



A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E POLÍTICAS ORGANIZACIONAIS: O CASO DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS NO SENEGAL E EM MOÇAMBIQUE

ABDOU SANÉ

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo estudar as práticas educativas no contexto da diversidade linguística em dois países africanos, Senegal e Moçambique. Entendemos que a diversidade das línguas é um factor desafiador em qualquer sistema educativo, mas também potencialmente rico na formação de educadores. Ambos os países são formados por vários grupos étnicos e cada um é caracterizado por uma ou mais línguas. Porém, apenas uma serve para a educação de crianças e jovens nas escolas: o idioma francês e o português, respectivamente. Os alunos provêm dessa diversidade linguística e apresentam forte preservação de suas identidades sociolinguísticas e étnicas. Tal suscita questões orientadoras, nomeadamente: (i) Qual é a dinâmica usada na formação e transformação de alunos numa sala de aula em situação multilingue? (ii) Que políticas organizacionais são implementadas para o bom funcionamento do sistema educacional do país? Quanto aos procedimentos metodológicos, privilegiámos a pesquisa bibliográfica e documental, mas também a observação direta dos estudos de caso e entrevistas semi-estruturadas aos atores do grupo. Assim, propomo-nos a identificar e caracterizar os sistemas educacionais no Senegal e em Moçambique, tendo como base a abordagem da diversidade linguística e as políticas organizacionais acreditando que, com isso, possamos contribuir para a socialização do assunto.

Palavras-chaves: Linguística, Sistema educacional no Senegal, Sistema educacional em Moçambique, Gestão Universitária

Introdução

Tensões entre valores e tradições ancestrais frente a promessas de "modernidade e progresso" são muito relevantes na África, pois, para além do aspecto étnico-cultural, a questão das organizações sociolinguísticas da comunicação entre culturas orais e letradas constitui-se em um campo que necessita ainda do desenvolvimento de mais estudos. Neste sentido, é preciso aprofundar os conhecimentos acerca dos significados dos falares nos diversos meios sociais. A complexidade dos idiomas africanos nas relações sociais abre perspectivas de pesquisa para tentar captar poderes e contra-poderes nas políticas públicas escolares, importantes instrumentos na discussão crítica de problemas conflituais ligados a questões etnolinguísticas. Neste contexto, o Senegal e Moçambique, à semelhança de diversos países africanos, possuem indivíduos e grupos que se vêem constringidos a conviver e/ou sobreviver em esquemas de representatividade de poderes políticos, que muitas vezes apresentam ineficiências e incompreensões profundas e sistemáticas com relação ao funcionamento de diversos grupos étnicos que neles trabalham e vivem. O conceito "organizações", em suas dimensões de estudos, possibilita incorporar novas abordagens socioeducativas associadas a questões das organizações, através de idéias inovadoras para a gestão dos sistemas educacionais no Senegal e em Moçambique. Para tanto, em termos de procedimentos metodológicos, optou-se por realizar diagnósticos organizacionais, seguidos de observações diretas, vivenciadas pelos autores em seus respectivos países de origem.

EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS MULTILINGUES E SEUS DILEMAS SOCIOEDUCATIVOS.

Se consideramos a sala de aula como um espaço físico frequentado por indivíduos provenientes de diversos lugares e realidades, então, pode-se abstrair que esta apresenta aspectos multiculturais e pluralísticos. Segundo o sociolinguista francês, Jean-Louis Calvet, um dos maiores estudiosos da sociolinguística, "*o plurilinguismo faz com que as línguas estejam constantemente em contato, o lugar desses contatos pode ser o indivíduo (bilingue, ou em situação de aquisição) ou a comunidade*¹". As práticas educativas nas escolas senegalesas e moçambicanas, principalmente em sala de aula, proíbem qualquer comunicação entre alunos em

¹ Calvet, Louis-Jean. Sociolinguística: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002

seus idiomas maternos ou paternos, sob pena de alguma forma de sanção caso isso aconteça, dado o ato tipificar-se como desrespeito às regras de conduta em ambiente escolar. Neste caso, vemos que o idioma francês, no Senegal, e o idioma português, em Moçambique, continuam mantendo e ocupando seu prestígio como língua não só de unicidade, mas também um factor socializador dos diversos grupos que compõem a sala de aula, pois esses idiomas atuam como sendo a língua de todos. O contato através de vários idiomas acaba gerando problemas de comunicação entre os envolvidos. Porém, algumas situações sociológicas fazem com que as línguas maternas percam a eficácia comunicacional, quando as populações estão a tal ponto misturadas de modo que ninguém fala a língua do outro². Neste contexto, tanto a língua francesa quanto a portuguesa configuram-se em situação privilegiada no Senegal e em Moçambique, respectivamente, pois, elas ocupam posições de idioma de todos nesses países.

