística. Princípios e Problemas*. Maputo: Livraria Universitária.
- Lourenço, E. (1994). *Nós e a Europa ou as duas razões*. Lisboa: INCM.
- Lorenz, K. (1974). *A Agressão, Uma história natural do mal*. Lisboa: Moraes Editores.
- Lorge, P. (2005). *War, Politics and Society in Early Modern China, 900–1795*. Oxon: Routledge.
- Lynch, James (1983). *The Multicultural Curriculum*. London: Batsford Academic and Educational.
- McGranahan (2007). Empire Out of Bounds: Tibet in the Era of Decolonization. In: *Imperial Formations*, Edited by Ann Laura Stoler, Carole MacGranahan & Peter C. Perdue. Osar Press
- Madison, D. S. (2005). *Critical Ethnography: Method, Ethics, and Performance*. London: SAGE Publications, Inc.
- Mariani, B. (2003). Políticas de Colonização Linguística. In: *Revista Letras* n. 27, Dez. 2003) – Espaços de Circulação da Linguagem. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 73-82.
- Marroni, M. L. C. (2008). *Os Outros e a Construção da Escola Colonial Portuguesa no Boletim Geral das Colónias 1925-1951*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Tese de Mestrado).
- Martin-Jones, M.; Blackledge, A. & Creese, A. (Eds). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Oxon: Routledge.

Mateus, M. H. M. (org.) (2002). *Uma política de língua para o Português*. Actas do Colóquio organizado no Convento da Arrábida em Julho de 1998. Lisboa: Edições Colibri.

Mair, V. H. (1991). "What Is a Chinese 'Dialect/Topolect? ". *Sino-Platonic Papers*, 29 (September, 1991)

Mendes, M. C. (2013a). Macau 500 anos depois: A plataforma da China para o mundo lusófono. In: revista *Oriente*, 44-57. http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_Macau500anosdepois_Revista%20Oriente.pdf

- (2013b). *Portugal, China and the Macau Negotiations, 1986–1999*. Hong Kong: University of Hong Kong.

Monteiro, A. N. (2011). Macau e a presença portuguesa seiscentista no Mar da China. Interesses e estratégias de sobrevivência. Tese de doutoramento. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Morbey, J. (1990). *Macau 1999. O Desafio da Transição*. Lisboa: Edição do Autor.

Morin, E. (s.d.). *Sociologia*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Morin, E.; Kern, A. B. (1993). *Terra-Pátria*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morris, J. (1990). *Hong Kong, The End of an Empire*. London: Penguin Books.

Morse, H. B. (1966). *The Chronicles of the East India Company Trading to China, 1635–1834*. Taipei: Ch'Eng Wen Publishing Co.

Moses, D. A. (Ed.) (2008). *Empire, Colony and Genocide: conquest, occupation, and subaltern resistance in world history*. London, New York: Bergahn Books.

Moutinho, M. (2000). *O indígena no pensamento colonial português, 1895-1961 - 1ª ed.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Moyo, D. (2013). *A China e a Corrida aos Recursos*. Lisboa: Bertrand.

Muhlhausler, P. (1996). *Linguistic Ecology: Language Change and Linguistic Imperialism in the Pacific Region*. London. Routledge.

Neto, M. C. (1997). Ideologias, contradições e mistificações da colonização de Angola no século XX. In: *Lusotopie*. nº4, 1997. Lusotropicalisme: Idéologie coloniales et identités nationale dans les mondes lusophones. 327-357 http://www.persee.fr/doc/luso_1257-0273_1997_num_4_1_1105

Neuberger, B. (1986). *National Self-determination in Postcolonial Africa*. Boulder, CO: Lynne Rienner Publishers.

Norman, J. (1989). *Chinese*. Cambridge. Cambridge University Press.

Noronha, M.; Chaplin, I. (2011). Researching Changing Language Learning Identities for Ethnic Minority Education Policy Formulation: A Case Study of Macau S.A.R., China. In *Revista Filologia e Linguística Portuguesa* n. 13 (2). 409-440,
http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP13-2/Noronha_Chaplin.pdf

Oliveira e Castro, L. F. (1963). *Anticolonialismo e Descolonização*. Lisboa: Agência-Geral do Ultramar.

