

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

José Amilton Joaquim

**Educação Bilingue em Moçambique.  
Um estudo de caso, na Província de Gaza,  
centrado nas práticas pedagógicas do  
Ensino Básico**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

José Amilton Joaquim

**Educação Bilingue em Moçambique.  
Um estudo de caso, na Província de Gaza,  
centrado nas práticas pedagógicas do  
Ensino Básico**

Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação  
Área de especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob orientação do  
**Prof. Doutor José Augusto Pacheco**

Junho de 2013

## DECLARAÇÃO

Nome: José Amilton Joaquim

Endereço eletrónico: jhamylton@yahoo.com.br; pg20246@alunos.uminho.pt

Telefone: 964684385; 00258 82 7064580

Título da dissertação: Educação Bilingue em Moçambique. Um estudo de caso, na Província de Gaza, centrado nas práticas pedagógicas do Ensino Básico.

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2013

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Quero em primeiro lugar agradecer a Deus pela vida e saúde em toda a trajetória acadêmica. À minha esposa, Joana Manuel Matusse Joaquim, pelo apoio incondicional, pela troca de experiência e reflexões acadêmicas conjuntas. Ao meu filho, Uel Amilton Joaquim, que ficou privado da minha presença e carinho nos primeiros momentos da sua vida.

Agradecimento muito especial vai para o Professor Catedrático José Augusto Pacheco, pelo incentivo, pela confiança que depositou em mim e pela forma muito sábia como me orientou para a concretização desta dissertação.

À Dra. Célia Diniz pela confiança e por ter permitido, através do financiamento da bolsa de estudos pela Fundação Ford, que eu continuasse a estudar ao nível do mestrado.

Ao Doutor Hortêncio Pedro Comissal (Diretor do Instituto Superior Politécnico de Gaza) por me ter autorizado para continuar com os meus estudos fora do país.

A todos os participantes da pesquisa, em especial aos professores e ao Diretor da ZIP de Incaia, Sr. José Fabião Lumbela, pela abertura e apoio apesar de estarem sobre carregados com suas atividades diárias.

Pela convivência e troca de experiência durante o curso, vão os meus agradecimentos a todos os colegas do curso de Mestrado em Ciência de Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular.

Também é extensivo a todos os Professores do Curso do Mestrado em Ciência de Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, que me acrescentaram muitos valores durante o tempo em que convivemos.

Ao casal amigo Carlos e Rute, que me acolhiam de forma familiar em sua casa, em Guimarães, em momentos que precisei de descansar e relaxar.

Ao casal Moura (Zequinha e Dalva) por me tranquilizarem em muitos momentos, através do apoio que davam a minha família (esposa e filho) no Brasil.

Finalmente, expressar os meus agradecimentos a todos os familiares, amigos, irmãos em Cristo e conhecidos, em Moçambique, Portugal e no Brasil que, direta e indiretamente deram o seu valioso contributo para a concretização desse sonho.



## RESUMO

Em contextos como o de Moçambique que apresenta uma diversidade linguística, o uso de mais de uma língua no ensino é quase que obrigatório, mormente quando a língua oficial, Portuguesa, é falada por uma minoria da população. Face a essa realidade, urge a necessidade de formalizar a Educação Bilingue (EB) nas escolas moçambicanas. A sua implementação visa, dentre vários objetivos, melhorar a qualidade de ensino, reduzir o desperdício escolar e tornar a educação mais inclusiva, uma vez que muitos alunos, principalmente, nas zonas rurais como é o caso do distrito de Bilene na Província de Gaza, local onde realizamos o estudo, não falam a língua Portuguesa. A modalidade de Educação Bilingue em Moçambique, que usa língua oficial Portuguesa e uma língua nacional local, é de transição e manutenção.

Nas primeiras classes (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup>) usa-se a língua local como meio de instrução e o Português é apenas uma disciplina, lecionada ao nível de competências da oralidade e a partir da 4<sup>a</sup> classe, o Português passa a ser a língua de instrução e o Changana apenas uma disciplina. A língua Portuguesa é ministrada somente ao nível da oralidade até a 2<sup>a</sup> classe, depois introduz-se a escrita a partir da 3<sup>a</sup> classe em diante. A partir dessas estratégias o aluno deve estar em condições na 5<sup>a</sup> classe de enfrentar o exame nacional, que é feito em língua oficial Portuguesa, para transitar do 1<sup>o</sup> grau para o 2<sup>o</sup> grau.

A dissertação tem como problema esta interrogação: *De que modo o programa curricular de Educação Bilingue se traduz nas práticas pedagógicas nas escolas do Ensino Básico que usam a língua Portuguesa e Changana no distrito de Bilene, na província de Gaza?*

O estudo empírico é de natureza qualitativa e quantitativa, com a utilização de técnicas de recolha de dados diversas, incluindo análise documental do Programa Curricular da Educação Bilingue complementado com o PCEB, entrevistas aos diretores de escolas e técnicos do Ministério da Educação (n=10), questionário aos professores da Educação Bilingue (n=34) e provas de conhecimento aos alunos da 5<sup>a</sup> classe (n=256), nas disciplinas básicas de Português e Matemática. Do estudo conclui-se: **i)** Não existe um programa de base especificamente para EB; **ii)** Há incongruência entre o programa e as práticas pedagógicas e **iii)** Os alunos apresentam maior dificuldades de compreensão, na escrita do que na oralidade, nas provas de conhecimento nas disciplinas básicas (Português e Matemática) em língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Educação Bilingue; Currículo e Práticas Pedagógicas



## ABSTRACT

In contexts of Mozambique with linguistic diversity, the use of more than a language in education is almost mandatory, especially when the official language, Portuguese, is spoken by a minority of the population. Given this reality, there was an urgent need for the formal bilingual education (EB) in Mozambican schools. The aim of its implementation was, among others, to improve the quality of education, to reduce the students drop out and to make school education more inclusive. Many students, especially in rural areas, such as, in the Bilene district, in Gaza Province, where we conducted the study, do not speak Portuguese. So, the modality of Bilingual Education used in Mozambique is transitional and maintenance.

In the early (1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup>) grades it has been used the local language as medium of instruction and Portuguese as a subject, developing communicative competences. From grade 4, Portuguese becomes the language of instruction and *Changana* as a subject. From 1<sup>st</sup> to 2<sup>nd</sup> grades is taught speaking skill Portuguese language then, introduces the writing skills from the 3<sup>rd</sup> grade onwards. From these strategies the students should be able to write the national exam in Portuguese at the end of grade 5, which allow the students to pass from the 1<sup>st</sup> to the 2<sup>nd</sup> level.

The dissertation research problem is: *How does the Bilingual Education Curriculum translates into pedagogical practices in basic education schools that use Portuguese and Changana in Bilene district, in Gaza province?*

The empirical study is a qualitative and quantitative with the use of various data collection techniques, including documentary analysis of the Bilingual Education syllabus, supplemented with PCEB, interviews to the school principals and technicians from the Ministry of Education (n = 10), questionnaire to teachers of bilingual education (n = 34) and diagnostic test to 5th grade students (n = 256) in the core subjects, namely, Mathematics and Portuguese. The study concluded that: **i)** There is no a specific syllabus for EB **ii)** There is a mismatch between the syllabus and the pedagogical practices and **iii)** From the diagnostic tests, in the major subjects (Mathematics and Portuguese), students have more difficulties in understanding and in writing than in speaking.

**Key-words:** Bilingual Education; Curriculum and Pedagogical Practices



## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I-PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>27</b>
1.1. Contextualização .....	29
1.2. Problema de pesquisa.....	35
<b>CAPÍTULO II-ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>39</b>
2.1. Educação Bilingue.....	41
2.2. Breve caraterização da Educação em Moçambique.....	44
2.3. Educação Básica em Moçambique .....	46
2.4. A língua Portuguesa em Moçambique.....	48
2.5. As línguas Bantu Moçambicanas .....	50
2.6. Educação Bilingue em Moçambique .....	54
2.6.1. Educação Bilingue na Província de Gaza .....	59
2.6.2. Caraterização das escolas da ZIP de Incaia na Província de Gaza .....	62
2.7. Currículo: a origem e conceito .....	64
2.7.1 Estudos Curriculares .....	68
2.7.2. Fundamentação teórica sobre os pressupostos curriculares .....	72
2.7.3. Desenvolvimento curricular.....	84
2.7.4. Breve consideração sobre reforma e inovação curricular .....	86
2.7.5. Análise curricular .....	89
2.8. Práticas pedagógicas.....	90
2.9. Um olhar sobre a profissionalidade docente na EB em Moçambique.....	92
2.10. Avaliação das aprendizagens.....	96
2.10.1. Funções da avaliação .....	97
2.10.2. Avaliação das aprendizagens.....	99
<b>CAPÍTULO III-ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>103</b>
3.1. Metodologia .....	105
3.1.1. Metodologias Qualitativa e Quantitativa .....	105
3.1.2. Caraterização do estudo .....	106

3.2. População.....	107
3.3. Caracterização da amostra.....	108
3.4. Técnicas de recolha de dados .....	112
3.4.1. Caracterização da análise documental.....	113
3.4.2. Caracterização da entrevista.....	115
3.4.3. Caracterização do questionário.....	115
3.5. Validação das entrevistas e dos questionários .....	117
3.6. Técnicas de análise de dados .....	117
3.7. Questões de éticas na investigação.....	105
<b>CAPÍTULO IV-ENGUADRAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>105</b>
4.1. Descrição dos dados .....	123
4.1.1. Descrição dos dados recolhidos a partir da análise documental do programa de ensino de EB .....	123
4.1.2. Descrição das entrevistas .....	130
4.1.2.1. Organização das respostas das entrevistas em função das mesmas perguntas.....	169
4.1.3. Descrição dos dados recolhidos através do questionário .....	197
4.1.4. Descrição das informações recolhidas a partir das provas.....	209
4.1.4.1. Descrição da tabela das variáveis independentes da Prova de Português variante A.....	210
4.1.4.2. Descrição da tabela das variáveis dependentes da Prova de Português variante A .....	212
4.1.4.3. Descrição da tabela das variáveis independentes da Prova de Português variante B .....	214
4.1.4.4. Descrição da tabela das variáveis dependentes da Prova de Português variante B .....	216
4.1.4.5. Descrição da tabela das variáveis independentes da Prova de Matemática variante A .....	219
4.1.4.6. Descrição da tabela das variáveis dependentes da Prova de Matemática variante A.....	220
4.1.4.7. Descrição da tabela das variáveis independentes da Prova de Matemática variante B.....	221
4.1.4.7. Descrição da tabela das variáveis dependentes da Prova de Matemática variante B.....	222
4.1.4.8. Descrição da tabela das variáveis independentes da Prova Oral .....	223
4.1.4.8. Descrição da tabela das variáveis dependentes da Prova Oral .....	224
4.2. Análise dos resultados.....	225
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>265</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>273</b>

<b>ANEXO .....</b>	<b>277</b>
Anexo I: Matriz de recolha de dados .....	283
Anexo II: Guião de entrevista aos Representantes do Órgão de Administração Central .....	284
Anexo III: Guião de entrevista aos Representantes da Direção Provincial de Educação e Cultura/ Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologias (SDEJT) do Distrito de Bilene .....	285
Anexo IV: Guião de entrevista aos Representantes da Escola (Diretor ou Diretor Adjunto Pedagógico).....	287
Anexo V: Questionários aos professores .....	289
Anexo VI: Exemplar do enunciado da prova de Português variante A e o guião de correção .....	295
Anexo VII: Exemplar do enunciado da prova de Português variante B e o guião de correção.....	299
Anexo VIII: Exemplar do enunciado da prova de Matemática variante A e o guião de correção .....	303
Anexo IX: Exemplar do enunciado da prova de Matemática variante B e o guião de correção.....	305
Anexo X: Exemplar do enunciado da prova Oral.....	307
Anexo XI: Declaração.....	309
Anexo XII: Carta credencial da Universidade do Minho.....	310
Anexo XIII: Carta credencial da Fundação Ford.....	311
Anexo XIV: Prova de Português.....	312
Anexo XV: Prova de Matemática.....	314



## SIGLAS E ABREVIATURAS

DPEC – Direção Provincial de Educação e Cultura

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

ED – Educação Bilingue

EP1 – Ensino Primário do 1º Grau

EP2 – Ensino Primário do 2º Grau

EPC – Escola Primária Completa

IFP – Instituto de Formação de Professores

INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

INE – Instituto Nacional de Estatística

L1 – Língua Primeira

L2 – Língua Segunda

LM – Língua Materna

MINED – Ministério de Educação

MEC – Ministério de Educação e Cultura

PEBIMO – Projeto de Escolarização de Ensino Bilingue em Moçambique

PCEB – Programa Curricular de Ensino Básico

PEE – Plano Estratégico da Educação

PEEC – Plano Estratégico de Educação e Cultura

RENAMO – Resistência Nacional Moçambicana

SDEJT – Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia

UDEBA – Unidade para o Desenvolvimento do Ensino Básico

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

UNESCO - United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization

UP – Universidade Pedagógica

ZIP – Zona de Influência Pedagógica



## ÍNDECE DE FIGURAS

Figura 1	Mapa de Moçambique	29
Figura 2	Localização Geográfica do Distrito de Bilene	30
Figura 3	Gráfico do Modelo de Educação Bilingue em Moçambique	56
Figura 4	EP1 Armando Emílio Guebuza, as duas a esquerda, EP1 Uaberuane e EPC Nhangalatine	64
Figura 5	Fundamentação da teoria técnica	71
Figura 6	Fundamentação da teoria prática	71
Figura 7	Fundamentação da teoria crítica	72
Figura 8	Diagrama hierárquico desdobramento de um conceito em subconceitos	80
Figura 9	Critério espacial de sequência do mais próximo ao mais afastado	81



## ÍNDECE DE TABELAS

Tabela I	Organização da Estrutura Curricular do Ensino Básico	47
Tabela II	Distribuição de Línguas faladas por população de 5 anos de idade	51
Tabela III	Listas de escolas com Ensino Bilingue no Distrito de Bilene	60
Tabela IV	Listas de escolas com Ensino Bilingue no Distrito de Mandlakazi	61
Tabela V	Números globais de alunos e professores na ZIP de Incaia	63
Tabela VI	Amostra dos inquiridos por meio de questionário	109
Tabela VII	Dados numéricos dos alunos da 5ª classe da ZIP de Incaia	112
Tabela VIII	Questionário aos professores	196
Tabela IX	Prova de Português	209
Tabela X	Prova de Português	210
Tabela XI	Prova de Português	214
Tabela XII	Prova de Português	214
Tabela XIII	Prova de Matemática	219
Tabela XIV	Prova de Matemática	219
Tabela XV	Prova de Matemática	221
Tabela XVI	Prova de Matemática	221
Tabela XVII	Prova oral da disciplina de Português	223
Tabela XVIII	Prova oral da disciplina de Português	224



## ÍNDECE DE QUADROS

Quadro I	Etapas de recolha de dados no programa curricular de Educação Bilingue	114
Quadro II	<i>Disign</i> da Investigação	119



## INTRODUÇÃO

---



A dissertação que apresentamos marca a culminância do plano de pesquisa que se enquadra no Curso de Mestrado em Ciências de Educação, área de especialização de Desenvolvimento Curricular no Instituto de Educação da Universidade do Minho. A mesma reflete sobre a Educação Bilingue e as suas práticas pedagógicas no Ensino Básico em Moçambique, concretamente, na Província de Gaza, no Distrito de Bilene.

O tema mereceu a nossa atenção, na medida em que sendo a educação a base de desenvolvimento de qualquer país, Educação Bilingue em Moçambique, visa, dentre várias causas, responder a um dos problemas críticos, não só para Moçambique, mas para a maioria dos países africanos, que é ajudar na melhoria da qualidade na educação e torná-la inclusiva. Isso por se tratar duma realidade linguística que está ligada a existência, no caso africano em geral, de grupos étnicos com uma significação cultural específica e que o multiculturalismo consagra como diversidade a observar nos sistemas educativos.

Assim, a questão da inclusão na educação acaba por ser não somente uma preocupação de interesse nacional, porém internacional, pois, organizações como a UNESCO incentivam e apoiam sistemas de Educação Bilingue em todas as realidades em que ela é necessária. Como forma de garantir que as crianças, dentro do seu direito, aprendam na sua própria língua materna e de valorização das diversidades linguística, apoiando em projetos como de escolarização inclusivas em Moçambique.

Ademais, um dos indicadores que pesa, quando se fazem avaliações sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), é a qualidade e o acesso a educação. Em relação a isso, dentre vários desafios do governo de Moçambicano na educação, tendo em conta os acordos assinados em Dakar em Abril de 2000, é que até 2015 a educação básica seja obrigatória para toda a população. E o modelo de Educação Bilingue foi introduzido no nível básico, nível, este que requer muita atenção, pois, o contrário pode comprometer de alguma forma os outros níveis subsequentes.

A relevância do estudo insere-se também no fato de, para além da valorização das práticas pedagógicas (através de entrevistas aos que elaboram o currículo e aos que se responsabilizam em colocá-lo em prática; questionário aos professores e provas aos alunos, escrita e oral, nas disciplinas básicas, Português e Matemática), fazermos uma ligação com a análise documental do programa curricular de Educação Bilingue. Como mostra Grange (2010, p. 20), quando se refere aos desafios dos estudos na área de currículo para os países africanos, “curriculum innovations have been a central focus of curriculum scholars in Africa, the language policy adopted by countries is another important theme that is

emphasized in African curriculum studies”. E olhando para a questão da diversidade linguística, afirma ainda o autor: “the key issue here is the choice of language of instruction”. Relativamente à análise documental, Ozga (2000) indica que é uma técnica de investigação ainda pouco desenvolvida, devendo ser mais usada, pois os textos ajudam a contribuir para narrativa formal das políticas, e podem ajudar com informação útil sobre as fontes das políticas, o seu campo de ação assumido e a retenção de um qualquer padrão político.

Estas são as questões que nos suscitaram interesse e motivação, como docente formado em Ensino de Português, a partir de vários debates e reflexões em pequenos grupos e em plenários nas reuniões, quer de planificação das atividades quer de avaliação e de Conselho Coordenador, participados, ao nível da Direção Provincial de Educação e Cultura da Província de Gaza, como representante do Instituto Superior Politécnico de Gaza.

Com a contribuição de estudos já existentes, acreditamos que desta forma o estudo tornar-se-á uma mais-valia, para a área do bilinguismo e para a reflexão sobre o sistema educativo em Moçambique.

Para além da introdução, o trabalho corrente é composto por quatro capítulos, assim descritos.

**No Capítulo I** fazemos uma breve contextualização em forma de caracterização do país em geral e de forma mais concreta do local em que foi realizado o estudo de campo. Apresentamos a problemática da investigação e fazemos o estado da arte sobre estudos realizados no âmbito da temática em causa, apresentamos o problema e os objetivos da pesquisa.

**No capítulo II** fazemos o enquadramento teórico relativo à Educação Bilingue, de forma geral, uma breve caracterização da Educação em Moçambique, trazemos o contexto linguístico do mesmo, a Educação Bilingue, de forma particular, em Moçambique e concretamente na Província de Gaza, onde se realizou o estudo, e por fim a fundamentação teórica sobre o currículo que é uma das bases de análise neste trabalho. O objetivo deste capítulo é fornecer, através da revisão da literatura, informação teórica de forma a sustentar o trabalho e um quadro teórico de análise que será usado na discussão com os dados empíricos no capítulo IV.

**No Capítulo III** debruçamo-nos sobre o enquadramento metodológico utilizado no trabalho, bem como a natureza da metodologia, uma breve descrição das abordagens qualitativa e quantitativa e estudo de caso; a abrangência do estudo, a população, caracterização da amostra, quais as técnicas de recolha de dados e análise dos dados usados, o *design* da investigação e apresentamos as questões éticas que foram acauteladas neste trabalho.

**No capítulo IV** apresentamos a descrição dos dados por instrumentos (análise documental, entrevistas, questionários), provas aos alunos, bem como a análise e interpretação dos resultados de acordo com o problema e os objetivos evocados.

Por último, apresentamos as conclusões do trabalho, em que nos referimos às contribuições teórica e prática do trabalho, o futuro em termos de investigação e as limitações e potencialidades do mesmo.



## CAPÍTULO I – PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

---



## 1.1. Contextualização

Moçambique é um país localizado na costa sudeste de África, situado entre os paralelos 10, 27° e 26, 52° de latitude sul e entre os meridianos 30, 12° e 40, 51° de longitude leste. Faz fronteira a norte com a Tanzânia, a noroeste com o Malawi e a Zâmbia, a oeste com o Zimbabwe e a África do Sul, a sul com a Suazilândia e a África do Sul, e a este é banhada pelo Oceano Índico, como ilustra a figura 1. Com uma área aproximada de 799.380 Km<sup>2</sup>, o país tem uma faixa costeira com cerca de 2.470 Km, com um número total de população de 23 049 621. No que diz respeito à divisão administrativa, Moçambique é constituído por 11 províncias (Maputo cidade, Maputo Província, Gaza, Inhambane, Sofala, Manica, Tete, Zambézia, Nampula, Niassa e Cabo Delgado) e 128 distritos.<sup>1</sup>

Figura 1: Mapa de Moçambique



Fonte: (Portal do Governo, 2013)

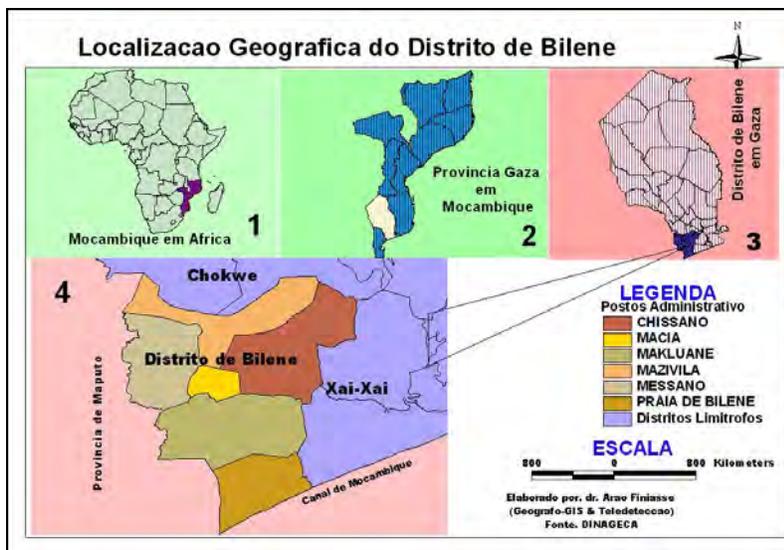
O país tornou-se independente de Portugal em 1975, após 10 anos de luta armada pela libertação nacional dirigida pela Frente de Libertação Nacional de Moçambique (FRELIMO). Após a independência com o governo de transição, instalou-se um regime socialista. A partir do início dos anos de 1980, o País viveu um conflito armado dirigido pela RENAMO (Resistência Nacional de Moçambique). O conflito armado

<sup>1</sup> (Portal do Governo de Moçambique, 2013)

terminou em 1992, com assinatura dos Acordos Gerais de Paz entre o Governo de Moçambique e a RENAMO. Com este marco histórico, em 1994, o país realizou as suas primeiras eleições multipartidárias, ganhas pela FRELIMO.<sup>2</sup>

O Distrito de Bilene, local onde foi realizado a pesquisa empírica, situa-se na zona sul da província de Gaza, faz limite a Norte com Distrito de Xai- Xai, a Sul com Distrito da Manhiça na Província de Maputo, a este com Distrito de Chókwe e a oeste é banhado pelo oceano Índico. Apresenta uma superfície de 3.200 km<sup>2</sup>, constituído por 6 postos Administrativos (Governo Distrital de Bilene, 2010) (fig. 2):

Figura 2: Localização Geográfica do Distrito de Bilene



Fonte: Direção Nacional de Geografia e Cadastro-DINAGECA, elaborado por (Finiasse, 2011)

Segundo Quive e Campenhoudt (2008), quando se referem a um dos momentos da problemática, começamos por fazer um balanço das diversas abordagens do problema e de elucidar as suas características de base essenciais.

Em Moçambique, para além do Português, que é língua oficial, encontramos mais de 20 línguas nacionais africanas que são faladas por um pouco por todo o país. Ngunga *et al* (2010, p. 9) mostram que, “vários estudos feitos após a independência (Lopes, 2009, Martins, 1992, Ngunga, 1985, 2008, Nhongo, 2009, entre outros) têm vindo a revelar que as crianças são, por um lado, penalizadas por não dominarem a língua que é usada como meio de ensino e, conseqüentemente, por outro, o sistema

<sup>2</sup> *Idem*

educativo tem vindo a registar grandes perdas de toda a ordem". Para justificar o pressuposto, Benson (2000) diz que todo o currículo foi baseado num modelo do Português Europeu, o que significa que as artes da linguagem são projetadas para falantes nativos de Português e que o conteúdo acadêmico é mal adaptado às culturas moçambicanas e estilos de vida. Sendo assim, Ngunga *et al* (2010) justificam que, por estas razões e outras de ordem político-social, vários pensadores moçambicanos têm vindo, há cerca de 30 anos, a estudar a possibilidade de uso das línguas moçambicanas como veículo do saber para reduzir a ineficácia e resgatar as línguas e a diversidade cultural moçambicana. Em função disso, entre 1993 e 1997, segundo Benson (2000), foi realizada a experiência do Ensino Bilingue. Segundo o Relatório Final de Educação Bilingue em Moçambique (2001), foi designado PEBIMO, tendo ocorrido em duas províncias moçambicanas: Tete (usando as línguas Nyanja e Português) e Gaza (usando as línguas Changana e Português). Afirma, num outro artigo, Benson (2000), que a experiência realizada ofereceu uma alternativa para a instrução exclusiva em Português em Moçambique. Depois do PEBIMO, Ngunga *et al* (2010), citando informação do (INDE, 2001), diz que na reforma do Ensino Básico, introduz-se a língua materna como disciplina (da 1ª à 5ª classe) e como meio de ensino (da 1ª à 3ª classe). O Plano Curricular de Ensino Básico (PCEB, 2003), reformulado do antigo, introduzido em 1983, elaborado pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE), apresenta a uso das línguas moçambicanas no ensino como uma inovação na reforma Curricular. E, de acordo com Ngunga *et al* (2010), a sua implementação viria a ser iniciada no ano letivo de 2003 e numa primeira fase, a Educação Bilingue, deveria ter lugar em regiões rurais linguisticamente homogêneas como forma de permitir que cada moçambicano aprenda os primeiros rudimentos de leitura/escrita e aritmética na sua língua Bantu materna.

O que está por detrás da implementação do programa de Educação Bilingue, em Moçambique, é que o ensino em língua Bantu<sup>3</sup> e materna (L1) da maioria da população reduziria a ineficácia do sistema educativo, que é realizada na 2ª língua Portuguesa (L2), falada por uma minoria.

Antes da formalização da Educação Bilingue, pelo Ministério de Educação, Benson (2001), como consultora independente fez um estudo de avaliação do PEBIMO. No relatório, dentre muitas recomendações, constam as seguintes: que no futuro fossem integrado programas bilíngues, tanto quanto possível em escritórios provinciais de educação e departamental. A equipe central poderia ver qual dos técnicos provinciais e distritais estariam mais interessados em Educação Bilingue e envolvê-los no processo de avaliação, em atividades de conscientização e no planeamento para o futuro. Em termos de

---

<sup>3</sup> Entenda-se como grupos de línguas com algumas características comuns faladas em África, principalmente, na África subsariana.

medida a serem tomadas para a expansão, refere o relatório que, para colocar os programas de EB em vigor é aconselhável reorganizar o pessoal do Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE), criar um Departamento de Educação Bilingue (DEB), que teria as seguintes competências: coordenar a formação profissional de professores bilingues tendo em atenção que os principais temas de formação devem ser aspetos linguísticos (ortografia, etc) e métodos de ensino bilingue; para o curto e médio prazo, desenvolver o currículo para o treinamento dos futuros professores bilingues e os objetivos elaborados devem ser relevantes para os contextos moçambicanos e adequado para cada nível de escolaridade. Desenvolver as diretrizes, no âmbito curricular, estruturas de sequência, de forma que sirva de base para a elaboração de livros didáticos nas línguas locais.

No relatório do INDE (2003), após a implementação formal do sistema de Ensino Bilingue em Moçambique, constata-se que houve avanços, havendo, no entanto, aspetos negativos que urge corrigir rapidamente, tais como: falta de livros de apoio ao professor e ao aluno; deficiências em termos de qualidade dos materiais de apoio disponibilizados ao professor e ao aluno; dificuldades técnicas manifestadas pelos professores por falta de capacitação efetiva e sistemática em matéria de ensino bilingue; dificuldades em encontrar terminologia funcional em línguas bantu; deficiente acompanhamento das turmas bilingues por parte das direções das escolas e dos técnicos pedagógicos distritais e provinciais, por falta de conhecimentos sobre o ensino bilingue. Em relação a alguns desses aspetos, segundo informações do *macua.blogs.com (2010)*, num estudo intitulado Ensino Bilingue em Moçambique: um desafio político-estratégico (Luís, 1996; Firmino, 2002; Merisuo & Storm, 2006), tendo por base a experiência realizada e ao plano efetivo de implementação da Educação Bilingue, advertia sobre o cuidado a ter com esse tipo de ensino, no que diz respeito à conceção de programas que abarquem as especificidades das línguas Bantu, sem perder de vista as expectativas dos padrões nacionais de educação; a não existência de professores formados e que dominem ambas línguas de modo a não evidenciar dificuldades no processo de ensino/aprendizagem e a falta de domínio das metodologias do EB e dos meios materiais, por parte dos professores, que permitam providenciar um ensino adequado.

Por causa da realidade multicultural e multilingue, que é peculiar ao contexto Moçambicano, Lopes (2004, p. 40) afirma que o modelo de Educação Bilingue implementado “(...) provoca novos desafios no âmbito da planificação curricular linguística e cultural”. O autor levanta uma das vertentes do conceito multicultural, que, em algumas sociedades do mundo pós-colonial, significa a manutenção de uma cultura dominante sobre as outras culturas, regra geral a cultura das minorias, e aceitação dessas

mesmas culturas. A questão que pode suscitar, tendo em conta o conceito apresentado diz respeito a esta interrogação: qual línguas e culturas, seriam adotadas formalmente nos programas curriculares no sistema de Educação Bilingue, tendo em conta o contexto multicultural Moçambicano? Lopes (2004) incentiva que haja mais reflexões e debate em torno dessa desta problemática, envolvendo todos os intervenientes (pais, crianças, professores, diferentes comunidades com diferentes interesses sociais) na aplicação de um modelo educacional que agora se inicia, para que programas, manuais e resultados deste processo respondam cada vez melhor aos anseios de todos os moçambicanos.

Com efeito, alguns estudos ao nível de mestrado e doutoramento realizados, sobre EB no contexto Moçambicano, com temas relacionados com (EB e Género; EB e Seus Professores e EB e a Escrita), chegaram a algumas conclusões, por exemplo:

*“O discurso oficial, por exemplo, reconhece a importância das línguas moçambicanas, incentiva e valoriza o desenvolvimento da educação bilingue. No Plano Curricular do Ensino Básico as políticas sobre a educação bilingue, assim como as estratégias para a sua expansão estão muito claras, contudo a prática tem mostrado que entre a intenção e o fazer há uma distância considerável” (Patel, 2006a, p. 118).*

*“O Grupo de Ensino Bilingue enfrenta sérios problemas ao nível dos recursos mínimos exigidos para a realização do seu trabalho. Falta apoio financeiro, recursos humanos, formação, materiais pedagógicos. Assim, não é de estranhar as várias incongruências que se observaram nas aulas assistidas, apesar de todos os esforços de uma mão cheia de profissionais dedicados para as atenuar” (Silva, 2006, p. 92).*

*“Contudo, um aspeto que nos chamou atenção em relação ao Programa de L2 é a falta de explicitação adequada de atividades de escrita nas orientações metodológicas da L2 no segundo ciclo e ainda a exiguidade do tempo reservado às tais atividades de escrita nas Unidades Temáticas/Didáticas. O número de aulas previstas para cada unidade é definido em termos globais, o que aponta para que alguns professores releguem o ensino da escrita para um plano secundário” (Nhongo, 2009, p. 94).*

Patel (2012, p. 47), em relação a alguns estudos realizados no âmbito da temática, comenta que “estudos sobre a Educação Bilingue fazem referência a falsas premissas sobre o desenvolvimento de programas de Educação Bilingue em contextos multilingues e, uma delas, relaciona-se com a dificuldade em trabalhar nestes contextos”.

Ngunga *et al*/ (2010, p. 112), no estudo sobre avaliação da EB na Província de Gaza, numa das passagens na conclusão, constataram que “no que se refere à metodologia de ensino apresentada pelo

programa de ensino bilingue, a maioria dos professores (Nhanzilo e Lichanane)<sup>4</sup> reconheceu que este deve sofrer alterações na medida em que não possibilita maior dedicação ao ensino da compreensão oral e escrita na sala de aula tanto da L1 como de L2”.

Esta posição, em relação ao programa de Educação Bilingue, também se faz sentir no livro de Chimbutane (2011, p. 10), intitulado *Rethinking Bilingual Education in Post colonial Context*, quando afirma:

*“Community members saw me as a representative of the state education authorities but at the same time as a valid interlocutor and channel for taking up to the state education authorities their messages of appreciation at witnessing the use of their languages in schools and also their concerns. They called me to help in finding solutions to the problems associated with the implementation of the bilingual programme, such as those regarding the lack of teaching and learning resources in the bilingual programme”.*

A reflexão em torno de todos esses aspetos está na base da elaboração deste estudo que será realizado em Moçambique, Província de Gaza, concretamente no distrito de Bilene, que pretende de forma geral, analisar o programa curricular de Educação Bilingue e relacionar o mesmo com as práticas pedagógicas, incidindo na problematização das aprendizagens através de provas, nas disciplinas básicas (Português e Matemática) aos alunos da 5ª classe. Os testes serão realizados em língua Portuguesa, que é a língua que os alunos bilingue passam a tê-la como meio de ensino a partir do 2º ciclo (4ª classe), partindo do princípio que “(...) poder-se-á considerar que as línguas permitem, por um lado, a construção do conhecimento nas outras disciplinas curriculares e, por outro, a exteriorização desses mesmos conhecimentos. As línguas desempenham deste modo uma função de intérpretes” (Tavares, Valente & Roldão, 1996, p. 19).

Sobre os objetivos traçados, defende Pacheco (2001, p.143) quando aborda sobre as vertentes de análise da realidade curricular:

*“Torna-se necessário uma abordagem processual da realidade que faz a interação das duas componentes intrínsecas do currículo como um processo: o que se pretende (expetativas curriculares) e o que ocorre e onde ocorre. Estudá-las de uma forma separada, sem uma visão de conjunto e complementar seria ignorar que o currículo é, ao mesmo tempo, uma intenção e uma realidade que ocorre num contexto determinado ou então seria ignorar que é um plano que existe quer no campo das intenções quer no campo da prática.”*

---

<sup>4</sup> Nomes das escolas onde foi realizado o estudo.

Ribeiro (1990) procura mostrar que a unidade ou continuidade do currículo e do ensino, quando vista da perspectiva da investigação centrada na implementação curricular, reflete a discrepância possível entre currículo planeado (formal) e o currículo praticado (real) ou a distância entre a dimensão normativa e a descritiva, que necessariamente o currículo apresenta. O autor acentua, igualmente, o significado de que qualquer plano curricular se torna mais claro no modo como é posto em prática, revelando-se importante as diferentes descrições e práticas do currículo proposto.

Escolhemos a 5ª classe para a realização das provas, porque, segundo o Programa de Ensino Básico 1º ciclo (2003, p. 125) ao terminar o 1º grau (1ª à 5ª classe), o aluno deve “ter adquirido as duas habilidades linguísticas no processo de ensino-aprendizagem: ouvir, falar, ler e escrever em L2 [que é a língua Portuguesa] de modo a usar esta língua como meio de ensino e aprendizagem”. Outrossim, a 5ª classe do ensino básico tem o exame nacional que é feito em língua oficial Portuguesa, conforme o PCEB (2003, p. 49), o documento que traça os objetivos, políticas, estrutura e planos de estudos e estratégias de implementação no Ensino Básico, “(...) atendendo que muitas crianças terminam a sua escolarização na 5ª classe devido à falta de escolas que lecionam o 2º Grau, sobretudo nas zonas rurais, estabelece-se que haja exame [nacional dado na língua Portuguesa] no fim do EP1 [fim da 5ª classe], como medida transitória, até que a rede escolar para o Ensino Básico completo seja abrangente. A 5ª classe é que está num ciclo que, segundo Ngunga *et al*/(2010, p. 114), não foi abrangida pelo estudo de avaliação por eles realizado na Província de Gaza, quando clarificam na conclusão e recomendação que, “o leitor poderá perguntar porque razão esta segunda conclusão dá um golpe fatal à esperança que ainda se poderia ter depois de se saber da situação em Gaza. É que o estudo de Gaza limitou-se apenas ao 1º ciclo [1ª e 2ª classe]. Por isso, os resultados deixam alguma folga para se pensar que a situação pode mudar no 2º ciclo [3ª, 4ª e 5ª Classe] ”.