A rigidez na aprendizagem dos idiomas, francês e português em cada um desses países tem um papel transformador nas condutas dos alunos, considerando que os mesmos procuram se esforçar mais para dominá-los melhor e melhorar seu rendimento escolar em geral. Ainda assim, para uma imensa maioria da população, os desafios são enormes, pois, o domínio do idioma do mercado ocorre de forma lenta. Em ambos países, esses idiomas são comumente usados na maioria de casos somente na escola ou em outros casos entre pessoas com um bom domínio do mesmo. Esse domínio cria uma relação de respeito para aquele que sabe manejar bem o idioma oficial, mas gera preconceito contra os que não o dominam bem. Essa característica, de fato, provoca mudanças de comportamento entre alunos, desenvolvendo dois tipos de consequências acerca dos comportamentos linguísticos: uns se referem ao modo como os falantes encaram sua própria fala, e outros, se referem às reacções dos falantes ao falar dos outros. Em um caso, se valorizará sua prática linguística ou se tentará, ao invés, modificá-la para conformá-la a um modelo prestigioso, no outro, as pessoas serão julgadas segundo seu modo de falar³. Portanto, este fato é sistematicamente negligenciado pelas instituições educacionais, que não percebem a importância de estudar este fenómeno nas escolas, embora como fazendo parte da aprendizagem escolar, os alunos aprendem socialmente a tolerar a ambiguidade do sistema educacional que lhes é imposta pelo poder público. Podemos observar isso claramente na visão de Calvet (2002) ao apontar a questão de:

“segurança” e insegurança. A primeira nos diz respeito aos que têm o domínio do francês e que podem ir longe em seus estudos e a segunda nos remete aos que não mais acreditam nos seus sucessos escolares. Do ponto de vista sociolinguístico, o duelo segurança verso insegurança linguística são termos ligados tanto ao comportamento linguístico como também ao comportamento social. Fala-se de segurança linguística quando, por razões sociais variadas, os falantes não se sentem questionadas em seu modo de falar, quando consideram sua norma a norma. Ao contrário, há insegurança linguística quando os falantes consideram seu modo de falar pouco valorizador e têm em mente outro modelo, mais prestigioso, mas que não praticam”, não por incapacidade mas por razões político-culturais.

Todavia, observa-se que todo o aluno em situação de insegurança linguística sofre impactos negativos na sua aprendizagem escolar, pois, a mesma, causa fracassos escolares na maioria dos casos. Os conflitos culturais causados pelo choque de valores linguísticos em que um

² Idem

³ Idem

impõe uma certa supremacia sobre o outro, são muito presentes em África e, em particular, nos países aqui estudados. Consequentemente, são uns dos fatores responsáveis pelos fracassos na formação académica de jovens e uns dos principais motivos da evasão escolar no país. Neste caso, os Estados ou os poderes públicos têm um papel a desempenhar na construção organizacional de sistemas educacionais nacionais que contemplem a convergência da diversidade nas escolas.

Baggioni em sua obra, falando do papel do estado na construção da unicidade e da diversidade na Europa, na véspera de 2000, nos afirma:

O reconhecimento do plurilinguismo na escala regional, ou o uso regulamentado de uma língua autre que a língua nacional nos setores públicos, representa para o Estado moderno um meio-termo aceitável entre a vontade de afirmação de uma única língua nacional e a necessária tomada em conta das reivindicações identitárias-linguísticas. A vontade de representação unitária passa pelo reconhecimento de única língua nacional, mas a tomada em conta da realidade de usos linguísticos e (ou) reivindicações identitárias não responde ao desejo de unificação mais ou menos presente em qualquer projeto estático. É preciso ménager a “minorias”, alguns compromissos limitados⁴ O que nos leva a uma educação de tipo assimilacionista como veremos a seguir.