Ortigue, E. (1981). *Religions du Livre, religions de la coutume*. Paris: Le Sycomore.

Osterhammel, J. (2010). *Colonialism*. Princeton, NJ: Markus Wiener Publisher.

Paulo, J. C. (1996). Vantagens da Instrução e do trabalho: “Escola de massas” e imagens de uma “educação colonial portuguesa”. In: Stoer, Stephen (dir) *Educação Sociedade & Culturas, Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, vol. 5, Edições Afrontamento, 99-128.

Pavlenko, A. (2012). Multilingualism and Emotions. In Martin-Jones, M.; Blackledge, A. & Creese, Angela (Eds). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Oxon: Routledge.

Payne, G.; Payne, J. (2004). *Key Concepts in Social Research*. London: SAGE Publications Ltd.

Peattie, M. R. (2005). Chapter 5 - The Japanese Colonial Empire 1895-1945. *The Cambridge History of Japan* Vol. 6. Cambridge: Cambridge University Press. 217-266.

Pennycook, A.; Makoni, S. (2012). Desinventing multilingualism. In: Martin-Jones, M.; Blackledge, A. & Creese, A. (Eds.) *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Oxon: Routledge.

- (2003). Beyond homogeny and heterogeny: English as a global and worldly language. In C. Mair (Ed) *The Cultural Politics of English*. Amsterdam: Rodopi, 3-17.

- (2002). Mother tongues, literacy and colonial governmentality. *International Journal of Sociology of Language*, 154, 11-28.

- (1998). *English and the discourses of colonialism*. London/New York: Routledge
- Pereira, F. G. (2011). *Portugal, China e a Questão de Macau*, vol 4 Coleção Memória do Oriente. Macau: IPOR.
- Perdue, P. C. (2015) The Tenacious Tributary System, *Journal of Contemporary China*, 24:96, 1002-1014.
- . (2010). China and Other Colonial Empires. In: *Past and Present in China's Foreign Policy: From "Tribute System" to "Peaceful Rise"*, Jr. John E. Wills (Editor). Portland: MerwinAsia.
- Phillipson, R. (2012). Imperialism and colonialism. In: Spolsky, Bernard, (Ed). *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 203-225.
- (2006). Language Policy and Linguistic Imperialism. In: Ricento, T. (Ed.) *An Introduction to Language Policy. Theory and Methods*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing Ltd.
- (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Piller, I. (2012). Multilingualism and Social exclusion. In: Martin-Jones, M.; Blackledge, A. & Creese, A. (Eds.) *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Oxon: Routledge.
- Ping, C. (1999) *Modern Chinese: History and Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pina, I. (2011). *Jesuitas Chineses e Mestiços da Missão da China (1589-1698)*. Lisboa: CCCM.
- Pinto, J. A. C. (2009). Gilberto Freyre e o Lusotropicalismo como Ideologia do Colonialismo Português (1951–1974). In: *Revista UFG / Junho 2009 / Ano XI nº 6*, 145-160.
- Pinto, M. C. (1987). *Ensino em Macau, uma bordagem sistémica da realidade educativa*. Macau: Gabinete do Secretário-Adjunto para a Educação e Cultura.
- Poon, A. K. I. (2004). Language policy of Hong Kong: Its impact on language education. In: *Journal of Taiwan Normal University, Humanities&Social Sciences*, 2004, 49 (1), 53-74.
- Postiglione, G.; Ben, J.; Li, X. & Tsamla (2014). Populating Basic Education in Tibet's Nomadic Regions. In: Leibold, J.; Chen, Y. (Eds) (2014). *Minority Education in China: Balancing Unity and Diversity in an Era of Critical Pluralism*. Hong Kong: The University of Hong Kong Press.

Pye (1992). *The Spirit of Chinese Politics*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Ramsey, R. (1989). *The Languages of China*. Princeton University Press.

Rangel, J. (1995). A língua e a cultura portuguesa em Macau e as instituições ao seu serviço no presente e no futuro. In: *Administração*, n.º 30. vol. VIII. 1995-4.º, 725-737.

Relatório Final de Actividade a Nível Nacional Portugal Formação em Anti-Discriminação e Diversidade, IED – Instituto Estudos para o Desenvolvimento. 2008.

Reagan, T. (2002). *Language, Education and Ideology. Mapping the Linguistic Landscape in U.S. Schools*. London: Praeger.