## 1.2. Problema de pesquisa

A Educação Bilingue é um novo desafio na educação em Moçambique que com a sua especificidade, responde de forma genérica ao problema de desperdício escolar, tendo em atenção a diversidade linguística e cultural do país. Sendo assim, o modelo de Educação Bilingue aplicado em Moçambique, inicia no 1º ciclo a lecionação com a língua, materna, nesse caso Changana/Xichangana<sup>5</sup>, como meio de instrução e o Português como disciplina, somente ao nível da oralidade. A partir do 2º ciclo,

---

<sup>5</sup> Entenda-se que estamos a referir a mesma língua, a primeira escrita no vocabulário ortográfico da língua Portuguesa e a segunda da própria língua.

concretamente na 4ª classe, há uma inversão da língua de ensino, que passa a ser feita em Português e a língua Changana é usada como disciplina. Os alunos de EB só iniciam a aprender a escrita na língua Portuguesa a partir da 3ª classe e como se não bastasse, os mesmos, na 5ª classe, que é a última classe do 1º grau, para passarem para o 2º grau, são submetidos a um exame nacional em língua Portuguesa, como já nos referimos. Esta situação exige que os alunos, da EB, estejam minimamente habilitados em termos de competência linguística em língua Portuguesa (compreensão na leitura, escrita e oralidade) para fazer face aos mesmos, compreendendo o que se pede em cada exame e, conseqüentemente, dar respostas corretas de forma que lhes garanta a nota positiva para transitarem de classe. Em função dessa situação, de forma a não nos dispersarmos, pretendemos encontrar resposta relativa a pergunta de partida. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p. 44), “com esta pergunta, o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor. A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor da investigação, apresentada da seguinte forma:

*De que modo o programa curricular de Educação Bilingue se traduz nas práticas pedagógicas nas escolas do Ensino Básico que usam a língua Portuguesa e Changana no distrito de Bilene, na província de Gaza?*

No seguimento de Tuckman (2000, p. 38), quando postula que, “o problema formula-se melhor em forma de questão (na medida em que é distinto da formulação declarativa da hipótese, derivada do mesmo problema)”. Pacheco (2006, p. 14), a propósito e centrado na educação mostra que “(...) a investigação educativa está centrada na busca de respostas para questões problemáticas, mas desde que não se reduza a realidade a uma mera pergunta”. Assim, a pergunta de partida acima, desdobra-se nas seguintes questões de investigação:

- a) Como é que foi concebido o programa curricular da Educação Bilingue em Moçambique?
- b) Qual a relação entre o programa curricular da Educação Bilingue e as práticas pedagógicas?
- c) Qual é o desempenho, nas provas escritas e orais, dos alunos da Educação Bilingue que se encontram na 5ª classe?

Os objetivos decorrentes do problema e das questões são formulados do seguinte modo:

- Analisar o processo de concepção do programa curricular de Educação Bilingue, atendendo às questões teóricas sobre a conceção de um programa curricular;
- Relacionar o programa de Educação Bilingue com as práticas pedagógicas considerando a formação dos professores, as metodologias de ensino e o material didático;

- Avaliar o desempenho dos alunos que se encontram a frequentar a 5º classe, através de prova escrita e oral, nas disciplinas básicas (Português e Matemática) de língua Portuguesa.



## CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

---



## 2.1. Educação Bilingue

Os conceitos, em qualquer trabalho de pesquisa, são imprescindíveis, pois ajudam a esclarecer certas informações e perceber melhor o desenvolvimento do próprio trabalho. Neste ponto vamos fazer um olhar sobre o conceito de educação e Educação Bilingue de forma geral, tomando em consideração alguns aspetos históricos e conseqüentemente a sua implementação nas escolas.

A educação segundo Monteiro (2008), é essencialmente um fenómeno de comunicação, intergeracional e interpessoal, informal e formal, com seus fins, conteúdos, formas e contextos. Para Gaspar e Roldão (2007, p. 18) “assume-se, portanto, a educação como processo contextualizado<sup>6</sup> de desenvolvimento internacional e contínuo do indivíduo<sup>7</sup>”. Ngunga *et al* (2010), referindo-se à importância da educação, postulam que a educação é elementar para a sobrevivência de qualquer ser humano. Esta afirmação torna-se mais forte no contexto de um país como Moçambique, que luta pelo seu desenvolvimento e por vencer a pobreza.

Monteiro (2008) escreve que a educação é um direito com uma significação ética inscrita na Ética dos direitos do ser humano e dos direitos da criança. Sendo assim, a UNESCO (2003), defendendo a *Educação para Todos*, reconhece que *Educação para Todos* significa uma educação de qualidade para todos. Acrescenta a UNESCO, que no mundo de hoje, isso significa incluir e considerar todos e variados contextos culturais e linguísticos que existem nas sociedades contemporâneas.

Em relação à Educação Bilingue, Bouton (1976) explica que, no final do século XIX e na primeira metade do século XX, houve a tendência de ter a situação do monolinguismo como a mais adequada, pois era estatisticamente predominante. A evolução rápida da segunda metade do século XX, um melhor conhecimento das situações geopolíticas do número de regiões do globo a um reconhecimento mais instruído das situações antigas, desconhecidas antigamente, que são em geral o facto das minorias linguísticas fortes e numerosas no mundo, permitirem hoje inverter esta tendência. Cavalcanti (1999), usando as palavras de Grosjean (1982), diz que cerca da metade da população mundial é bilingue, porém mesmo assim, segundo as Palavras de Romaine, também usadas por Cavalcanti, é o monolinguismo que representa a norma, é o monolinguismo que é a base para os estudos linguísticos. Para Cavalcante, o monolinguismo deveria ser tratado como caso especial, como desvio da norma, e o bilinguismo deveria representar a norma.

---

<sup>6</sup> “Este contexto é enquadrado pela pedagogia, pela psicologia e pela sociologia mas determinado pela política e economia”.

<sup>7</sup> “O processo deverá acompanhar o indivíduo ao longo da sua vida, daí o ser contínuo”.

A propósito dos últimos enunciados referidos, Appel e Muysken (2006, p. 60) referem que “since about 1950 the education of children from minority groupss has been discussed more widely than before, and an interest in minority languages has increased”. Referem os autores que “1951 is important year in this context”, justificando: “because in that year the UNESCO meeting of specialists on the use of vernacular languages in education was held”. Deste encontro, os autores, fazendo uso das informações da UNESCO dizem que “it is axiomatic that the best medium for teaching a child is his mother tongue”. Desta forma, prosseguem os autores, “in the 30 years since the UNESCO meeting in 1951 there has been a growing trend, worldwide, to enhance the role of minority languages in the school curriculum” (*Ibid.*).

No caso de Moçambique, recorda Benson (2000) que o interesse na utilização das línguas maternas no ensino fundamental começou a crescer no final dos anos de 1980, particularmente entre um grupo de estudiosos linguistas da Universidade nacional Eduardo Mondlane (UEM) em Maputo. Continua Benson, junto com os pesquisadores educacionais do INDE e representantes de organizações governamentais e não-governamentais, organizaram, o grupo de estudiosos linguistas da UEM, uma série de seminários para discutir estratégias pedagógicas e linguísticas para melhorar a educação básica.

Frias (1992, p. 77), em relação ao bilinguismo, afirma que há “pouco consenso em torno do termo bilinguismo, que tem sido usado para referir a uma larga variedade de fenómenos, e a pesquisa reflete esta confusão semântica”.

E para compreender qualquer sistema de Educação Bilingue (EB) é necessário entender o conceito de forma bem clara. O bilinguismo é uma palavra que pode ser tratada em conta diferentes realidades, pois, segundo Gonçalves (1998, p. 87), “falar de bilinguismo sem outros considerandos clarificadores colocaria, à partida, questões como, por exemplo: que bilinguismo? O que é bilinguismo? De que bilinguismo se está a falar? bilinguismo ou bilingualidade?”. Para a autora, podemos falar de bilinguismo quando nos referimos a um espaço geográfico que utiliza duas línguas por constituir o espaço sócio-linguístico de pertença de duas comunidades diferentes, a uma pessoa que vive num espaço geográfico cuja língua é diferente da sua (situação dos emigrantes e a um espaço geográfico onde a língua oficial não é língua materna dos nativos (situações dos países colonizados). Talvez por isso, Cavalcanti (1999, p. 386) procure ter um certo cuidado quando chama à atenção para o seguinte aspeto:

*“Observe-se que utilizo a expressão educação ou escolarização em contextos bi/multilíngues juntamente com o termo educação bilingue porque os contextos que vou focalizar podem ou não apresentar casos de educação bilingue propriamente dita. São, no entanto, cenários onde mais de uma língua é falada e não necessariamente é escrita. São cenários fortes em tradição oral”.*

Bouton (1976), de forma a esclarecer algumas diferenças em torno do termo bilinguismo, elucida que a situação sócio-linguística do bilinguismo implica o uso concorrente de duas línguas num mesmo espaço geográfico, económico ou político e pelo facto da coexistência nesse espaço de duas comunidades distintas, essa realidade bilingue é mais fácil de agarrar do que o estatuto individual do bilingue. Segue o autor dizendo que a definição do estado do bilinguismo poderia ser: estado de alguém que usa fluentemente, nas situações da vida quotidiana duas línguas para comunicar com o próximo por causa da situação sócio-linguística do seu meio ambiente de origem ou de adoção. Podemos distinguir assim o bilinguismo de alguém que apenas aprendeu uma outra língua a par da sua, numa situação letiva, cujo uso não lhe é imposto pelas circunstâncias particulares do seu meio social.

Appel e Muysken (2006, p. 1) de forma a distinguir os tipos de bilinguismo, os autores procuram mostrar três formas de bilinguismo que podem ocorrer com exemplo de duas línguas que denominam A e B, a partir de três figuras, quando dizem “theoretically, the following forms can be distinguished”. E mostram: “in situation I the two language are spoken by two diferent groups and each group is monolingual; a few bilingual individuals take care of the necessary intergroup communication”. Esclarecem os autores que “this form of societal bilingualism often occurred in former colonial countries, where the colonizer spoke English, for instance, and the native people a local language”. Continuam a mostrar, “in societies of type II all people are bilingual”, e dizem, “aproximations to such a form of societal bilingualism can be found in African countries and India. Often people have commande of more than two languages”. E por último, “in the third form [uma parte a língua A e B se misturam e é separada da língua B que não se mistura] of societal bilinguism one group is monolingual, and the other bilingual. Os autores reconhecem que “in most case this last group will form a minority, perhaps not in the numerical or statistical, but in sociological sense: it is non-dominant or oppressed group”.

Os autores admitem em relação ao exemplo acima “of course, forms I, II and III are only theoretical types wich do not exist in pure form in the world we live in: different mixtures are much more common” (*Ibid.*, p 1).

No que concerne ao bilinguismo escolar, Frias (1992) explica que é habitualmente à aprendizagem da L2 (Língua Segunda) na escola, cuja aprendizagem precoce tem como finalidade essencial o emprego prático da língua como meio de comunicação, o mesmo não se pode dizer da LE (Língua Estrangeira), que é muitas vezes semelhante àquela. Mais à frente falaremos da questão de semelhança entre L2 e LE, levantado pela autora.

Prosseguindo o tipo de educação que se designa por bilingue e multilingue, a UNESCO (2003), considera ao uso de duas ou mais línguas como meios de instrução, afirmando que a Educação Bilingue e Multilingue, em grande parte da literatura especializada, são os dois tipos agrupados sob o termo Educação Bilingue.

Appel e Muysken (2006, p. 64) explanam que “a system in which a minority language has a certain role alongside the majority language is generally called bilingual education. Segundo os autores “this type of education generally only exists at elementary school level”.

Os autores (*Ibid.*, p. 65) admitem que existem diferentes tipos de Educação Bilingue, dentre eles apresentam os seguintes: Um é chamado *transicional or the assimilationist model*, em que “the minority language is mainly used in the early grades, since its most important function is to bridge the gap between the home and school”. O outro é chamada *pluralistic or maintenance model*, promoting linguistic pluralism. In this view, the minority language has a value of its own and is as important as the majority language” (*Ibid.*, p. 65).

Desses dois tipos de Educação Bilingue, para os autores, “(...) most proponents of bilingual education adhere to the maintenance view, transitional model is most frequently applied, (...)” (*Ibid.*, p. 65)

Ainda com os mesmos autores (*ibid.* p. 66), revelam que na Educação Bilingue “the situation is more complex when the native language does not exist in a written form, because in such cases elementary education will take place in the regional language which the child may know only slightly”.

Esta constatação, é típico dos países africanos e particularmente de Moçambique, em que foram, e de alguma forma continuam a ser consideradas, comunidades com tradições orais ou que as línguas autóctones são usadas mais ao nível da oralidade, apesar de haver esforços nos últimos anos em padronizá-la como estaremos a ver mais adiante quando estivermos a falar das línguas moçambicanas.

## **2.2. Breve caraterização da Educação em Moçambique**

A educação constitui uma das prioridades do Governo de Moçambique na luta contra o analfabetismo e a pobreza. Patel e Cavalcante (2013), fazendo uma retrospectiva histórica, declaram que desde a libertação de Moçambique do domínio colonial português, a educação se constituiu um pilar das políticas governamentais que estabeleceram objetivos e metas ambiciosas visando a superação do grande atraso herdado pelo setor. Nesse período, Plano Estratégico de Educação (PEE) (2012, p. 23), se “assistiu uma forte expansão da rede e dos efetivos escolares, como resultado da nacionalização da educação no período pós-independência”.

Como resultado desse esforço, em 1982, decorridos apenas sete anos da proclamação da independência nacional, o país já se aproximava da situação de universalização do acesso ao ensino básico, apenas não concretizado devido ao conflito armado<sup>8</sup> que assolou o país (Patel & Cavalcante, 2013).

Conforme PEE (2012), como consequência do conflito armado, verificou-se uma redução significativa de rede escolar e uma estagnação do número de alunos.

Com a assinatura dos acordos gerais de paz em Moçambique, em 1992, entre o Governo de Moçambique e a Renamo (Patel e Cavalcante, 2013), restabeleceu-se na educação o processo de alfabetização, desta feita com muita escassez de recursos humanos, materiais e financeiros e relegada a um plano secundário devido a políticas impostas pelo FMI e pelo Banco Mundial que priorizavam somente o ensino básico formal de crianças e voltou-se a priorizar a alfabetização e educação de adultos.

Como resultado desta priorização, os dados estatísticos do INE (2007) revelam que o número de alfabetizados em Moçambique é de 50.8%, havendo uma grande diferença entre a as taxas de alfabetização do sexo masculino (66.8%) e do sexo feminino (36.9%), isso nas pessoas com idade igual ou superior a 15 anos.

Em termos de adultos, os dados do INE (2013) revelam que a taxa de alfabetização, em 2011, equivale a 51,60% contra 52% do ano 2010, o que mostra um certo decréscimo. Assim, um dos grandes objetivos do milênio, em Moçambique, é assegurar que todas as raparigas e rapazes completem o ensino básico universal.

A educação em Moçambique organiza-se em ensino pré-escolar, ensino escolar e o ensino extra escolar. O primeiro é o ensino que se realiza nas creches ou infantários para crianças com idade inferiores a seis anos. O segundo compreende o ensino geral, técnico-profissional e ensino superior. O ensino geral é formado por dois níveis, a saber primário e secundário, o ensino primário compreende o 1º e 2º grau (EP1 e EP2), que vai desde a 1ª à 5ª classe e da 6ª à 7ª classe, respetivamente. Atualmente, com a implementação das línguas moçambicanas no ensino básico, o 1º e 2º grau estão subdividido em ciclos, sendo o 1º ciclo (1ª à 2ª classe), o 2º ciclo (3ª à 5ª classe) e o 3º ciclo (6ª à 7ª). O ensino primário é praticado, tradicionalmente, em escolas separadas, de 1ª à 5ª classe numa escola e de 6ª à 7ª classe numa outra escola, mas atualmente em algumas escolas do país, estão sendo praticadas na mesma escola e recebe o nome de EPC (Escola Primária Completa).

---

<sup>8</sup> Foi um conflito armado, que ocorreu um ano após a independência de Moçambique e durou 16 anos (1976-1992) entre o Exército de Moçambique e a Renamo (Resistência Nacional de Moçambique).

O ensino secundário é constituído por cinco classes divididos em dois ciclos, o 1º (8ª à 10ª classe) e o 2º (11ª e 12ª classe). Após o término do 1º ciclo do ensino secundário, no 2º ciclo, o aluno, em função das suas inclinações e preferências académicas em termos de áreas a seguir no ensino superior, escolhe a seção a seguir, pode ser para área de letras com matemática e para área de ciências com desenho ou com biologia.

O ensino técnico profissional, que constitui o principal instrumento para a formação profissional, compreende os níveis elementares, básico e médio. O ingresso no ensino técnico exige que a pessoa tenha no mínimo concluído o 1º grau do ensino primário. Para o ensino básico técnico e médio, exige-se a conclusão do 2º grau do ensino primário ou ensino elementar técnico profissional e a conclusão do 1º ciclo do ensino secundário geral ou ensino básico técnico profissional, respetivamente.

O ensino superior que recebe os estudantes quer do ensino geral quer do técnico, desde que tenham concluído o 2º ciclo do ensino secundário ou médio técnico profissional, é realizado nas universidades, instituto superiores, escolas superiores e academias.

Por fim, o ensino extraescolar que abrange atividades de alfabetização e aperfeiçoamento fora do sistema normal de ensino.

Uma das políticas nacionais de educação em Moçambique é de assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipo de ensino (MINED, 1995).

### **2.3. Educação Básica em Moçambique**

Concordarmos com Patel (2012) quando diz que a abordagem do Ensino Bilingue em Moçambique não pode prescindir de uma reconstituição, mesmo que breve, do estado da arte do ensino Básico, posto que é nesse nível educacional que essa modalidade se desenvolve. No Sistema Nacional de Educação em Moçambique, o currículo do Ensino Básico estrutura-se em dois graus com sete classes, como explicamos acima de forma geral. O 1º grau (EP1), está dividido em dois ciclos, sendo o 1º correspondente à 1ª e 2ª classes e o 2º ciclo, à 3ª, 4ª e 5ª classes. O 2º grau (EP2) compreende a 6ª e 7ª classe correspondentes ao 3º ciclo. O ingresso para o Ensino Básico é feito aos seis anos de idade, devendo o aluno concluí-lo, em princípio, aos 12 anos, como se pode ver na tabela abaixo.

Tabela I: Organização da estrutura curricular do Ensino Básico

Idade	6	7	8	9	10	11	12
Classe	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>
Ciclo	1 <sup>o</sup>		2 <sup>o</sup>			3 <sup>o</sup>	
Grau	1 <sup>o</sup>					2 <sup>o</sup>	

Fonte: (PCEB, 2003, p. 25)

Em termos de objetivos para cada ciclo, o PCEB (2003) descreve que no 1<sup>o</sup> ciclo permite desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas, a saber: somar, subtrair, multiplicar e dividir; observar e estimar distâncias, medir comprimentos; noções de higiene pessoal, de relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o meio. O 2<sup>o</sup> ciclo aprofunda os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no 1<sup>o</sup> ciclo e introduz novas aprendizagens relativas às Ciências Sociais e Naturais sem, contudo, querer dizer que estas matérias não sejam abordadas no 1<sup>o</sup> ciclo. Neste âmbito, visa ainda levar o educando a calcular superfícies e volumes. O 3<sup>o</sup> ciclo, correspondente ao 2<sup>o</sup> grau, para além de consolidar e ampliar os conhecimentos, habilidades adquiridos nos ciclos anteriores, prepara o aluno para a continuação dos estudos e/ou para a vida.

Tendo em conta esta realidade, ainda com a mesma fonte, pretende-se que, ao concluir o ensino básico, o graduado tenha adquirido conhecimentos, habilidades e valores que lhe permitam uma inserção efetiva na sua comunidade e na sociedade moçambicana em geral. Cabe ao Ensino Básico formar um aluno capaz de refletir, ser criativo, isto é, capaz de se questionar sobre a realidade, de modo a intervir sobre ela, em benefício próprio e da sua comunidade (PCEB, 2003).

O ensino primário é o eixo do sistema educativo. Este princípio decorre do papel que o ensino primário joga no processo de socialização das crianças, na transmissão dos conhecimentos fundamentais como a leitura, a escrita e o cálculo, e de experiências e valores comumente aceites na nossa sociedade (MEC<sup>9</sup>, 1995). Para este nível, segundo o MEC (1995), dentre outras, uma das medidas mais específicas no âmbito da formação dos professores é a introdução do modelo definitivo da formação inicial de professores (10+2)<sup>10</sup> e implementação de um sistema de acompanhamento eficaz após a formação. Essa

<sup>9</sup> MEC era o acrónimo do Ministério de Educação quando integrava a parte de cultura, atualmente encontram-se separados.

<sup>10</sup> Cursos de formação de professores para o Ensino Primário e dois anos de formação.

medida ocorrerá com a eliminação gradual dos cursos de 7+3<sup>11</sup>, à medida que se forem criando condições materiais, humanas e financeiras.

Vale a pena mencionar que em Moçambique,

*“O Ensino Pré-escolar não é parte integrante da escolaridade regular, de acordo com a lei 6/92, de 6 de Maio. A rede do Ensino Pré-escolar é constituída por instituições públicas, privadas e comunitárias, cuja criação cabe à iniciativa dos órgãos governamentais ao nível central, provincial ou local e de outras entidades coletivas ou individuais, nomeadamente, associações de pais e de moradores, empresas, sindicatos, organizações cívicas, confessionais e de solidariedade. Destina-se a crianças menores de 6 anos, a fim de complementar a educação familiar, com a qual deve estabelecer uma estreita relação. A sua frequência é de carácter facultativa. Ao MINED, em coordenação com o MISAU e o MMCAS, compete definir normas gerais do funcionamento do Ensino Pré-escolar, apoiar e fiscalizar o seu funcionamento” (PCEB, (2003, p. 25).*

É de referir que o ensino primário em Moçambique é gratuito<sup>12</sup> e para o mesmo nível os livros escolares são distribuídos de forma gratuita pelo MINED em coordenação com o setor empresarial público e privado.

## 2.4. A língua Portuguesa em Moçambique

Depois de termos feito uma breve contextualização da educação em Moçambique, consideramos que é necessário falar da língua Portuguesa e, de seguida, das línguas Bantu Moçambicanas, para melhor percebermos o contexto de Educação Bilingue em Moçambique.

A língua Portuguesa é língua oficial, como estaremos a ver, que em algum momento é considerada língua segunda (L2) e até língua estrangeira (LE) de vários moçambicanos, mas também é considerada língua materna (LM) ou língua primeira (L1) de um número cada vez crescente dos mesmos. Sendo assim, afigura-se-nos adequado iniciar este ponto por trazer alguns conceitos a propósito.

Coste (1983, p. 442) diz que “a língua materna é assim chamada porque é aprendida como primeiros instrumentos de comunicação desde a mais tenra idade e é utilizada no país de origem do sujeito falante”. O Dicionário Temático da Lusofonia (2005, p. 606) especifica ainda mais: “é aquela que se fala no seio do grupo mais restrito em que o indivíduo se inclui: a família, e, iconicamente, a mãe”. No entanto, para Ançã (1999), a língua segunda é definida como uma língua de natureza não materna e por vezes de forma inevitável, como sinónimo de língua estrangeira, mas com um estatuto particular: ou é

---

<sup>11</sup> Cursos de formação de professores para o Ensino Primário e três anos de formação.

<sup>12</sup> A partir de 2005 com abolição das propinas escolares eliminando algumas das barreiras de custos para o acesso e conclusão (PEEC, 2006)

reconhecida como oficial em países bilingues ou plurilingues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas, refiro os novos países africanos de expressão portuguesa - ou ainda, com certos privilégios, em comunidades multilingues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do país. Anã (*Ibid.*, s/p) demonstra o seguinte:

*“é na linha destas duas definições que os espaços da língua segunda e da língua estrangeira se separam. O estatuto da língua é o principal aspeto a considerar: Língua Segunda é língua oficial e escolar, enquanto língua estrangeira, apenas espaço da aula de língua. Decorrentes deste aspeto, há uma série de fatores de afastamento da língua estrangeira da língua segunda (imersão, contexto, motivações, finalidades da aprendizagem da língua), cruzando-se, assim, o espaço de língua segunda com o da língua materna”.*

Após a independência de Moçambique em 1975, a língua Portuguesa foi instituída língua oficial em Moçambique e é considerada a língua de Unidade Nacional. A oficialização pode ser confirmada na lei mãe que é a Constituição da República de Moçambique (2011, p. 7) no seu artigo 10 que advoga “na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial”.

Lopes (2004) recorda que após a independência a opção pelo Português foi reiterada por dois responsáveis estatais (a Ministra da Educação e o Reitor da UEM<sup>13</sup>) que se dirigiram ao 1º seminário nacional sobre o Ensino do Português. Esclarece o autor, que o enfoque neste seminário nacional incidiu naturalmente na língua Portuguesa. Mas ficou demonstrado que o evento não podia secundarizar o papel das línguas Bantu, línguas maternas para a maioria da população moçambicana, no contexto de ensino-aprendizagem do Português. Dias (2002) que, apesar da escolha da língua Portuguesa para Língua Oficial, clarificou-se, nessa altura, que essa escolha não era feita em detrimento das línguas Bantu e que era necessário efetuar estudos com vista a sua padronização e modernização a fim de, no futuro, estarem, de alguma forma, em pé de igualdade com a língua Portuguesa.

Para Dias (2002), este papel e esta função da língua Portuguesa advém do facto de ela ser, na altura da independência, a língua com maiores possibilidades de veicular a ciência e a técnica, de unir os moçambicanos e manter o país coeso. Avança ainda a autora que a língua Portuguesa estava minimamente divulgada em todo o país e era uma língua internacionalmente conhecida, o que facilitava a comunicação com os outros países.

A autora supracitada sublinha que, para além das razões acima apresentadas, poderia ser enumerada mais uma, não menos importante, é que a língua Portuguesa era única que possuía, nesse momento, um vocabulário que permitia a transmissão dos ideais do Marxismo-Leninismo (política adotada

---

<sup>13</sup> A primeira Universidade em Moçambique, Universidade Eduardo Mondlane

pelos governantes) que propunham a construção do Socialismo na Pátria Moçambicana.

A língua Portuguesa, no referir de Lopes (2004), é o meio de comunicação nas áreas de administração e educação, e tem também sido referida como símbolo da unidade nacional.

Segundo as informações do manual sobre a Situação Linguística de Moçambique, produzido por Firmino (2000), no recenseamento de 1997, em relação à língua Portuguesa, registou-se um aumento de recenseados que reconheceram que tinham um conhecimento da língua Portuguesa, relativamente ao primeiro censo realizado em Moçambique em de 1980. Informa ainda o manual que mesmo assim continua a verificar-se que a maioria dos cidadãos não sabe falar esta língua. Trata-se de uma língua conhecida predominantemente nas zonas urbanas, sobretudo nas camadas jovens ou cidadãos do sexo masculino.

Informações do INE, *apud* Ngunga e Bavo (2011), indicam que na distribuição das línguas faladas pela população de 5 ou mais anos de idade, a língua Portuguesa é a segunda língua mais falada no país, com cerca de 10.8% de falantes em todas as províncias do país.

Na educação, Patel (2012), alude que, excetuando-se nos programas de Educação Bilingue, a língua Portuguesa é a única língua de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino, bem como a língua que permite ingressar no mercado de trabalho e ter acesso a outras instituições da vida do país, desempenhando, por isso, um papel importante para a mobilidade social dos cidadãos moçambicanos.

## **2.5. As línguas Bantu Moçambicanas**

Moçambique apresenta uma diversidade de línguas Bantu. Lopes (2004) procura mostrar que em Moçambique, para além do Português, que é a língua oficial, e das línguas asiáticas (como o Gujarate, Memane, Hindi Urdu), que são também faladas nativamente por vários moçambicanos, a grande maioria das línguas faladas em Moçambique pertence ao grupo Bantu.

Por causa da diversidade linguística e pelas diferenças dos números das línguas que são apresentados nos dados estatísticos, Dias (2002, p. 108) diz que “ainda não há consenso sobre o número exato de línguas Bantu existente no país”. Acreditamos também que pelas mesmas causas referidas alguns linguistas moçambicanos optem por dizer nos seus escritos que em Moçambique existem mais de 20 línguas sem referir o número exato das mesmas, como se pode ver nas informações a seguir.

Lopes (2004), baseando-se nos dados do inquérito realizado pelo INE, menciona cinco línguas que foram consideradas principais e outras mais ou menos 15 e isso perfaz um total de 20 línguas. De acordo com o censo realizado em 1997, em que se apresenta no documento sobre a Situação Linguística de

Moçambique, realizado por Firmino (2000), as línguas maternas predominantes em Moçambique totalizam 20 línguas, também predominantes por província. Ngunga e Bavo (2011), apoiado pelos dados do INE, apresentam 21 línguas em Moçambique faladas pela população de cinco ou mais anos distribuídas por província, como se pode observar na tabela II.

**Tabela II: Distribuição de línguas faladas por população de 5 ou mais anos de idade**

Nº	Línguas	Falantes	%	Província onde fala
1	Makhuwa	4.097.788	26.1	Cabo Delgado, Nampula, Niassa, Sofala, Zambézia
2	Changana	1.660.319	10.5	Gaza, Maputo Província, Maputo Cidade, Inhambane, Niassa
3	Sena	1.218.337	7.8	Manica, Sofala, Tete, Zambézia
4	Lomwe	1.136.073	7.2	Nampula, Niassa, Zambézia
5	Nyanja	903.857	5.8	Niassa, Tete, Zambézia
6	Chuwabu	716.169	4.8	Nampula, Sofala, Zambézia
7	Ndau	702.464	4.5	Manica, Sofala
8	Tshwa	693.386	4.4	Gaza, Inhambane, Maputo, Sofala
9	Nyungwe	457.292	2.9	Manica, Tete
10	Yaawo	341.796	2.2	Cabo Delgado, Niassa
11	Copi	303.740	1.9	Gaza, Inhambane, Maputo, Cidade de Maputo
12	Makonde	268.910	1.7	Cabo Delgado
13	Tewe	259.790	1.7	Manica
14	Rhonga	235.829	1.5	Gaza, Maputo Província, Maputo Cidade, Inhambane
15	Tonga	227.256	1.5	Gaza, Inhambane, Maputo, Cidade de Maputo
16	Manyika	133.961	0.9	Manica
17	Cibalke	112.852	0.7	Manica
18	Mwani	77.915	0.5	Cabo Delgado
19	Koti	60.771	0.4	Nampula
20	Shona	35.878	0.2	Tete
21	Swahili	15.255	0.1	Cabo Delgado
<b>Total</b>		13.969.897	89.15	Todas a províncias

Fonte: Adaptado de INE. [www.ine.gov.mz](http://www.ine.gov.mz) citado por (Ngunga & Bavo, 2011).

Patel e Cavalcante (2013, p. 4), de forma a cingirem-se apenas nas línguas Bantu faladas em Moçambique, referem que “há cerca de vinte línguas moçambicanas, também conhecidas como línguas locais ou línguas Bantu, todas de origem Bantu.

Resultante do empenho de alguns linguistas moçambicanos, no relatório do III Seminário sobre a Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas, Ngunga e Faquir (2011) referem a existência de 17 línguas moçambicanas com a ortografia padronizada.

Patel e Cavalcante (2013), referindo-se às variedades das línguas em causa, afirmam que em zonas rurais as interações diárias desenvolvem-se, quase, unicamente, nestas línguas, que possuem cada uma delas, entre quatro a cinco variedades.

Por causa da realidade multilingue que caracteriza Moçambique e outros países Africanos, Dias (2002) afirma que a existência e preservação deste multilinguismo mostra-nos a relevância da língua no universo Bantu. Para a autora, a língua Bantu é o símbolo da identidade étnica, ficando esta identidade assegurada graças à sua individualidade linguística.

Ngunga e Faquir (2011), no Relatório do III Seminário de Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas, revelam que a política linguística adotada pelo Governo logo após a independência não favorece a maioria dos moçambicanos, pois estes revelam não dominarem a língua oficial.

Patel (2006b, p. 73), relativamente às políticas linguísticas em Moçambique, clarifica:

*“Durante muchos años en Mozambique se evitó la concepción de políticas lingüísticas claras que permitiesen el desarrollo de lenguas locales, incluyendo una política lingüística para la educación, desincentivando el uso de estas lenguas en varias esferas sociales y oficiales, como es el caso de la educación y las instituciones del Estado. Esta prohibición se basaba, principalmente, en la idea de que la unidad nacional sólo puede ser construida y alcanzada a través de la promoción de una sola lengua, en este caso, el portugués. La ideología subyacente a esta idea es el ideal de la construcción de los estados nación”.*

Esse pensamento é também encontrado nos escritos de, Dias (2002), quando escreve que após a independência de Moçambique em 1975 em relação à política linguística foi necessário recorrer a uma política que permitisse unir e agregar os cidadãos do país e estancar as rivalidades étnicas e linguística. No justificar da autora, a escolha de uma língua Bantu Moçambicana para ser a língua oficial podia pôr em perigo a integridade territorial. Essa ideia é comungada com Patel e Cavalcante (2013) quando declaram que:

*“Não há língua dominante em nosso país. A escolha de uma das línguas moçambicanas seria uma medida arbitrária que poderia ter consequências graves. Além disso, as instalações técnicas e o número de pessoal que temos à nossa disposição não nos permite realizar de forma satisfatória o tipo de pesquisa necessária para tornar as línguas nacionais operacionais, especialmente no campo da ciência. Fomos obrigados a usar o Português como língua de instrução e comunicação entre nós”.*

A Constituição da República de Moçambique (2011, p. 7), relativamente às línguas Bantu Moçambicanas, no seu artigo 9, plasma que “o estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade”.

Firmino (2000) faz diz que a informação obtida no censo de 1997, tal como já se constataria no ano de 1980, confirma que a maioria dos cidadãos em Moçambique têm, como língua materna, uma das várias línguas Bantu faladas em Moçambique. Deste modo, prossegue o autor, não há nenhuma língua Bantu com uma distribuição significativa por todo o território nacional ou mesmo provincial, com exceção de alguns casos, como Emakhuwa na província de Nampula, ou Changana, na província de Gaza.

Vale a pena mencionar essa questão, neste ponto, feita por Draisma (2012) no que respeita ao uso da terminologia línguas Moçambicanas que muitas vezes é usada para distinguir da língua oficial Portuguesa, quando o autor escolhe usar o termo línguas moçambicanas entre aspas para designar as línguas Bantu faladas em Moçambique. Para o autor, a língua Portuguesa deve ser considerada como uma das línguas Moçambicanas, já que é língua materna de um número crescente de moçambicanos, e também língua principal de muitos moçambicanos. Por isso, Patel e Cavalcante (2013) indicam que alguns linguistas moçambicanos têm proposto a nacionalização da língua Portuguesa e explicam que a proposta de nacionalização da língua Portuguesa seria no sentido de torná-la uma língua nacional gozando do mesmo estatuto das línguas Bantu Moçambicanas, uma vez que já existem cidadãos moçambicanos que falam esta língua como materna e como língua segunda. Contudo, para as autoras, enquanto não se clarificar o papel e o estatuto das línguas Bantu Moçambicanas, uma medida deste tipo revela-se, ainda, impraticável, defendem os linguistas bantuistas.

Dias (2002), relativamente às línguas Bantu em Moçambique no passado, indica que as mesmas eram usadas basicamente no domínio oral, no domínio familiar e também em alguns domínios formais, como na Religião, o Comércio e na Rádio. Revela também que elas tinham um valor gregário importante na manutenção da coesão do grupo e no desenvolvimento de sentimentos de identificação e afirmação etnolinguística.

Diferentemente do passado, do ponto de vista educacional, as línguas Bantu Moçambicanas, são hoje em dia usadas como meio de instrução e ensinadas como disciplina nos programas de Educação Bilingue e como auxiliares para a aprendizagem do Português em programas monolíngues, tanto na educação formal como na educação de adultos (Patel & Cavalcante, 2013).

A lei nº 6/92, que reajusta o quadro geral do sistema educativo às atuais condições sociais, económicas do país, do ponto de vista pedagógico e organizativo, regula no artigo 4 (estudos das línguas Moçambicanas) que “o Sistema Nacional de Educação deve, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos”.

Segundo Patel e Cavalcante (2013, p. 7), para além do Ensino Básico, “o currículo do ensino secundário prevê, desde 2004, o ensino de línguas Bantu, escolhidas pela própria escola ou pela comunidade local, como uma disciplina opcional; no entanto, o Ministério da Educação nunca fez esforços para que esta decisão fosse efetivada alegando falta de recursos financeiros para a elaboração de materiais, bem como a falta de professores formados”.

## **2.6. Educação Bilingue em Moçambique**

Segundo Grannier (2007), a Sociolinguística e a Linguística Aplicada ao ensino de línguas, visando a integração das minorias linguística, têm proposto que, para a situação em que uma criança desconhece a língua utilizada na escola, sejam adotados programas de Educação Bilingue, a fim de possibilitar uma comunicação plena, desde o início, entre professor e aluno, na primeira língua da criança, assegurando o acesso aos conteúdos escolares.

Lopes (2004) descreve que num passado recente realizaram-se em Moçambique projetos pilotos na educação primária e na alfabetização de adultos sobre a utilização de línguas Bantu como meio de ensino. Nesta experiência foi utilizado o modelo de transição gradual, explica o autor, isto é, utilização de uma língua Bantu como meio de ensino durante as primeiras classes da instrução primária e posterior transição para o Português como língua de ensino nos anos escolares seguintes. Salienta o autor que teve a oportunidade de discutir as vantagens e desvantagens inerente ao modelo de transição gradual que na época o INDE previa utilizar nas suas experimentações durante os últimos anos na década noventa.