POLÍTICAS INSTITUCIONAIS PARA UMA EDUCAÇÃO MONOLINGUE DOS ESTADOS-NAÇÃO DO SENEGAL E DE MOÇAMBIQUE

As políticas de ensino para uma educação monolingue no Senegal e Moçambique pós-colonial já faziam parte do projeto colonial de assimilação do idioma letrado, pois como nos afirma Perregaux:

“A perspectiva monolingue, ainda presente nas representações e nas práticas escolares está em estreita filiação com o princípio do Estado- Nação, onde uma só língua é tolerada. Nesta perspectiva, falar vários idiomas prejudica o locutor, lhe cria problemas linguísticos (domínio de uma língua) e notadamente identitários⁵”. Portanto, as pesquisas sociolinguísticas atuais não consideram que as línguas constituem entidades distintas e separadas, mas como conjuntos de recursos semióticos que o sujeito mobiliza de maneira forte e dinâmica em função de suas interações com os outros e da sua memória do legado do passado. Como a sociolinguística procurou promover políticas educativas baseadas na valorização das diversidades idiomáticas, serão fundamentais políticas públicas de organização dos sistemas de ensino no Senegal e em Moçambique de acordo com as especificidades de suas dimensões multiculturais. Porém, de que forma? Como romper com políticas assimilacionistas de um estado com fortes influências do sistema de ensino ocidental?

⁴ Baggioni, Daniel. 1997. *Dans l'espace géographique et social . Du rôle des États dans la construction de l'unicité et de la diversité en Europe à l'aube de l'an 2000. DiversCité et Langues. Vol.II*

⁵ Perregaux, C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & De Pietro, J.-F. (2003). *Education et Ouverture aux Langues à l'Ecole* (Vol. 1-2). Neuchâtel : CIIP

Na tentativa de subsidiar respostas para esses desafios, a leitura dos fatos da situação senegalesa ajuda a compor os desdobramentos que estão no entorno dessas situações.

Barry (2000), historiador da Universidade de Dacar, nos mostra os fundamentos da criação da escola de Dacar. Segundo o autor da *senegambia: o desafio da história regional*, “a escola de Dacar se distingue pelo seu carácter multinacional e multidisciplinar, ela servia de ponto de referência da inteligência da África ocidental francesa e da África equatorial francesa, que o poder colonial tentou moldar à sua própria imagem⁶”.

Note-se que a escola de Dacar foi um projeto anti-colonial que visava fortalecer sua dinâmica na valorização das práticas culturais locais, mas acabou seguindo aquelas políticas de ensino baseado em uma educação para aprender e assimilar a cultura letrada e monolíngue, desviando-se do seu propósito inicial. Por um século, a etnologia foi o principal instrumento ideológico que aqueles poderes usaram para apoiar uma política de assimilação do tipo que priva as populações indígenas de sua identidade (Barry, 2000).

Nos anos 80, o governo iniciou uma política de alfabetização em idiomas nacionais depois da saída de Jean Collin que era primeiro-ministro do estado do governo de Senghor a Abdou Diouf ambos do partido socialista. Foi o início de um projeto de descolonização da educação no Senegal e da valorização das línguas senegalesas. Todavia, este projeto se contradizia em vários fatores. Um deles foi a política de padronização da língua culta, o francês era entendido como língua da escola, do trabalho, e de união nacional, sabendo que nem toda população fala o idioma colonial. A falta de manual adequado e profissionais capacitados para tornar possível o projeto, foi um desafio na organização de um novo modelo do ensino no Senegal. Fazendo um paralelo com a situação vivenciada no Senegal, em Moçambique, as discussões visando os encaminhamentos de outras línguas nacionais nos processos de educação formal ainda podem ser consideradas em estado muito incipiente, percebendo-se bastante a continuidade do incentivo ao domínio da consolidação da língua portuguesa como mecanismo que ajuda bastante a legitimar a unidade nacional, bastante apreçada pelo antropólogo Eduardo Mondlane (Mondlane, 1969).