Rego, S. A. (1956). *Curso de Missionologia*. Lisboa: Agência Grral do Ultramar.

Ricento, T.: Hornberger, N. H. (1996). Unpeeling the onion. *TESOL Quarterly*, 30(3): 401-427.

Ricento, T. (2006). Language Policy: Theory and Practice – An Introduction. In: *An Introduction to Language Policy. Theory and Methods*. Malden/ Oxford/ Victoria: Blackwell Publishing Ltd.

- (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and Planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213.

Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy. From National to a transnational Paradigm*. Cleveland: Multilingual Matters Ltd.

Rocha, R.: Dias, A. P. (2015). Ensino e Ciência em Macau. In: *Macau Século XXI – 澳門廿一世紀*, 188-205. Algés: Liga da Multissecular Amizade Portugal-China.

Rocha, Rui (2016). Em demanda da lusofonia. In: jornal *Ponto Final*, Macau, 5 Abril,
<https://opiniaopontofinal.wordpress.com/2016/04/05/emdemandadalusofonia/>

- (2013a). “‘Quantas Línguas Falas?’ – Plurilinguismo e Economia das Línguas: o Caso da Língua Portuguesa na China”. In: revista *Administração* n.º 101, vol. XXVI, 2013-3.º, 781-789

- (2013b). A escrita da cidade como metáfora. In: jornal *Ponto Final*, 31 de outubro de 2013.
<http://opiniaopontofinal.wordpress.com/2013/10/31/a-escrita-da-cidade-como-metafora/>

- (2012). *A Geração de 500*. Introdução do catálogo da exposição de Isabel Nunes. Macau: IPOR.

- (2003) *A Sociedade da Informação, as Múltiplas Literacias e a Cidadania: a Novíssima Fronteira da Educação*. In: revista *Administração* n.º 60, vol. XVI, 2003-2.º, 735-748

- (2001). *Escola Portuguesa de Macau: que política linguística?* In: jornal *Ponto Final*, Macau, 13 e 20 de Julho.

- (1998). *Enquadramento do Programa de Formação para a Administração Pública de Macau no Contexto do Processo de Localização*. In: *EU-Macau Public Administration Training Program, Inception Report*: European Commission: External Economic Relations, Relation with Far East Eastern Countries.

- (1998). *Macau, sociedade multicultural?* In: revista *Macau*, II série, n.º 78, Outubro.

- (1997). *Declaração Conjunta e o Direito à Língua Portuguesa*. In: revista *Macau*, n.º 58, Abril, 20-28.

- (1996). *Macaenses, uma comunidade bilingue*. In: revista *Macau*, II série, n.º 54, outubro, Macau.

- (1995). *O reconhecimento dos cursos superiores em Macau e a localização da Administração*. In: revista *Administração*, n.º 30 Volume VIII, 739-752.

- (1992). *A localização da administração em Singapura*. In: *Administração*, n.º 17/18, vol. V, 1992-3.º e 4.º, 709-728

- (1992). *Um País Dois Sistemas Políticos, Um Território Vários Sistemas Linguísticos*. In: *Administração*, nº 16, Volume V, 483-493.

Rodrigues, A. Dall' Igna; Cabral, A. S. A. C. (2002). *Reverendo a classificação interna da família Tupi-Guaraní*. In: Cabral, Ana A. S. A. C.; Andérbio M. S. Martins; Beatriz C. C. da Silva; Sanderson C. S. de Oliveira; Suely A. C. & Aryon Dall'Igna Rodrigues (Org.). *Línguas indígenas brasileiras: fonologia, gramática e história*. Belém: EDUFPA.

Rodrigues, H. (2004). *O Ensino de Português em Macau: Uma Abordagem Pós-Luso-Tropicalista*. Birmingham: University of Birmingham.

- (2011). *A afirmação da China em África e a utilização de Macau como plataforma de aproximação aos países lusófonos*. Observatório de la Política China. 11/03/2011,
http://www.igadi.org/china/2011/pr/xr_a_afirmacao_da_china_em_africa_pr.htm

Romaine, S. (2000). *Language in Society. An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Rong, M. (2014). Bilingual Education and Language Policy in Tibet. In: Leibold, J.; Chen, Y. (Eds) (2014). *Minority Education in China: Balancing Unity and Diversity in an Era of Critical Pluralism*. Hong Kong: The University of Hong Kong Press.