Para Lopes (2004, p. 39-40), esse modelo de ensino (transição gradual) não era o ideal para a realidade moçambicana, quando ortografa o seguinte:

*“O modelo então proposto era problemático, porque ao mesmo tempo que defendia e continuo a defender a possibilidade de uso das línguas Bantu como língua de ensino para as crianças moçambicanas que falam línguas Bantu como línguas maternas, igualmente defendia e defendo o direito do uso do Português como língua de ensino para o número (que cresce) de crianças falantes desta língua como língua materna”.*

E

*“Por outro lado, uma vez que o Português virá a ser língua de ensino em classes mais avançadas, o modelo de “transição gradual” poderia vir a gerar competência empobrecida nessa língua e criar dificuldades às crianças que não têm o Português como língua materna quando fossem confrontadas com outras para quem o Português é língua materna”.*

O modelo ideal (Lopes, 2004), para o contexto moçambicano seria o bilinguismo inicial, pois é um modelo que prevê a utilização, desde o início, de uma língua Bantu e do Português como língua do ensino.

“A história mostra que, embora se possa falar em linhas comuns da educação, cada sociedade organiza a sua educação, de acordo com a sua realidade e seus interesses” (Mazula, 1995, p. 37).

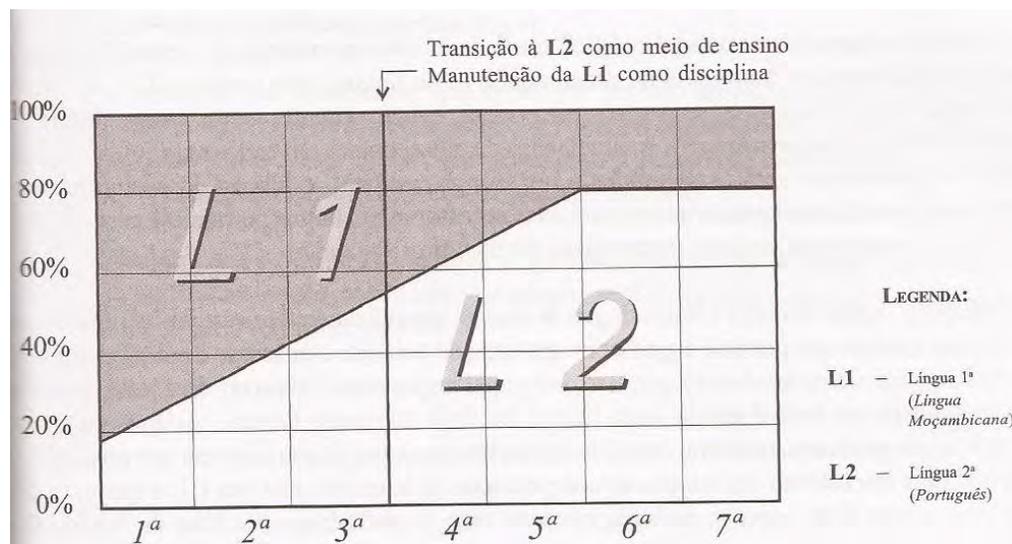
Informações do INDE (2006) dão conta de que na década de 1990, de forma a reverter o panorama educativo que se vivia no país que se caracterizava por altas taxas de desperdício escolar (desistência e repetências), devido ao fato da língua Portuguesa ser a única língua de ensino-aprendizagem. Essa poderia ser uma das causas que levou o Ministério de Educação e Cultura (MEC), com a participação do Núcleo das Línguas Moçambicanas (NELIMO) e da Sociedade Internacional de Linguística (SIL), e realizar uma experiência de escolarização bilingue no Ensino Básico do 1º grau, denominado PEBIMO, que já havíamos referido. A experiência começou a ser delineada em 1990, tendo iniciado a sua implementação em 1993 e terminado em 1997. Decorreu em duas provinciais, em Tete usando as línguas Cinyanja/Português e Gaza as línguas Xichangana/Português, com quatro turmas em cada província, em escolas públicas (INDE, 2006). Ngunga *et al* (2010) e Benson (2000) estão em comum acordo quando dizem que os resultados alcançados neste projeto forneceram ao INDE elementos com base nos quais se poderia argumentar a favor da introdução das línguas maternas dos alunos como meio de ensino nas escolas primárias.

Grannier (2007) afirma que nos programas bilingues, paralelamente à educação na primeira língua da criança, ensina-se a língua da maioria, com metodologias de ensino de segunda língua, adequada a cada faixa etária. A passagem de ensino na língua maioritária poderá ser desenvolvida apenas quando a criança tiver alcançado domínio satisfatório dessa língua.

Em Moçambique, conforme o INDE (2006, p. 7), “a Transformação do Currículo do Ensino Básico realizada no Sistema Nacional de Educação, que culminou com a introdução de novo currículo do Ensino Básico a partir de 2003, como já nos referimos na problematização, teve como uma das principais

inovações a introdução das línguas Moçambicanas no ensino”. Ainda com informações do INDE, “o modelo de Ensino Bilingue escolhido por Moçambique é um Modelo de Transição com características de Manutenção, por forma a garantir o desenvolvimento de um bilinguismo aditivo nos alunos”, como se pode ver no gráfico a seguir.

**Figura 3: Gráfico do Modelo de Educação Bilingue em Moçambique**



Fonte: (INDE, 2003, p. 113)

Este modelo de ensino Bilingue, ocorre da seguinte maneira, PCEB (2003, p. 31):

*“No programa bilingue, as primeiras classes são lecionadas na língua moçambicana das crianças. A língua portuguesa é introduzida, desde a 1ª classe, como disciplina e não como meio de ensino. Entretanto, a partir do 2º ciclo regista-se um fenómeno inverso. A língua de ensino passa progressivamente a ser o Português e a língua moçambicana uma disciplina”.*

O modelo de Ensino Bilingue que entra em funcionamento em Moçambique, apresenta para Lopes (2004), características semelhantes a que ele descreveu acima, embora de uma forma sumária. Para o autor é positivo ao mesmo tempo que provoca novos desafios no âmbito da planificação curricular e linguística e cultural. Avança o autor, um dos desafios consiste em saber como vai funcionar o modelo Educacional Bilingue no contexto multicultural de Moçambique.

Appel e Muysken (2006, p. 59) referem, “it would seem only natural that children in bilingual communities should have the opportunity to be educated in two languages: the language of the home and

of other groups in the community”. Este pressuposto é usado no PCEB (2003, p. 30) para justificar a introdução das línguas nacionais no ensino,

*“o processo educacional, em qualquer sociedade, só terá sucesso se for conduzido através duma língua que o aprendente melhor conhece, respeitando-se, deste modo, os pressupostos psico-pedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade do aluno e os seus direitos humanos. A nível psico-pedagógico e cognitivo, o ensino inicial na L1 é benéfico, pois facilita a interação na sala de aula, visto que o aluno, por conhecer a língua, tem maior facilidade de comunicação. O professor funciona como mediador cultural, usando a língua para animar e ajudar os alunos a aprender”.*

Mas em relação a isso, Appel e Muysken (2006, p. 59) colocam uma dúvida, que foi questionada por Lopes (2004), quando lamentam que, “but the reality is different”, iluminam os autores, “in most bilingual communities the two (or more) languages do not have equal status”. Continuam a referir que, “side by side with majority languages, which have prestige and positive social-economic connotations, there are the minority languages, often associated with low social economic status and lack of educational achievement”.

Para o caso de Moçambique, o INDE (2006) é a instituição subordinada ao Ministério de Educação com a responsabilidade de liderar a planificação e o desenvolvimento curricular no país, explica que as línguas nacionais moçambicanas selecionadas para introdução, na primeira fase, no processo de Educação Bilingue, foram 16, a saber: Makhuwa, Nyanja, Nyungwe, Sena, Ndau, Changana, Rhonga, Tshwa, Yao, Makonde, Chuabo, Uteé, Copi, Tonga, Lomwé e Mwani. Justificam que o critério de seleção dessas línguas a serem introduzidas no ensino associada com a língua Portuguesa foi a questão da cobertura nacional, que deve ser extensível a todo o território nacional, não se excluindo nenhuma província; essas línguas já possuem materiais escritos; padronização, estas línguas já têm ortografia padronizada; são solicitadas pelas estruturas provinciais. Patel (2007) justifica que, em Moçambique, para fins educacionais, as comunidades locais são definidas como sendo linguisticamente homogenias, pois, de uma maneira geral, há uma língua que é o principal meio de comunicação local e, no caso de programas de educação bilingue, é a usada no ensino.

Em 2009/10, os resultados de uma avaliação externa, encomendada pelo MINED sobre o desempenho escolar no ensino primário em todo o país, e outras realizadas mais localmente, mostravam que os alunos do programa de Educação Bilingue apresentavam melhor aproveitamento escolar que os do programa monolingue (Ngunga *et al*, 2010). Em função dos resultados desse estudo de avaliação Patel (2012, p. 30) reafirma:

*“Essas mudanças, no entanto, não têm acontecido sem problemas. Com efeito, ainda hoje, a política linguística para a educação é a que continua a pôr todos os esforços no desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem do Português como língua segunda e na escrita do Português padrão, ignorando-se que esta língua em contextos rurais não pode ser vista como L2, pois é desconhecida da maior parte das pessoas, incluindo-se as crianças em idade escolar. Em outras palavras, nas zonas rurais, o Português continua a ser uma língua alheia à maior parte das crianças. Por isso, o seu ensino requer metodologias de ensino apropriadas e talvez mais próximas das metodologias de ensino de uma língua estrangeira, normalmente ignoradas nos contextos educacionais do país, incluindo nos IFPs”.*

A Educação Bilingue que é ministrada em todas as províncias do país, (Patel, 2012), ocupava, em 2010, posição líder na adoção experimental na prática curricular da Educação Bilingue, a província do Niassa seguida de Cabo Delgado e Gaza. Nas províncias de Maputo, Inhambane, Sofala, Zambézia e Tete, o Ensino Bilingue encontra-se em estágio refratário, enquanto na cidade de Maputo, nem sequer foi adotado. Aponta ainda a autora, que em 2010, 198 escolas tinham programas de Educação Bilingue, sendo que a concentração das escolas se encontra, por ordem de grandeza, nas províncias de Gaza, com 72 escolas, Niassa (40), Cabo Delgado (26), Manica (20) e Tete (17).

Segundo o PCEB (2003), o programa bilingue existe nas regiões linguisticamente homogêneas e funciona em escolas de regime de dois turnos. INDE (2006), relativamente ao processo de expansão da Educação Bilingue para outras escolas, refere que o estudo sociolinguístico realizado no processo de seleção de escolas deve ser complementado com outros estudos no processo de expansão horizontal. E a propósito dessa expansão, Ngunga *et al* (2010, p. 11-12) descreve o seguinte:

*“Ao longo dos seis anos passados após a introdução das línguas maternas no sistema de ensino formal em Moçambique, tem-se vivido um ambiente de expectativa no seio dos profissionais de educação, sobre tudo, no campo, em relação ao início da expansão horizontal (já que a vertical vem acontecendo devido à sua inevitabilidade), preconizada nos documentos regulamentares. Uma vez que decisões sobre essa matéria, que são de alçada exclusiva do Ministério, tardam a chegar, iniciativas locais precipitaram o aumento de escolas implementando a Educação Bilingue em quase todas as províncias. No início, o INDE organizava ações de capacitação de professores de Educação Bilingue antes de estes começarem a trabalhar neste modelo. Esta era também uma medida de controlo do processo de abertura de novas escolas ou turmas de Educação Bilingue. Depois, dada a lentidão deste processo, a impaciência apoderou-se das comunidades que tomaram de assalto a Educação Bilingue,”*

como consequência

*“ocasionou um crescimento descontrolado da população escolar que procura este modelo de educação e consequente crescimento do número de turmas, escolas e professores sem devida preparação. Pelo que, se medidas urgentes não forem tomadas, uma vez que parece ter-se provado a sua irreversibilidade, a situação de Educação Bilingue em certas zonas do país pode degenerar-se em caos”.*

---

<sup>14</sup> Instituto de Formação de Professores

Nessa mesma linha, Chimbutane e Benson (2012, p. 19) numa análise sobre a implementação das línguas moçambicanas no ensino primário desde 1990, concluem:

*“The demand for bilingual education in Mozambique merits special attention considering the resource-poor conditions of implementation, which, in similar multilingual contexts, might have led to resistance. It seems clear that parents in rural Mozambique both aspire to proficiency in Portuguese for their children’s occupational futures and support their opportunity to learn literacy and content in their home languages now that this educational option is available”.*

Patel (2006b, p. 77), referenciando Banks, em jeito de chamada de atenção face a esses incidentes, afirma:

*Hay consenso entre los investigadores en el área de la educación multicultural que este tipo de educación sólo puede ser implementado con éxito si se llevan a cabo transformaciones institucionales. Tales transformaciones incluyen cambios en el currículo, en el material didáctico, en los estilos de enseñar y aprender, en las actitudes y percepciones de profesores y administradores, en los objetivos, normas y cultura de la escuela.*

### **2.6.1. Educação Bilingue na Província de Gaza**

Começar por referir alguns dados estatísticos sobre a educação na Província de Gaza. Informações do INE (2010) indicam que 38% da população de 15 anos e mais da província não sabem ler e nem escrever, o que constitui uma redução de cerca de 14 pontos percentuais na taxa de analfabetismo, pois em 1997 era equivalente de 52.7%. Nas mesmas fontes, constatamos que a taxa de analfabetismo varia de acordo com a idade e sexo, sendo menor nas idades mais jovens, uma vez que a oportunidade de acesso a escola é maior atualmente que no passado. Em relação ao diferencial por sexo, os dados indicam que o nível de analfabetismo é mais de duas vezes superiores no sexo feminino em comparação com o masculino. Os dados indicam, também, que a variação das taxas de analfabetismo de acordo com a área de residência, sendo que nas áreas rurais, esta, é superior à registada nas urbanas: 43% contra 24%, respetivamente. A província de Gaza, ao nível da região sul, é a terceira com um nível de escolarização mais elevada.

Em relação à Educação Bilingue, a província de Gaza é uma das Províncias do sul de Moçambique pioneiras na introdução da prática curricular de Educação Bilingue, desde a experiência do PEBIMO de 1993 à 1997, até à posterior oficialização por parte do governo moçambicano, em 2003. A Educação Bilingue em Gaza é praticada em dois distritos (Bilene e Mandlakazi) usando duas línguas nacionais, que são faladas pela maioria da população, e a oficial, Português. As línguas nacionais são Changana e o Copi,

faladas por 87% e 5.6%<sup>15</sup> da população, respetivamente. A língua Copi é usada nas escolas que tem Educação Bilingue no Distrito de Mandlakazi e a língua Changana nas escolas do Distrito de Bilene. A província de Gaza apresenta 77 escolas com Ensino Bilingue, distribuídas em 32 escolas no Distrito de Mandlakazi e 45 no Distrito de Bilene, como podemos constatar nas tabelas do quadro geral de Educação Bilingue abaixo.

**Tabela III: Lista de Escolas com Ensino Bilingue no Distrito do Bilene**

Nº da ZIP	Nome da escola	Nome da ZIP
1	1. EPC de Incaia 2. EPC de Nhangalatine 3. EPC de Lichenane 4. EP1 de Uaberruane 5. EP1 Eduardo Mondlane 6. EP1 Guagua 7. EP1 de Deiane 8. EP1 Armando Guebuza	Incaia
2	9. EPC de Magul 10. EPC de Manzir 11. EP1 de Chingoe 12. EP1 de Incoluane 13. EP1 de Bucuine 14. EP1 Nguenha 2	Magul
3	15. EPC do 3º B da Macia 16. EPC da Macia 17. EP1 de Menguelene 18. EP1 de Gombane 19. EP1 de Uampaco 20. EP1 de Uamaquevele 21. EPC 4 de Outubro 22. EP1 de Madjele 23. EP1 1º de Junho	Macia B
4	24. EPC de Chissano 25. EPC de Loano 26. EPC de Matangine 27. EP1 de Nguenha 1 28. EP1 de Chicotanhane 29. EP1 de Maguaza 30. EP1 de Vuthu	Chissano
5	31. EPC de Chimonzo 32. EP1 de Maquene 1 33. EPC de Maiampse 34. EP1 de Chitukazima 35. EP1 de Chissica 36. EP1 de Mithine 2 37. EP1 de Muzui 38. EP1 de Chibinhene	Chimonzo
6	39. EPC de Manganhe 40. EP1 de Moianine 41. EP1 de Tuane 42. EP1 de Macuane 43. EP1 de Mahunhane 44. EP1 de Chimate 45. EP1 de Chibissene	Moianine

Fonte: (Direção Provincial de Educação e Cultura (DPEC) de Gaza, 2012)

<sup>15</sup> Números retirados do III Recenseamento Geral da População e Habitação 2007, Indicadores Sócio Demográficos, Província de Gaza.

**Tabela IV: Lista de escolas com Ensino Bilingue no Distrito de Mandlakazi**

Nº da ZIP	Nome da escola	Nome da ZIP
1	1. 25de Junho Chidenguele 2. 25 de Setemb de Chidenguele 3. Madendere 4. Mahomo 5. Chinhambanane 6. Barramo	Chidenguene
2	7. Betula 8. Ndolene 9. Mavie	Betula
3	10. Matimule 11. Chizavane 12. Nhambongo 13. Incadine	Matimule
4	14. Massango 15. Nhachengo 16. Magumeto 17. Ndzofuine 18. Mutane 19. Chibangue 20. Chiziane 21. Dengoine	Massango
5	22. Cuco 23. Nhachichene 24. Malembe 25. Inhafoco 26. Nhafoco 27. Nhambenze	Cuco
6	28. Mungoi 29. Bahule 30. Dambuza 31. Guluzza 32. Nhanzilo	Mungoi

Fonte: (DPEC Gaza, 2012)

O acrónimo ZIP, apresentado nas tabelas acima, quer dizer Zona de Influência Pedagógica, ou o conjunto de escolas que se situam numa área geográfica próximas e que apresentam uma escola que, a princípio é a mais antiga em termos de recursos materiais e humanos, representa as demais escolas próxima e é considerada a ZIP sede.

As primeiras ZIP's a introduzir a Educação Bilingue, aquando da oficialização foram a ZIP de Incaia, que é a ZIP em que trabalhamos e a ZIP de Mandlakazi em 2003 após a implementação do novo Plano Curricular de Ensino Básico, as outras ZIP's conforme as informações dos nossos entrevistados, iniciaram a partir de 2010/2011, no processo de expansão da Educação Bilingue pela província. Esclarecer aqui que, as escolas apresentadas nas tabelas acima, para além de Educação Bilingue, tem o ensino monolíngue, que é o ensino que usa a língua Portuguesa como meio de ensino, como explica o PCEB (2003, p. 31-32), a introdução das Línguas Moçambicanas, no ensino, observará três modalidades:

- “1.Programa de Educação Bilingue: Línguas Moçambicanas – L1/Português – L2.
2. Programa de ensino monolingue em Português – L2 com recurso às Línguas Moçambicanas – L1
- 3.Programa de ensino monolingue em Português – L2 e Línguas Moçambicanas – L1 como disciplina”.

Mas informações do INDE (2006) indicam que, das modalidades referidas, a que está em implementação, no momento, é o programa de Educação Bilingue: línguas moçambicanas-L1/Português-L2, revelando que no ensino monolingue ainda não estão a ser usadas, as línguas Moçambicanas como recurso aos moldes desejados, usando-se apenas a língua Portuguesa como meio de instrução.

No distrito de Bilene, local onde foi realizado o nosso estudo, informações dos Serviços Distrital de Educação, Juventude e Tecnologias (SDEJT)<sup>16</sup> (2012) revelam que, num total de 83 escolas do Ensino Básico existente no Distrito de Bilene, 41 funcionam em regime do Ensino Bilingue e as restantes 42 em regime do Ensino Monolingue. Segundo as informações dadas por alguns diretores de escola no processo das entrevistas, sobre esta dualidade de Ensino Bilingue/Monolingue, explicam que no processo das matrículas os pais e encarregados de educação optam pela modalidade de ensino que melhor lhes convêm colocar os seus filhos, pode ser no Ensino Bilingue ou Monolingue.

### **2.6.2. Caraterização das escolas da ZIP de Incaia na Província de Gaza**

Neste ponto, vamos apresentar algumas informações em forma de notas de campo descritiva, que segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 152) consiste em “(...) captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas”, com apoio de algumas fontes.

A ZIP de Incaia, que é constituída por oito escolas como se pode ver na tabela abaixo, encontram-se localizadas a relativamente 50 km de capital da província de Gaza, Xai Xai e a 14 km da vila da Macia. Das oito escolas, três (EPC de Incaia, EP1 de Nhangalatine, EP1 Eduardo Mondlane) localizam-se à beira da estrada N1<sup>17</sup> e as outras cinco (EPC de Lichenane, EP1 de Uaberruane, EP1 Guagua, EP1 de Deiane, EP1 Armando Guebuza) encontram-se um pouco mais para o interior do Distrito de Bilene.

Em termos de organização, as escolas apresentam um Diretor e Diretor adjunto, porém nem todas as escolas da ZIP de Incaia apresentam um Diretor Adjunto, isso, talvez por ainda não ser uma necessidade na área de gestão da própria escola, pois algumas não têm um número elevado de alunos e professores, tal como infraestrutura.

---

<sup>16</sup> É um dos órgão que compõe a estrutura do Governo Distrital e que opera no âmbito da Educação, Juventude e Tecnologia ao nível do Distrito.

<sup>17</sup> Entenda-se estrada número um ou principal, que liga o país do norte ao norte.

Tabela V: Números globais de alunos e professores da ZIP de Incaia

Nome da ZIP	Nome da escola	Número de professores
Incaia	EPC de Incaia	38
	EPC de Nhangalatine	<b>Número de Alunos</b>
	EPC de Lichenane	2227
	EP1 de Uaberruane	
	EP1 Eduardo Mondlane	
	EP1 Guagua	
	EP1 de Deiane	
	EP1 Armando Guebuza	

Fonte: (SDEJT do Distrito de Bilene, 2012)

Das escolas que compõem a ZIP, cinco são EP1, que são Escolas do Primeiro Grau (1<sup>a</sup> à 5<sup>a</sup> classe) e EPC's, que são Escolas Primárias Completas (1<sup>a</sup> à 7<sup>a</sup> classe), lecionando as classes que vão desde o 1<sup>o</sup> ao 2<sup>o</sup> grau. Em termos de infraestruturas, algumas têm salas de aulas, de reunião, de encontros de professores, gabinetes (diretores e diretores adjuntos) de alvenarias e carteiras consideradas convencionais e outras escolas não. Nestas escolas, as salas e carteiras são construídas pelo material local, caniços, paus e troncos de árvores. Existem casos em que a escola, em termos de sala de aula e local para os alunos se sentarem, é somente feito de material local, como é caso de EP1 de Uaberruane. É comum as crianças sentarem-se no chão ou em troncos de árvores e apoiarem os livros e cadernos nas pernas. Essa situação é trivial em quase todas as escolas da ZIP de Incaia, pois mesmo as escolas que apresentam infraestruturas consideradas convencionais têm infraestruturas feitas de material local como ilustram as imagens abaixo.

Figura 4: EP1 Armando Emilio Guebuza, as duas a esquerda, EP1 Uaberuane e EPC Nhangalatine



Alguns dos alunos que frequentam a ZIP de Incaia percorrem alguns quilómetros para irem até a escola.

## 2.7. Currículo: a origem e conceito

Sendo o pilar da existência de qualquer sistema de educação, como confirmam Gaspar e Roldão (2007, p. 69) quando dizem que, “o currículo é o núcleo central do sistema educativo – pelo que o currículo ocupa o centro do sistema educativo, donde tudo irradia”, trataremos neste quadro sobre alguns conceitos inerente ao mesmo.

De acordo com Goodson (2000), a palavra currículo provém da palavra latina *currere* que significa correr, e se refere a uma pista, circular. Pacheco (2001) acrescenta as palavras caminho, jornada, trajetória, percurso e esclarece que a palavra encerra duas ideias principais: uma de sequência ordenada e outra de ideia de totalidade de estudos. Daí da utilização do vocabulário currículo, no século XVII e nos

países anglo-saxónicos, para designar uma pista circular de atletismo ou uma pista de trajetória para carros de corrida de cavalos. Por causa disso, clarifica Pacheco (2001) que, nas primeiras definições de currículo propostas por alguns autores, verifica-se que o conceito corresponde a um plano de estudos, ou um programa, muito estruturado e organizado com base em objetivos, conteúdos e atividades, de acordo com as condições próprias das disciplinas.

Por sua vez, Pinar (2007, p. 40), em relação à reconceptualização do currículo, explica:

*“Tentámos perceber como é que as ideias geradas noutros campos ou discursos – tais como a fenomenologia, o pós-modernismo ou a estética poderão ajudar-nos a compreender o currículo como um processo multifacetado, envolvendo não só a política oficial, modelos prescritos, exames padronizados, mas também a “conversação complexa” dos participantes. Conceptualizámos o currículo; já não é mais um substantivo. Ao invés disso, é verbo: currere”.*

Embora o termo currículo tenha origem na antiguidade clássica (Pacheco, 2005), a realidade escolar sempre coabitou com a realidade curricular, a palavra currículo é de origem recente e surge com significado de organização do processo de ensino aprendizagem, incluindo as decisões ao nível administrativo/político, as decisões da escola e as decisões ao nível de sala de aula.

Enquanto expressão de um projeto de escolarização, o conceito de currículo tem sofrido um desgaste natural com o passar dos tempos, visível na polissemia do termo e nos divergentes significados que as escolas do pensamento curricular lhe atribuem, revelando interesse crescente pelas questões escolares e a utilização não muito correta de um conceito utilizado com duas tradições diferentes. A primeira, com uma perspetiva técnica de conceber a escola e a formação na idade média, em que se define o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar, organizado por disciplinas, temas, áreas de estudos; a segunda como o plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico. Esta forma de conceber o currículo, para Young (2008), tomava por adquirido que o conhecimento se transfere e se adquire melhor através de formas isoladas e especializadas que são consistentes com a sua coerência disciplinar, reduzindo o valor do possível impacto das mudanças políticas e económicas que colocam estes princípios em questão, assim como as desigualdades de acesso que lhe estavam associadas. Neste contexto, Slattery (1995) *apud* Goodson (2000), recorda que esqueceram-se de que o currículo é um processo ativo, não se trata essencialmente de um plano de classes, o guia de um distrito, o teste estandardizado, as metas e marcos no texto de livro. O currículo, persiste Slattery (1995), é uma experiência holística de vida, ele percorre a largo do qual um sujeito toma consciência de si mesmo e faz progredir a capacidade para formar seu própria caminho.

A segunda fundada numa perspectiva prática e emancipatória de inter-relação dos diversos contextos de decisão, define-se currículo como um projeto que resulta, não só do plano de intenções como também, do plano da sua concretização no seio de uma estrutura organizacional. Nessa tradição, como define Stenhouse (1987, p. 29), “Um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e aspetos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a discussão crítica e possa ser efetivamente realizado”.

Nesta ordem de ideias, conforme Schiro (1979), citado por Ribeiro (1999), quando se quer conceituar o currículo deve-se admitir que este não possui um sentido unívoco, existindo na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adotam, o que vem a traduzir-se, algumas vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo. Este pressuposto é confirmado por Huebner (1985), *apud* Pacheco (2001, p. 15), quando diz que a “palavra aponta para diversas, e inclusive paradoxais, intenções dos educadores; está carregada de ambiguidade, falta-lhe precisão, refere-se de um modo geral, a programas educativos das escolas”.

Ainda na mesma linha de pensamento, Gimeno (1998) sustenta que o conceito de currículo é bastante elástico, podendo ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque que o desenvolva. Contudo, o autor mostra a parte positiva da diversidade do currículo quando diz que a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino.

Gimeno (1998) explica a questão da polissemia do currículo da seguinte forma: em primeiro lugar, se o currículo faz alusão aos conteúdos do projeto educativo e do ensino, a imprecisão provém da própria amplitude desses conteúdos, já que ensinar, num sistema escolar tão complexo e prolongado para os alunos, engloba níveis e modalidades que cumpre funções em parte semelhantes e em parte muito distintas a escolarização cumpre fins muito diversos; em segundo lugar, esses fins educativos tendem a diversificar-se, ou seja, a se traduzir em projetos educativos que implicam interpretações diferentes das finalidades educativas. Para o autor, quanto mais ambiciosas forem as pretensões que se tenham para que a instituição escolar cumpra seus objetivos com os alunos, tanto mais complexo e, por sua vez, mais ambíguo é o currículo no qual se representarão os conteúdos para alcançar esses objetivos.

Ainda para justificar a amplitude variável do significado da palavra currículo, de acordo com Gimeno (1998), o sistema educativo é tão complexo que em cada nível ou especialização os conceitos pedagógicos adquirem um significado apenas em parte equivalente. Para ilustrar o enunciado, o autor

apresenta o seguinte exemplo: o ensino da engenharia química tem pouca semelhança com o ensino da criança de 3 anos na educação infantil. Ele afirma que mal podemos ir além de relacionar essas duas atividades pelo fato de ambas serem parte do que chamamos educação formal. São diferentes os sujeitos, a amplitude dos objetivos, as tradições que se projetam em caso, o pensamento educativo que fundamenta. Assim, para o autor, a complexidade do currículo é maior quando nos referimos ao ensino básico e obrigatório, pois os fins educativos são mais variáveis nesse período de escolaridade.

Pacheco (2001) faz menção a outras definições de currículo que não se conceituam como um plano, totalmente previsto, mas como um todo provido de uma ordem em função de questões antecipadamente planejadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos das aprendizagem. Por isso, Goodson (2000) refere que o uso da palavra currículo e o seu lugar no discurso sobre as necessidades no ensino devem ser examinados minuciosamente, pois, como qualquer outra reprodução social, é a plataforma para todos tipos de mudanças, interesses e de relações de autoridades. Sendo assim, Pacheco (2001) afirma que, para se criar um fundamento comum de conversa e discussão, é necessário que todos que abordam esta questão reconheçam as relações do currículo com a sociedade e seus próprios valores e ainda com as concepções de Homem, Mundo e Informação. Deste modo, para Kemmis (1993), o currículo é uma construção que deve ser estudada em ligação com as condições históricas e sociais em que se produzem as suas diversas realizações concretas e na ordenação particular do discurso e também na relação com o contexto de implementação, geralmente a escola ou a instituição de formação. Por esta razão, de acordo com Gimeno (1995), a análise do currículo concreto significa estudá-lo no contexto em que ele se configura e através das práticas educativas e resultados [essa ideia reforça o fato de que o currículo deve refletir a realidade de cada contexto]. Ainda na perspectiva do autor, o currículo plasma-se dentro de um sistema escolar concreto.

Ribeiro (1999), referindo-se à relação entre o sistema educativo e currículo, afirma que o currículo constitui a substância do sistema escolar. Pode-se subentender do conceito de Ribeiro, que considera o currículo como sendo uma parte fulcral e indispensável do sistema escolar e que têm a sua autonomia e é algo completo. Gimeno (1995) acrescenta que com o currículo estão implicados todos os temas que tem alguma importância para compreender o funcionamento da realidade e prática escolar ao nível da aula e do sistema educativo. O autor mostra que são poucos os eixos da realidade escolar e educativa que não têm relação, por alguma característica, com o currículo.

Para Ribeiro (1999), o currículo enquanto plano ou programa estruturado concretiza-se, em geral, num documento e dá o exemplo de planos de estudos, programa escolar ou material curricular, sendo pertinente o conceito de currículo enquanto objeto ou material de estudo o que, neste aspeto, leva a que os manuais escolares do professor ou do aluno e os livros de texto, por exemplo, possam ser considerados como uma tradução concreta de um plano ou programa de ensino-aprendizagem. Roldão (2009) assegura que os programas (que podem elaborar-se para um ciclo ou destinar-se a um período curto, preverem aprendizagens para uma área ou para várias) são apenas instrumentos do currículo, e, assim, reconvertíveis, mutáveis e contextuais.

Segundo Pacheco (2001), o currículo é um instrumento que reflete quer as relações que sempre existem entre escola e a sociedade, quer os interesses individuais e os de grupos, quer ainda os interesses políticos e ideológicos. Sendo assim, o currículo é uma construção ininterrupta de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento imprescindível para a análise e melhoria das decisões educativas.

### **2.7.1 Estudos Curriculares**

Estudos Curriculares e Teoria Curricular são utilizados como sinónimos neste texto, pois são designações utilizadas por diferentes autores para se referirem ao campo do currículo.

Pacheco (2005, p. 15) considera que “os estudos curriculares têm vindo a ganhar terreno tanto nas instituições de ensino superior, quanto nas escolas dos ensinos básicos e secundário e ainda na educação pré-escolar”. Para o autor, “mesmo que o termo continue a ser utilizado como sinónimo de programa, mesmo que o autor mais conhecido seja o Tyler, mesmo que o pendor tecnicista seja marcante nas decisões políticas, faz sentido, falar do currículo como campo de conhecimento, desde que se reconstruam, constantemente, as suas raízes e justificações epistemológicas”. Pelo fato, de ter sido tão intensamente trabalhada concetualmente, a palavra currículo tornou-se numa prática de questionamento e problematização da realidade educativa. Numa outra obra, Pacheco (2001), referindo-se à teoria curricular afirma que a mesma dá resposta a uma série de questões que se pretendem diretamente com a prática e com as diferentes perspectiva de as conceptualizar e serve de padrão de representação do real que se pretende que seja organizado e problematizado. Para Pinar (2007, p. 49), “a teoria do currículo é uma forma de raciocínio prático-teórico. Escreve ainda, (*Ibid.*, 2007, p. 42) que “a teoria do curricular é, então, aquele campo interdisciplinar comprometido com o estudo da experiência educacional, especialmente

(mas não só), uma vez que esta experiência está codificada no currículo escolar, ele próprio uma estruturação altamente simbólica, assim como institucional, da experiência (potencialmente) educacional. Em relação à investigação, o autor diz (p. 43) que "a teoria do currículo é um campo complexo de investigação acadêmica dentro do campo abrangente da educação, que se esforça por compreender o currículo através das disciplinas escolares e das disciplinas acadêmicas". Ainda com o mesmo autor, explica o seguinte:

*"Enquanto as especializações em disciplinas escolares dentro do campo da educação (como o Ensino de Inglês ou da Matemática) tendem a centrar-se em estratégias de ensino dentro de campos de ensino únicos, a teoria do currículo pretende compreender o significado geral do currículo, centrando-se, especialmente, em temas interdisciplinares, tais como o gênero, o multiculturalismo ou a crise ecológica, assim como nas relações entre o currículo, o indivíduo, a sociedade e a história".*

Segundo Gimeno (1989), no que diz respeito à teoria curricular, refere que a mesma se dirige fundamentalmente em descobrir as condições da prática curricular, algo que tem entre seus determinantes para o discurso teórico próprio sobre o que é o currículo. O autor diz ainda que "las teorías del curriculum son matateorías sobre los códigos que lo estructuran y la forma de pensarlo" (*Ibid.*, p. 43).

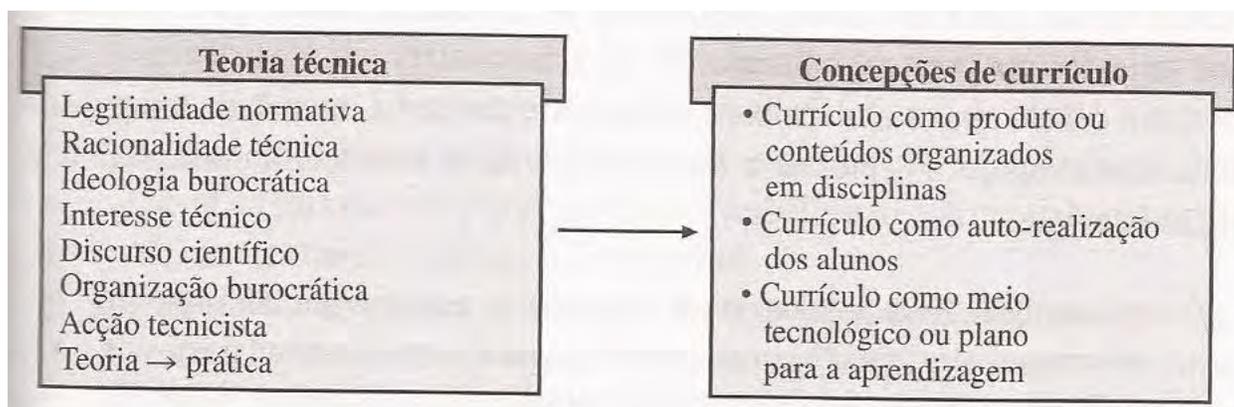
Pacheco (2005, p. 92), referindo-se à função da teoria, declara que "a função da teoria curricular é a de descrever e compreender os fenómenos curriculares, servindo de programa para orientação das atividades resultantes da prática com vista à sua melhoria". Gimeno (1989), com o mesmo propósito, descreve o seguinte: as teorias desempenham várias funções, são modelos que selecionam temas e perspectivas; muitas vezes influenciam os formatos que adotam o currículo face a ser consumido e interpretado pelos professores, tendo assim um valor formativo e profissional para eles; determina o sentido da profissionalidade dos professores ao ressaltar certas funções, finalmente oferece uma proposta de racionalidade para as práticas escolares. Desta forma, o autor considera que as teorias curriculares se convertem entre em mediadoras ou expressão da mediação entre o pensamento e ação educativa. Uma das consequências que se deriva deste enfoque, é a de que, professores e alunos são os destinatários do currículo.