POLÍTICAS ORGANIZACIONAIS DO SISTEMA EDUCACIONAL NO SENEGAL E EM MOÇAMBIQUE

O sistema de ensino senegalês ainda está influenciado pelo sistema de ensino francês, isso porque a maioria dos estudantes desejam terminar seus estudos superiores na França para gozar de certos privilégios no mercado de trabalho já que formar-se na França equivale ao “saber tudo”. Os governantes têm uma cultura pautada no envio de seus filhos para estudarem em escolas francesas ao invés de se pautarem pela melhora do sistema local que agregaria a vantagem de beneficiar todos os senegaleses a obterem uma formação adequada e de qualidade. A negligência na educação e a falta de compromisso com ela, é um dos fatores do fracasso escolar no país. Greves estudantis prolongadas exigindo melhores condições de estudos, tornam frágil o sistema do ensino no Senegal.

⁶ Barry, Boubacar. *Senegâmbia: o desafio da história regional*. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Universidade Candido Mendes, Brazil. Amsterdam/Brazil, 2000

Além do mais, a introdução do idioma árabe em algumas escolas numa perspectiva de oferecer uma educação moral voltada pela crença divina e respeito do outro, apresenta paradoxalmente a política do sistema educacional no país, pois estas escolas não oferecem futuros promissores para alunos. Consequentemente, muitas crianças são usadas pelos seus professores para atividades exploratórias lucrativas, a mendigaria nas ruas do país, um flagelo que pinta a cara em negativa do país. A despeito disso, até recentemente, o governo publicou uma lei que proíbe toda a forma de mendicidade em lugares públicos, um decreto que foi aprovado pela sociedade civil e organizações não governamentais que lutam contra a exploração infantil no mundo.

Este fato é uma demonstração da gravidade do problema da gestão do ensino no país. A questão da gestão do ensino em África em geral e no Senegal em particular, é muito relevante, pois, além da precariedade das infraestruturas, as escolas apresenta ineficiência para melhor enquadramento de alunos. Portanto, a evolução de uma coisa, depende da realização de uma ordem específica para essa coisa, implicando proporção, harmonia e boa forma. Parece faltar uma força de vontade em mudar ou por medo ou por falta de uma cultura organizacional. Todavia, é preciso mudar hábitos conservadores que minam a política de progresso, como nos afirmam estes dois autores que têm ilustrado a questão:

Pensa-se que, para vencer a resistência natural dos homens à alteração de seus hábitos ou interesses, é preciso formar e educar sem descanso. Tal modelo é totalmente inadequado, pois não leva sequer em conta o funcionamento real das organizações ou dos sistemas de ação tal como a análise estratégica permitiu mostrar. Na verdade, os membros de uma organização não estão presos, de modo passivo e limitado, às suas rotinas. Eles estão prontos a mudar muito rapidamente se forem capazes de encontrar seu interesse nos jogos que lhes são propostos. Os hábitos têm para eles muito menos importante do que se crê. Em contrapartida, eles têm uma apreciação razoável e quase instintiva dos riscos que a mudança pode apresentar. Até mesmo nos mais humildes contextos, o elemento decisivo do comportamento é o jogo de poder e influência, do qual o indivíduo participa e através do qual ele afirma sua existência social, a despeito das imposições (Crozier e Friedberg, 1977 p. 334).

No caso de Moçambique pós-independência (25 de junho de 1975), os esforços do jovem governo recém emergido da luta de libertação nacional, mostraram um grande e desafiador comprometimento das lideranças para com a questão da educação, em todos os níveis, desde as campanhas de alfabetização da população até a universidade. Essas lideranças, sob o comando do 1º presidente da República, Samora Moisés Machel (1933 – 1986), eram orientadas a manter fé e buscar ações, guiadas no princípio de que a educação constitua o instrumento para a libertação do povo moçambicano de inúmeras mazelas remanescentes de uma colonização portuguesa que durou cerca de 500 anos, e assim estabelecerem-se as condições para o desenvolvimento socio-econômico do país.

Nos esforços pela busca de uma identidade própria para a organização do sistema nacional de educação moçambicano, desde 1975 aos dias de hoje, o sistema sofre e continua sofrendo de fortes influências da cooperação internacional que desde o passado até a atualidade envolve tanto os ex-países sob influência da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) quanto de países ocidentais, entre outros. Não obstante os esforços empreendidos, a qualidade do sistema sofreu bastante e continua sofrendo nos dias atuais, de efeitos de descontinuidades e não-linearidades impostas pelos longos períodos de guerra civil (1975 – 1992) e pela imposição de outras prioridades visando o estabelecimento da paz total, da consolidação da

democracia e da assistência de populações sob condições de absoluta pobreza ou exclusão social. Decorre dessa breve caracterização, a conclusão de que, em Moçambique não se pode, por enquanto, exaltar-se sobre um sistema educacional devidamente consolidado apesar dos esforços nacionais em curso em vistas de sua priorização e estruturação. Nesse sentido e campo, como sempre ensinou Samora Machel, a luta continua!