Rosa, A. (1990). A Educação em Macau no Período de Transição: situação e perspectivas. In: *Oficina do CES*, nº22. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.

Rosas, F. (2012). *Salazar e o Poder*. Lisboa: Tinta da China.

- (2001). O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo. In: *Análise Social*, vol. XXXV (157), 2001, 1031-1054.

- (1986). *O Estado Novo nos Anos Trinta (1928-1938)*. Lisboa: Editorial Estampa.

Roy, A. J. (2001). *Sovereignty and Decolonization: Realizing Indigenous Self-Determination at the United Nations and in Canada*. (PhD dissertation). British Columbia: University of Victoria.

Rule, P. (2004). The Chinese Rites Controversy: A Long Lasting Controversy in Sino-Western Cultural History. In: *Pacific Rim Report* Nº. 32, February 2004. The Ricci Institute at the USF Center for the Pacific Rim, 1-8.

Safran, W. (Ed.) (1998). *Nationalism and Ethnoregional Identities in China*: London and New York: Routledge.

Saillard, Claire (2004). On the Promotion of Pǔtōnghuà in China: How a Standard Language Becomes a Vernacular. In: Zhou, Minglang (Ed.) *Language Policy in the People's Republic of China Theory and Practice Since 1949*. New York: Kluwer Academic Publishers.

Salazar, A.O. (1937). *Antologia 1909-1966*. Coimbra: Coimbra Editora.

Sanders, R. M. (1987). The Four Languages of "Mandarin". Victor H. Mair (Editor). *Sino-Platonic Papers*. Number 4, November, 1987.

Sautman, B. (1997). Racial Nationalism and China's External Behavior. In: *World Affairs* World Affairs, Vol. 160, No. 2 (Fall 1997), 78-95. <https://www.highbeam.com/doc/1G1-20000642.html>

Schwandt, T. A. (2007). *The Sage Dictionary of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, California: Sage Publication, Inc.

Semprini, A. (1997). *Le Multiculturalisme*. Paris: PUF.

Shohamy, E. (2012). Linguistic landscape and multilingualism. In: Martin-Jones, M., Blackledge, A. & Creese, A. (eds.). *The Routledge handbook on multilingualism*. Routledge: London and New York. 538-551.

Silva, Perpétua M.dos Santos. *A língua e a cultura portuguesas a Oriente: análise ao caso de Macau* [Em linha]. Lisboa: ISCTE-IUL, 2011. Tese de doutoramento, <http://hdl.handle.net/10071/5879>

Simayi, Z. (2014). The Practice of Ethnic Policy in Education: Xinjiang's Bilingual Education System. In: Leibold, J.; Chen, Y. (Eds) (2014). *Minority Education in China: Balancing Unity and Diversity in an Era of Critical Pluralism*. Hong Kong: The University of Hong Kong Press.

Skutnabb-Kangas, T., (2006). Linguistic Human Rights. In: Ricento, T. (Ed.) *An Introduction to Language Policy. Theory and Methods*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing Ltd.

- (2000). *Linguistic Genocide in Education – or worldwide diversity and human rights?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Skutnabb-Kangas, T.; Phillipson, and al. (1999). *Language: A Right and a Resource: Approaching Linguistic Humans Rights*. Budapest/New York: CEU Press.

Skutnabb-Kangas, T. (Ed.); Phillipson, R. (Ed.) (1995). *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter & Co.

Splichal, S. (2008). *Communication, Culture & Critique* 1. Ljubljana: International Communication Association, 20–30.

Spolsky, B. (2012). *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. (Ed.) (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Sautman, B. (1997). Racial nationalism and China's external behavior. Hong Kong University of Science and Technology. *Working Paper in the Social Sciences No.33*, October 1997.

Subrahmanyam, S. (1997) *The Career and Legend of Vasco da Gama*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Sureda, A. R. (1973). *The Evolution of the Right of Self-Determination: A Study of United Nations Practice*. Leiden, Holland: A.W. Sijthoff.

Tang, K. C. (2003). The Social Origins and Development of Macau's Decentralized Education System. In: *Centralization and Decentralization Educational Reforms and Changing Governance in Chinese Societies*. Editors: Mok, Ka-Ho (Ed.). 59-79.