Pacheco (2001, p. 33-42) faz menção de três tipos de teoria curricular, técnica, prática e crítica. A teoria técnica conforme o autor, "sendo uma teoria que tem mais tradição nos estudos curriculares é aquela cuja influência se faz ainda sentir até aos dias correntes". Para esta teoria "(...) o currículo define-se como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizada pela escola em função de um plano previamente determinado".

Ainda na mesma teoria, segundo o autor supra citado, existe três concepções: a primeira herdeira do racionalismo académico, com raízes que se estendem à Idade Média, “*Trivium* (Gramática, Retórica e Lógica) e *Quadrivium* (Música, Astronomia, Geometria e Aritmética)”. Aqui, “privilegia-se a transmissão dos conteúdos na base das correntes filosóficas do essencialismo e do perenialismo que valorizam a dimensão estática e permanente do conhecimento” (*Ibid.*, p. 33). A segunda concepção está relacionada “quer com as ideias roussianas do século XVIII, quer com alguns movimentos pedagógicos dos finais do século XIX e da escola nova e progressista no século XX. O currículo é um meio de promoção de auto realização dos alunos pois os conteúdos são apenas forma de pensar e organizar a aprendizagem”.

Na terceira concepção, “que deriva do movimento americano de renovação curricular da década sessenta, dá-se ênfase a uma orientação tecnológica que se prende com aquilo que se deve ser ensinado e, por vezes, como deve ser implementado”. De forma resumida, este plano afigura-se como se pode ver na figura que se segue.

**Figura 5: Fundamentação da teoria técnica**

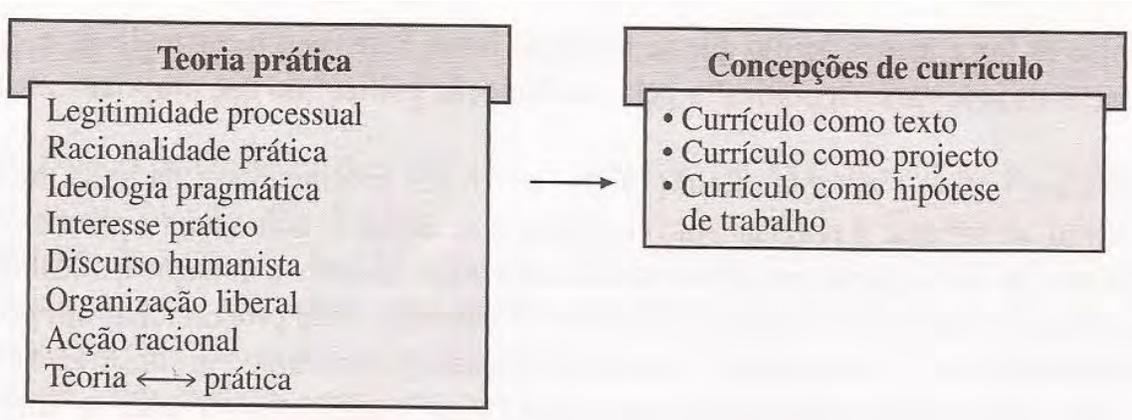


Fonte: (Pacheco, 2001))

Na teoria prática, o currículo define-se não como um produto (como na teoria técnica), mas como um processo, ou seja, como uma proposta a ser interpretada de diferentes modos e a ser aplicada em diferentes contextos, fruto de uma racionalidade prática e de uma ação pragmática na construção do currículo (Morgado, 2000, p. 42). Pacheco (2001) afirma que é considerada também como uma prática permanentemente em deliberação e em negociação. É um texto gerado para resolver o problema da representação com estes quatro sentidos: dos materiais escritos como manuais, livros, de textos para os alunos, das intenções e orientações programáticas para os professores, da interação que existe ao nível de

sala de aulas e que é um texto verbal e não escrito, da interação escolar da qual resultam textos não verbais e não escritos.

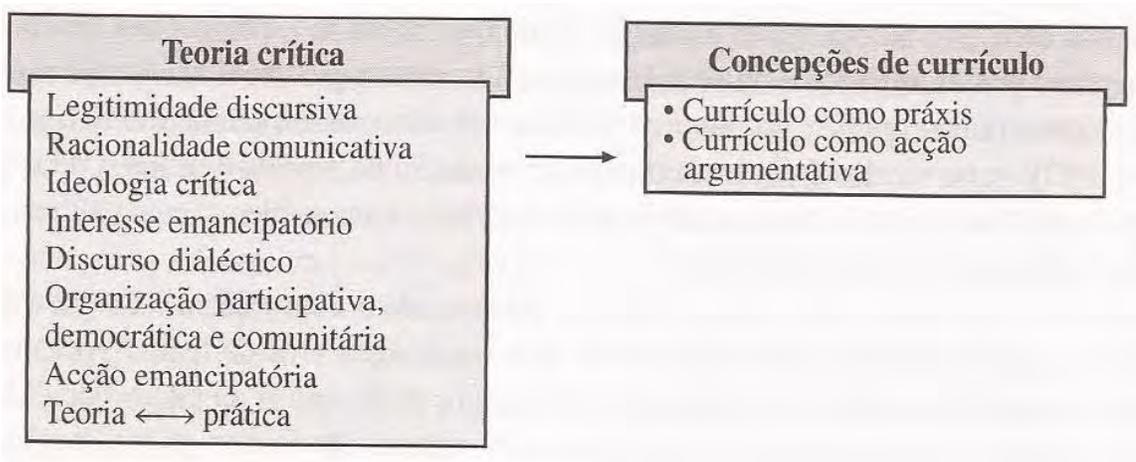
Figura 6: Fundamentação da teoria prática



Fonte: (Pacheco, 2001)

Por último, a teoria crítica, segundo Morgado (2000, p 43) “afastasse em termos conceptuais das anteriores, assenta no interesse emancipador de Habermas e na ciência social crítica que apela à emancipação do sujeito como forma de resolver os problemas da prática. Insere-se numa perspetiva emancipadora de currículo.”

Figura 7: Fundamentação da teoria crítica



Fonte: (Pacheco, 2001)

Num olhar conjunto das teorias, Pacheco (*ibid.*, p. 42) considera que, ‘numa visão comparativa das três teorias, a definição do currículo já mais deixará de questionar-se à luz destas diferentes

perspetivas que se interligam e completam. O que se tornará mais problemático – e mesmo impossível porque o currículo não se resume a um conjunto de postulados que se aceitam ou rejeitam – é analisarmos a prática curricular à luz das mesmas perspetivas”.

### 2.7.2. Fundamentação teórica sobre os pressupostos curriculares

Pretendemos, aqui, apresentar alguns postulados teóricos sobre a conceção de um programa, tendo em conta os seus pressupostos e componentes a serem tomados em consideração.

Pacheco (2001, p. 51) refere “contrariamente ao que Comenio defendeu, não é possível hoje em dia ensinar tudo a todos”. Prossegue o autor, dizendo que “tal situação faz do currículo um projeto de formação que tem obrigatoriamente um significado social e político, cujos pressupostos estão presentes nas fontes apontadas por Tyler para a identificação dos objetivos educacionais: cultura, sociedade e aluno” (*Ibid.*, p. 51).

Sobre os pressupostos, Ribeiro (1999) postula que os mesmos, enquanto fontes principais de identificação de objetivos curriculares, consistem num estudo da sociedade que o currículo pretende servir, no que concerne aos valores culturais e sociais a defender, de metas/objetivos sociais, de necessidades/problemas a satisfazer. De Landsheere e De Landsheere (*apud* Pacheco, 2005) mostram que, sendo a educação formalizada filha de uma sociedade, antes de transformar-se, num agente de transformação dessa mesma sociedade, a análise das exigências da sociedade-mãe constitui o primeiro tempo da definição dos alvos da educação. Segundo Pacheco (2005), o currículo compõem-se na ação social, que os modos de pensar e agir são formalizados em códigos curriculares e que as suas práticas são enquadradas nas tradições.

Ribeiro (1999, p. 52) levanta algumas questões a serem esclarecidas no pressuposto e influência social:

- a) *“Que aptidões, atitudes e conhecimentos propostos pelo currículo ajudam os membros da comunidade social a funcionar, de modo competente, nos seus papéis e funções sociais?”*
- b) *“Que relação pode existir entre aqueles e a análise do principais papéis e funções sociais a desempenhar pelos membros da sociedade?”*
- c) *“Que domínios de atuação/contextos ou áreas de atividades social e correspondentes perfis funcionais se devem considerar para a concepção e elaboração de currículos e programas?”*

A relação escola e sociedade, Pacheco (2001, p. 52), historicamente estabelecida com mais afinco com a revolução industrial, serve um conjunto diverso e complexo de interesses tendo como base

comum a preparação social dos indivíduos, formando-os em valores sociais”. Para Pacheco (2001, p. 52), “o sistema educativo é um subsistema do sistema social”.

Morgado (2000, p. 89) indo mais além procura mostrar que o currículo depende da “a criação de condições que permitam desenvolver e/ou reforçar o exercício da autonomia pedagógica e administrativa pelas escolas, com a inerente transferência de competências e de poderes por parte da administração central, viabilizando capacidades de decisão a nível de planeamento pedagógico, da organização interna, do desenvolvimento curricular, da gestão de recursos, da própria avaliação”.

Ribeiro (1999) explica sobre os pressupostos, dizendo que o psicopedagógico, que procede da análise do sujeito e do processo de aprendizagem, em termos de características reais e desejáveis do educando e das condições do processo de aprender, é o critério que decorre da análise do universo do conhecimento e cultura disponível, que se organiza sob formas culturais e áreas disciplinares, cuja natureza e valor formativo se aceita ou promove.

Young (2013, p. 4), em relação ao aluno, faz a seguinte questão: “what is the important knowledge that pupils should be able to acquire at school? E diz o autor “if as curriculum theorists, we cannot answer this question, it is unclear who can and it is more likely that it will be left to the pragmatic and ideological decisions of administrators and politicians”.

Pacheco (2001, p. 54) afirma que “a análise do sujeito, e do seu processo de aprendizagem, é uma das abordagens imprescindíveis na análise curricular”. Escreve ainda o autor que o currículo deve ser concebido de acordo com o desenvolvimento do aluno, que é o sujeito que aprende. A organização sistemática do currículo de forma que os alunos aprendam, equivale, Pacheco (2005), à valorização da individualidade do sujeito e da sua cognição, atitudes e valores, ao respeito das diferenças individual e à procura de um desenvolvimento global e contínuo. Como sugere Young (2013), quando afirma que o currículo deve começar não do aluno como aluno, mas do direito que o aluno tem ao acesso ao conhecimento.

Segundo Pacheco (2001, p. 57) “no ambiente de aprendizagem, aspeto que nem sempre é considerado nos estudos curriculares, mas que é de capital importância, analisam-se as determinantes contextuais e ecológicas que estão presentes na relação tripartida entre professores-alunos-conteúdos”.

Em relação à cultura como um dos pressupostos do currículo, Pacheco (2005, p. 64) afirma que “um currículo não se elabora no vazio nem tão pouco se organiza arbitrariamente”. Diz mais o autor: “o currículo é, antes de mais, um projeto de escolarização que reflete a concepção de conhecimento e a

função cultural da escola” (*Ibid.*, p. 64). Conforme Pacheco (*Ibid.*, p. 64), “da análise cultural retiram-se outras inferências educativas como a da função cultural da escola que pode ser perspetivada a partir de diferentes orientações, mais ainda quando se faz de um currículo o veículo de inculcação de valores”.

Na investigação dos três pressupostos, na ótica de Ribeiro (1999), devem cruzar-se o ideal de sociedade com o contexto social concreto, a conceção do sujeito e processo de aprendizagem com as características e situação da população escolar a que se destina o currículo, os conceitos de cultura ou conhecimentos com os saberes disponíveis e acessíveis num dado tempo e espaço. Considera o autor que o desenvolvimento de programas se norteia tanto por princípios teóricos ou situações ideais (desejáveis), quando por realidades ou contextos onde se vive, devendo ser consideradas as exigências provenientes de orientações educativas, os princípios gerais norteadores e as necessidades do contexto real características e circunstâncias situacionais.

No concernente às componentes de um currículo, entre os especialistas (Tyler, Taba, Tanner e Tanner e Goodlad *et al*) indicados por Ribeiro (1999, p. 39) são de consenso que um currículo “contém o enunciado das finalidades e objetivos visados, propõe ou indica uma seleção e organização de conteúdos de ensino, implica ou sugere modelos, métodos e atividades de ensino-aprendizagem, em virtude dos objetivos que prossegue e da organização de conteúdos que postula; inclui, por fim, um plano de avaliação dos resultados da aprendizagem”. Ribeiro (1999) avança que estas componentes devem estar todas presentes de modo explícito ou implícito e, na medida do possível, de forma equilibrada, em qualquer plano curricular. Mas o autor chama atenção para a questão dos modelos curriculares, em que o modelo curricular centrado nas disciplinas ou matérias, sobrevaloriza os conteúdos programáticos, subordinando-lhes os objetivos curriculares; em contrapartida, uma estrutura curricular assente em núcleos de problemas ou experiências, atividades e situações de aprendizagem, sem se preocupar muito com o âmbito dos conteúdos a incluir. Nesta sequência de pensamento, aconselha o autor, afigura-se relevante avaliar, em qualquer currículo, a prioridade concedida às várias componentes bem como os critérios justificativos da seleção e valorização feitas. Sendo assim, o autor (p. 40) mostra que, para além da questão da “força da estruturação ou modo de relação dos vários elementos entre si, o relevo posto em cada um deles ou o equilíbrio e coerência dos ingredientes curriculares básicos”, os planos curriculares diferem também:

- a) “na formulação e justificação dos objetivos;
- b) nas modalidades e critérios de seleção e estrutura de matéria e conteúdos;

- c) nas modalidades e critérios de escolha de e organização das atividades de ensino e aprendizagem;
- d) nos critérios e modalidades de avaliação propostos”.

O autor termina esse pensamento dizendo que em última análise, os planos curriculares diferenciam-se, acima de tudo, nos pressupostos, orientações e critérios de decisão em que assentam ou de onde iniciam.

Em função disso, Ribeiro (1999, p. 40) afirma que a justificação curricular revela-se decisiva, determinando as bases, os fatores e as influências que «legitimam» os vários elementos, designadamente objetivos e conteúdos de ensino e, ainda, a estrutura que os organiza num todo coerente. Como a reafirma o autor (*ibid.*, p. 41) “de facto, a distância entre o currículo que, do ponto de vista teórico, se afirma e o que na prática se realiza, talvez se possa explicar, em grande medida, pela falta ou imprecisão dos fundamentos justificativos e linhas orientadoras do plano curricular que se propõem”. Assim para o mesmo autor (*ibid.*, p. 41) um currículo deveria incluir os seguintes componentes:

- a) “contexto e justificação;
- b) quadro de objetivos;
- c) roteiro ou «mapa» de conteúdos;
- d) plano de organização e sequência do ensino-aprendizagem;
- e) plano de avaliação;
- f) referência a condições de execução prática”.

Mantendo-nos no registo do autor, a organização e sequência do processo de ensino-aprendizagem deve ser projetado em termos de tipos de atividades, experiências e situações de aprendizagem a proporcionar, incluindo, pois, ações do professor e ações do aluno: estratégias/métodos, atividades, materiais e meios de ensino-aprendizagem.

A componente avaliação define o plano de observação dos resultados reais de aprendizagem, procurando indicadores que mostrem a aprendizagem adquirida e a sua comparação com os objetivos visados, em ordem a aperfeiçoar o programa e o processo de ensino.

Deste modo, as condições de execução do plano curricular têm por objetivo aproximar o planeamento da implementação curricular, no sentido de encontrar o ponto de equilíbrio entre as exigências normativas de um plano e a situação real onde vai ser executado, sendo que a disposição ordenada entre os elementos, a sua interdependência e unificação num todo forma aspetos essenciais de um currículo bem construído e adequadamente implementado.

Recorremos ao mesmo autor para referir aos modelos de organização curricular, nomeadamente, baseado em disciplinas, núcleos de problemas/temas transdisciplinares, em Situações e Funções Sociais e procura mostrar as suas vantagens e desvantagens, como descrevemos abaixo:

**Modelo baseado em disciplinas:** o universo do conhecimento sistematizado constitui a fonte justificativa mais utilizada quanto as decisões sobre a estrutura do currículo. Os objetivos são formulados, de modo explícito ou implícito, no contexto da própria seleção e organização dos domínios e conteúdos programáticos a serem objetos de ensino e aprendizagem. Os conteúdos constituem a tarefa mais importante, determinando a especificação dos objetivos, que dependendo da natureza da disciplina, são, em geral, predominantemente cognitivos. As estratégias de ensino e as experiências de aprendizagem são definidas em função da seleção, estrutura e sequência dos conteúdos. Em termos de avaliação, são estabelecidas em função do objetivo de apreciar a aprendizagem e domínio das matérias e conteúdos ensinados, privilegiando os resultados cognitivos. Neste modelo, os fatores de execução curriculares, os planos e os programas de ensino são dirigidos a um grupo inteiro de alunos de uma determinada classe ou turma, sendo a individualização do ensino conseguida através de diferenças limitadas no tempo de aprendizagem.

As vantagens, relativo ao sucesso escolar, “permanência inquestionável no tempo, no pressuposto de que as disciplinas constituem um processo sistemático e eficiente de transmitir a herança cultural bem como de desenvolver aptidões intelectuais, no modo tradicional de formação de professores que suporta tal modelo” (*Ibid.* p. 82).

Em termos de limitações do modelo, o autor afirma que é discutível que representa a melhor estrutura, pois o processo de aprendizagem de um de uma matéria não segue necessariamente a lógica de transmissão de um saber já previamente completo e estruturado segundo os critérios exclusivos do especialista nessa matéria; pode contribuir para a fragmentação de conhecimento proposto ao aluno, pondo em risco saberes de várias disciplinas, pode gerar um conflito difícil de sanar entre formação geral do aluno e formação especializada, concebendo o aluno como uma miniatura do especialista de uma disciplina e formando-o num estilo de pensar específico desse domínio; pode afastar-se dos problemas sociais e situações reais dos interesses e experiências dos alunos, em virtude da orientação académica; levanta a questão de saber como integrar num currículo já bastante congestionado novas disciplinas ou áreas disciplinares, que por força das transformações sociais, culturais e tecnológicas, se vão afirmando.

**Modelo baseados em núcleos de problemas/temas transdisciplinares:** o modelo representa uma ruptura inquestionável com o currículo estruturado por disciplinas quer se trate de disciplinas isoladas, correlacionadas, quer fundidas ou de áreas disciplinares alargada, eliminando as divisões entre elas e aproximando-se mais dos problemas atuais e relevante. Usa recurso a estudos interdisciplinares, núcleos temáticos que constituem preocupações sociais, procurando pontes entre várias áreas de saber. Utiliza a técnica de tratamento de temas ou problemas, a constituição de grupos de trabalho, enfim, defende a importância de formação geral.

Vantagens: integração de conhecimento vários, de relevância pessoal e social e dos efeitos educativos de tal tipo de aprendizagem. Limitações: dificuldades de o concretizar de forma apropriada por escassez de professores formado em moldes diferentes dos tradicionais, bem como falta de material e de recursos didáticos. Dificuldade de fornecer conhecimento com o mínimo de sistematização e consequentes implicações na estrutura da própria aprendizagem.

**Modelo Baseado em Situações e Funções Sociais:** o modelo valoriza as prioridades sociais, de garantir conhecimentos e aptidões socialmente relevantes e de aproximar os programas escolares da vida quotidiana, com que os alunos se defrontam ou vêm defrontando. Os objetivos estabelecem-se mais sob forma de processos pessoais e sociais a desenvolver do que de resultados precisos de aprendizagem que se antecipam. Em termos de estratégias de e atividades de ensino e aprendizagem, privilegiam o papel de professor enquanto orientador, apoiante e facultador de meios assim como a participação ativa dos alunos nos projetos educativos. Em termos de materiais pedagógico-didáticos, impera a sua variedade e a utilização de recursos da própria comunidade.

Fatores de enquadramento curricular, os espaços de ensino estendem-se à escola e à comunidade local, não se circunscrevendo à sala de aula; a constituição de grupos de ensino depende das necessidades dos alunos, da natureza das tarefas ou projetos em que se envolvem e subordinam-se bastante à lógica do trabalho em grupo.

Vantagens: ênfase em prioridades sociais, conhecimentos e aptidões socialmente úteis; funcionalidade dos conteúdos disciplinares ou resolução de problemas; envolvimento ativo dos alunos no estudo/resolução de problemas e em experiências ou atividades sócio-comunitárias.

Limitações: insuficiência de conteúdos programáticos a abranger, bem como da sua sequência, deixando margem para alguma superficialidade de tratamento desses conteúdos e certa fragmentação das unidades de estudos por falta de sistematização e lacunas na cobertura de áreas ou conteúdos culturais

disponíveis. Acrescem limitações determinadas pela falta de preparação de professores, escassez de recursos pedagógico-didáticos apropriados e condições organizativas da vida da escolar.

*“Desde logo, as evidentes dificuldades de implementação deste modelo estrutural não se aconselham a sua aplicação em grandes segmentos curriculares; ele tem-se concretizado em programas de estudos sociais, educação cívica e de participação em atividades da comunidade, onde, de fato se revela bastante pertinente, salvaguardadas as limitações apontadas” (Ibib., p. 86)*

Desta forma, o currículo terá como propósito desenvolver a compreensão e responsabilidade do indivíduo, ao encontrar-se com situações quotidianas (família, atividades sociais e cívicas, trabalho, tempos livres, vida cultural e espiritual).

Segundo o autor, as decisões em matéria de desenvolvimento curricular baseiam-se em critérios diversificados e dependem de múltiplos fatores, sendo assim é difícil defender um tipo de organização curricular como modelo único ou exclusivo.

a) Estabelecimento de prioridades na seleção dos objetivos: Gaspar e Roldão (2007, p. 85) dizem que o objetivo “enuncia a finalidade pretendida e, conseqüentemente os resultados esperados”.

No estabelecimento de prioridades na seleção dos objetivos, para Ribeiro (1999, p. 101) num levantamento de necessidades, sistematicamente conduzido, são possíveis dois caminhos metodológicos:

*“O primeiro de natureza mais dedutiva, parte da identificação e seleção dos objetivos que se afiguram desejável (por vezes, servindo-se de formulações consagradas ou já existentes) e, na base de indicadores representativos dos objetivos selecionados e do correspondente nível satisfatório da atuação desejada, avança-se para análise da situação presente em ordem a estabelecer discrepância entre a realidade e a situação desejável. O segundo método, de feição indutiva, parte do diagnóstico da situação atual, tentando identificar áreas-problema de um sistema ou programa educacional e estabelece, com base nessa análise, prioridades de objetivos a satisfazer, identificando, de seguida, as discrepâncias entre a situação de partida e situação terminal”.*

O autor acima mencionado avança as seguintes técnicas mais usadas de levantamento de necessidades, sondagem de opiniões de pessoas e grupos interessados no processo educativo (alunos, professores, educadores, pais e diferentes membros representativos da comunidade) sobre a importância desses objetivos, recorrendo a questionários com escalas de diversas natureza.

“Recorde-se assim que os objetivos, sendo curriculares, se centram necessariamente nas aprendizagens **do aluno** - finalidade legitimadora do currículo e da escola” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 85)

Sendo assim, Ribeiro (1999) afirma que o princípio fundamental a seguir seja o de encontrar um modo de formulação clara e precisa, prevenindo quanto possível, a ambigüidade acerca do que se quer

que venha a resultar do processo de ensino-aprendizagem; de outro modo, os objetivos não servem de orientação e guia na elaboração, implementação e avaliação de planos e programas de aprendizagem dos alunos a quem se destinam.

b) Seleção e organização dos conteúdos curriculares: Referindo-se aos conteúdos, Roldão e Gaspar (2007), afirmam que corporizam a substância da aprendizagem, tornando visível os objetivos. Para os autores, entre o conteúdo e o objetivo “a relação é de interdependência: não é possível expressar um objetivo que não contenha conteúdo que serve para o atingir” (*Ibid.* p. 85)

Referem os autores acima que os conteúdos dizem respeito à aprendizagem de conceitos, fatos, interpretações, generalizações, teorias, em geral todos os “conhecimentos” elaborados e estruturados que podem ser apropriados e comunicados de forma sistemática” (*Ibid.* p. 87).

A fonte donde se extrai o conteúdo curricular, na perspectiva de Ribeiro (1999), representa e reside no universo disponível da cultura humana. Eles devem estar disponíveis e não reaperceptem experiências ou conhecimentos confinados a círculos ou conjunto de pessoas restritas, envolvendo alguma margem de secretismo, uma outra condição necessária, tanto para os conteúdos disciplinares como não-disciplinares é a de que os conteúdos culturais disponíveis possam ser transmitidos em situação de ensino.

c) Organização dos conteúdos programáticos: “Os problemas de estruturação de conteúdos curriculares dizem respeito fundamentalmente ao âmbito a abranger, à sua sequência, integração e focos organizadores (estrutura adotada). Os critérios justificativos das decisões sobre esta matéria situam-se, por um lado, em princípios de organização lógica ou outra dos conteúdos programáticos e, por outro, em exigências psicopedagógicas de assegurar a continuidade e integração da sua aprendizagem (Ribeiro, 1999, p. 130)”.

Explica Ribeiro que a organização dos conteúdos temáticos supõe, naturalmente, a sua listagem prévia mas não se reduz simplesmente a um sumário de assuntos a serem tratados. “Importa proceder ao agrupamento dos conteúdos curriculares a incluir num programa ou unidade de ensino em torno de assuntos principais ou ideias-chave (ou outra categorização), identificando sobretudo, as relações que é possível estabelecer entre as várias categorias e subcategorias consideradas e traduzindo-as numa estrutura adequada” (*Ibid.*, 1999, p. 131).

Trata-se, por conseguinte, de definir um roteiro ou mapa organizador de conteúdos, que não só enuncia os maiores e seus derivados, como se pode ver abaixo.

Figura 8: Diagrama hierárquico – desdobramento de um conceito em subconceitos



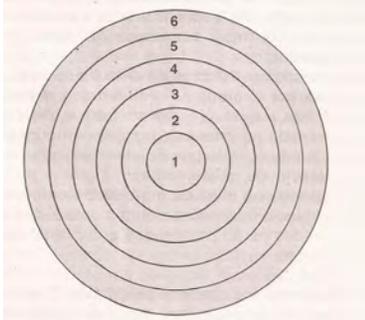
Fonte: (Ribeiro, 1999, p. 133)

O autor apresenta como deve ser feita a seqüência dos conteúdos, a seleção e organização de estratégias de ensino-aprendizagem, a organização dos materiais escolares e de ensino e aprendizagem e a determinação de um plano de avaliação da aprendizagem, num programa curricular.

d) A seqüência dos conteúdos deve ser coerente com as relações que se observam entre os fenômenos, tais como acontece na realidade:

- a) *“seqüência baseada em relações espaciais (os conteúdos programáticos são ordenados segundo critérios como, por exemplo, do mais próximo para o mais afastado, a sua disposição (ou orientação no espaço);*
- b) *seqüência baseada em relações temporais de conhecimentos (ordem cronológica; antecedentes, consequência);*
- c) *seqüência baseada em características físicas dos fenômenos a estudar (entre a multiplicidade possível de características, saliente-se o critério da complexidade empírica dos fenômenos, regra geral, do mais simples ao mais complexo)” (Ibid., p. 140)*

Figura 9: Critério espacial de seqüência – do mais próximo ao mais afastado



Fonte: (Ribeiro, 1999, p. 140)

e) Seleção e organização de estratégias de ensino-aprendizagem: Pacheco (2001, p. 103) escreve que “a elaboração de modelos teóricos sobre o processo ensino-aprendizagem tem uma importância e

validade crucial, razão por que tem sido um dos campos que mais evoluíram ultimamente no seio das Ciências de Educação”.

Os modelos de ensino, Ribeiro (1999, p. 151), “constituem estratégias docentes vinculadas a (e estruturadas em torno de) orientações pedagógicas, baseadas em concepções ou princípios teóricos sobre educação, ensino e aprendizagem”. Vai ainda mais o autor,

*“os métodos de ensino representam estratégias e técnicas docentes, não vinculados necessariamente a modelos pedagógicos estruturados e com orientações teóricas definidas; caracterizam-se como técnicas específicas de ensino de determinados tipos ou subtipos de e objetivos educacionais (ex: cognitivos, afetivos, e psicomotores; técnicas de ensino de conceitos, de aptidões intelectuais, de treino de aptidões manuais ou motoras, de consciencialização e mudança de atitudes)”.*

As três hipóteses de Lewy evidenciados por Ribeiro (1999, p. 148) em relação à organização e sequência das estratégias e atividades de ensino-aprendizagem ditam que:

- a) *“ambas são estabelecidas, de modo seguro e definido, por quem elabora o currículo ou programa;*
- b) *“não são estabelecidas de modo rígido, cabendo ao professor, em situação de ensino, determiná-las ou escolher alguma forma de sequência, de entre as alternativas sugeridas por quem elabora o currículo ou programa;*
- c) *ambas são totalmente deixadas ao critério do professor, podendo este dispor de um conjunto não estruturado de métodos, materiais e meios de ensino”.*

Essa abordagem é confirmada por Pacheco (2001, p. 103) quando refere que, “por mais complexo que seja, todo o modelo didático é sempre provisório pois os seus elementos constituintes têm que ser interpretados à luz dos seguintes pressupostos metodológicos: as relações entre os elementos manifestam propriedades que resultam da sua pertença à realidade; a abordagem sistémica como estratégia de análise de situações educacionais; instrumento de interconexão entre a investigação e prática de ensino”.

Para Ribeiro (1999, p. 148) “a opção por uma ou outra das hipóteses depende de múltiplos fatores, entre os quais é justo salientar a qualidade da formação, apoio pedagógico e experiência de professores, a disponibilidade de materiais e meios didáticos (em quantidade e qualidade aceitáveis), os objetivos e exigências de um sistema de avaliação da aprendizagem (a nível nacional, regional ou local)”. A este propósito, explicita (*ibid.*, 1999, p. 151) que,

*“a pluralidade inevitável de modelos de ensino afasta a ideia de um modelo pedagógico único, válido para todos os tipos e estilos de aprendizagem, para todos os objetivos de ensino, para todos os alunos, em qualquer contexto e circunstância. Os modelos de ensino apresentam diferentes alternativas de estruturar e sequenciar o ensino-aprendizagem, de acordo com objetivos em vista características dos alunos e condições*

*contextuais". (...) "na planificação de estratégias de ensino e experiências de aprendizagem para um currículo, programa, ou unidade didática importa selecioná-las e organizá-las, em conformidade com os diferentes climas educativos que se pretende proporcionar aos alunos para se desenvolverem e aprenderem e, também, em função de diversos domínios de objetivos educacionais, que requerem a criação de situações de aprendizagem variadas".*

- g) Materiais escolares e de ensino e aprendizagem: "Mais importantes do que os programas são os livros ou instrumentos didáticos, dados que estes são a pormenorização oficialmente consagrada daqueles, constituindo um recurso educativo privilegiado, cuja responsabilidade de definição compete a administração central" (Pacheco, 2001, p. 200).

Morgado (2004, p. 25) escreve que:

*"Independentemente do país a que possamos referir-nos, a verdade é que os materiais que se utilizam no desenvolvimento do currículo, em particular os manuais escolares e os livros de textos, têm estabelecido uma relação estreita entre as práticas pedagógicas e os propósitos das aprendizagens ministradas, conseguindo interferir na forma como os professores desempenham o seu trabalho, nos tipos de conhecimentos que se veiculam nas escolas e, por consequência, nas decisões que se tomam relativamente a essas questões".*

Ribeiro (1999, p. 167) refere que um plano curricular, programa de ensino, ou unidade didática, traduz-se, de modo concreto, em documentos ou materiais que podem assumir diversa natureza e modalidades várias. Relativamente a isso, o autor faz referência a alguns tipos de materiais curriculares e didáticos mais frequentes para o uso de professores e/ou alunos:

*"Em primeiro lugar menciona-se os chamados Guias curriculares e programáticos, cuja finalidade reside em apresentar um plano estudos, descrevendo a organização curricular que se propõe, em termos de áreas ou disciplinas, respetiva sequência e distribuição de quaisquer unidades temporais que se adotem (ano, semestre, tempos letivos, ou unidades de crédito) e explicitando objetivos gerais e conteúdos maiores estabelecidos, segundo formatos diversos".*

Assim, os guias programáticos ou programas de ensino assumem diversa natureza, em função do grau de especificação a que descem: desde listas de conteúdos, segundo uma estrutura e sequência definida, aqui se acrescentam as sugestões pedagógicas-didáticos genéricas, até planos bastante pormenorizados de objetivos gerais e específicos, conteúdos, estratégias, atividades de ensino e aprendizagem recomendadas e método de avaliação. Neste último caso, tais guias assumem, regra geral, o formato de matrizes ou tabelas de objetivos/conteúdos/métodos, com indicação do seu âmbito e sequência de desenvolvimento. "Em segundo lugar, os livros de texto ou manuais escolares, nas suas

visões diferenciadas para o professor e aluno, os quais constituem a expressão concreta ou a face visível do currículo ou programa propostos, tanto para o professor como sobre tudo, para o aluno” (*Ibid.*, p.167).

“Ora, os manuais escolares ao organizarem e apresentarem a cultura selecionada nos programas escolares podem, eventualmente, contribuir para transmitir e legitimar o conhecimento que se considera útil que os alunos aprendam na escola, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento pessoal de cada indivíduo” (Morgado, 2004, p. 27).

Clarifica, Ribeiro (1999), em relação à existência de duas versões diferenciadas do manual do professor e do aluno, quando afirma, que justificam-se, por razões de ordem psicopedagógica, evidentes no caso dos ensinos básico e secundário: adequação da linguagem, estrutura e nível conceptual ao aluno bem como possibilidade de, na versão do professor, explicitar diretrizes, e sugestões metodológicas, para um tratamento apropriado dos conteúdos do manual

Sobre os materiais curriculares, Ben-Peretz, referenciado por Ribeiro (1999, p. 169) chama os mesmos de “currículo potencial”, que significando “com esta denomina o conjunto variado de atividades e situações de aprendizagem, que podem ser derivadas de uma gama de materiais curriculares e didáticos, em ordem a alcançar os objetivos educacionais estabelecidos” (*Ibid.*, p. 169)

Ainda na ótica do autor “insiste na necessidade de estabelecer roteiros alternativos de exploração do potencial de um currículo ou programa, os quais deveriam acompanhar os próprios materiais curriculares, atendendo a diferentes necessidades de alunos e a preferências ou estilos de professores” (*Ibid.*, p. 169). Acrescenta, e vai um pouco além, na mesma linha de pensamentos que, “assumem relevo ações de formação de professores orientadas para o desenvolvimento de competências de análise e utilização prática de determinados materiais curriculares, explorando os aspetos diferentes que incluem assim as atividades de aprendizagem que podem permitir, consoante os objetivos em vista, características dos alunos e o contexto concreto” (*Ibid.*, p. 169).

g) Determinação de um plano de avaliação da aprendizagem: Por fim, Alves (2004, p. 93) afirma que a avaliação – componente integrante do desenvolvimento do currículo desempenha aqui um papel fundamental, quer enquanto reguladora da aprendizagem, quer enquanto atividade cognitiva privilegiada para a construção do conhecimento”.

Segundo Ribeiro (1999, p. 169),

*“com o estabelecimento de um sistema de avaliação da aprendizagem fecha-se o ciclo de das operações envolvidas no planeamento curricular. Visa-se, definir um plano de avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos a quem se destina o currículo; por outras palavras, pretende-se determinar um processo que permita verificar, após a execução do currículo, se os objetivos enunciados como resultados a alcançar são ou não efetivamente atingidos”.*

Assim como se estabelece um plano de desenvolvimento e sequência do ensino-aprendizagem, em consonância com os objetivos e conteúdos curriculares definidos, também se deve formular um plano de avaliação da aprendizagem pretendida, que o enunciado dos objetivos curriculares traduz. Para o autor, “qualquer plano ou programa de ação só adquire validade e só se esclarece quando posto em prática ou confrontado com a realidade” (*Ibid.*, p. 176).

### **2.7.3. Desenvolvimento curricular**

O termo desenvolvimento curricular numa acepção alargada é definido como um processo dinâmico e contínuo que reúne diferentes períodos, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando, essencialmente, pelos momentos de concepção-elaboração e de implementação. De forma mais restrita, Ribeiro (1999), explica que, na linguagem corrente, aparece como o mais comum, o desenvolvimento curricular identificar-se apenas com a construção, em outras palavras, desenvolvimento, do plano curricular, tendo presente o contexto e a justificação que os suportam, bem como as condições da sua execução. Em função disso só posteriormente é que seguia a fase de concretização dos planos e programas na situação concreta de ensino e o processo de avaliação da respetiva execução.