A temática "idioma e educação" é, na atualidade e em especial nos países que foram sujeitos a processos de colonização, socialmente muito importante. Países e universidades, mas também diversas organizações internacionais destacam a necessidade de se continuarem as pesquisas sobre essas questões. Sejam os casos, entre os outros, da Organização Internacional da Francofonia (OIF), da Organização Internacional da Anglofonia – COMMONWEALTH – ou da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Estas são organizações que pretendem construir laços de união ou convergência entre diversos povos nesta era de processo de globalização. Contudo, os seus objetivos ultrapassam seus limites, trazendo à tona confrontos culturais e lutas pela hegemonia das línguas coloniais frente à preservação de ancestrais heranças idiomáticas e suas formas de expressão e comunicação, que comportam a defesa de falares, valores e tradições, crenças e costumes, percepções de mundo, poderes e direitos. Estas organizações são cientes que a gestão universitária pode ser um instrumento importante para contribuir para a organização de sistemas educacionais que ainda apresentam ineficiências e inadequações de programas de ensino diante das realidades sociais e culturais das nações.

O problema da inadequação entre o ensino geral e os ensinos técnico e profissional sempre foi objeto de assuntos de debate na busca de formas alternativas consistentes de desenvolvimento dos países. Todavia, o ensino técnico e profissional nunca foi levado a sério nas políticas da educação no Senegal e na África de modo geral. Uma pergunta sempre fica no ar, a saber, se os Estados africanos e, em particular, o senegalês e o moçambicano, orientam suas decisões políticas a favor da tomada de consciência sobre a importância do ensino técnico e profissional na construção de Estado-Nação? Além dos apelos políticos visando à valorização da aprendizagem dos conhecimentos práticos, o ensino técnico e profissional, continua sendo uma idéia pobre as políticas educacionais do Senegal e de Moçambique. Questão bem situada por Claude-Ernest Kiamba nas palavras de N'dzaba (1983):

“Jusque-là enfant pauvre du système éducatif, le souci de développer le pays et les besoins liés à ce développement ont têt fait de retenir l’attention des autorités nationales en vue du développement de l’enseignement technique (...) Par ailleurs, le niveau de plus en plus élevé exigé des diplômés de l’enseignement général – pour ceux qui parviennent en fin de cycle -, le chômage des sortants de ce type d’enseignement même diplômés, ont conduit les élèves et les parents à plus de sympathie envers l’enseignement technique⁷”.

O ensino geral foi um projeto colonial para a educação em toda a África francófona e lusófona, pois os programas de ensino nos liceus e colégios de ensino médio e geral são os mesmos que aqueles já implantados pelo aparelho colonial. Os conteúdos são mais literários do

⁷ Kiamba, Claude-Ernest. *Les nouveaux impératifs socio-éducatifs et la reconstruction nationale post-conflit au Congo – Brazzaville* IN N'dzaba (T.), “L’enseignement technique et professionnel et la satisfaction des besoins en main-d’oeuvre : le cas de la République populaire du Congo », in *Cahiers de l’IPE*, n°68, 1983, p.42

que técnicos. Consequentemente, essas escolas formam pessoas que não encontram sintonia com os requisitos de trabalho no mercado, jogando-as na indústria do desemprego crônico. A falta do devido interesse atribuído à formação técnica e profissional em África, reduz as possibilidades de ver os países africanos, o Senegal e Moçambique em particular, de se beneficiarem de competências qualificadas capazes de promover seu desenvolvimento sócio-econômico e tecnológico acelerado.

Os poderes públicos têm enormes dificuldades de promover reformas inovadoras dos sistemas educacionais nesses países, sendo necessário priorizar debates em busca de alguma convergência. Porém, existem limites e ineficiências à gestão nesta área específica, como testemunha Kiamba, um dos pesquisadores que analisou o sistema de ensino congolês pós-guerra que é semelhante ao que é adotado no Senegal.