Tang, K. C.; Bray, M. (2000). Colonial Models and the Evolution of Education Systems: Centralization and Decentralization in Hong Kong and Macau. In: *Journal of Educational Administration*. Vol.38, N°.3, 468-485.

Taylor, I.; Taylor, M. M. (1995). *Writing and Literacy in Chinese, Korean and Japanese*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company

The Cambridge History of China, Volume I (2008). The Ch'in and Han Empires, 221 B.C.-A.D. 220. Twitchett, Denis and Fiarbank, John O. (General editors). Cambridge: The Cambridge University Press.

Teixeira, M. P^e. (1982). *A Educação em Macau*. Macau: Direcção dos Serviços de Educação e Cultura.

Tokuhama-Espinosa, T. (Ed.) (2003). *The Multilingual Mind*. Westport/London: Praeger.

Tollefson, J.W. (2006). Critical Theory in Language Policy. In: Ricento, T. (Ed.) *An Introduction to Language Policy. Theory and Methods*. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing Ltd

- (2002). *Languages Policies in Education. Critical Issues*. Mahawah. Lawrence Erlbaum.

-. (1991). *Planning Language, Planning Inequality: language policy in the community*. London: Longman.

Trigoso, M. (1992). Reflexões sobre a Política Linguística em Macau. In: revista *Administração*, n.º 16, vol. V, 1992-2.º, 473-481.

Tsung, L. (2014). Trilingual Education and School Practice in Xinjinag. In: Leibold, J.; Chen, Y. (Eds.) (2014). *Minority Education in China: Balancing Unity and Diversity in an Era of Critical Pluralism*. Hong Kong: The University of Hong Kong Press.

Tsung, L.; Wang, G.; Zhang, Q. (2012). Bilingual education in China: the case of Yunnan. In: In: Beckett, Gulbahar H. and Postiglione, Gerard A. (Eds.) *China's Assimilationist Language Policy: The Impact on Indigenous/Minority Literacy and Social Harmony*. London and New York: Routledge.

Tung Chee-hwa (1999). Chief Executive's Policy Address 1999. The 1999 Policy Address, <https://www.policyaddress.gov.hk/pa99/eindex.htm>

UNESCO (s.d.). Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, https://infoeuropa.eu/ocid.pt/opac/?func=direct&doc_number=000069204&format=999

UNESCO (1996). *Notre diversité créatrice*. Rapport de la Commission mondiale de la culture et du développement. Paris: éditions UNESCO.

Vasconcelos, M. (1961). «*Não*». Lisboa. Edição de autor.

Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. Paris: Armand Colin.

Wade, G. (2006). Ming Chinese colonial armies in Southeast Asia. In: *Wade Colonial Armies in Southeast Asia*, edited by Karl Hack and Tobias Rettig. Oxon: Routledge.

Waley-Cohen, J. (2006). *The Culture of War in China Empire and the Military under the Qing Dynasty*. London/New York: I.B.Tauris Publishers

- (2003) Changing spaces of empire in eighteenth-century. In: Nicola Di Cosmo and Don J. Wyatt (Eds). *Qing China Political frontiers, ethnic boundaries, and human geographies in Chinese history*, London: Routledge Curzon.

Walter, S. & Benson, C. (2012) Language policy and medium of instruction in formal education. In Spolsky, B. (Ed) *The Cambridge Handbook of Language Policy*, 278-300. Cambridge: Cambridge University Press.

Wang, A. (2016). *Les Chinois*. Paris: Tallandier.

Wang, C. (2004) *Ethnic Groups in China*. Beijing: China Intercontinental Press.

Wang, J.; Postiglione, G. A. (2014). China's minority without written scripts: the case of education access among the Dongxiang. In: Leibold, J.; Chen, Y. (Eds.) (2014). *Minority Education in China: Balancing Unity and Diversity in an Era of Critical Pluralism*. Hong Kong: The University of Hong Kong Press.

Wang, X.; Juffermans, K. & Du, C. (2016). Harmony as language policy in China: an Internet perspective. *Lang Policy* (2016) 15: 299. Springer. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10993-015-9374-y>

Wardhaugh, R. (1992). *An Introduction to Sociolinguistics*. West Sussex: Blackwell.