Pacheco (2001, p. 65) refere que “ao corresponder não só ao momento da construção do currículo mais também ao momento da sua implementação, o desenvolvimento curricular é o processo complexo dinâmico que equivale a uma reconstrução de tomadas de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projeto sócio educativo e o projeto didático”. Em outro escrito, Pacheco (2005, p. 51) considera que “(...) ainda que os autores sejam diferentes, não há lugar a uma oposição entre o *disign* (planeamento) do currículo e a implementação do mesmo, já que são momentos interligados que resultam do modelo previsto na política curricular e do controlo e autonomia existentes nas decisões curriculares”. Para o autor (*Ibid.*, p. 51) “o conceito de desenvolvimento curricular implica um processo de *desegn* ou de conceção da ação pedagógica que ocorre nos mais diversos âmbitos de decisão e que depende das condições reais, dos

recursos e limitação existentes”. Justifica o autor, “por isso o *design* pode significar tanto o planeamento curricular como a programação e a planificação didática, correspondentes, com participantes que têm competências bem diversas”.

No sentido mais amplo do conceito apresentado acima Ribeiro (1999) entende que é a afirmação de que o currículo está permanentemente em desenvolvimento, consistindo num processo que se vai desenrolando por aproximações sucessivas que o esclarecem enriquece, segundo fases que remetem umas para as outras. Desta forma, o autor alude que o desenvolvimento curricular tem de ser visto numa perspetiva sistémica, em que todas as partes que a constitui e fases se inter-relacionam, formando um sistema coerente.

Pacheco (2005, p. 52) exorta que, “por mais complexo que seja, o currículo deve ser decidido numa perspetiva orientadora e não determinante da prática”.

Em relação ao contexto o nível de decisão curricular Pacheco (2001, p. 68) argumenta:

*“O currículo, enquanto processo contínuo de decisão, é uma construção que ocorre em diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização que se situam entre as perspetivas macro e microcurricular. De um modo global, consideram-se três contextos/níveis de decisão curricular:*

- a) políticos-administrativo- no âmbito da administração central;*
- b) de gestão- no âmbito da escola e da administração regional;*
- c) de realização- no âmbito da sala de aula.”*

Relativamente aos três níveis de decisão correspondente: “o nível **macro** [é] respeitante aos níveis de decisão dos sistemas quanto ao currículo para toda uma sociedade ou comunidade, o nível **meso** que diz respeito às decisões no plano da instituição curricular e o nível **micro** que se refere às decisões no plano da situação concreta em que ocorre a ação curricular (Gaspar & Roldão, 2007, p. 77).

Segundo Gaspar e Roldão (*Ibid.*, p. 78) o desenvolvimento curricular integra sempre três fases: concepção do currículo; implementação e avaliação do currículo:

*“concepção, integra-se a análise da situação a que o currículo a constituir se destina, o estabelecimento articulado de objetivos e conteúdos e a sua orientação para competências a desenvolver através deles. Na fase de implementação/operacionalização define-se as estratégias de ação docente que corresponde a construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos, prevê-se o modo de avaliar se os objetivos de aprendizagem visados foram atingidos. Por fim, a fase de avaliação do currículo pressupõe, para além da análise dos resultados da avaliação da aprendizagem obtidos na fase anterior, um processo de reapreciação/questionamento de todo o caminho percorrido, interrogando a pertinência e correção do desenvolvimento de cada fase (...).”*

Tendo em conta esse pressuposto, Pacheco (2005) refere que o desenvolvimento curricular, baseando-se em (Gimeno, Goodlad e Goodson), começa pela proposta formal denominada, currículo prescrito, currículo oficial ou currículo escrito, respetivamente. Referindo-se a essas fases, Pacheco (2005, p. 55) “afirma que é um currículo sancionado pela administração central e que é adotado por uma estrutura organizacional escolar”.

Diz ainda o autor desta feita, usando as palavras de Gimeno, temos também o currículo apresentado, este na ótica de (Morgado, Pacheco, Zabalza) *apud* Pacheco (2005) é apresentado aos professores através de mediadores curriculares, principalmente dos manuais e livros de texto, e isto numa situação em que os professores não trabalham diretamente com o currículo oficial. Existe também o currículo programado, em grupo e planificado individualmente pelos professores. Por sua vez, Pacheco (2005), refere o currículo real, que se trata de um currículo que ocorre na prática diária da escola e que se compara com o currículo oficial, indica-se o que está determinado no papel, em programas, prospectos, em outras palavras, aquilo que se faz na prática (Kelly, 1980).

Por fim, Pacheco (2005, p. 56) clarifica que “quando o currículo realizado não corresponde ao currículo oficial e explícito, então diz-se que existe o currículo oculto que abrange processos e efeitos que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte da experiência escolar”.

#### **2.7.4. Breve consideração sobre reforma e inovação curricular**

Sendo Educação Bilingue uma das inovações que aparece no Plano Curricular do Ensino Básico, analisaremos neste ponto alguns pressupostos teóricos relativos à reforma e inovação curriculares.

No tempo atual, a escola exerce uma função de relevo na sociedade quer pela sua própria essência, quer pelos seus pressupostos educativos. Outrossim, a escola integra-se numa sociedade em permanente mudança, em que as novas tecnologias de informação, as alterações económicas, políticas e sociais, colocam uma problemática curricular que discute a formação do aluno como cidadão membro de uma sociedade. Segundo Pacheco (2001, p. 149) “a redefinição dos fundamentos da escola determina novas áreas curriculares e propõem um currículo mais estimulante, reconhecendo-se que a reforma educativa não será uma simples resposta de mudança, mas sim uma exigência do conjunto das reformas que pressionam a instituição escolar”.

Fernandes (2000, p. 47) mostra que para “(...) levar por diante qualquer mudança educativa, duas condições são indispensáveis: a intenção moral que toda a mudança em educação transporta

consigo (ou deve transportar) e, além desta, o que ele<sup>18</sup> designa por “*change agency*” e que significa simultaneamente autoconsciência, sensibilidade, competência e desejo de aprofundar a mudança no sentido de compreender melhor a sua natureza e processo de desenvolvimento e que designaremos por “*envolvimento na produção da mudança*”. Vai ainda a autora, “a mudança exige, portanto, conhecimento, sensibilidade, adesão e empenhamento, condições estas que devem apoiar-se numa justificação moral que lhe dê sentido”. Por isso, Bolívar (2007, p. 20) mostra que “o que tem de mudar não pode prescrever, porque mudança na prática dependem do que pensam os professores”. Para o autor “esta dimensão pessoal de inovação significa que, em último caso, a mudança se derime no que os sujeitos sejam capazes de pensar e fazer com ela”. A partir desta abordagem, tratar-se-á de fazer uma fenomenologia da mudança educativa, investigando o significado que, numa situação organizativa e com uma política curricular determinada, tem um dado currículo para os participantes (alunos e professores), compreendendo os significados atribuídos às ações realizadas, as adaptações que têm feito da inovação e como tem sido vivido pelos agentes.

Pacheco (2001) diz que, num certo sentido, a reforma educativa entende-se como sendo uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objetivos e prioridades, transformação esta que pode ser interpretado por conceitos como inovação, renovação, mudança e melhoria que têm como denominador comum a introdução de algo novo.

Fernandes (2000), em relação à mudança/inovação, afirma que toda a inovação acarreta consigo uma intenção de mudança, sublinha a autora, nem toda a mudança introduz necessariamente inovação. Para autora o conceito de inovação numa perspetiva cultural, aparece definido como a primeira fase do processo de mudança, caracterizando-se por combinar elementos familiares com estruturas novas.

Inovação na educação é definida como introdução de uma novidade no sistema educativo, promotora de uma real mudança, subentendendo um esforço deliberado e conscientemente assumido, bem como uma ação persistente, integrada num processo dinâmico, visando a melhoria pedagógica.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Refere-se ao autor Fullan, na sua obra *Change Forces. Proibing the Depths of Educational Reforme*.

<sup>19</sup> Cardoso, A. P. O. (2002). A recetividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar. Porto: Asa Editores. Citado no *power point* da aula dada pela doutoranda Alcina Borges Lourenço (2012-06-16) com o título “Inovar nos caminhos da Educação”.

Para Fernandes (2000, p. 47),

*“Nos últimos anos, os conceitos de inovação educacional e de reforma têm vindo a distanciar-se, falando-se de inovação sempre que se pretende referir a mudança que tem origem nas escolas e é construída pelos professores sem obedecer a um planeamento central, reservando-se o conceito de reforma para a introdução de mudanças prévia e centralmente planeadas e que se pretendem aplicadas ao todo nacional”.*

Em relação a este pensamento, Bolívar (2007, p. 21) sublinha esta ideia,

*“com efeito, a questão, tal como a vemos hoje, baseia-se em como as forças exógenas possam ativar e sustentar as dinâmicas endógenas da escola: com as palavras de Linda Darling-Hammond, completa a ideia o autor, não é plausível uma visão dura da reforma empreendida desde cima (que Bolívar chama de reformas top-down), mas também não uma outra romântica deixada aos desígnios das mudanças espontâneas desde as bases (idem, bottom-up).*

A chamada de atenção do autor é para o equilíbrio que deve haver quando se trata de mudanças e inovações educativas, quer da administração central quer das bases que são as escolas. Segundo Bolívar (*Ibid.*, p. 16) “se as reformas externas querem ter algum impacto devem dirigir-se a potenciar a capacidade interna das escolas para as levar a cabo, e esta deve ter um impacto nas aprendizagens dos alunos”. Diante deste esclarecimento, Pacheco (2001, p. 153) afirma que “no plano atual da reforma, a introdução das componentes locais e regionais curriculares é um dos pontos fundamentais da inovação curricular mas esta só se efetivará se, de fato, levar a mudanças no trabalho de professores”.

Bolívar (2007, p. 40) mostra que “não crendo que as melhorias do ensino provenha de mudanças desenhadas externamente, voltamos a revalorizar as dimensões de compromisso, vocação e profissionalidade dos professores, situando, no seu lugar a dimensão emocional e do ofício de ensinar”. Neste contexto “está-se a salientar também a *outra face da mudança educativa*: como incide individualmente nas vidas (emoções, ilusões, perspetivas futuras) dos professores e professoras como pessoas”. (...) “tanto a teoria como a prática de mudança educativa necessita de penetrar naquilo que é o coração de ensino, naquilo que motiva os professores a dar o seu melhor” (*Ibid.*, p. 40).

Pacheco (2001, p. 154) deixa claro, quando afirma:

*“Se a mudança é imposta ou sugerida pela administração central então o professor não pode desempenhar outro papel que não seja de o da fidelidade normativa, que exige uma constante recentralização, ou seja, a tomada de decisões escolares em função de uma referencialização preexistente. Pelo contrário, se a mudança surge e resulta do contexto escolar, reconhecer-se-á ao professor o papel de agente de adaptação e recontextualização do currículo em função da programação realizada no âmbito coletivo da equipa de professores e da planificação delimitada pelas fronteiras didáticas da turma”.*

Bolívar (2007, p. 40), a este respeito, declara que “o fracasso das reformas deve-se, entre outros, ao fato de não ter sido reconhecido que os participantes têm a sua própria história vida e de identidade profissional”. E termina o autor dizendo, “em definitivo, o bom ensino determina-se na forma como cada dia o professor se apaixona com o saber que consegue transmitir e contagiar os seus alunos com a curiosidade. E isso depende muito fundamentalmente do tipo de identidade que o professor constrói no trabalho e da sua reconstrução futura” (*Ibid.*, p. 40)

Para o autor “se uma inovação (curricular, organizativa ou profissional) não incide na qualidade de aprendizagem dos alunos, dificilmente poderíamos qualificá-la de melhoria” (*Ibid.*, p. 40)

### 2.7.5. Análise curricular

Pacheco (2001, p. 143), ao referir-se às vertentes da análise da realidade curricular, mostra que o estudo da realidade curricular, no âmbito da Teoria e Desenvolvimento Curricular, pode fazer-se a partir de diversas vertentes, tendo em conta as duas tradições mais marcantes: “a tradição do estudo do currículo como conteúdo da escolarização que existe no que se pode designar por arquitetura curricular, isto é, o seu lado formal – visível nos planos de estudos e nos programas – que representa os fundamentos, os propósitos e os conteúdos; a tradição do estudo do currículo como projeto, que integra não só as intenções mas também as atividades e o contexto de realização ao nível de sala de aulas”.

*“estudar o currículo a partir das aprendizagens consiste numa busca deliberada do currículo real que corresponde ao que realmente é feito na prática e que determina a aprendizagem dos alunos. Enquanto projeto coerente e estruturado, o currículo estuda-se também como um campo de decisões que vão de um contexto mais amplo (macrocurricular) a um contexto mais específico (microcurricular) – que têm por referência um sistema curricular. Neste sentido, aponta o autor, entender-se-á a realidade curricular a partir de uma perspetiva dinâmica que permite interligar num todo sistémico os contextos de decisão, os atores intervenientes, as condições determinantes e nunca a dicotomia entre a teoria e a prática, entre propósitos e prática”.*<sup>20</sup>

Integralmente, “a investigação curricular é dominada pelo predomínio dos discursos dos professores e, conseqüentemente, pela reduzida visibilidade dos alunos e de outros atores educativos, com tendência generalizada para se indagar sobre os processos de organização do currículo, mormente os que se prendem com o ensino, com a diminuta valorização dos processos de aprendizagem e dos conteúdos que a estruturam”.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup>(Pacheco, 2001, p. 144)

<sup>21</sup> Informação retirada no texto fornecido na disciplina de (Organização e Inovação Curricular, 2012), sobre Currículo,

Podia-se, neste caso, falar de uma investigação mais centrada nos contextos de decisão da Administração Central, mormente naquilo que os normativos prescrevem para a implementação do currículo nas escolas, do que nos processos e práticas de decisão das escolas e dos seus atores curriculares<sup>22</sup>.

Goodson (2001, p. 94) afirma que “quando começamos a explorar a maneira como o conteúdo das disciplinas escolares se relacionam com os parâmetros da prática, começaremos a perceber, de um modo mais fundamentado, a forma como o mundo escolar está estruturado”. Ribeiro (1990) fornece algumas pistas a serem ponderadas quando se pretende fazer a análise dos pressupostos educativos de currículos e programas, nomeadamente:

- a) finalidades educativas
- b) sujeito de aprendizagem
- c) conhecimento (no currículo)
- d) processo de aprendizagem
- e) processo de ensino e ambiente de aprendizagem
- f) avaliação da aprendizagem

Por sua vez, Pacheco (2001, p. 146) reconhece que “numa perspetiva fenomenológica, o currículo é visto como um texto que inclui diferentes interpretações e que é escrito por vários autores – especialistas, autores de manuais e professores – com a introdução de sucessivos discursos cujo significado se aprende pela hermenêutica da prática”. E sugere: “o que se pode questionar num processo de desenvolvimento curricular é a questão de saber se os professores leem o currículo pela via do leitor que são ou pela via do autor, que é o Ministério, ou ainda pela via da intenção global que é o projeto educativo e curricular”.

Portanto, é de opinião que “um currículo, enquanto instrumento de escolarização, não se pode estudar de forma estanque mas de forma integrada, buscando-se a sua justificação e coerência na seleção de um projeto cultural, nas condições políticas, económicas, sociais e reais, da sua construção e nos pressupostos, ideias e valores que enformam todo o projeto cultural” (*Ibid.*, p. 145).

## 2.8. Práticas pedagógicas

Partindo do princípio que qualquer sistema de educação concretiza-se numa ação, em diferentes contextos, de forma curta, analisamos o conceito das práticas pedagógicas. Na opinião de Valente *et al*

---

Investigação.

<sup>22</sup> (Pacheco, 2001, p. 144)

(1989, p. 14) as práticas pedagógicas não podem restringir-se à relação professor/aluno, nomeadamente àquilo que se chama prática letiva, com privilégio para o espaço aula. Por isso, Alarcão e Tavares (1987, p. 7),

*“consideram a prática pedagógica como uma das componentes fulcrais do processo de formação de professores. Entendem os autores, como um processo lento que, iniciado na chamada formação inicial não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada formação contínua”.*

Para Cunha (2002, p. 105), a prática pedagógica é a “descrição do quotidiano do professor na preparação e execução do seu ensino”. Valente *et al* (1989, p. 12) asseguram que “os professores são os principais agentes de tradução dos programas, em propostas de ensino – aprendizagem. É pela mediação do professor e através da sua atividade na escola que os alunos entram em contato com as disciplinas, os programas, os objetivos, os conteúdos, a aprendizagem, a avaliação e os manuais”.

Relativamente ao termo ensinar, entende Roldão (2009, p. 18) :

*“desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, que consiste em fazer com que alguém aprenda alguma coisa, que se pretende e se considera necessária, isto é de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro, embora não a possa garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação”.*

O conceito de aprendizagem, que não é dissociado do ensino, para Ferrão e Rodrigues (2000, p. 55), “consiste num conjunto de mecanismos psicofisiológicos e de operações mentais, de ordem cognitiva e emocional, que se concretizam, em momentos posteriores, em acontecimentos observáveis”. De forma resumida, dizem os autores que a aprendizagem define-se, basicamente, pela ideia de mudança.

Para qualquer processo de ensino aprendizagem, é necessário que haja estratégias de ensino e para Roldão (2009, p. 29), “as estratégias justificam-se sempre, no plano da concepção, pela resposta às questões: como vou organizar a ação e porquê, o para quê e o para quem? A um segundo nível, instrumental, operacionaliza-se respondendo à questão – Com que meios, atividades e, tarefas, em que ordem e porquê?”. O sentido de estratégia que, Roldão (2009, p. 30), propõe “centra-se na concepção finalizada e organizada da ação de ensinar, operacionalizada em subestratégias, tarefas ou atividades, de entre as quais as várias tipologias proporcionam”.

## 2.9. Um olhar sobre a profissionalidade docente na EB em Moçambique

Consideramos que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (Nóvoa, 1992, p. 9). A este propósito refere Cavalcante (1999, p. 403)

*“quando focalizo a formação do professor para atuar em contexto bi/multilíngue, estou pensando tanto no Curso de Magistério como no Curso de Licenciatura. Estou pensando tanto no professor que no Ensino Fundamental vai trabalhar com múltiplas disciplinas, um trabalho perpassado pelo português e suas variedades em comunidades urbanas, urbanas e rurais, como no professor que vai trabalhar com a disciplina língua portuguesa em contexto bi/multilíngue, bi/multicultural nas mesmas comunidades. Uma vez que a diversidade social e linguística é apagada e o monolinguismo, naturalizado, parece haver uma justificativa para que não haja questionamento sobre questões várias, por exemplo, a variedade linguística a ser meio de instrução. Aceita-se como natural que seja o português padrão e nem se cogita na tomada da variedade linguística familiar ao aluno como ponto de partida”.*

Sobre as vantagens do uso da língua do aluno na escola, Patel (2006a, p. 69), que se tem dedicado no estudo sobre os professores de Educação Bilingue em Moçambique, procura mostrar que “assim, do ponto de vista linguístico, pedagógico e cultural” [na Educação Bilingue] “o professor tem mais autoconfiança em conduzir o processo de ensino-aprendizagem numa língua em que é falante nativo e os alunos podem entender. Neste processo, ele funciona como mediador cultural e facilitador usando o seu entendimento da língua e cultura da comunidade para encorajar os alunos a aprenderem”.

Os números no PCEB (2003) mostram que o Ensino Básico em Moçambique é lecionado por um elevado número de professores. No ano 2000 eram 42.390 professores, sendo 36.187 do EP1 e os restantes 6.203 do EP2. O mais crítico disso tudo, conforme o PCEB (2003), é que do total de professores, 38% não têm formação profissional e os restantes agrupam-se em mais de 15 diferentes tipos de formação. Informa o documento que, por causa do elevado número de professores, facilmente se depreende que a sua capacitação só pode ser organizada em cascata, à semelhança do que foi feito aquando da introdução do currículo em revisão.

Sobre a formação dos professores, o PCEB (2003), mostra que a mesma estará sob a responsabilidade de instituições de formação do país, tais como: IMAP's, Universidades e outras instituições, devendo-se criar planos de estudo apropriados para estas formações.

*“A clareza em relação às questões que envolvem a educação bilingue no PCEB provavelmente tem a ver com o facto de que a mesma surgiu no âmbito da reforma curricular do ensino primário desenvolvida pelo INDE. Se a questão da educação bilingue, parece ter um lugar de destaque, pelo menos, do ponto de vista de político e estratégico no PCEB, na Estratégia da Formação de Professores, tal não já não se verifica. Na referida estratégia, onde, em princípio, seria efetivada a formação do professor de educação bilingue esta não é abordada”* (Patel, 2006, p. 71).

Demonstra Patel (2006, p. 71) que “se componentes como educação especial, educação de adultos e educação pré-escolar estão previstos, no âmbito do desenvolvimento do modelo de formação de professores primários (1<sup>a</sup>-7<sup>a</sup> classes),” então “questões referentes à educação bilingue também deveriam ser contempladas no documento da Estratégia de Formação de Professores”

Um dos pressupostos que dita a introdução da Educação Bilingue em Moçambique é a melhoria da qualidade da educação através de igualdade de oportunidade no sucesso educativo no ensino básico e, conseqüentemente, a redução do desperdício escolar através de excessivas reprovações e desistência escolares. Morgado (2005, p. 29) afirma que “(...) a profissionalidade docente ocupa um lugar de destaque no debate sobre as finalidades e as práticas do sistema escolar (...)”.

*“A não inclusão da formação de professores para a educação bilingue na Estratégia de Formação de Professores, significa que se poderá formar ou não os professores de educação bilingue, ou seja, não há um instrumento legal que “proteja” a formação destes professores. Ao contrário, a formação de professores para os programas monolíngues constitui uma certeza porque está contemplada na Estratégia de Formação de Professores. Este é um exemplo que mostra a desvantagem da não especificação de políticas linguísticas educacionais”* (Patel, 2007, p. 73).

Para Patel (2007, p. 72) as condições a serem criadas para o processo de formação de professores bilingue deviam ser encaminhadas da seguinte maneira:

*“O MEC tomou a decisão de introduzir a educação bilingue oficialmente e, caberia aos Departamentos de Formação de Professores e do Ensino Básico (nível mais baixo) operacionalizar a sua implementação através do desenvolvimento de programas como a formação de professores de educação bilingue, produção de materiais em línguas locais, só para citar alguns exemplos de implementação de políticas linguísticas. Contudo, o que se verifica, neste caso, é que entre o nível mais alto, em que se tomam as decisões e o mais baixo onde as mesmas seriam concretizadas, há um vazio devido à falta de especificação das políticas sobre a educação bilingue e da formação de professores para esta área, na Estratégia de Formação de Professores”.*

Segundo Morgado (2005, p. 26), a propósito da profissionalidade docente em tempos de mudança, “(...) o maior ou menor sucesso educativo dos estudantes é frequentemente relacionado com a qualidade da profissionalidade docente, que ocupa assim, um lugar de destaque no debate sobre as finalidades e as práticas do sistema escolar, focalizando-se particularmente no desempenho curricular que os professores devem assumir”. Ainda com o autor (2005, p. 31),

*“Existem elementos que, ao modificarem as condições em que os professores realizam os seu trabalhos, são geradores de tensões que afetam diretamente a sua ação no interior da sala de aulas, permitindo-nos concluir que qualquer mudança a introduzir no campo da educação deverá, sempre que possível, resultar de uma ação coletiva e ter em conta os distintos fatores que interferem e/ou condicionam o fenómeno educativo”.*

Nóvoa (1992, p. 24), fazendo menção da separação entre professor e concepção dos *curricula*, seus programas e a sua execução, afirma:

*“a tendência para separar a concepção da execução, isto é, a elaboração dos curricula e dos programas da sua concretização pedagógica; trata-se de um fenómeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional”.*

Patel (2006b, p. 73), trazendo outro desafio que os professores de Educação Bilingue são submetidos, afirma o seguinte:

*“El cuadro de la formación de profesores en Mozambique es complicado. Para la educación bilingüe se torna más preocupante, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje es desarrollado a través de dos lenguas, en un contexto de desigualdad sociolingüística en el que las lenguas mozambiqueñas no gozan el prestigio social del portugués. Esta situación puede constituir un dilema para los profesores de educación bilingüe que tienen que lidiar con los prejuicios lingüísticos y sociales que envuelven las lenguas mozambiqueñas”.*

Chimbutane (2012, p. 291) em relação às formações e capacitações dos professores de Educação Bilingue, afirma: “the teacher in the bilingual programme had all been educated and trained in a Portuguese-only mainstream programme. Because of this, only very few had managed to gain reading and writing skills in local African languages before taking on the role of bilingual teacher. The few who could write in this language had been using non-standardised orthographies”. Para além disso, Patel (2006, pp. 68-69) acrescenta o seguinte em relação ao fator didático-pedagógica dos professores bilingue:

*“A formação dos professores de educação bilingue é realizada por técnicos que não possuem uma formação sólida sobre o ensino bilingue, tendo beneficiado, somente, de capacitações esporádicas de alguns consultores externos especialistas em educação bilingue. Os métodos de ensino-aprendizagem a que os professores têm acesso são os encontrados na literatura internacional sobre educação bilingue em contextos muito diversos ao moçambicano. Os métodos são ensinados aos professores sem nenhuma adaptação/adequação à sua realidade e às condições do terreno”.*

Chimbutane (2012, p. 291) mostra que, apesar das condições a que os professores de Educação Bilingue estão sujeitos, o que tem motivado os professores é o seguinte: “in this context, one of the values that the teachers ascribed to bilingual education in their interviews was the personal opportunity that they have been given to learn how to read and write in there own mother tongues”.

Lopes (2004) aconselha que é importante, no processo de ensino aprendizagem bilingue, tendo em atenção a especificidade do próprio ensino, que se criem condições para que o professor desenvolva sensibilidades particulares no que diz respeito aos seus próprios contextos sócio-culturais e aos contextos dos alunos quanto à diversidade dos tópicos e temas a tratar na sala de aulas. A medida que pode garantir que haja essa sensibilidade no seio dos professores de turma bilingue, é tomar em consideração as modalidades de formação que são referidas por Patel (2006, p. 68), quando avança que ainda não existe uma formação inicial formal dos professores que estão na Educação Bilingue o que tem acontecido é que a “a formação de professores para esta área ainda é realizada com base na modalidade usada para a formação continuada, com muitas dificuldades, pelos técnicos do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação – INDE”.

A formação inicial e a formação contínua de professores desempenham um papel crucial em todo processo e intenção de mudança educativa, constituindo-se como um espaço propício para a renovação do sistema de ensino (Morgado, 2005): “concretizá-la dependerá muitos dos professores mas, principalmente, de uma forte coragem política por parte dos governos no sentido de desenvolverem e implementarem políticas que assegurem uma formação de professores que” (o autor faz uso das palavras de Benavente para concluir a ideia) “facilite apropriação dos processos de inovação, que valorize as iniciativas ao nível local e que contribua para construir a centração da escola e das sua práticas nos alunos” (Morgado, 2005, p. 109).

Morgado (*Ibid.*, p. 111), referindo-se à formação inicial dos professores, diz que “um grande número de professores continua a ser formado numa perspetiva *tyleriana* consubstanciada pela trilogia objetivos-atividades-avaliação, uma perspetiva que se baseia numa abordagem racionalista e positivista do currículo e no valor intrínseco das disciplinas, difícil de ultrapassar a vários níveis”.

Relativamente à formação contínua, Pacheco e Flores (1999, p. 126), afirmam que “a natureza desta formação encerra duas ideias: a de aquisição de saberes diretamente relacionados com a prática profissional e a de desenvolvimento de atividades conducentes a uma nova compreensão do saber-fazer didático e do contexto educativos”. Quanto à formação contínua, (Morgado 2005, p. 114) refere que “a

ideia de que poderá constituir um valioso contributo para se concretizarem verdadeiras mudanças e inovações educativas não merece contestação”. Sublinha ainda o autor: “a formação contínua assume-se como um empreendimento através do qual se podem compaginar pensamento e ação, um meio que permite reformular e atualizar a formação de professores – sobretudo se tivermos em atenção que o conhecimento profissional do professor deve gerar-se pela experimentação curricular num contexto real (...)”. (...) “na verdade, a formação contínua pode ter uma incidência muito significativa na vida das escolas e na configuração da profissão docente” (*Ibid.*, 144).

Fazendo uso das palavras de Gonçalves, Morgado (*Ibid.*, p. 115) chama atenção para a formação contínua poder tornar-se num recurso valioso para os docentes, mas que será necessário que estes “se sintam responsáveis construtores” da comunidade escolar e se encontrem envolvidos num contexto que, por ser dinâmico, exige, cada vez mais, atos de personalização na gestão da prática educativa. Desta forma, “a formação contínua será solicitada e constituída a partir das dificuldades e carência que o professor enfrenta diariamente, isto é, uma formação solicitada mas emergente de uma formação contextualizada” (*Ibid.*, p. 115)

Nóvoa (1992, p. 26), para além das formações que mencionamos atrás, dando o mérito à troca de experiência entre os professores como uma das formas que pode servir de auxílio ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor, adverte que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente”.

## **2.10. Avaliação**

A avaliação é uma realidade em todos os momentos das nossas vidas e em todos os domínios e áreas somos chamados a avaliar com objetivos e propósitos diversificados. Zabalza (1995, p. 14) querendo diferenciar a avaliação na escola e noutros domínios, defende que a escola é um mundo da avaliação. O ato de avaliar referido por Alves (2004, p. 11) dizendo que “é no contexto escolar que assume o estatuto privilegiado de desenvolvimento, nomeadamente, na avaliação das aprendizagens, onde esta emerge como um elemento essencial de construção de conhecimento que os alunos fazem ao longo de suas aprendizagens”. Sendo assim, a avaliação passa a ser uma atividade que exige um esforço conjunto de todos os atores envolvidos na educação, pois pressupõe-se que existe para melhorar o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, promover o seu sucesso.

Na ótica de Dias (2011, p. 11), “o vocábulo avaliação possui uma série de significados distintos o que lhe confere uma acentuada polissemia. Diz o autor que avaliar é mesmo que julgar, apreciar, ajuizar, decidir, atribuir juízo de valores, entre outros”.

De acordo com Pacheco (1994, p. 17) “a face mais visível da avaliação situa-se numa vertente pedagógica, ou seja, no papel de sancionamento dos procedimentos dos alunos, de modo a determinar a sua progressão e conseqüentemente certificação e titulação”.

Para Zabalza (1995, p. 18), avaliar implica sempre dois processos próximos: 1 – “medir”, 2 – “valorar” ou, por outras palavras, “comparar”. Esclarece o autor que “chamamos de medir a qualquer processo de obtenção de informações sobre o aspeto ou dimensão que se deseja avaliar: a transcrição de uma entrevista, os dados obtidos sobre o trabalho feito um/ uma aluno/a nas atividades normais de aulas, um exame, uma experiência de laboratório, os dados recolhidos num debate na aula, etc, etc” (*Ibid.*, p. 18)

Ribeiro (1997), distinguindo avaliação de classificação, escreve que avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independentemente face à classificação. Classificação, em contrapartida, tem uma intenção seletiva e procede à seriação de alunos ao atribuir-lhes uma posição numa escala de valores.

Avaliar, segundo Hadji (1994, p. 29), “significa tentar estabelecer elos, pontes entre diferentes níveis de realidade, sempre a marcar e a sublinhar por esta mesma operação a distância que os separa: a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor, e a daquilo em que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num ato de autoavaliação”.

As diferentes realidades de ensino implicam, de alguma forma, modos diferentes e específicos de avaliação. Alves (2004) afirma que a forma como os professores avaliam revela o modo como os alunos aprendem, ao mesmo tempo que deixa transparecer o tipo de práticas curriculares de ensino-aprendizagem.

### **2.10.1. Funções da avaliação**

Segundo o PCEB (2003), a avaliação tem por função, por um lado, permitir que se obtenha uma imagem o mais fiável possível do desempenho do aluno em termos das competências essenciais descritas nos *currícula* e, por outro, o de servir como mecanismo de retroalimentação no processo de ensino e aprendizagem.

Perrenoud (1998), relativamente à avaliação na escola, afirma que em todos os casos não é um fim em si, é uma engrenagem no funcionamento didático e na seleção e orientação escolar, servindo para controlar o trabalho dos alunos e para gerir os fluxos da aprendizagem.

Guba e Lincoln (1989, p. 254) referem que “a avaliação é um processo de ensino e aprendizagem, o avaliador e os avaliados aprendem e ensinam-se mutuamente no processo de avaliação; cada um ajuda a clarificar as construções dos outros”.

Para o PCEB (2003, p. 47), que olha para avaliação na perspetiva do aluno e do professor, pretende-se que a avaliação cumpra os seguintes objetivos:

#### **Relativamente ao aluno**

- ✓ “consciencializar o aluno sobre os pontos fortes e fracos do seu desempenho;
- ✓ estimular o gosto e o interesse pelo estudo de modo a superar as dificuldades encontradas no processo de ensino- aprendizagem;
- ✓ desenvolver nos alunos uma atitude crítica e participativa, em relação ao processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das suas próprias potencialidades”.

#### **Relativamente ao professor**

- ✓ “identificar o nível de desempenho dos alunos, os principais problemas e os fatores associados;
- ✓ adequar os métodos e materiais de ensino-aprendizagem utilizando a informação recolhida sobre o desempenho dos alunos;
- ✓ informar, regularmente, aos pais sobre o progresso (quantitativo e qualitativo) dos seus educandos”.

A avaliação, tem diversas funções, designadamente, uma função pedagógica, uma função social, uma função crítica e uma função de controlo (Pacheco, 1994). Expressa, ainda o autor, que em qualquer dos casos, a avaliação gera recomendações, visando a melhoria de qualidade do ensino e da aprendizagem, contudo, a avaliação pode, simultaneamente, produzir sanções ou atribuição de prémios. Assim, Pacheco (1994) menciona que nas dimensões da avaliação há uma *dimensão educativa e uma didática*. A *dimensão educativa* possibilita a melhoria da qualidade do sistema educativo, através de mudanças curriculares ou procedimentos considerados essenciais. A *dimensão didática* concorre para a criação de um atmosfera de aprendizagem através do diagnóstico (natureza formativa ou sumativa da avaliação), do melhoramento e da verificação dos resultados.

Dias (2011, p. 35) refere que “relativamente à *função de controlo da avaliação*, esta pode funcionar numa lógica de regulação do processo educativo, estimulando neste caso o crescimento e a autonomia do aluno, ou como um mecanismo de dominação, subjugando o aluno à dependência”.

## 2.10.2. Avaliação das aprendizagens

Informações do PCEB (2003) aponta que para o ensino básico em Moçambique são propostos para a avaliação os seguintes métodos: formal e informal: formal consiste na realização periódica de testes referenciados a critérios. Esta é previamente planificada, estruturada e avalia competências específicas para verificar em que medida os objetivos do currículo foram atingidos, o informal, consiste numa avaliação realizada no dia-a-dia, muitas das vezes realizada de uma forma casual, na sala de aulas ou fora dela.

O PCEB (2003) menciona que a avaliação no ensino básico compreenderá as seguintes modalidades: Diagnóstica, Formativa e Sumativa.

Segundo Pacheco (1994, pp. 74-76), a **Avaliação diagnóstica**: corresponde quer ao momento de avaliação inicial, quer ao momento da avaliação pontual, consistindo no levantamento de conhecimentos dos alunos considerados como pré-requisitos para abordar determinados conteúdos.

Pela sua natureza de levantamento de informação, de modo algum será possível que os dados recolhidos contem para a progressão do aluno, constituindo exclusivamente um indicador para os professores.

**Avaliação formativa**: sendo parte integrante do processo avaliativo, determina, em termos qualitativos, o progresso de aprendizagem e fornece *feedback* para a sua regulação, permitindo identificar as correções a realizar. Trata-se de uma modalidade de avaliação que tem a função de melhorar, de orientar, de regular, não de certificar, de comprovar.

**Avaliação sumativa**: está ligada à mediação e classificação do grau de consecução do aluno no final de um processo (trimestre, semestre, ano), tendo a finalidade de certificar mediante a determinação de níveis de rendimento. Esta modalidade associa-se a um processo terminal, aplicando-se num sentido retrospectivo, com a função de hierarquizar após a verificação de um produto, decidindo sobre o êxito ou fracasso.

Aliado às modalidades referidas, Ribeiro (1997), apresenta os testes diagnósticos, formativos e sumativos.

Em relação ao teste diagnóstico, as questões a incluir neste tipo de teste podem ser em maior ou menor quantidade, mas gravitam, constantemente, em redor de um número limitado de objetivos ou temas. Para a autora, não faz sentido, atribuir uma classificação a este teste, que mais não representa do que uma forma de *feedback* para o professor e para o aluno e pretende apenas contribuir para o sucesso

do ensino e da aprendizagem.

Testes formativos, a estrutura de um teste formativo é semelhante à de um teste diagnóstico. Não querendo o professor percorrer largos traços de matéria sem se certificar de que estão a ter lugar as aprendizagens planeadas, as provas formativas incidem sobre pequenos segmentos de matéria, ou seja, sobre poucos objetivos, agrupando-se as perguntas do teste à volta deles, em maior ou menor número, de acordo com a importância de cada objetivo, o grau de profundidade a que o professor quiser levar a avaliação de cada um deles e o tipo de perguntas escolhidas.

Por último, os testes sumativos, que apresentam uma estrutura totalmente diferente daquela de um teste diagnóstico ou formativo. Enquanto o teste diagnóstico incide sobre os pré-requisitos dos objetivos de uma unidade, o formativo incide sobre os objetivos de uma unidade, o teste sumativo incide sobre uma área já vasta de matéria, as perguntas do teste não giram à volta de poucos objetivos e temas, mas dispersam-se por assuntos e objetivos variados.