“Il y a inadéquation entre les objectifs prônés par le Manifeste de l'Ecole du Peuple et les besoins réels en ressources humaines et les exigences de développement de la nation congolaise. Comme par le passé, le déséquilibre paraît encore patent dans la répartition des effectifs scolaires entre l'enseignement général et l'enseignement technique. Les centres professionnels accusent toujours un grand retard par rapport aux écoles“ d'enseignement général. Même dans l'enseignement technique, les domaines qui n'offrent plus assez d'opportunité d'emploi aux élèves en fin de formation, connaissent une hypertrophie⁸“.

Neste contexto, o programa de ensino geral só forma indivíduos com nível de conhecimento superior, mas que apenas possuem em contrapartida pouco nível de impacto sobre as perspectivas de desenvolvimento nacional. Mesmo assim, as escolas senegalesas e moçambicanas continuam aglomerando números excessivos de alunos. As universidades mal conseguem vagas para receber todos os aprovados no vestibular, apresentando carências na orientação dos mesmos. A assincronia em se desenvolver o ensino técnico e profissional nos países, explica as razões pelas quais muitos parentes não encaminham seus filhos para essas escolas, ou, se as encaminham, o fazem como o soldo disponível simplesmente possível e alcançável. Por isso urge, com urgência e celeridade, pensar-se efetivamente sobre políticas públicas de gestão do ensino universitário no Senegal e em Moçambique, que busquem privilegiar um equilíbrio entre a formação em conhecimento teórico-científico e formações práticas técnico-tecnológicas que concorram para prover o desenvolvimento nacional.

Conclusão

Nesta análise, foi mostrado que Moçambique e Senegal, apesar de serem países localizados geograficamente em praticamente extremos opostos, sul e norte do continente africano, respectivamente, e de terem sido palcos de colonizações europeias com mentes diferentes, apresentam em seus soldos educacionais resultados bem semelhantes e que podem justificar a busca compartilhada de soluções, respeitando, é claro, as realidades específicas de cada país. A cooperação através de universidades e instituições internacionais é, sem dúvida, bem vinda e de suma importância, porém, as lideranças locais dos países precisam ser enérgicas

⁸ Kiamba (C.-E.), *Construction de l'Etat et Politiques de l'enseignement au Congo-Brazzaville (1960-1990). Une approche socio-historique*, [Mémoire de D.E.A], I.E.P de Bordeaux, 2000, p.106).

quanto a sua capacidade de diagnosticar prioridades baseadas em realidades locais, para que a educação se apresente como atributo do verdadeiro desenvolvimento local, especialmente nestes tempos de globalização. Se os sistemas de ensino continuarem do jeito que os tempos têm mantido, o processo de globalização para esses países, simplesmente mascarará uma nova forma de “colonização”, cujos instrumentos não mais serão a pólvora mas o saber implícito no domínio dos algoritmos das tecnologias de informação e de consumo.

Referências

Barry, Boubacar.2000. Senegâmbia: o desafio da história regional.Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Universidade Candido Mendes, Brazil. Amsterdam/Brazil, 2000

Baggioni Daniel. 1997. Dans l'espace géographique et social. Du rôle des États dans la construction de l'unicité et de la diversité en Europe à l'aube de l'an 2000. Diversité et Langues. Vol.II

Calvet, Louis-Jean. 2002. Sociolinguística: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola,2002.

Kiamba, Claude-Ernest.1983. *Les nouveaux impératifs socio-éducatifs et la reconstruction nationale post-conflit au Congo – Brazzaville* IN N’dzaba (T.), “ *L’enseignement technique et professionnel et la satisfaction des besoins en main-d’oeuvre : lecas de la République populaire du Congo* », in *Cahiers de l’IPE*, n°68, 1983, p.42

Crozier, M.1963. *Le phénomène bureaucratique*. Paris, Seuil,1963.412 P.

Mondlane, Eduardo. 1969. *The Struggle for Mozambique*. Harmondsworth, Penguin, 1969. Pp. 222. 8s.

N’dzaba T. 1983. « *L’enseignement technique et professionnel et la satisfaction des besoins en main-d’oeuvre : lecas de la République populaire du Congo* », in *Cahiers de l’IPE*, n°68, 1983, p.42

Perregaux C., de Goumoëns, C., Jeannot, D. & De Pietro, J.-F. (2003). *Education et Ouverture aux Langues à l’Ecole* (Vol. 1-2). Neuchâtel : CIIP