Warriner, D. S. (2012). Multilingual Literacies. In Martin-Jones, Marylin; Blackledge, Adrian; Creese, Angela (Eds.) *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Oxon: Routledge.

Webb, E. J.; Campbell: Donald T.; Schwartz, R. D. & Sechrest, L. (1966). *Unobstrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences*. Chicago: Rand McNally & Company.

Wei, C. X. George; Liu, X. (2002). *Exploring Nationalisms of China: Themes and Conflicts*. Westport, Conn.: Greenwood Press.

Weinstein, J. L. (2014). *Empire and Identity in Guizhou: Local Resistance to Qing Expansion*. Seattle, WA: University of Washington Press.

Wilson, D. (1992). China, The Multi-System Country. In *Hong Kong in Transition. Hong Kong: One Country Two Systems*. Hong Kong: Economic Research Institute. 67-84.

Wink, J. (2010). *Critical Pedagogy: Notes from the Real World*. London: Pearson.

Wolfe, P. (2009). Structure and Event: Settler Colonialism, Time and the Question on Genocide. In: Moses, Dirk, A. (Ed.) *Empire, Colony and Genocide: conquest, occupation, and subaltern resistance in world history*. London, New York: Bergahn Books.

Womack, B. (2010). *China Among Unequals: Asymmetric Foreign Relations in Asia*. Singapore: World Scientific Publishing Company.

- (2006). *The Politics of Asymmetry*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, S. (2004). Language policy and language planning: *from nationalism to globalisation*. Basingstoke, Hampshire; New York, N.Y.: Palgrave Macmillan.

Yahuda (1997) "Hong Kong: A New Beginning for China?" In: *Hong Kong's Transitions, 1842–1997*. Brown, J. M. & Foot, R. (Eds.). London: Palgrave Macmillan. 192-210.

Yao, X. (2000). *An introduction to Confucianism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yen, Hsiao-pei. (2012). *Constructing the Chinese: Paleoanthropology and Anthropology in the Chinese Frontier, 1920-1950*. Doctoral dissertation. Cambridge, MA: Harvard University.

Yuan, H.; Knapp, R. G; Landman, M. & E. Veeck, G. (Eds.) (2010). *This Is China: The First 5,000 Years (This World of Ours)*. Great Barrington, Massachusetts: Berkshire Publishing.

Zhang, H. (2012). The Laws on the Ethnic Minority Autonomous Regions in China: Legal Norms and Practices, 9 *Loyola University Chicago International Law Review* 249.
<http://lawcommons.luc.edu/lucilr/vol9/iss2/3>

Zhao, Z. (2014). The Trilingual Trap: “Imagined” Empowerment among Ethnic Mongol in China. In: Leibold, J.; Chen, Y. (Eds.) (2014). *Minority Education in China: Balancing Unity and Diversity in an Era of Critical Pluralism*. Hong Kong: The University of Hong Kong Press.

Zhou, M.; Sun, H. (Eds.) (2004). *Language Policy in the People’s Republic of China: Theory and Practice Since 1949*. Norwell, Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.

Zhou, M.; Ross, H. A. (2004). Introduction; The Context of the Theory and Practice of China’s language Policy. In: Zhou, M.; Sun, H. (Eds.) (2004). *Language Policy in the People’s Republic of China: Theory and Practice Since 1949*. Norwell, Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.

Zhou, M. (2012) Historical review of the PRC’s minority/ indigenous language policy and practice. In: Beckett, G. H. and Postiglione, G. A. (Eds.) *China’s Assimilationist Language Policy: The Impact on Indigenous/ Minority Literacy and Social Harmony*: London and New York: Routledge.

Zhou, M. (2003). *Multilingualism in China: The Politics of Writing Reforms for Minority Languages 1949-2002*. Berlin: De Gruyter Mouton.

Zhou, Y. (2012). A brief report on bilingual education for the Donxiangs: a new initiative. In: Leibold, J.; Chen, Y. (Eds.) *Minority Education in China: Balancing Unity and Diversity in an Era of Critical Pluralism*. Hong Kong: The University of Hong Kong Press.

Zwartjes, Ot. (2011). *Portuguese Missionary Grammars in Asia, Africa and Brazil, 1550–1800*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.