Ribeiro (1997) recorda que não existem testes perfeitos no que respeita à sua qualidade técnica, existem, sim testes com elevado grau de qualidade, enquanto outros podem ser considerados pobres a esse respeito.

Em termos de validade de um teste, a autora indica que em termos genéricos, diz-se que uma dada medida é válida se avalia aquilo que se pretende que se avalie. A validade de um teste é, assim, representada pelo grau de precisão com que consegue avaliar o que o teste se propõe medir.

No que concerne às finalidades dos testes, (Ribeiro, 1997), refere que os testes elaborados pelos professores representam instrumentos de trabalho ao serviço de três grandes finalidades:

- ajudar para uma aprendizagem mais rica, nas quantidades de aptidões adquiridas e no nível de proficiência com que cada uma é dominada;
- fornecer indicadores que mostram um ensino de maior qualidade e eficácia;
- proporcionar informações que, em grupo, possam constituir uma base para apreciação do trabalho do aluno, para atribuição de classificações quando tal é necessário e para a tomada de decisões relativas a passagem do ano.

Na ótica da autora, os requisitos de um teste construído pelo professor são a validade dos conteúdos e a sua adequação ao perfil dos alunos.

Informações do PCEB (2003) demonstram que, para além da avaliação sumativa e formativa, anteriormente, testes diagnósticos serão desenvolvidos e aplicados pelo INDE. Estes permitirão colocar à disposição do sistema educativo informação sobre a qualidade do ensino, de modo a ser utilizada para a melhoria do mesmo.



### CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

---



### 3.1. Metodologia

Neste ponto serão abordados os procedimentos metodológicos usados para a realização deste trabalho. Para Tuckman (2000, p. 5) “a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões”, “visto que a investigação é um processo estruturado (ou seja, há regras a que se deve obedecer para a realizar), daí que se conclui que é sistemático” (*Ibid.*, p. 17). Quivy e Campenhoudt (2008, p. 25), referindo-se aos procedimentos numa investigação, esclarecem:

*“Um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação. Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados (...). Mas, esta adaptação não dispensa a fidelidade do investigador aos princípios fundamentais do procedimento científico”.*

Pacheco (1995), em relação à investigação educativa, define como sendo uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos. Assim, é através da investigação que se reflete e problematiza o processo de ensino-aprendizagem, que se suscita o debate e que se edificam as ideias inovadoras, pois se não fosse assim, teríamos o empedernimento e a trivialização da atividade educativa.

#### 3.1.1. Metodologias Qualitativa e Quantitativa

A abordagem que escolhemos para esta investigação é uma abordagem mista de natureza qualitativa e quantitativa, na base do pressuposto de que cada método possui características próprias e são adequados a propósitos de uma investigação específica. Como é assegurado por Pacheco (2001, p. 47), “apesar da diversidade metodológica da investigação educativa, a investigação curricular tem uma características que a particulariza: utiliza várias técnicas que melhor se adapta ao núcleo do problema, já que é de natureza prática e tem uma finalidade formativa”. Sendo assim, “a metodologia utilizada na investigação curricular prende-se com a natureza das tradições de indagação e sobretudo com o debate quantitativo/qualitativo que as sucessivas edições do *Handbook of research on teaching* (1963, 1973, 1986 e 2001) têm constituído como referentes metodológicos fundamentais no estudo do objeto das Ciências de Educação” (Pacheco, 2001, p. 47).

Neste sentido,

*“trata-se, por isso, de uma metodologia de investigação centrada na prática que responde a uma deliberação – um questionamento com o propósito de problematizar a ação correta – que exige a formulação de um problema, uma avaliação de propósitos e uma solução negociada e partilhada. Ora este percurso requer, por exemplo, estudos de casos, observação participante e estruturada, entrevistas, análise de documentos, etc” (Ibid., p. 47).*

Em relação à complementaridade que acontece entre as metodologias qualitativa/quantitativa, Ghiglione e Matalon (1993, p. XI) dizem “que ambos correspondem a diferentes preocupações, que não se excluem necessariamente – a de observar em profundidade as várias componentes de um problema e a de conhecer e medir comportamentos de uma população em um ou mais domínios da vida social”. Para distinguir uma da outra, Bogdan e Biklen (1994) clarificam que a investigação qualitativa é assim designada porque os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. Os autores, usando as ideias de Guba (1978) e Wolf (1978), afirmam que, em educação, a investigação qualitativa é geralmente designado por naturalista, pois o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos no comportamento natural das pessoas, nas conversas, visitas, observações.

Em relação à investigação quantitativa, Vilelas (2009, p. 103) explica que “os estudos quantitativos admitem que tudo pode ser quantificável em termos numéricos as opiniões e as informações para depois serem classificadas e analisadas. Daí que requerem a aplicação de recursos e de técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.)”, ao contrário dos procedimentos seguidos na investigação qualitativa. Mas, como refere Pacheco (1995, p. 17-18) “a investigação qualitativa proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objetividade na recolha, análise e interpretação dos dados.

### **3.1.2. Caraterização do estudo**

Em termos de caraterização do estudo, optamos pelo estudo de caso, partindo do pressuposto que a Educação Bilingue na província de Gaza, distrito de Bilene, local em que realizamos a pesquisa empírica, é um dos casos, em Moçambique, concretamente ao nível da região sul.

Usando as palavras de Stake (2007), esperamos com este estudo de caso conseguir captar a complexidade de um caso único, porque estudamos um caso quando ele se reveste de um interesse muito peculiar, e então procuramos o pormenor da interação com os seus contextos, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes. Reconhecendo, como refere Yin (2005, p. 21), que “cada método tem vantagens e desvantagens peculiares, dependendo de três condições: a) o tipo da questão da pesquisa; b) o controlo que o pesquisador tem sobre os eventos comportamentais reais; c) o enfoque sobre os fenómenos contemporâneos em oposição aos históricos”.

Stake (2007) ao fazer referência à educação, afirma que, na sua maioria, os casos de interesse em educação são as pessoas e os programas. Diz ainda o autor que o caso pode ser uma criança, pode ser uma sala de aula cheia de crianças ou uma mobilização de profissionais para estudar uma situação específica da infância, pode ser um professor, assim como um programa inovador.

### **3.2. População**

O estudo empírico a realizar processa-se em duas fases inter-relacionadas. Na primeira, utilizamos a análise documental, no seguimento do que Estrela (1994) designa por fase de elemento de estrutura, ou de recolha de dados de arquivo. Neste caso, o *corpus* documental é constituído pelas seguintes fontes:

- Programa curricular de Educação Bilingue;
- Plano Curricular do Ensino Básico (documento complementar).

Na segunda fase, e no que Estrela (1994) chama dados de perspetiva, recolheremos os dados a partir da realização de entrevistas aos decisores das políticas (órgão central, provincial, distrital e os representante das escolas), questionários aos executores das políticas (os professores) e aplicação de provas de desempenho escrito e oral, aos alunos da 5ª classe, nas disciplinas básicas (português e matemática) na língua portuguesa.

Sendo assim, como consideram Quivy e Campenhoudt (2008), a população deve ser entendida no seu sentido mais lato: o conjunto de elementos constituintes de um todo, o conjunto das faturas de uma empresa, dos livros de uma biblioteca, dos alunos de uma escola, dos artigos de um jornal ou dos clubes desportivos de uma cidade, constituem outras tantas populações diferentes.

De forma mais específica, neste estudo, a população será, o *corpus* documental de Educação Bilingue, os professores, os decisores das políticas curriculares (Ministério da Educação-MINED e INDE), Direção Provincial e Distrital de Educação na Província de Gaza) e os alunos da Educação Bilingue, sendo o estudo empírico realizado por sistema de amostragem.

Ghiglione e Matalon (1993, p. 32), em relação à amostra, afirmam que “é muito raro podermos estudar exaustivamente uma população, ou seja, inquirir todos os seus membros: seria de tal forma longo e dispendioso que se tornaria praticamente impossível”.

### 3.3. Caracterização da amostra

Tendo em conta que a Educação Bilingue é ministrada em todo o país, para constituição da amostra, iniciámos por identificar uma das Províncias (Gaza) e dentro da mesma, identificamos a ZIP de Incaia, uma das primeiras a implementar a EB. A ZIP que é constituída por oito escolas, das mesmas, aplicámos o questionário, entrevista e três provas, duas escritas e uma oral, nas disciplinas básicas (Português e Matemática).

As entrevistas foram aplicadas para os seguintes respondentes:

- Diretores das escolas da ZIP selecionada;
- Técnico do governo central (Coordenador do Ensino Bilingue no INDE);
- Técnico do goveno provincial (Instrutor Técnico Pedagógico);
- Técnicos dos Serviços Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia-Repartição de Educação Geral (Técnica do Ensino Básico-Plano Curricular do Ensino Básico; Técnica de Alfabetização-Educação de Adultos e Ensino Bilingue e Ex-Técnico para Orientação Metodológica-Programa Curricular de Educação Bilingue).

Em relação aos diretores das escolas, dois têm a 12<sup>a</sup> classe, equivalente ao ensino médio geral, concluída, três têm a 10<sup>a</sup> classe, equivalente ao ensino básico geral, isso sobre as habilitações literárias. No concernente a formação profissional, três têm a formação pedagógica, 10+2, 10+2 e 10+2, 5, nas áreas de Educação Musical e Português, Educação de Adultos e Ciências Naturais e Educação Moral e Cívica, e dois não têm nenhuma formação profissional na área pedagógica. Realçar que destes dois últimos, um tem formação profissional na área agrária, é um técnico básico e outro está em formação, no 3<sup>o</sup> ano, na Universidade Pedagógica no curso de Gestão Ambiental.

Os anos de trabalho na área da docência variam para cada um desde 34, 28, 14, dez e oito anos e a mesma variação acontece com o tempo que cada um está na escola em que se encontra atualmente, um está a dez anos, dois há oito, um há seis e mais um há cinco anos. Em termos de tempo que desempenham o cargo de Diretor de Escola, dois estão a sete anos, um a seis, um a cinco e um a quatro anos.

Como se pode constatar, apesar dos diretores estarem muito tempo como professores, apenas um diretor está na formação superior o que, de alguma forma, indica que ainda é um desafio para o país ter quadros formados no ensino superior.

Os questionários foram aplicados para todos os professores da ZIP que lecionam as turmas bilingue. A tabela a seguir mostra as informações referente aos respondentes pelas escolas indicadas em letras A, B, C, D, F e G.

**Tabela VI: Amostra dos inquiridos por meio do questionário**

Questões/itens	Dados da escola/pessoais e profissionais	Frequência
Província	Gaza	34
Distrito	Bilene	34
Escola	Não identifica	2
	A	8
	B	3
	C	4
	D	2
	E	6
	F	6
	G	3
Sexo	Masculino	10
	Feminino	15
	Não identificam	9
Idade	21-25	6
	26-30	10
	31-35	11
	36-40	4
	41-45	1
	46-50	2
Qual é o local de nascimento?	Maputo Cidade	4
	Maputo Província	2
	Gaza	27
	Inhambane	1
Outro local, especifique/qual?	Distrito de Bilene	2
	Chibuto	1
Quais são as línguas nacionais que fala fluentemente?	Ronga	2
	Changana	30
	Ronga e Changana	2
	Português	3

Outra língua, especifique/qual?	Chopi	1
Quais são as suas habilitações literárias?	7ª Classe	4
	9ª Classe	1
	10ª Classe	13
	11ª Classe	2
	12ª Classe	13
Outro nível, especifique/qual?	Em formação na Universidade Pedagógica	1
Indique o (s) curso (s) de formação que concluiu	Sem formação	2
	6+1	2
	7+3	6
	10+1	7
	10+2	10
	6+1 e 7+3	1
	Não responderam	6
Outro, especifique?	10+2,5	1
Que classe leciona atualmente?	1ª Classe	4
	2ª Classe	7
	3ª Classe	4
	4ª Classe	6
	5ª Classe	5
	6ª Classe	1
	7ª Classe	1
	6ª e 7ª Classes	3
	2ª e 6ª Classes	1
	5ª e 6ª Classes	1
	3ª e 4ª Classes	1
	Há quanto tempo dá aula?	A menos de dois anos
5-Feb		13
10-Jun		10
15-Nov		5
21-25		1
26-30		3
Há quanto tempo é professor nesta escola?	A menos de 2 anos	5
	5-Feb	20
	10-Jun	6
	15-Nov	2
	16-20	1

Os 34 professores inquiridos confirmaram que pertencem às escolas que se encontram na Província de Gaza e no distrito de Bilene, dos quais, dois não identificam o nome da escola.

Podemos constatar a partir da tabela que os professores do sexo feminino, que são 15, estão em maior número em relação aos professores do sexo masculino, que são dez, apesar de nove professores não terem identificado o sexo. Em relação à idade, seis encontram-se no intervalo dos 21 a 25, dez dos 26 a 30, 11 dos 31 a 35, quatro dos 36 a 40, um dos 41 a 45 e dois dos 46 a 50. Como podemos constatar, não existem professores com uma idade superior a 50 anos.

Um número de 27 professores nasceu na Província de Gaza, quatro em Maputo Cidade, dois em Maputo Província e um na Província de Inhambane. Dos 27 professores que nasceram na Província de Gaza três especificaram, o local concreto onde nasceram, na pergunta que pedia para colocar o outro local que não estava previsto no questionário, dois indicaram que são do Distrito de Bilene e um do distrito de Chibuto, distritos esses que pertencem a Província de Gaza.

No que concerne as línguas nacionais falada pelos professores, 30 professores falam a língua Changana, dois falam a língua Ronga e dois falam as duas línguas, Changana e Ronga. Para além dessas línguas, dois professores especificaram que falam outras, como Português e Chopi.

Habilitações literárias, 13 professores têm a 12ª Classe, 13 a 10ª classe, quatro a 7ª Classe, dois a 11ª Classe, um a 9ª Classe, um professor colocou que está em formação superior na Universidade Pedagógica.

Em termos de curso de formação concluído, dez professores têm a 10+2 concluído, sete têm 10+1, seis têm 7+3, dois têm 6+1, dois não têm nenhuma formação, um tem dois cursos de formação concluído, a saber, 6+1 e 7+3, mais um tem 10+2,5 e seis professores não responderam a questão. Os professores lecionam as classes que vão desde 1ª à 7ª Classe, dessas classes, 28 professores lecionam uma única classe e seis lecionam mais de uma classe. Um número maior dos professores tem menos de 11 anos a exercer a função de professor e um número menor tem mais de 11 anos.

Relativamente ao tempo de trabalho, como professor, nas escolas em que se encontram, 20 está no espaço de 2 a 5 anos, seis de 6 a 10 anos, cinco há menos de 2 anos, dois de 11 a 15 anos e um de 16 a 20 anos.

Resumindo, os dados na tabela revelam que todos os professores pertencem às escolas da província de Gaza concretamente do distrito de Bilene, a maioria deles nascidos no mesmo local e com idades que estão no intervalo dos 21 aos 50 anos. Dos 34, 30 professores são falantes da língua local Changana, menos da metade tem o nível médio e quase todos têm a formação profissional na área da docência, exceto dois professores. Todos os professores lecionam as classes do ensino básico que vai da

1ª à 7ª classe, 20 dos mesmos está a menos de seis anos nas escolas em que se encontram, cinco a menos de dois anos e os outros estão há mais de 5 anos. Dos mesmos 25 já trabalham como professor há menos de 11 anos e nove há mais de 11 anos.

Sobre as provas, as mesmas foram aplicadas aos alunos da 5ª classe, que corresponde a última classe do 2º ciclo e do 1º grau. Conforme se vê na tabela seis, na 5ª classe temos os seguintes números de alunos distribuídos por sexo e escolas:

**Tabela VII: Dados numéricos dos alunos da 5ª classe da ZIP de Incaia**

Escolas da ZIP de Incaia	Números de alunos da 5ª classe		
	Mulheres	Homens	Homem e Mulheres
EPC Incaia	36	53	89
EPC Lichenane	13	23	36
EP1 Deane	20	9	29
EP1 Guagua	10	11	21
EP1 Armando Guebuza	16	25	41
EP1 Eduardo Mondlane	13	14	27
EPC Nhangalatiné	21	34	55
EP1 Uaberuane	19	20	39
<b>Total</b>	<b>148</b>	<b>189</b>	<b>337</b>

Fonte: (SDEJT de Distrito de Bilene, 2012)

Terminado o processo de recolha dos dados, obtivemos o seguinte número, que constitui a amostra do estudo, 300 pessoas, distribuídas em, 10 entrevistados, 34 inquiridos, 256 alunos que foram submetidos as provas. Como justificam Ghiglione e Matalon (1993, p. 32), “uma amostra é representativa se as unidades que a constituem forem escolhidas por um processo tal que todos os membros da população tenham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra.”

### 3.4. Técnicas de recolha de dados

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 149) os dados “refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise”. Segundo os autores, os dados podem ser materiais que os investigadores registam (transcrições de entrevistas e notas de campo) ou podem ser aquilo que os outros criaram (diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornais).

No que concerne às técnicas de recolha, de um modo geral, podemos dizer que somos levados a procurar informação quando aspiramos compreender mais de perto uma dada situação (Roegiers & De Ketele, 1999). Dizem ainda os autores que, uma vez delimitado quais as informações que se pretendem recolher, é indispensável elaborar uma estratégia de recolha de informações, estratégia que, por sua vez, exige o recurso a métodos de recolha de informações e fazem menção a quatro métodos que consideram principais: A prática de entrevista, a observação, o recurso ao questionário e o estudo de documentos.

Destes métodos, para este trabalho, temos optado pela análise de documentos, entrevistas e pelos questionários e três provas, duas escritas, na disciplina de Português e Matemática e uma oral na disciplina de Português.

A escolha dessas técnicas foi pela natureza das mesmas, como veremos mais abaixo, dos objetivos e da população que pretendemos trabalhar na pesquisa, análise documental para os dados, que consideramos de estrutura, que é o programa curricular de Educação Bilingue, entrevista para um grupo menor, em função da amostra escolhida, que faz parte dos, que consideramos, fazedores das políticas nesse caso os técnicos das direções centrais de educação, provinciais e distritais e os diretores de escolas e o questionário para o grupo razoavelmente maior que é constituído pelo, que consideramos, executores das políticas nas bases ou escolas que são os professores. A seguir passamos a conceituar e a descrever como decorreu o processo de recolha dos dados.

#### **3.4.1. Caracterização da análise documental**

O ensino básico em Moçambique, em que está inserido a Educação Bilingue, apresenta 3 ciclos, 1º (1º à 2º classe), 2º (3º à 5º) e 3º (6º à 7º), e desses 3 ciclos, por uma questão de representatividade, dos 3 ciclos e aliado a questão de tempo, optamos por analisar o programa curricular do 1º ciclo por ser o ciclo em que inicia a EB e por ser único ciclo que tem a língua local como meio de ensino, pois a partir do 2º ciclo, concretamente, na 4ª classe inicia o uso da língua Portuguesa como meio de instrução ou ensino e a língua local passa a ser somente uma disciplina. O programa de ensino onde consta o programa curricular de Educação Bilingue foi-nos concedido pelos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia do distrito de Bilene e o PCEB, que foi o documento complementar na análise documental, foi-nos concedido pela Direção Provincial de Educação de Gaza.

Em relação a técnica de análise documental, que é uma fase preliminar, no referir de Bardin (2011), da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados, é, para alguns autores (Ozga, 2000), (Bardin, 2011), uma técnica que tem sido deixada do lado no campo científico.

De forma a explorar a potencialidade dessa técnica, a partir dos pressupostos teóricos curriculares, foi elaborado uma matriz (vide anexo I) que no dizer de Estrela (1994, p. 142) “as matrizes (Ma) correspondem a registos sistematizados de dados, a partir dos quais se processa todo o tratamento posterior”.

As etapas para a recolha dos dados foram a que se pode verificar no quadro abaixo:

**Quadro I: Etapas de recolha de dados no programa curricular de Educação Bilingue**

<b>Etapas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Informação</b>	<b>Processo</b>	<b>Instrumento de recolha</b>
1	Recolher dados de ordem contextual	Dados sobre a natureza do documento	Consulta do programa curricular de Educação Bilingue e o PCEB	Matriz
2	Recolher dados de ordem estrutural	Dados sobre as finalidades de ensino	Consulta do programa curricular e o PCEB	Idem
		Dados sobre a seleção e organização dos conteúdos	Idem	idem
		Dados sobre métodos e modelos de ensino e aprendizagem	Consulta do programa de ensino ou curricular	idem
		Dados sobre materiais e meios didáticos	idem	
		Dados sobre a avaliação das aprendizagens	idem	idem

### 3.4.2. Caraterização da entrevista

Entrevista é definida por, Roegiers e De Ketele, (1999), como um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas, diligentemente, com o propósito de obter informações sobre fatos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha dos dados.

Em termos de organização, neste trabalho, os guiões de entrevistas (ver anexo II, III e IV) apresentam três partes, nomeadamente: um cabeçalho (aparece os objetivos da entrevista), dados profissionais de alguns entrevistados e dados de opinião sobre a implementação da Educação Bilingue no Ensino Básico em Moçambique.

### 3.4.3. Caraterização do questionário

O questionário, Roegiers e De Ketele (1999), tem dois sentidos diferente: o de verificação de conhecimentos e o de inquérito.

Diferenciam os autores que, no primeiro caso, o alvo é o indivíduo; no segundo, uma população. Para o caso da pesquisa, o questionário usado, dentre os dois apresentado pelo os autores acima, é o questionário por inquérito.

O questionário (ver anexo V), usado neste trabalho, em termos de organização, apresenta uma parte introdutória em que explicamos aos professores visados o motivo pelo qual pretendemos as informações. Depois encontramos a parte dos dados sobre a escola, depois dados pessoais e por fim seguem-se os dados sobre a opinião da implementação de Educação Bilingue.

As perguntas são mistas, pois apresentam questões abertas e fechadas. Sobre isso, Ghiglione e Matalon (1993, p. 127) explicam que “a maioria dos questionários contém, em proporção variável, os dois tipos de questões, podemos levar a standardização mais longe e uniformizar igualmente as respostas pedindo a cada pessoa para escolher a sua numa lista pré-estabelecida. Neste caso, a questão diz-se *fechada*. Caso contrário, se a pessoa responde livremente, a questão chama-se *aberta*”.

Para além dos instrumentos referidos recolhemos informações a partir de provas, escritas e oral, de Português e Matemática com duas variantes A e B (ver os exemplares e os guiões de correção no anexo VI, VII, VIII, IX e X), uma foi usada para quatro escolas e outra para as outras quatro de forma a garantir alguma fidelidade nos resultados que pretendíamos. Em relação às mesmas, “estudar o currículo

a partir das aprendizagens consiste numa busca deliberada do currículo real que corresponde ao que realmente é feito na prática e que determina a aprendizagem dos alunos” (Pacheco, 2001, p. 144).

E Carvalho (1999, p. 104) alude que,

*“(...) apesar de raramente ser alvo de um processo sistematizado de ensino-aprendizagem, a escrita nunca deixou de desempenhar um papel preponderante no processo de avaliação, não só enquanto forma de explicitação de conhecimentos e competências no âmbito da língua materna e no das outras disciplinas escolares, mas também enquanto realidade sobre a qual essa avaliação incide, com as consequências que daí advém no que se refere ao próprio sucesso escolar”.*

Segundo Ribeiro (1997), em termos de validade de um teste, a medida é válida se avalia aquilo que se pretende que se avalie.

Em função dos objetivos da aplicação das provas, que pretendia avaliar o conhecimento dos alunos da EB no final do 2 ciclo, foram escolhidos pelo Diretor da ZIP sede, três professores e uma professora com quem trabalhamos na elaboração das provas. Achamos por bem que as provas fossem elaboradas em conjunto com os professores que lecionam a 5ª classe nas escolas abrangidas pelo estudo porque, ninguém melhor do que eles podem dizer o que foi lecionado e o que não foi e isso também veio a reforçar a questão de validação das mesmas provas.

A prova oral, diferentemente das provas escritas que tinham variantes, apresentava um número maior de questões, de forma que permitisse que o professor não fosse repetitivo nas mesmas.

Após a elaboração, passámos para o processo de aplicação que durou três dias, iniciámos com a prova de Português depois de Matemática e em seguida foi a prova oral. Quando terminássemos de dar as provas, em conjunto com os professores fazíamos a correção. Para a correção, de forma a tornar o trabalho ainda mais célere, o Diretor reforçou o grupo de elaboração com mais cinco professores para apoiarem.

As escolas mostraram interesse em usar os resultados como uma das primeiras provas do último trimestre em que se encontravam de forma a não cansarem os alunos com várias provas.

Após a recolha dos dados, o Diretor da ZIP de Incaia passou-nos uma declaração (anexo XI) de confirmação do trabalho que realizamos com as escolas da ZIP de Incaia.

### 3.5. Validação das entrevistas e dos questionários

De Ketele e Rogiers (1999, p. 220) mostram que “a validação da recolha de informações é o processo pelo qual o investigador ou avaliador se assegura que aquilo que quer recolher como informações, as informações que recolhe realmente e o modo como as recolhe servem adequadamente o objetivo da investigação (avaliação ou pesquisa)”. Em função disso, os autores sugerem que se levantem as seguintes questões: “Em relação ao objetivo visado, as informações para tratar são necessários, suficientes e acessíveis? Refletem efetivamente a realidade?” E a última questão é “podemos fiar-nos nos procedimentos de recolha de informações?”

Referir que para este trabalho, as entrevistas e o questionário foram adaptados de um guião de entrevista aplicado num estudo sobre uma das inovações preconizado no PCEB, Currículo Local, em Moçambique, realizado por Manhiça (2010), que dentre outras inovações previstas, encontramos também a EB. Sendo assim, como os instrumentos passaram por um processo de validação, que segundo Manhiça (2010, p. 77) “a entrevista foi submetida a uma *validação a posteriori*. Uma vez realizada a transcrição, a mesma foi entregue aos entrevistados de modo que pudessem fazer as correções que considerassem as mais adequadas”. Enquanto “a validação do questionário foi realizada através da aplicação dum pré-teste (validação a prior) a 19 professores duma escola selecionada por conveniência para o efeito” (*Ibid.*, p. 77).

Desta forma, consideramos os instrumentos usados neste trabalho válidos pelo mesmo processo. Porém, mesmo assim, tivemos algumas recomendações feitas no ato das entrevistas e dos questionários. Onde vinha o tipo de bilinguismo nos questionários e nas entrevistas, recomendaram-nos que deveria ser modalidade de bilinguismo e assim procedemos.

### 3.6. Técnicas de análise de dados

Após a recolha do *corpus* e da amostra, que é o conjunto de dados ou informação a serem submetidos a procedimentos de análise bem como os inquiridos, através da análise documental, entrevista, questionário e da prova aos alunos, o passo a seguir foi o da escolha do sistema de “unidades de observação para codificação e tratamentos dos dados” (Pacheco, 1995, p. 98). Explica o autor que “os sistemas e unidades de observação são duas fases do mesmo processo, em que a primeira é representada pela recolha dos dados e a segunda pela interpretação, ou por outras, pelo modo como o investigador codifica, descreve e interpreta os dados”.

Segundo Pacheco (1995, p. 99), “se os instrumentos permitem recolher os dados, congelando-os em dados brutos que ficam à mercê do investigador, as unidades de observação tornam-se no processo de descongelamento através da descrição e interpretação de modo a permitir a elaboração de modelos de inteligibilização do real”. “Tal papel é desempenhado pelas técnicas de análise de dados” (Pacheco, 1995, p. 99), que segundo Bogdan e Biklen (1994), é um processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas e de outros materiais que foram sendo acumulados com o objetivos de aumentar a sua própria compreensão e permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. Referem os autores que a análise envolve a organização, divisão, em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importante e do que deve ser aprendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros.

O processo de análise dos dados, para o caso de análise do programa curricular, após a recolha das informações, procedemos à descrição da informação e em seguida fizemos a análise de conteúdo. Esta para Esteves (2006), é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida. Recorrendo às informações de Van der Maren, a autora assinala que as informações ou dados podem ser invocados e suscitado pelo investigador. Os primeiros são dados existentes independentemente da sua ação, como dados de observação direta registados em protocolos, notas de campo, documentos de arquivo, peças de legislação, artigos de jornal, livros ou parte de livros, biografia e outros. E os segundos são os protocolos de entrevistas semidiretivas e não-diretivas, respostas abertas solicitadas em questionário, histórias de vida, diários, relatos de práticas, portefólios e outros.

Em relação às entrevistas, fizemos a transcrição<sup>23</sup> literal do conteúdo e a codificação dos dados, quer manuscritos quer gravados, numa primeira fase. Depois passamos para a fase de descrição e como as entrevistas eram para grupos diferentes, após a descrição, organizamos as respostas em função das perguntas que concidiam nas mesmas. Posto isso, realizmos a análise de conteúdo.

Em relação aos questionários e provas para os alunos, por serem muitas as informações, procedemos a uma análise estatística através do programa SPSS. Como mostram Quivy e Campenhoudt (2008), os dados recolhidos por um inquérito por questionário, em que um grande número de respostas são pré-codificadas, não têm significado em si mesmos. Referem ainda que só podem ser úteis no âmbito de um tratamento quantitativo que permita comparar as respostas globais de diferentes categorias sociais

---

<sup>23</sup> Todas as transcrições dos dados foram feitas pelo entrevistador, como assegura Woods apud Pacheco (1995, p. 102), que mostra que “o entrevistador é o melhor transcritor por mais tédio que essa tarefa possa parecer”.

e analisar as correlações entre variáveis. Ainda na ótica dos autores, estas técnicas gráficas, matemáticas e estatísticas dizem principalmente respeito à análise das frequências dos fenómenos e da sua distribuição, bem como à das relações entre variáveis ou entre modalidades de variáveis.

Após o processamento dos dados no *software* de análise estatísticas SPSS, organizámos a informação em tabelas tomando em consideração as frequências e o desvio padrão e em seguida procedeu-se com a descrição das informações e cujos valores foram interpretados com base nestes critérios<sup>24</sup> que se seguem:

A média, que corresponde à soma dos valores divididos pelo número dos valores observados, foi analisada de acordo com a seguinte correspondência:

- 1,00 – 2,25 - Discordância
- 2,26 – 3,25 – Indefinição avaliativa
- 3,26 – 5.00 - Concordância

O desvio-padrão, que mede o grau de dispersão do conjunto de valores em análise, variando de 0 a n. A análise foi feita da seguinte maneira:

- 0,00 – 0,40 – Alta concordância
- 0,41 – 0,70 – Moderada/alta concordância
- 0,71 – 1,00 – Moderada/baixa concordância
- >1,00 – Baixa concordância

**Quadro II: Design da investigação**

<b>Objetivos</b>	<b>Temas</b>	<b>Técnicas de recolha de dados</b>	<b>Análise de dados</b>
Analisar o processo de concepção do programa do ensino bilingue, atendendo as questões teóricas sobre a concepção de um programa curricular;	Programa curricular ou de ensino	Análise documental (a partir de uma grelha de análise) e entrevista semi-estruturada a responsáveis pelas políticas educativas.	Análise de conteúdo
Relacionar o programa de Educação Bilingue com as práticas pedagógicas considerando a formação dos professores, as metodologias de ensino e o material didático;	Contexto de implementação	Inquérito por questionário para os professores e entrevista semi-estruturada aos representantes do governo central, provincial, distrital e diretores das escolas.	Procedimentos estatísticos e Análise de conteúdo
Avaliar o desempenho dos alunos que se encontram a frequentar a 5º classe, através de prova escrita e oral nas disciplinas básicas (Português e Matemática) na língua Portuguesa.	Desempenho dos alunos	Teste de conhecimento nas disciplinas básicas (português e matemática) para os alunos da 5ª classe.	Procedimentos estatísticos e análise de conteúdos

<sup>24</sup> Critérios fornecidos na Unidade Curricular: Seminários de Investigação em Desenvolvimento Curricular (2012) ministrada pelo Prof. Doutor José Augusto Pacheco

### 3.7. Questões de éticas na investigação

Partindo do que é referido por Lima (2006), quando diz que a questão ética coloca-se em todas as fases de uma investigação, desde a escolha do tema à definição das questões de pesquisa, passando pela seleção dos participantes, até o modo de acesso ao terreno, à forma de recolha dos dados, dos procedimentos, de análise à redação do texto e a própria publicação dos resultados. Neste estudo, procuramos respeitar todos esses aspectos éticos evocados pelo autor. O acesso ao terreno foi feito através de credenciais (ver anexo XII e XIII), na ótica do consentimento informado, codificamos<sup>25</sup> as informações fornecidas de forma a manter o princípio de confidencialidade das informações. No terreno, mesmo depois de ter a permissão dos SDECJT para trabalharmos com as escolas, negociamos com os diretores e os professores os horários que fossem mais convenientes para eles de forma a não interferir nas suas obrigações diárias. Todas as entrevistas, para além das anotações, foram gravadas com o consentimento de todos os inquiridos. E pedimos a permissão, explicando aos responsáveis da escola, aos professores e aos alunos, para tirar as fotos que foram usadas no trabalho.

---

<sup>25</sup> Sobre o uso de códigos e a ética, Bogdan e Biklen (1994, p. 75), acrescentam que “em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo. A maioria das especialidades académicas e profissionais têm códigos deontológicos que estabelecem normas”. Mostram ainda os autores que “alguns destes códigos são fruto de considerável reflexão e sensibilizam os respectivos membros para dilemas e questões morais com os quais se podem defrontar, outros são menos ambiciosos e funcionam mais como forma de protecção do grupo profissional do que como repositórios de normas de conduta”.

## CAPÍTULO IV - ENGUADRAMENTO METODOLÓGICO

---



## **4.1. Descrição dos dados**

No escrever de Quivy e Campenhoudt (2008, p. 216), a análise das informações compreende operações que constituem uma espécie de passagem obrigatória, que são a descrição e a preparação, esta última pode ser agregada ou não. Para os autores, “descrever os dados de uma variável equivale a apresentar a sua distribuição com ajuda de quadros ou gráficos, mas também a exprimir esta distribuição numa medida sintética”, (...) “agregar dados ou variáveis significa agrupá-los em subcategorias ou exprimi-los por um novo dado pertinente”

Neste tópico apresentamos a descrição dos dados em função dos instrumentos que foram usados para a recolha dos mesmos. Iniciamos pelos dados recolhidos a partir da matriz para análise documental, a seguir dos dados das entrevistas, estas para além de serem descritas serão agrupadas em função das respostas cujas perguntas coincidem, os dados dos inquéritos e por último, os resultados das provas.

### **4.1.1. Descrição dos dados recolhidos a partir da análise documental do programa de ensino de EB**

Informações retiradas do Programa de Ensino Básico para o 1º ciclo, onde encontramos o programa de Educação Bilingue, aparece como um conjunto de informações orientadoras, destinados aos professores que lecionam o 1º ciclo que corresponde a 1ª e 2ª classe. Foi elaborado pelo INDE/MINED em 2003. O Programa de Ensino Básico do 1º ciclo é um programa organizado para os alunos bilingue e monolingue. As informações orientadoras do Ensino Bilingue aparecem organizadas do mesmo jeito que aparecem os programas das disciplinas.

Em termos de objetivo, o programa serve de meio auxiliar para o professor, do ponto de vista de orientação metodológica, serve de fonte de estudo e de orientação dos professores e de direção do processo de ensino aprendizagem, tendo em conta a relativa autonomia do professor na condução deste processo, bem como a política da liberalização da produção do livro.

O programa foi escrito na língua oficial Portuguesa e apresenta as seguintes palavras-chaves: Ensino Bilingue, Bilinguismo, Habilidades linguísticas, Competência linguística, Atuação linguística, Bilingue equilibrado, semilinguismo, Língua materna (LM), Língua primeira (L1), Língua segunda (L2), Língua Local, Língua oficial.

Concernente à caracterização e organização do programa curricular de Educação Bilingue, o programa apresenta as chaves de siglas, tem uma apresentação em que consta uma introdução e descreve sobre a situação linguística do país. Apresenta um ponto que fala sobre a introdução das línguas Moçambicanas, os antecedentes e justificação para a utilização e as modalidades de introdução. Apresenta os objetivos do 1º grau correspondente a 1ª e 5ª classe e em seguida aparece os objetivos do 1º ciclo. Mostra o plano temático, da disciplina das Línguas Moçambicanas-L1 e Língua Portuguesa-L2 da 1ª e 2ª classe com os mesmos temas, Família, Comunidade, Ambiente e Corpo humano e Saúde, para as duas disciplinas e para as mesmas classes. Dá a conhecer as Orientações Gerais de L1 e L2 (Compreensão e Expressão Oral, Compreensão e Expressão Escrita e Funcionamento da língua e as modalidades de avaliação que são qualitativa e quantitativa, usando as escalas MB-17-20; Bom-14-16 e Suf-10-13 para L1 e L2. As únicas disciplinas que aparecem com uma organização diferente das demais no programa de Educação Bilingue, são L1 e L2, as outras disciplinas como, Educação Musical, Matemática, Educação Visual, Ofício, Educação Física, das duas classes, estão organizadas de forma que seja lecionada quer para os alunos bilingue quer para monolingue. Na disciplina de L1 que é a que se considera uma das línguas nacionais e local, não está especificado a língua, por exemplo Changana, aparece apenas L1 e os temas e conteúdos aparecem na língua Portuguesa. Em relação a isso, explica o programa que a língua a adotar será da escolha da própria escola, podendo ser uma língua local da zona ou não.

Os elementos nucleares do programa são introdução, objetivos, temas, metodologia e avaliação. Explica que os objetivos e finalidades de ensino, no 1º ciclo, permitem desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas: somar, subtrair, multiplicar e dividir; observar e estimar distâncias, medir comprimentos; noções de higiene pessoal, de relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o meio. Esses objetivos são gerais, ou por outras aplica-se para todo o primeiro ciclo quer para alunos bilingue quer para monolingue.

Os conteúdos encontram-se organizados em grandes áreas temáticas: na 1ª classe, no Programa de Português, os temas são sobre Escola, Família, Escola, Comunidade, Ambiente e Corpo Humano e Saúde. Neste programa os conteúdos são desenvolvidos só ao nível da oralidade. No Programa de Línguas Moçambicanas, versa-se sobre Família, Escola, Comunidade, Ambiente, Corpo Humano e Saúde. Programa de Educação Musical encontramos, Educação rítmica, Educação auditiva, Educação vocal e canto. Programa de Matemática, Vocabulário básico, Números naturais e operações, Grandezas e medidas, Espaço e forma. Programa de Educação Visual, Desenho, Cor/pintura, Impressão/estampagem,

Recorte, colagem e dobragem. Programa de Ofício, Modelagem e moldagem, Agro-pecuária e o Programa de Educação Física, Exercícios de organização e controle, Saltos Equilíbrio, Exercícios de imitação, Rolamentos, Posições básicas, Corridas, Lançamentos, Jogos com a bola, Dança, Jogos tradicionais.

Na 2ª classe, o Programa de Português apresenta os seguintes conteúdos, Família, Escola, Comunidade, Ambiente, Corpo Humano e Saúde. Estes temas, à semelhança do que dissemos na 1ª classe, os conteúdos também são desenvolvidos somente ao nível da oralidade. O Programa de Línguas Moçambicanas contém, Família, Escola, Comunidade, Ambiente, Corpo Humano e Saúde. No Programa de Educação Musical, Educação rítmica, Educação auditiva, Educação vocal e canto e no Programa de Matemática, Números naturais e operações, Grandezas e medidas (dinheiro), Espaço e forma, Grandezas e medidas, Numeração romana. No Programa de Educação Visual, Desenho, Cor/pintura, Impressão/estampagem, Recorte, colagem e dobragem. O Programa de ofício apresenta Modelagem e moldagem, Agro-pecuária e o Programa de Educação Física, Exercícios de organização e controlo, Saltos, Equilíbrio, Exercícios de imitação, Rolamentos, Corridas, Lançamentos, Jogos com a bola, Dança, Jogos tradicionais.

O programa regula que, no 1º ciclo, a língua materna do aluno é o único meio de ensino-aprendizagem; a língua materna e o Português serão ensinados como disciplina, sendo o Português para desenvolver habilidades de oralidade para preparar a aprendizagem da leitura e da escrita nesta língua, no 2º ciclo.

Em termos de organização sistemática dos conteúdos no programa e sua forma de organização e ordenamento da matéria, o programa refere que os conteúdos estão organizados em temas e esses por sua vez disciplinas em tabelas. As tabelas estão organizadas da seguinte maneira: Unidade Temática, Objetivos específicos, o que o aluno deve ser capaz de fazer, Conteúdos, Competências básicas e Carga horária. Este último item está distribuído: na 1ª e 2ª classe, a disciplina da Língua Portuguesa tem 4 e 5 horas, Língua Moçambicana tem 8 e 7 horas, Educação Visual tem 2 e 2 horas, Educação Musical tem 2 e 2 horas, Matemática tem 8 e 8, Ofício 2 e 2 e Educação Física tem 2 e 2 horas, totalizando 28 e 28 horas, respetivamente.

No que respeita à organização dos métodos de ensino e aprendizagem, o Programa de Educação Bilingue apresenta sugestões metodológicas gerais para as duas disciplinas de língua que é a L1 e L2 que é Língua local e Portuguesa, quer para 1ª quer para 2ª classe e para as disciplinas de Educação Musical, Ofício e Educação Física. A disciplina de Matemática é a única que apresenta sugestões metodológicas por unidade temática e separado em função das classes, a 1ª classe apresenta sua sugestão metodológicas e

2ª também a sua.

Nas disciplinas de L1 e L2, para a 1ª e 2ª classe, as metodologias de ensino preconizados no programa são Compreensão e Expressão Oral, Compreensão e Expressão Escrita e Funcionamento da Língua.

Na disciplina de Educação Musical para 1ª e 2ª classe, recomenda-se a usar a música em todas as demais áreas da educação: comunicação, raciocínio lógico e matemático, estudos sociais, ciências de saúde, facilitando a aprendizagem e ajudando a fixar as matérias mais relevantes. Motivar os alunos para a criação de pequenas peças musicais que envolvam os conceitos propostos no programa, organizar intercâmbios e visitas a escolas artísticas e Casas de Cultura.

Na Disciplina de Matemática, para a 1ª classe, o programa sugere a contagem progressiva até 50, em relação às noções de muito e pouco, podendo o professor usar materiais como: sementes, pauzinhos, cápsulas de garrafas, areia, água e vasilhas, ou qualquer outro material adequado. Em grupo ou individualmente, nos primeiros cinco minutos de cada aula, o professor pode exercitar a contagem de 1-20 e de 20-1 por etapas e pode ser feita em coros. Dar quanto possível a linguagem básica por meio de objetos. Introduzir os números em fase, números naturais de 1 à 5 e de 6 à 9 até 50. Em relação ao número natural zero, este é introduzido a partir de exemplos que mostrem ausência de elementos numa primeira fase e numa segunda é introduzido com base na diferença de dois números iguais que representam quantidades de dois conjuntos com o mesmo número de elementos. Consolidar a primeira a noção de adição com toda linguagem correspondente pelo fato de alguns alunos estudarem com uma língua segunda. O professor introduz o vocabulário juntar, aumentar, acrescentar, mais, além de conclusões, usando o método de linguagem corrente: “tenho duas laranjas, junto mais uma, passo a ter três”, linguagem matemática: “dois mais um igual a três”. O professor pode recordar aos alunos a contagem para frente e os conceitos de números depois. Para exercitar o cálculo mental o professor poderá testar essas e outras estratégias através de perguntas em grupo ou individualmente: Qual é o número que está depois de 3, 1, 2, 4 e a que é igual  $4+1$  e  $3+2$ ?. Os cálculos devem ser realizados mentalmente e os alunos devem explicar os modos de pensamento que usam para resolver as tarefas. Para a subtração pode ser introduzida como na adição oralmente e com base em material concreto; usar as tabelas de adição e subtração no limite de 1-9 com 36 combinações para os alunos, em grupo ou individualmente, discutirem e encontram as respostas ou soluções mentalmente. Exercitar as composições e decomposições dentro do intervalo dos números que vão de 1 até 50. O professor orienta os alunos para medirem comprimento usando o palmo, pé, o passo; para os conteúdos com capacidade e o professor

pode selecionar vários objetos: copos, jarras, latas, garrafas, pedras, água. Enche a jarra de água e mete uma pedra e os alunos verificaram que a água vai transbordar e depois disso pode realizar com os alunos várias experiências e conclusões. O professor pode selecionar diferentes caixas, latas e outros que lembram os sólidos geométricos propostos. Juntamente com os alunos faz-se a decomposição e composição de modo que os alunos consigam identificar, neles, as faces quadrangulares, retangulares, triangulares, esféricas e cilíndricas.

Para a disciplina de Matemática, na 2ª classe, são apresentadas as estratégias metodológicas de revisão e consolidação dos principais conteúdos da 1ª classe. O professor poderá orientar os alunos a contarem progressivamente de 10 até 100. O professor repete os conhecimentos de dezenas e unidades usando como meios aplicáveis feixes de 10 pauzinhos e bandas de 10 quadradinhos. Para introdução da multiplicação, o professor pode pedir que os alunos tragam de casa vasos com duas flores cada. Pode perguntar quantas flores têm em cada vaso e quantas vezes aparece, analogicamente se introduz a multiplicação. Antes de uma aula, o professor pode pedir que se entoe uma canção e depois retomar a aula e em relação ao tempo o professor pode iniciar a aula por fazer várias perguntas relacionadas com o tempo. Construir mostradores de relógios com os próprios alunos, de modo que cada um tenha o seu próprio relógio; os alunos vão aprender a ler o calendário: dia, semana, mês e ano. Sobre o conteúdo relacionado com o dinheiro, o professor poderá preparar material didático, com cartolina, para ilustração de moedas e notas.

Na disciplina de Educação Visual, para a 1ª e 2ª classe, sugere-se que o professor crie condições para garantir: um clima de liberdade e aceitação para que os alunos se sintam compreendidos. Favorecer e estimular os registos gráficos dos seus alunos e aproveitar os recursos naturais para desenhar. Usando materiais e riscadores simples, os alunos irão desenhar sobre diferentes superfícies e em diferentes dimensões de modo a obterem um “traço” expressivo. Os desenhos livres, podem ser acompanhados por frases descritas pelo aluno mas escritas pelo professor. O professor deve conversar com os alunos antes e depois do trabalho. O professor deve levar os alunos a observar e identificar, quer dentro da sala de aulas, que fora dela, o maior número de cores. O professor deve fazer na presença dos alunos, tintas artesanais, utilizando pigmentos de folhas ou frutos. Deve dar aos alunos a possibilidade de exploração e experimentação de várias técnicas e promover trabalhos coletivos. Sempre que possível, sugerir aos alunos temas surgido nas matérias trabalhadas nesse mesmo dia. O professor deverá preparar e mostrar aos alunos painéis com a impressão de diferentes materiais com objetivo de motivá-los. Os carimbos que os alunos vão utilizar deverão ser feitos pelo professor na presença destes. A tinta deve ser espalhada

sobre a superfície lisa, um vidro por exemplo, para que a impressão seja perfeita. Podemos fazer a impressão usando as mais variadas matrizes, desde as nossas próprias mãos. Fazer e ensinar a fazer cola com elementos naturais existentes na região e exemplificar, como é que se cola e qual é a quantidade que se deve usar. Ensinar a usar a cola de modo que esta não manche os trabalhos e diversificar os trabalhos partindo das dobragens mais simples para as mais complexas. Inicialmente os professores podem fornecer aos alunos as formas básicas já cortadas em quadrados, retângulos ou outras. Os trabalhos desenvolvidos nesta área prestam-se à decoração da sala de aula, assim como a possíveis exposições coletivas.

No que diz respeito à disciplina de Ofícios, recomenda-se que o professor crie um ambiente de confiança, encorajamento para que os alunos se sintam livres e criativos. Deve assegurar a existência dos materiais modeláveis, e prepará-lo, na medida do possível na presença dos alunos. O trabalho de barro deve secar fora da corrente de ar, de calor ou do sol, que as peças só vão a cozer depois de bem secas. Para além de fazer texturas na superfície modeladas, também se pode decorar com sementes, pauzinhos, pedrinhas, etc. É importante fazer recomendações constantes sobre higiene e segurança no trabalho. O professor precisa de ter sempre presente que a educação ambiental é um instrumento de proteção e o futuro das novas gerações dependendo da atitude das velhas gerações, sobre a natureza. Inculcar nos alunos que é tarefa de todos nós proteger o meio ambiente. Enfatizar que é direito viver no ambiente equilibrado e mencionar alguns componentes como: ar, luz; terra, água, homem, toda a matéria orgânica e inorgânica, ecossistemas, etc. Explicar a importância económica da agricultura em Moçambique. Falar das principais culturas agrícolas e espécie animais domésticos no país e fazer referência da produtividade das operações culturais como enxadas, animais e trator. Levar os alunos aos campos da escola ou dos vizinhos onde possam colher amostras de várias culturas ou trazer frutas para os alunos procederem à extração, limpeza e seleção de sementes. E, garantir a repetição das atividades programadas para cada cultura durante o ano e a rotação dos grupos pelas culturas.

Na disciplina de Educação Física, para 1ª e 2ª classe, o programa apresenta as seguintes recomendações metodológicas: tomar em consideração os aspetos teóricos relacionados com a saúde e higiene do meio, corpo humano e as formas de postura corporal. Integrar outras áreas do currículo permitindo ações interdisciplinares que favorecem o processo da educação em busca de todos os seus benefícios nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor. A planificação assume um papel importante porque permite-lhe antever a aula e prepará-la de acordo com as condições reais do grupo e da escola. O professor atua como exemplo em todos os aspetos e a explicação e demonstração devem predominar

conjuntamente para manter a alegria dos alunos ao executar diferentes exercícios. Nunca utilizar exercícios físicos como punição ou castigo durante a aula ou fora dela. O exercício indicado só começa quando todos os alunos tiverem entendido e o material improvisado como, bola de trapo, paus para bastões, vasilhames e outros, deve ser recomendado como trabalho para casa e uma vez na escola deve ser guardada para as futuras gerações, sem perigara saúde dos alunos. A rigorosidade do cumprimento de tempo deve ser analisado em função do nível de habilidade dos alunos e nunca entender ao cumprir por cumprir. No capítulo dos jogos tradicionais e danças da comunidade, deve-se ter em consideração que em cada região existem aspetos que são de importância vital para a própria comunidade, pelo que o tratamento destes conteúdos deve permitir que os alunos possam trazer jogos e danças que são do seu conhecimento. As aulas devem sempre ter a parte inicial, organização da turma, comunicação dos objetivos e aquecimento, principal, resolução de problemas do ensino e aprendizagem, final, resumo, retorno à calma/análise da aula. Em presença de crianças portadoras de deficiência, o professor deve motivá-las a praticar o que permite a sua deficiência, evitando qualquer tipo de comparação.

Em relação aos materiais didáticos, o programa sugere o material na disciplina de Educação Musical e não sugere em nenhuma outra pelo menos de forma explícita. Na disciplina de Educação Musical, os materiais de ensino previsto são: Manual do professor; Instrumentos musicais de percussão, melódicos e eletrónicos. Rádio/gravador, cadernos pautado para música.

Sugere também que nesta era, em que as tecnologias de informação e comunicação constituem um meio potenciador em todas as esferas de atividade e do saber, é muito desejável que, onde seja possível, se tire proveito dos reprodutores de vídeo e dos computadores com capacidade multimédia para tornar a aprendizagem da música ainda mais interessante e interativa.

O programa apresenta os seguintes métodos de avaliação para o 1º grau (1º e 2º ciclo): Disciplina de Educação musical a avaliação é qualitativa que corresponde a Muito Bom, Bom e Suficiente e tendo em conta o nível e a natureza das atividades e no final do grau faz-se uma avaliação formal. Para a disciplina de Matemática, os tipos de avaliação propostos são: Avaliação diagnóstica, pré-teste, testes intercalares, pós teste, testes prognósticos, exames nacionais. A disciplina de Educação Visual, para o 1º ciclo todo o trabalho é Bom, numa avaliação formativa qualitativa, o Muito Bom pode ser os resultados dos alunos superdotados, enquanto o Bom para os subdotados. No 2º ciclo acrescentar-se-á Suficiente. Ofícios, a avaliação deve ser contínuo, tendo em conta, os conceitos a técnica, os valores e atitude. Ela pode assumir um carácter diagnóstico, formativo e sumativo. E por fim, a disciplina de Educação Física, no primeiro 1º ciclo a avaliação deve ser feita nas variáveis de habilidades motoras, com base nas

competências básicas dos programas e nos regulamentos de avaliação. Para os alunos com deficiências devem-se avaliar os exercícios que são aplicáveis na sua deficiência.

#### **4.1.2. Descrição das entrevistas**

Apresenta-se as descrições das oito entrevistas feitas, em que as informações dos entrevistados são codificadas em número em letras em maiúsculas, pois como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 75),

*“A maioria das especialidades académicas e profissionais têm códigos deontológicos que estabelecem Normas. Alguns destes códigos são fruto de considerável reflexão e sensibilizam os despectivos membros para dilemas e questões morais com os quais se podem defrontar, outros são menos ambiciosos e funcionam mais como forma de proteção do grupo profissional do que como repositórios de normas de conduta”.*

Esclarecer que todas as respostas dos entrevistados são colocadas entre aspas, exceto as respostas gerais da situação académica e profissional. Após a descrição, organizamos as respostas em função das perguntas que coincidem nas entrevistas, pois as entrevistas foram realizadas para grupos diferente.

##### **Entrevista nº 1 (MEPED)**

###### **Situação académica e profissional**

O entrevistado tem habilitações literárias ao nível de 12ª classe do ensino geral, não tem nenhuma formação pedagógica, mas está em formação no 3º ano na Universidade Pedagógica no curso de Gestão Ambiental. Trabalha como professor há 10 anos, desempenha o cargo de Diretor há cinco anos e trabalha na escola em que se encontra há 10 anos.

###### **Questões**

Quando procuramos saber em que ano foi introduzido o novo Plano Curricular de Ensino Básico, segundo o entrevistado, foi em “2004” (MEPED). E as inovações que podemos encontrar no mesmo, fomos dito que, “uma das primeiras inovações são as passagens automáticas, introdução de novas disciplinas secundárias (ofício, educação musical, educação visual) que antes não existiam, currículo local (focalização de alguns aspetos da comunidade em que a escola está inserida) e centrar o estudo ao próprio aluno”. A propósito desta última inovação mencionada, justifica que “diferente de antes em que o professor só chegava e bombava e bombava” a matéria aos alunos.

No âmbito da introdução do novo Plano Curricular de Ensino Básico, questionado se participou de alguma capacitação, responde “já participei” e o local foi “em Incaia na ZIP sede”. Continua, e fala dos seguintes assuntos que foram lá tratados: “A matéria do novo currículo do ensino básico, como introduzir o novo currículo, como usar o novo programa de ensino, como dosificar, como planificar, como dar os

novos conteúdos a serem introduzidos no novo programa de ensino e fizemos simulações das próprias aulas, bem como a própria planificação das aulas”.

Se todos os professores, da escola em que o entrevistado é responsável, foram capacitados sobre a matéria do novo Plano Curricular do Ensino Básico, a resposta foi “não, a não ser que foram formados lá no centro de formação onde estiveram” e justifica, “porque a capacitação em matéria do novo currículo do ensino básico iniciou em 2004 e em 2005, então daí já não houve mais capacitação em matéria de novo currículo para os novos professores desta escola”.

Dessas capacitações, o entrevistado, em termos de avaliação, alude que os formadores “dominavam os conteúdos pela minha parte, porque tudo que íamos tratar era de acordo com aquilo que vinha no programa de ensino e sempre trabalhávamos na base do próprio programa do ensino, que era o elemento fundamental para transmissão dos conteúdos aos alunos”.

Para ele os conteúdos tratados foram relevantes porque “tinham mesmo a ver com aquilo que era o próprio currículo de ensino básico a ser introduzido, neste caso”. “As metodologias foram boas”, justifica ele “porque uma das metodologias que eram usadas era trabalhar em pequenos grupos, havia uma elaboração conjunta, uso de cartazes, de material local que existe a nosso volta que podem ser fácil para transmissão do conhecimento para os próprios alunos”.

A capacitação, conforme o entrevistado, “foi uma semana” e para ele “o tempo foi curto”, isso porque, “considerando que existia muitos aspetos por se tratar e desde lá, até cá, ainda não voltamos a debater esses assuntos”, acrescenta “embora temos tido alguns encontros ao nível da ZIP, mas a sede ainda existe de abordarmos esses assuntos, porque ainda existem pequenos aspetos e dificuldades que gostaríamos de interagir com os colegas assim como com os próprios formadores que nos formaram”. E volta a enfatizar que “o tempo, de facto, foi curto”.

Em relação à questão que pedia para dizer o que é a Educação Bilingue, o entrevistado respondeu nos seguintes termos: “Bom, para mim bilingue em termos da própria definição como o próprio nome diz, ensino bilingue, é um ensino em que se dá em duas línguas, neste caso pode ser em Português e Xichangana, Xope e Português”, conclui a resposta dizendo, “é a mistura das línguas, nesse caso”.

Segundo o entrevistado, no que diz respeito à sua opinião sobre a introdução de Educação Bilingue e qual era a reação dos professores, alunos e pais, “a ideia foi boa”, porém “o que não foi, exatamente, tão positivo, é a falta de quem de direito que introduziu isso logo sem dar tempo”. É da opinião que antes de se introduzir a Educação Bilingue “tinha que se fazer um inquérito para a população ou a comunidade e os professores, principalmente, porque é na base do professor em que ele deve

trabalhar com o próprio aluno a dominar esse bilingue”. Relata que “fizeram-se inquiridos, mas não foi de grande relevância, começaram na ZIP e disseram que as escolas que fazem parte da ZIP tinham que introduzir, então houve pequenos encontros com os próprios membros do conselho da escola, assim uma parte dos próprios pais e encarregado dos alunos sobre a matéria do ensino bilingue. Desses encontros, prossegue e diz ”o que se verificou aqui foi que, existiam professores que não tinham domínio disto. Exemplifica afirmando que “por exemplo um professor que cresceu na cidade, não tem essas habilidades de trabalhar com o ensino bilingue, isso porque, para o professor que nasceu na cidade, que se pressupõem que não domina a língua local, “era um pouco difícil de mediar os próprios conhecimentos por parte dos alunos, isso é um dos obstáculos”. Ainda para falar da reação dos professores, afirma que quando os mesmos querem “tratar assuntos da 3ª, 4ª e 5ª classe não tem os livros, os professores devem trabalhar na base de tradução do programa do ensino de monolíngue para o bilingue” a propósito disso, ele faz uma pergunta retórica “mas um indivíduo que mesmo para escrever em Changana não consegue, então como é que ele pode fazer a tradução do próprio programa de ensino?”. E diz “são essas situações que levam alguns professores a dizerem, se fosse possível voltávamos para o monolíngue”. Compartilha que “há uma outra visão dos professores, não negavam a introdução do ensino bilingue, mas que na 1ª, 2ª, 3ª assim sucessivamente termos o Changana como disciplina e não ser tudo tratado em Changana”, e para melhor clarificar a ideia faz uma comparação, “tinha que se fazer da maneira como se faz na introdução da língua inglesa a partir da 6ª classe”.

Mais uma vez afirma que “a introdução foi boa, o que faltou foi o fator tempo de preparar os professores para poderem dar conta desse tipo de ensino”.

Ainda na ótica do entrevistado, “a reação dos alunos foi positiva, é uma mais valia porque há uma interação entre o professor e o alunos e os alunos falam abertamente, mas também há uma parte que posso dizer que não foi satisfatória, por exemplo o aluno da 1ª e 2ª classe, na língua Portuguesa só aprendem habilidade de ouvir e falar, então quando passa para 3ª classe, é onde o aluno já começa a escrever”. Quando se chega nessa fase na 3ª classe, afirma ele que para os alunos “aqui é que há problema, o aluno aprende a letra “Che” na 1ª classe em Xichangana e na 3ª classe temos que mostrar que em português é “C”. Então aqui há pequenas dificuldades em o aluno assimilar, por exemplo para ler a palavra “cama” o aluno não lê cama lê “chana”. Diz ainda em relação aos alunos que “em termos de escrita não há problema é só na leitura”.

Para o entrevistado “mostraram-se aptos a aderir a esse tipo de ensino, porque era um ensino tão favorável que permitia que os seus filhos não ficassem tão isolados no tratamento de certos conteúdos aqui na escola”.

Como é que a escola se organizou para a preparação da implementação da Educação Bilingue e que etapas respeitaram o processo de introdução da Educação Bilingue?

Para esta questão o entrevistado disse que “primeiro foi o próprio encontro que houve com o conselho de escolas formado por alunos, professores, diretores e a comunidade em número de 11 elementos. As pessoas que estiveram aqui, os técnicos da direção provincial, juntamente com os de distritos e da ZIP, disseram que a partir do ano X temos que introduzir o ensino bilingue. Daí houve pessoas que levantaram a procurar saber se valia apenas, introduzir o ensino bilingue ou não”, de acordo com ele os técnicos presentes, “falaram das vantagens para as próprias comunidades e falaram da capacitação dos professores”.

A outra fase “foi a fase de capacitação, depois da fase da capacitação foi a fase de implementarmos o que fomos ensinados na capacitação”. A capacitação foi “ao nível da ZIP e em Xai Xai” sobre “como nós podíamos lidar com os assuntos do ensino bilingue”. Explica que “ao nível da ZIP, para a capacitação, vieram os técnicos ao nível provincial, do INDE e do MINED. Em Xai Xai quem deu a capacitação foram os do INDE e UDEBA”, esta última instituição, de acordo com o entrevistado, “é um parceiro que apoiou a introdução do ensino bilingue ao nível da ZIP”.

Quando procuramos saber sobre a contribuição da escola para a introdução de Educação Bilingue, o entrevistado disse: “o que a escola fez foi sensibilizar os pais e encarregados de educação, voltamos a repetir aquilo que nos disseram na capacitação. Trabalhamos com os próprios professores, mostrar qual é a importância do próprio ensino bilingue e os impactos positivos. Tentamos comparar os dois alunos monolíngue e bilingue, qual desses dois alunos assimilam melhor os conteúdos. Esclarece que “a comparação foi feita em termos de aproveitamento, os dados foram analisados ao nível das ZIP's. Os resultados foram favoráveis para o lado do bilingue, atendendo o local onde a escola está inserida”.

Em relação à existência do programa de Educação Bilingue na escola, a resposta foi ilustrativa e com uma adversidade, “o programa é esse, mas não foi traduzido, vem em Português”. Ainda sobre o programa, procuramos saber o que é que, o entrevistado, entendia por um programa curricular de Educação Bilingue e a resposta foi, “bom, eu penso que o programa curricular de Educação Bilingue é um programa que engloba na sua parte conteúdos que devem ser tratados em duas línguas, Portuguesa, assim como na língua Xichangana”.

E, fazendo a relação entre o programa curricular de Educação Bilingue e o Plano Curricular do Ensino Básico, afirmou: “eu penso que tanto o programa assim como o próprio plano tem uma única componente que é tentar fazer com que o professor entenda como pode tratar os conteúdos que existem nos dois componentes, além disso uma outra relação é de adotar o mecanismo dos docentes no tratamento dos conteúdos para posteriormente a mediação dos próprios alunos”.

Se a escola deu alguma contribuição para a elaboração do programa de Educação Bilingue, conforme o entrevistado “a escola não deu nenhuma contribuição para o programa curricular, não sei outras escolas, mas nós aqui não”, e diz ainda, em relação a pertinência de poder participar da elaboração, “mas acho que seria pertinente”.

No que concerne às metodologias, estratégias e materiais previstos no programa curricular de Educação Bilingue, o entrevistado afirmou que “uma das estratégias que nós devemos usar aqui, que pude notar nas capacitações, é a parte da elaboração conjunta e trabalhos independentes, as outras que não aparece no programa curricular mas vimos nas capacitações na ZIP, foi a divisão das turma em pequenos grupos, diálogo com os próprios alunos, buscar os conteúdos no programa e relacionar com a própria realidade, pequenas entrevistas e o próprio fabrico de material local”. Para terminar a ideia deu o seguinte exemplo: “por exemplo queremos tratar alguns conteúdos como introdução de uma letra como “C” que é “Che” em Xichangana, ao invés de desenhar a letra no quadro levamos uma chávena para a sala para o aluno poder ver. Sublinhou que isso “acontece quer na disciplina de Xichangana quer na de Português”. No programa de Educação Bilingue, os métodos que aparece são “os métodos de análise sintética, que consiste em destacar a palavra-chave até a letra em estudo, bem como a formação de sílabas, palavras até a frase”.

Em relação ao material, afirmou que “nós fundamentalmente trabalhámos com o material básico escolar, cartazes, revistas, livros e disse que “tudo isso está previsto no programa”.

Acha que o programa foi bem concebido? A resposta para essa pergunta foi “que sim, embora assim que estamos no terreno começamos a ver aquela e outra dificuldade porque os conteúdos vêm numa língua”, Português, “enquanto devia aparecer numa outra língua”, Changana. Avança que, “se o programa estivesse em Xichangana ia minimizar” e admite que não é tudo ter o programa na língua local quando sente a necessidade de “também existir o próprio manual de consulta que devia estar em Xichangana” e não existe conforme afirma, “não tem manual de professores que podia servir de consulta”. Diz ainda o entrevistado que “em termos do próprio conteúdo, existem conteúdos que não devia constar aqui” no programa de Educação Bilingue. Elucida a proposição, “por exemplo, há conteúdos

que podem falar de animais que não existem aqui na comunidade”. Elucida também que “há conteúdos que são tratados em Português que deviam ser tratados nas disciplinas de Ciências Sociais, mas estão na disciplina de Português”.

De acordo com o entrevistado, as maiores preocupações que os professores da sua escola apresentam face ao programa curricular são a existência de “conteúdos que só aparecem no programa de ensino e no livro já não vem. O outro problema que os professores têm apresentado é na divisão da própria carga horária, falta de domínio do próprio programa de ensino. O problema no tratamento dos conteúdos e temas, há uma confusão, o que é isto e o que é aquilo”. O entrevistado explica que “o outro problema que tem acontecido é que durante o ano nós temos que dosificar consoante os trimestres. Então, o que tem se verificado é que o professor deve pegar o programa e saber que o primeiro trimestre tem tantas semanas e das tantas semanas na disciplina X a carga horária para todo ano é Y. Nisso, o professor tem demonstrado problema para dividir esses conteúdos em três trimestres. Alguns professores transportam o objetivo geral para específico. Ele reconhece que “o programa tem algumas lacunas de objetivos gerais e específicos, os objetivos específicos e gerais aparecem separados, mas você pode encontrar os verbos do objetivo específico no objetivo geral”.

Relativamente às metodologias que os professores adotam nas salas de aulas bilingue, o entrevistado disse que, quando assiste as aulas uma das metodologias que os professores usam é “quando dão aulas de Português e vêem que os alunos não entenderam, eles recorrem a língua materna que é o Xichangana que é a língua de recurso”. Confirma que “isso está previsto no programa de ensino bilingue”. A outra metodologia compartilhada “é centrar os próprios estudos aos próprios alunos”, isto é, “o professor quando chega na sala de aulas, ao invés de chegar falar e falar, ele por exemplo pode dar uma aula de Matemática” e lançar a pergunta aos alunos “2+2 dá quanto? então, os alunos levantam as mãos e ele procura aqueles alunos tímidos para ir ao quadro, se ele erra o professor ao invés de ser ele a corrigir ele pergunta se está certo ou errado”. Em função disso, conclui o raciocínio dizendo “então, o professor está na sala como um simples mediador”.

Lembrou-se de mais uma metodologia e disse “o outro ponto é aproveitar os recursos que temos localmente aqui no campo, por exemplo ao invés de falar da maçã que aqui na comunidade não temos e muitos alunos talvez não conhecem, recorreremos aquilo que temos aqui, podemos falar da massala que acho que todos alunos conhecem”. Sendo sincero, o responsável reconhece quando declara que “são essas metodologias que os professores têm adotado, mas não são todos”.

Sobre como tem sido o uso das duas línguas na sala de aulas, nesses termos, referiu que “ali já há dificuldade, porque por exemplo, há certos casos em que o professor fala Xichangana, chega na outra disciplina e ele tem dificuldade na pronúncia de certas palavras na língua portuguesa, porque a língua já habituou Changana todos os dias”. Prosseguiu com a explicação, “mas, a sensibilização que temos tido é, quando o professor estiver a tratar de assuntos ligados a Xichangana deve falar em Xichangana e quando estiver a tratar conteúdos da língua Portuguesa, é daí que ele deve planificar usando o Português”. Para exemplificar enunciou “por exemplo na disciplina de Português, o professor leva uma chávena e chega na sala pergunta o que é, logo os alunos todos podem responder em Xichangana, aí o professor não deve repetir em Xichangana, deve falar só em Português”.

O entrevistado, acerca dos intercâmbios entre as escolas que têm a Educação Bilingue, expressou que “o intercâmbio que temos tido é ao nível das escolas da ZIP, a troca de experiência, por exemplo as jornadas pedagógicas. Avança que “em cada trimestre temos tido várias sessões, nessas sessões cada um faz o levantamento de conteúdos e dificuldades. Chegamos na ZIP e sentamos, depois escolhe-se um professor de um dos grupos para simular uma aula. Depois segue-se a fase de análise, é aqui em que depois se dá um subsídio, porque a dificuldade que eu tenho pode não ser a mesma do outro professor. Todos contribuem e cada professor deve fazer o seu registo como foi tratado cada conteúdo”.

Para o entrevistado, as potencialidades que facilitam a implementação da Educação Bilingue “seria, a primeira, a zona onde a escola está inserida nesta comunidade, os falantes da língua Xichangana”. Faz nos conhecer que “podemos encontrar na comunidade que 75% das famílias não falam o Português, o aluno fala o Xichangana em casa e chega na escola também apanha Xichangana, aí já não há dificuldade, caminhamos no mesmo rumo, todos”. O último ponto “que pode potenciar a implementação do ensino bilingue, é o próprio recurso que nós temos aqui, que a natureza nos fornece, diferente da cidade”.

E, a respeito dos constrangimentos que a escola enfrentou ou enfrenta na Educação Bilingue, o entrevistado fez menção à questão do “tempo para implementação do ensino bilingue face a capacitação dos docentes e a falta de material”. Mencionou ainda que “o outro ponto, independentemente, dos professores terem uma capacitação nos centros de formação, tinham que ver a componente, talvez, quando se quer afetar os professores numa determinada ZIP”, esclarece que “tinham que ver as habilidades do próprio professor, porque o que tem acontecido é dizer que alguém foi formado e está apto em dar o ensino básico não querem saber se fala a língua local ou não”. Como consequência disso lamenta que “o professor quando chega na escola recebe uma turma bilingue e demonstra dificuldade”.

Voltou a referir no assunto de voltar para o ensino monolíngue quando diz que “os professores mostram interesse em voltar para o ensino monolíngue por causa de falta de material e formação dos professores.” Repete também que “para os professores se fosse possível devia-se usar a língua Xichangana somente na disciplina de Xichangana e não ser tudo tratado em Xichangana”, ressalta “essa é a ideia dos professores, pois segundo o entrevistado “os professores têm o Xichangana de rua e não formal, não sabem escrever em Xichangana. Em relação ao material diz “nós cá na base trabalhamos com base em brochuras, não temos livros de 4ª e 5ª classe”.

De forma a melhorar essa situação da Educação Bilingue, o entrevistado sugere que, “ao invés de capacitar os professores, tínhamos que ter uma pequena formação em ensino bilingue apenas”, sublinha um detalhe que “na formação os conteúdos não devem ser tratados na língua Portuguesa e dizem eles que estão a nos dar metodologias para depois nós usarmos aqui no terreno, o que tem nos criado problema, porque o professor é capacitado lá em português e volta aqui, tem que trabalhar o assunto em Xichangana”. “Para mim se houvesse um tempo seis meses ou três meses onde o professor é formado e recebe um documento ou certificado que diz que esse professor é formado e tem competência e habilidade para trabalhar com o ensino bilingue”. Com essas palavras, condicionou “se não existirem essas possibilidades, as capacitações devem ter mais tempo e não ser uma brincadeira, sabermos que vamos tratar assunto X e o assunto é sério”.

Para terminar, o entrevistado refere, em termos de avaliação do estágio atual de Educação Bilingue, nos seguintes termos: “aqui na minha escola a avaliação que posso fazer é que os resultados foram positivos, atendendo e considerando que houve melhoria, apesar dos constrangimentos, os resultados foram positivos, melhorou-se bastante o próprio conhecimento pedagógico, tornou-se um pouco fácil a transmissão de conhecimentos aos alunos. Os alunos participam ativamente na sala de aulas e por mim podíamos apostar mais nesse tipo de ensino”, e coloca uma adversativa “mas que nem tudo fosse tratado em Xichangana e só ter a disciplina de Xichangana”. Volta a falar que “devia-se ver a componente de material que precisamos muito e devia haver, na medida do possível, no final de cada trimestre um debate e fazer-se a análise desse aproveitamento, isso com quem de direito, para os professores dizerem o que nós sentimos na pele e nos ossos e o calor que temos tido face ao próprio ensino bilingue ou falarem das dificuldades e a avaliação que fazemos”.

## Entrevista nº 2 (IMBEC)

Feita a primeira questão, que procurava saber as razões que ditam a implementação da Educação Bilingue, o entrevistado responde de forma muito geral “cada fase de desenvolvimento de um país há exigências, houve a necessidade a partir da lei 6/92 com a revisão da lei 4/83, fazer uma revisão do processo de ensino” (IMBEC). Prossegue “Moçambique não é uma ilha em relação ao desenvolvimento, deve acompanhar a nova dinâmica, deve saber ser, fazer e estar. Em relação a essa nova dinâmica toda, foi preciso a revisão ao próprio processo de ensino. E que surge a revisão do Plano Curricular do Ensino Básico para orientar, para dar as pistas de como é que esta transformação curricular em Moçambique tem de ser feita e introduzir várias inovações” (IMBEC).

Na questão seguinte em que procurávamos saber porque é que a Educação Bilingue é considerada uma inovação a resposta foi “na realidade nós consideramos inovação porque nunca existiu antes em Moçambique, é uma coisa nova, o uso das línguas moçambicanas como meio de ensino”.

E, na pergunta em que queríamos saber o que é significava Educação Bilingue a explicação foi é um tipo de ensino com “um modelo de transição com características de manutenção. Explicita, “significa que a criança ao entrar na escola começa a aprender na sua língua, ler e escrever, tem a sua língua como meio de ensino. Em relação a língua Portuguesa, disse “na 1ª classe, não aprende a escrever, mas aprende a falar. Para justificar a palavra transição mencionado acima diz “na 3ª classe a criança já começa a ler e escrever em Português, mas a ler e a escrever em Português, não estou a dizer que aprende as disciplinas em Português, continua a aprender na língua dela. Segundo o entrevistado, “qual é o raciocínio?” da informação anterior “é que já que aprendeu na 1ª classe a falar, aprendeu na 2ª a falar, já está em condições de escrever o que está a falar, quer dizer, transferência apenas de habilidades”. Continua a explicar que “na 4ª classe o cenário muda, porque a criança passa a aprender tudo em Português, já tem a sua língua como disciplina. E por isso que estamos a dizer manutenção, que é para ela não esquecer, para não sofrer o que se chama de bilinguismo subtrativo e continua sendo turmas bilingues”.

No diz respeito ao programa curricular de Educação Bilingue para o entrevistado “é um instrumento e orientador geral”. Mas reconhece com essas palavras que “é um programa que, quer dizer geral, mas não olhou para os aspetos específicos, então os aspetos específicos são encontrados no âmbito da produção dos materiais, mas a questão é, a parte que deve ser dada nas línguas sejam elaborados nas próprias línguas”.

Quem elaborou o programa curricular de Educação Bilingue nas palavras do entrevistado, “foi o INDE, o INDE elabora por causa das suas atribuições, é tarefa do INDE elaborar os programas de ensino”. Esclarece sobre a separação dos programas curriculares que “os programas de ensino também não vem a parte, estão dentro ou do 1º ciclo o do 2º ciclo” e face a essa situação dos programas não estarem separados reconhece quando afirma “o que deveria ser de fato separado são os programas isso para permitir que se olhe especificamente para as línguas e não olhar na sua generalidade, porque não vale traduzir programas, não vale”.

E questionado sobre a formação, na área de currículo, das pessoas que elaboraram o programa respondeu que “as pessoas que elaboraram o programa, algumas tinham formação e outras não”. Relativamente a pertinência de elaborar-se o programa de Educação Bilingue, a justificação foi “primeiro para o bom aproveitamento da língua mesmo”, pois segundo o entrevistado “as crianças do ensino bilingue vem de casa falando a língua, automaticamente elas estão em mais vantagens, enquanto uma que vem sem falar a língua vai para ali, precisa de mais tempo para aprender a língua e ela não precisa”. O outro aspeto justifica “porque se a criança aprende na sua língua há aspetos culturais que devem ser respeitados, que tem a ver com, a identidade” e volta a reconhecer que no programa de Educação Bilingue existente “esses aspetos não são bem respondidos, a questão do alfabeto que tem a ver com aspetos culturas, a estrutura da língua. Termina dizendo que “o ideal seria ter os programas bilingue na própria língua, até porque, agora, é o que nós estamos a pensar para o futuro mais próximo”.

Em relação à questão do envolvimento dos professores, representantes distritais e provinciais na elaboração do programa, o entrevistado responde que “os professores foram envolvidos” e mostra como foram envolvidos “nós tínhamos aqui grupos de elaboração dos programas, em que estavam professores que iam dizendo falta isso falta aquilo.” Continua a responder “mas primeiro aqui ao nível do INDE foram criados grupos de trabalho, quando o programa já estava quase alinhavado, ao nível das províncias decorria também o trabalho de seminários de trabalhos com os professores na base e essas ideias faziam retorno. O envolvimento foi feito através de grupos de trabalhos, ao nível das províncias foram organizados seminários e grupos provinciais e os grupos provinciais trabalhavam com as bases. Se não fosse assim não seria possível”.

Sobre o que pensava das estratégias usadas para a capacitação dos professores, o entrevistado responde sem dizer se foram boas ou não disse que “os professores envolvidos foram capacitados para darem tanto no ensino monolíngue como no ensino bilingue, não são professores específicos do ensino bilingue por uma razão, Moçambique é grande e seria difícil formar professores só para ensino bilingue. E

a estratégia de capacitação dos professores, resolve temporariamente”. Explica que “começamos com 23 escolas e estamos com 390 e tal, quem aguentava isso aí, eram as capacitações”.

A gestão das duas línguas na sala de aulas segundo o entrevistado é feita da seguinte maneira “para as línguas moçambicanas há um tempo próprio em que o professor dá essas aulas, no ensino primário o professor é o único e quando chega o momento de aula na disciplina de Changana usa Changana, mas quando volta a dar Português como língua segunda, ele usa a língua Portuguesa”.

Se a partir do programa curricular é possível alcançar os objetivos preconizados no plano curricular, a resposta foi “o programa curricular está a responder e estão sendo alcançados, no entanto precisa-se ultrapassar os desafios que é a produção de materiais”.

De acordo com o entrevistado, “ainda não houve a revisão do programa curricular, mas está-se a programar para 2013. Pensa-se na revisão em mudar o programa para as línguas locais, em fazer um programa que é um instrumento que vai indicar as línguas gerais que vão gerir as práticas”.

Quais são as potencialidades que facilitam e os constrangimentos que limitam o processo de implementação da Educação Bilingue? Esta questão mereceu a seguinte resposta: “As potencialidades são as línguas que existem, a cultura que Moçambique tem, vontade das comunidades em recuperar a sua identidade e a vontade política que é uma mais valia”.

Os desafios são “os materiais didáticos e complementares como literaturas complementares, banda desenhada, novelas, dicionários, glossários de ciências naturais, matemática e formação de professores”. Os outros desafios apontados foram “disseminação de forma que todos se envolvam e que “é necessário que se faça um estudo sociolinguístico”, isso porque “sabemos que Moçambique tem 23 línguas oficiais, mas não sabemos as variantes de forma a saber quais são as línguas que se deve tomar em conta. O estudo sociolinguístico pode ditar qual é a língua que se deve ser usada tendo em conta a mistura. Outro pressuposto forte é o fato de estarmos cercados por países que usam o bilinguismo”.

A avaliação que o entrevistado faz em relação ao estágio atual de Educação Bilingue é que “vai de vento em popa, está a avançar positivamente, porque há um desenvolvimento e envolvimento e mesmo o Conselho de Ministro saudou e orientou”.

### **Entrevista nº 3 (EPDR)**

A primeira parte da entrevista tratava do Novo Plano Curricular de Educação Básica e a primeira pergunta colocada procurava saber se o entrevistado participou de algum seminário, pelo que respondeu “segundo a minha função, participei em várias capacitações em relação ao novo currículo, em parte

particpei como formador e capacitei também muitos professores” (EPDR).

Em relação à participação dos técnicos direção, foi-nos respondido que “são as pessoas que tem a responsabilidade de dar a continuação do trabalho, assim como na parte de monitoria e avaliação, então, são indispensáveis a participação deles para esse tipo de trabalho”.

Prosseguindo, queríamos saber se os professores ao nível da província distrito foram capacitados em matéria de novo Plano Curricular do Ensino Básico, a resposta foi “sim”, e a justificação foi que “esse trabalho é exatamente fundamental para eles”, e ocorreu da seguinte maneira “depois da formação dos formadores a nível nacional provincial, houve também a formação dos professores localmente, que deviam responder a nova filosofia no âmbito do processo de ensino e aprendizagem”.

Procuramos saber, no âmbito da formação se as estratégias usadas surtiram os efeitos desejado, o próprio disse que “a avaliação podia dizer que foi positiva, porque em cada capacitação tivemos o fecho do seminário através de uma avaliação que cada participante deu o seu parecer em relação a formação e desse trabalho todo deu a entender que os professores receberam uma capacitação condigna para responder de facto a própria exigência que deviam ter em conta”.

A avaliação feita pelo entrevistado sobre os seminários realizados no que se refere à duração, metodologia e o domínio dos conteúdos por parte dos formadores, foi que, “tratando-se de uma capacitação, o período de 2 semanas era suficiente” e esclarece que “só que, o muito importante que o novo currículo trás ao professor moçambicano é que, há que compreender uma coisa muito diferente, em muitos países quando há mudança do currículo, recorre-se as reformas, mas Moçambique não recorreu a nenhuma reforma curricular, mas sim, usou a transformação curricular, então, a transformação que o professor teve agora abriu caminho para não ficar escravo dos programas, ele está livre de dar mais do conhecimento que ele tem em defesa do conhecimento do aluno, o que antes da transformação curricular era difícil do professor ter essa visão, porque tinha que responder tudo enquanto vinha no programa do SNE”. Termina o raciocínio e as respostas dizendo que “acredito que em relação a essa parte foi bem tratada, a metodologia, assim como os conteúdos foram relevantes e assim o relatório de cada capacitação dava a nos entender que valeu a pena a introdução do novo currículo”.

Na parte que referia a Educação Bilingue, questionamos porque é que se considera Educação Bilingue uma inovação no Novo Plano Curricular de Educação Bilingue, a fundamentação foi inovação “porque durante a colonização, nunca foi permitido o ensino de línguas nacionais nas escolas do país e, em relação a qualquer língua nacional era vedada, mesmo, no recinto escolar falar. Então logo que se introduz o ensino bilingue, essa inovação traz uma interação lógica, o professor e o aluno estão em

estreita relação dentro da sala de aula e isso facilita a própria compreensão e o próprio relacionamento que é muito exigido entre o professor e o aluno, no processo de ensino aprendizagem”.

Sobre o entendimento que o entrevistado tinha do que é Educação Bilingue, o mesmo disse que “o conceito no meu pensar agora, podíamos dizer que Educação Bilingue é uma estratégia para resolver o impasse no ensino fundamental do ensino aprendizagem, seria pelo menos a minha definição elementar nessa primeira fase”.

Quando quisemos saber quais foram as razões de introdução de Educação Bilingue, as primeiras palavras foram “este é o ponto mais quente” e depois responde a questão, “ao nível do INDE houve um trabalho, temos um caderno de pesquisa, o caderno é do atual Ministro de Educação o Dr. Zeferino Martins. Ele levanta a situação de Educação Bilingue ao nível da África Austral. Então o que está acontecer? Exemplo de Zâmbia, Tanzania, Malawe, Suazilândia, quando 1000 crianças entram na 1ª classe, 900 a 850 crianças fazem a 5ª classe sem nenhuma retenção, isso nos países circundantes de Moçambique. Mas comparativamente com Moçambique em 1000 alunos que entram na primeira classe apenas 200 a 250 é que fazem a 5ª classe sem retenção. Eu acho que essa foi uma das razões, que quando tiram os resultados desse caderno de pesquisa, inquietou o próprio governo”. Continua a explicar que em função do cenário anterior, “é quando em 1993 a 97 o governo através do INDE cria o PEBIMO como um meio de tirar o resultado mais fiável sobre o problema de ensino aprendizagem. PEBIMO seria Projeto de Escolarização Bilingue em Moçambique. Só que no fim dos cinco anos é que os resultados foram satisfatórios. Alunos que estudaram através do ensino bilingue tiveram melhores resultados em relação ao ensino monolíngue. PEBIMO durou cinco anos, esses alunos foram avaliados na quinta classe é a partir desses resultados, acreditamos que é o que ditou a introdução”.

Voltando um pouco ao período anterior à Educação Bilingue, perguntámos quais eram as estratégias usadas pelos professores para superar as dificuldades que ditam a introdução de Educação Bilingue, tendo respondido: “os professores usavam a língua do aluno como recurso, havia essa situação, mas por um lado o regulamento das escolas já proibiam o uso da língua materna, mas os professores numa aflição em que não tinham saída, usavam a língua do aluno como recurso”.

Procuramos saber como é que tem reagido os professores nessa inovação ao nível do Ensino Básico, e a resposta iniciou com uma explicação, “primeiro ia dizer que os professores passam em primeiro lugar pela voluntariedade, encontramos professor por livre vontade entregam-se para ensinar o ensino bilingue. E diz que “depois de terminar o PEBIMO” os professores que participaram dessa experiência “sentiram se em apuros porque já tinham atingido um nível satisfatório de ensinar em

estratégia bilingue”. E responde “então, agora, os professores sentem-se num a vontade o que permite isso é que os alunos comunicam-se livremente com os professores”.

O entrevistado mencionou as seguintes dificuldades que têm sido apresentadas pelos professores, “há falta de um domínio adequado, que outrora não houve atenção, das nossas línguas, isso já está aliado a outra dificuldade de falta de material básico escolar. Explica que “o PEBIMO como era um projeto teve um material, mas depois da introdução no sistema em 2003” pelo que “governo em vinte três escolas, houve dificuldade de material. Mas em função disso o entrevistado procura mostrar depois da Experiência do PEBIMO o governo teve tempo para se organizar quando refere que “só para ver que falei do PEBIMO que foi lançado em 1993 a própria experiência, mas os resultados, acredito que o relatório final chegou nas nossas mãos nos finais de 1998. Houve tempo, porque o governo só responde a essa situação em 2003 lançando em todo o país em 23 escolas. Em relação a província de Gaza temos a UDEBA que também introduziu o ensino bilingue em dois mil e seis, mas o que era ideal era capacitar o professor”.

Ainda ao nível da classe docente, procuramos saber qual foi a contribuição dos professores da província e distrito no processo de organização e implementação de Educação Bilingue, a resposta foi que “os professores contribuíram positivamente. Tenta especificar “a contribuição dos professores, podemos dizer que, é a própria valorização do recurso linguístico e cultural. Porque automaticamente, os professores tiveram também aí um campo para contar as suas histórias nas línguas e as comunidades sentiram a escola como deles”.

De forma mais específica, questionámos qual foi o instrumento ou documento que os professores se utilizaram para implementação da Educação Bilingue, com uma interjeição, foi nos dito o seguinte, “eh, eu penso que, realmente a introdução do ensino bilingue não se tratou pelo menos dessa via, foi uma via que o governo” encontrou e “introduz o ensino bilingue como solução. Então, em relação aos professores tratou-se de um ganho que o governo de Moçambique aprovou que se introduzisse o ensino bilingue”.

No que concerne ao uso das duas línguas na sala de aula, o entrevistado respondeu que “o ensino bilingue que está a ser introduzido em Moçambique é um EB com características de manutenção. Isto é “nas primeiras classes o espaço da L1 é maior e o espaço da L2 é menor, então quer dizer que na 1ª e 2ª classe a língua materna é usada como meio de ensino. Então, o Português já aqui na 1ª, 2ª e 3ª classe aparece como disciplina e não como meio de ensino, a língua materna aparece como meio de ensino. Depois da transição na 4ª classe vai se mudar, o Português vai ficar como meio de ensino e a língua materna como disciplina. Neste percurso todo, temos a oralidade em Português é só falar, da 1ª a 3ª classe, não se escreve nada em Português.

Escolheram a oralidade nessa primeira fase porque, eles já estão a escrever em línguas maternas e, se introduz a escrita pode criar um outro problema numa criança, então eles vão escrever e ler apenas na língua materna até um determinado período, que é já na 4ª classe, já começam a escrever em Português. Isso para permitir que quando chegar na fase de transição, eles já tenham o domínio gradual do Português, porque esses alunos no fim ao cabo vão fazer o mesmo exame com os alunos de monolíngue e o exame vem em Português, é nacional”.

Entramos na parte que pretendia saber sobre o programa curricular de Educação Bilingue e perguntamos como é que diferenciavam o programa curricular e o Plano Curricular de Ensino Básico, pelo que o entrevistado começou por dizer o seguinte, “o programa de ensino bilingue, é um programa específico para a lecionação do ensino bilingue, o programa monolíngue é muito diferente do programa do ensino bilingue” Continuou, “o programa é uma coisa que se define os seus conteúdos e o tempo do cumprimento do programa. Já tem os seus objetivos gerais e específicos que o professor deve ter em conta logo no primeiro dia que toma a turma, que até ao fim de determinado tempo essas crianças devem ter um ganho”.

Acha que o programa curricular foi bem concebido? A resposta para essa pergunta foi “para o nosso caso até neste momento e aquilo que dita a minha experiência nesse campo, o programa está de acordo com a realidade, nossa, moçambicana, é um instrumento altamente valioso necessitando então de um professor responsável, isso porque, eu teria dito inicialmente que nós temos o problema de má interpretação. Termina a resposta voltando a afirmar, “por isso digo que os materiais não têm problema, o problema é a nossa parte como professor”.

Procuramos saber ainda sobre o programa curricular se algum membro da província e do distrito participou na sua elaboração, o que nos foi afirmado que “eu queria dizer que a elaboração dos programas é da responsabilidade do INDE, mas qualquer inovação que o INDE tem, primeiro vai a base auscultar, as várias sensibilidades dos gestores dessa grande batalha de educação, aos vários níveis e depois vai sentar e elaborar os programas. O INDE elaborou o programa depois de auscultação, por isso que estou a dizer que o INDE sempre tem a atenção de auscultar as direções provinciais criando seminários, muito antes”.

Para o entrevistado, o que não está bem no programa curricular é “a situação do material básico escolar, porque realmente é desgastante para os professores, eu disse que tivemos material desde 2011 mas apenas da 1ª a 2ª classe as restantes classes até hoje não têm material, mas a criança do ensino bilingue é também uma criança moçambicana, deve-se beneficiar de livro de distribuição gratuita como

acontece com as crianças monolíngues”.

Se os professores fazem o uso do programa de ensino, respondeu que “realmente tenho o conhecimento de causa que todo o professor tem na sua responsabilidade um programa do ensino, então automaticamente e através desse programa que no dia-a-dia ele consulta os conteúdos programáticos. A informação que tenho é que eles usam o programa curricular”.

E se a partir do mesmo o professor tem conseguido alcançar os objetivos preconizados no Plano Curricular do Ensino Básico, disse o entrevistado: “o que pelo menos me permite e tira a vista é que através dos resultados podemos ver se os professores estão a cumprir ou não, mas os resultados do ensino bilingue até aqui são satisfatórios. Então claramente encontramos que há um desempenho ideal no meio dos professores”. Os professores, consoante o entrevistado, tem apresentado questões, em relação ao programa, como “falta de meios didáticos e material em termos de gramática, livros de leitura”.

Em termos de metodologia específica, que aparece no programa curricular de Educação Bilingue, o entrevistado explica que “há um erro generalizado de existência de metodologia de ensino de Português”, explana que, “mas Português é uma língua que não defere de Xichangana, Ndaú”, são algumas línguas locais em Moçambique e continua dizendo, “então os professores usando essa metodologia vai surtir efeitos positivos em relação a isso, porque eles partem do concreto para o abstrato do conhecido para o desconhecido, é o que se recomenda para quase todas metodologias de ensino de uma língua”.

Sobre as potencialidades que facilitam e dos constrangimentos que limitam a introdução da Educação Bilingue foi-nos dito que “a nossa experiência aqui, por exemplo na província de Gaza é que quando tomamos a extensão do ensino bilingue, entramos em parceria com a UP e sabemos que qualquer universidade é flexível num trabalho de investigação, nesse momento nós vimos um tratamento muito diferente que a própria UP Gaza está a assumir nesta inovação com uma alta responsabilidade. No contato com a própria realidade no terreno estão a descobrir aquilo que precisa ser melhorado, então é um ganho que temos na província. Agora, um défice que temos são cadeiras de formação nessa área de ensino bilingue”. Nós queremos que o ensino bilingue como veio para ficar já faz parte do programa de ensino que tenhamos uma faculdade diretamente ligado ao bilinguismo. Conclui, “o que nós queremos é que tenhamos professores adequados”.

Referente às ações e intercâmbio que estão a ser desenvolvidos entre as escolas que têm Educação Bilingue na Província, a resposta foi “nós como UDEBA já fizemos trocas de experiências de diretores de áreas de Chopi e de áreas de Changana”, que são também línguas moçambicanas e

continua, “assim como alguns professores já conseguimos fazer essa troca de experiência”.

Para finalizar, quisemos saber que avaliação fazia do estágio atual da Educação Bilingue e a resposta foi, “aqui na província de Gaza nós temos 12 ZIP’s com EB e para dizer que na área de Chopi já ocupamos toda ela, prevalecendo a maior área do Changana. Mas, a minha avaliação é positiva porque comparativamente aos resultados que estamos a ter são bons e uma ideia mais clara é que uma criança que do ensino bilingue tem 5ª classe de conhecimento real porque ela não usa outros métodos para ter conhecimento o que acontece na turma monolíngue, a criança na própria sua língua detém um conhecimento real nesse sentido porque as crianças do ensino monolíngue, muitas coisas decoram, o que na realidade não estão em altura de interpretar. Termina dizendo que “essa é a avaliação que temos, que o ensino bilingue veio para quebrar o muro que existia entre o professor e o aluno”.

#### **Entrevista nº 4 (LCPER)**

O entrevistado tem, como habilitações literárias a 10ª classe do ensino geral e como formação profissional pedagógica 10+2 na área de Educação Musical e Português.

Em termos de tempo em que está como professor, disse nos que está há oito anos, quatro anos como responsável da escola e na mesma escola trabalha há cinco anos.

Segundo o entrevistado, o novo Plano Curricular de Ensino Básico foi introduzido em 2004 e as inovações que a mesma representa são: “os próprios programas de ensino são diferentes dos antigas assim como os próprios livros, o antigo currículo tinha história e geografia separado, no novo currículo está associado como disciplina de ciências sociais” e “para além de que, quando estamos no EP2, 6ª e 7ª classe, antes tinha biologia e agora temos ciências naturais” (LCPER).

A entrevistada declarou-nos: “particpei, sim” da formação em matéria de novo Plano Curricular de Ensino Básico, “foi na Macia na escola secundária da Macia”, diz ainda “era seminário de transformação curricular”.

Questionado se todos os professores da escola que dirige foram capacitados na matéria do Plano Curricular em causa, disse que “nem todos os professores” e justifica porque “é que, em princípio para os professores serem capacitados dependemos de um programa que recebemos, talvez pode ser do distrito ou da província que solicita os professores. Há certas vezes que nós estamos lá a trabalhar e o professor é desse ano ou do ano anterior e esse ano e o anterior não houve nenhum seminário de capacitação”, conclui “então é a razão que leva com que alguns professores não sejam capacitados”.

A avaliação feita pelo entrevistado de como é que decorreu a capacitação foi a seguinte: “a capacitação foi boa apesar de não faltar dificuldade em qualquer tipo de capacitação, os formadores dominavam os conteúdos”, justifica, “porque para mim aquilo que se tratou lá outras coisas eram novidades para mim e meus colegas, e saído de lá deu para ver e entender ou ver mudanças de comportamento, deu para ver que alguma coisa ficou na pessoa pela maneira como tratavam das coisas que era diferente como tratavam antes”.

Prosseguindo, “os conteúdos eram pertinentes porque numa primeira fase quando introduziu-se o novo currículo, muita coisa era novidade, mas depois da capacitação conseguimos distinguir que isto chama-se assim ao invés disto”.

Declarou ainda que “as metodologias foram muito boas porque davam espaço para as pessoas aprenderem”, explicou como é que foi “nós ficamos em grupo, discutíamos em grupo pequenos e depois saíamos para os grupos maiores em plenário onde também se discutia. Para mim sinto que a metodologia era boa”.

Relativamente à duração da capacitação, declara também que “durou uma semana” e pensa também que não foi suficiente quando afirma que, “suficiente, não foi”, justifica “porque mesmo que fosse um ano não seria suficiente porque há uma nova coisa a surgir, mas prontos, deu para perceber”. E deixa a seguinte sugestão “o que eu poderia sugerir é que devia ser uma coisa permanente, talvez uma vez ou duas vezes por ano”.

Relacionado com a área de Educação Bilingue, procuramos ouvir do entrevistado o que representava para ele, respondendo, “para mim EB não se difere tanto de Educação Monolingue, porque aquilo que se trata em bilingue é o mesmo que se trata no monolingue, talvez uma pequena diferença porque enquanto na EB tratamos as coisas na L1 na monolingue tratamos as coisas em L2. Acrescenta algo novo quando afirma que, “assim que, mesmo quando estamos na monolingue se recorre a L1 na bilingue também se recorre a L2. Termina, “chamam de bilingue, talvez porque introduzimos o changana que é a segunda língua”.

Ainda na mesma esteira, quisemos saber o que pensava da introdução dessa nova maneira de estar na Educação e qual tem sido a reação dos professores, alunos e encarregados de educação, pelo que nos foi respondido, “prontos, para mim a introdução foi boa, só que torna um pouco difícil para mim porque nós introduzimos da 1ª a 7ª classe, quando está nas classes seguintes chega lá a realidade é outra já não tem a Educação Bilingue. Diz ainda que “esta criança da Educação Bilingue é diferente da monolingue porque domina mais a língua Changana do que a língua Portuguesa”.

Diz-nos ainda a entrevistada que “a reação dos professores, eles não tem problemas graves, é só não ter o próprio material, não temos livros e” para além disso afirma que “não temos o programa de ensino bilingue, o programa que temos é de monolingue e traduzimos ou transformamos em programa de ensino bilingue”.

Em relação aos alunos, diz “não tem problemas, desde o momento que esteja lá o professor na sala, mesmo sem livro com os alunos não há problema”.

E os pais, “outros assumem a EB, mas existem alguns pais que não assumem só que enfim acabam assumindo porque estão nessa zona e o ensino é esse”. Fundamenta porque é que os pais não assumem,” porque, é pouco difícil, dizem que em algumas escolas da vila da Macia não tem esse tipo de ensino, estão a dar para nós só porque estamos no campo e porque não estão a nos dar valor. Dizem que a minha criança sai de casa a falar Changana e vai para a escola para aprender a falar Changana também, então não adianta”.

Perguntámos como é que a escola se organizou no processo de implementação da Educação Bilingue e a resposta foi “numa primeira fase quando se introduziu a Educação Bilingue a escola com ajuda da ZIP que já tinha iniciado, pegou certos professores que já tinham um pouco de experiência de ensino para troca de experiência com os da ZIP que já tinham a experiência sobre esse tipo de ensino. Depois disso os professores tinham que abraçar, foi em etapa, primeiro tinham que iniciar numa única classe que era a 1ª classe, depois passaram para 2ª classe assim, sucessivamente”.

Em relação à contribuição da escola para o processo de implementação de Educação Bilingue o entrevistado respondeu nesses termos: “é assim, é bocado difícil para eu responder essa questão porque no início eu não estava lá. Mas aquilo que se faz agora, quando nós temos uma certa dificuldade, nós nos encontramos com os membros do conselho, os líderes religiosos, temos estado com eles e eles dão um certo apoio naquilo que sabem”.

No diz respeito ao programa curricular de Educação Bilingue, procurámos saber se a escola tinha e a resposta foi que “o programa, nós temos, mas é um programa diferente do programa da Educação Monolingue, porque o programa de Educação Monolingue ao nível nacional usa-se o mesmo programa, já para a Educação Bilingue é diferente varia de zona para zona”.

Perguntamos o entrevistado o que entendia por um programa curricular de Educação Bilingue, tendo respondido: “o programa curricular de EB para mim seria, um programa que estaria lá tudo, se nós estamos a falar de Educação Bilingue estamos a falar de Changana para nós, seria um livro escrito exatamente tudo em Changana, porque trata-se de Changana e se fosse Ronga”, que é uma das línguas

nacionais, “por exemplo a introduzir a Educação Bilingue estaria o programa mesmo em Ronga”.

Perguntámos também qual a relação que existia entre um plano curricular e um programa curricular e a resposta foi “nós temos o programa e ao mesmo tempo o plano, eu sinto que extrai-se o plano do programa. Nós temos um programa, mas dentro do programa nós vamos ter o plano e o que nos guia mais é o plano e não o programa”.

Ainda sobre o programa curricular, procurámos saber qual foi a contribuição da escola na sua elaboração, o que nos foi respondido que “quanto ao programa de EB, nós tiramos aquilo que são as nossas dificuldades e lançamos na ZIP, vamos supor que são duas escolas, aquilo que tem numa escola como dificuldade não é o que tem na outra escola”. E afirma que “como escola contribuimos para elaboração do programa curricular”.

No que concerne às metodologias, estratégias e material específico previsto no programa curricular de Educação Bilingue, o entrevistado disse “em todas as escola da ZIP há uniformidade em termos de metodologia. No programa não tem as metodologias e estratégias para dar uma certa aula. O material pode estar espelhado lá no programa, mas como nós não temos o próprio material concretizador, nós arranjamos a nossa maneira, o programa prevê material como livro e material do próprio professor”.

E se pensava que o programa curricular foi bem concebido, o entrevistado disse-nos que “o programa é adequado apesar de haver dificuldade, porque a preparação, não posso dizer que não foi eficaz, mas há falta de uma boa preparação, podia-se ter preparado antes os programas, manuais os livros e ter uma boa capacitação para todos professores”.

Falando dos professores, procuramos saber quais eram as maiores preocupações que os referidos apresentam, pelo que a resposta foi “em princípio para eles a primeira preocupação é livro, manual do professor também. O professor diz que se tivesse pelo menos livro poderia comparar o que vem no programa e o que vem no livro, enquanto não tiver, não é assim tão fácil”.

Procurámos saber, ainda, da entrevistada se tinha conhecimento das metodologias que os professores adotam nas salas bilingue, e o mesmo respondeu que “tenho” e explica “o professor quando está na aula de EB, por exemplo na aula de Changana, o professor faz de tudo por tudo para ensinar usando a língua. Tenta, nem sempre consegue usar o material concretizador, por exemplo quando fala de tambor, faz a questão de procurar um tambor para a sala de aulas para mostrar as crianças e quando fala de raiz que é fácil de encontrar ele leva para sala”.

Relativamente ao uso das duas línguas na sala de aulas, a entrevistada explicou, “por exemplo, quando nós estamos na primeira classe o professor na aula de Changana fala sempre em Changana, mas

já na aula de Português fala em Português. Para as crianças que não falam Changana, há dificuldade”. Então, “há empréstimo quando se está por exemplo a tratar de letras C que em Changana pronuncia-se TCHE, há diferença na pronúncia. Concluiu dizendo que “nas duas línguas é feito o empréstimo, mas faz-se mais na aula da disciplina de Português”.

No que concerne às ações de intercâmbio que estão a ser desenvolvidos entre as escolas que têm o sistema bilingue no distrito, a resposta foi “aqui por exemplo o que se faz para a troca de experiência, é nos encontramos num sítio e discutimos e nas ZIP que estão a introduzir tiram um professor da ZIP que está a mais tempo para ser o facilitador. Troca de experiência localmente no distrito ainda não aconteceu, o que aconteceu foi o seminário em Xai Xai em 2008 com outros docentes que vinham de Inhambane, Gaza e Maputo, isso só ao nível sul”.

Quisemos saber quais eram as potencialidades que facilitavam a implementação de Educação Bilingue, respondendo: “para isso não há facilidades, porque tratando-se de ensino bilingue devia haver tudo direcionado para o próprio ensino, como é o caso do livro. Apesar de termos crianças que tem mais domínio do bilingue do que monolíngue, devíamos ter capacitações e supervisões permanentes”.

Em relação aos constrangimentos, respondeu que “o problema é a falta de material, se tivesse todo material completo seria simples. O material podia ser o próprio livro do aluno e do professor”.

À nossa penúltima questão sobre sugestões a propor para a melhoria da Educação Bilingue, a mesma referiu que “o livro em primeiro lugar, os programas de ensino bilingue. As capacitações podiam existir sempre para que todos os professores estivessem preparados, pode ser com INDE pode ser nas jornadas pedagógicas, desde que o tempo seja longo, se o tempo for maior a troca de experiência também é muito elevada”.

Na última, pedimos para fazer a avaliação do estagio atual de educação Bilingue na escola em que, dizendo que “a EB é boa, porque eu por exemplo aquilo que sei agora que estou a trabalhar com esse ensino bilingue não é aquilo que eu sabia antes e a criança que está no ensino bilingue é diferente da que está no monolíngue porque a criança que esta no ensino bilingue consegue escrever em Português e em Changana o que é positivo. E, quando olhamos para outros países também aprendem a sua língua materna”.

### **Entrevista nº 5 (EDST)**

Esta entrevista teve respostas de três técnicos do SDEJT, de sexos diferentes, em que cada um respondeu em função da área que lhe cabia, por isso que algumas partes da descrição o tratamento que usamos é entrevistada e outra entrevistado.

As primeiras perguntas da entrevista estavam relacionadas com o novo Plano Curricular do Ensino Básico, no qual procuramos saber se o entrevistado havia participado em algum seminário sobre o novo plano, respondendo que “particularmente participei como professora em Magule, a primeira capacitação durou cinco dias, mas eu participei no segundo grupo, a medida que ia trabalhando” (EDST).

Em relação à participação dos técnicos da direção em que está inserida, disse que “nem todos os técnicos foram capacitados, porque na altura eu não estava cá, mas houve uma capacitação uma vez que os funcionários” da direção “tem a função de ver como é que os serviços estão a decorrer”.

Perguntámos se os professores foram capacitados em matéria do novo plano, pelo que declarou que “os professores beneficiaram de uma capacitação, mas tendo em conta que entraram novos professores, para os novos professores tem havido capacitação com alguns apoio de algumas organizações como Save de Children e a UDEBA<sup>26</sup>”.

Queríamos saber se as estratégias adotadas nas capacitações estavam a surtir os efeitos desejados, a entrevistada informou-nos que “está a surtir, embora com alguns problemas de interpretação, há um relaxamento por parte dos professores em relação aos objetivos, isso não é um problema do currículo é mais dos professores”. Informou ainda que “localmente para além dos que vem de fora dar capacitação, tem havido encontros de jornadas pedagógicas, pegam-se assuntos que é problema comum dos professores. Quando não há capacidade interna chamam pessoas das províncias para apoiar na capacitação”.

Para finalizar do novo plano curricular, pedimos que a entrevistada fizesse uma avaliação dos seminários realizados, no âmbito do assunto em causa, no que diz respeito a duração, metodologias usadas, relevância e domínios dos conteúdos tratados por parte dos formadores, o que nos foi respondido que “a avaliação é boa tanto das metodologias e conteúdos, porque nota-se algumas mudanças por parte dos professores, eles mostram interesse em ter mais capacitações e propõem temas para serem ministrados nas capacitações. A avaliação é mesmo boa, há mudanças”.

Acrescentou que, “quando se introduziu o novo currículo viu-se a necessidade de reduzir o número de professores. Em função disso muitos professores no conjunto de algumas disciplinas que se vem forçado a dar não estão habilitados, há uma necessidade de preparar as pessoas antes para que chegado ao terreno não encontre essas dificuldades. Para ultrapassar esse problema o que tem acontecido é que o professor que dá português não tem capacidade de dar inglês, o que tem sido feito é pegar um professor de inglês e pôr a dar todas as aulas de inglês de forma que complete as carga horária.

---

<sup>26</sup> Unidade para Desenvolvimento do Ensino Básico.

Os professores que deviam dar e não estão habilitado ficam sem dar apesar disso não estar plasmado no programa curricular”.

Na parte referente à Educação Bilingue, quisemos primeiro saber porque é que se considera Educação Bilingue, no novo plano curricular, uma inovação, a entrevistada respondeu “bom, logo a primeira por ser a primeira vez a ser introduzida língua materna aqui na nossa sociedade na área de lecionação”.

E qual é o entendimento que tem sobre esse tipo de ensino, disse “ensino bilingue para mim, é um ramo da educação da sociedade em geral lecionada em duas línguas, a materna e a nossa oficial”.

Procuramos saber qual foi a razão da sua introdução e o que a entrevistada pensava da mesma, declarando: “a razão do meu lado podia ser de valorização das nossas línguas materna aqui em África, porque o que acontecia é que nós não dávamos valor a nossa cultura e a nossa língua”. Disse ainda, “desde já, começamos a nos valorizar primeiro e depois é que vou valorizar o outro, ouvindo essa língua a falar-se aqui na escola”.

Questionamos que estratégias eram usadas pelos professores antes da introdução da Educação Bilingue e a resposta foi “recorriam ao Changana apesar deles não estarem a dar o ensino bilingue, mas recorriam a língua materna, para buscar o aluno ao conteúdo que deseja, usavam como meio de ensino”.

Quisemos saber como tem sido a reação dos professores nesse tipo de ensino, a resposta foi “bom, eles como posso dizer, os professores colaboram só com dificuldade porque o nosso país não conseguiu preparar logo a primeira, só está a fazer arranjos, mas daria mais sucesso se tivessem conseguido a preparação desses docentes para abraçarem o sistema. Ganharíamos mesmo um sucesso bem dobrado, mas assim é aos empurrões”.

Falando das dificuldades que tem sido apresentada pelos professores, mencionou “programas de ensino que está escrita em L2 ou Português e eles precisam traduzir para L1 ou língua local. Temos ainda as dificuldades na parte da afetação dos professores nos distritos, porque afetam Marronga<sup>27</sup> e outras línguas que não sejam a língua Changana. Por mim a província teve uma expansão” de turmas Bilingue “não organizada, porque nas cinco ZIP’s logo expandiram para todas as classes, mas acho que por mim podia ser só apenas ao nível da ZIP podia introduzir uma turma na sede das ZIP. Ainda lamentar aqui, geralmente, todos os anos entram novos professores e já não estão a ter capacitações logo a primeira”.

Em relação à questão que procurava saber como é que os professores do distrito contribuíram na implementação de Educação Bilingue, respondeu que “os professores procuram sugerir terminologias a

---

<sup>27</sup> Falantes da língua Rhonga

serem usados nos materiais. E continuam dando a sua contribuição no seu dia a dia na medida em que vai produzindo material, só que é muita pena que muito material que o professor produz na base não são aproveitados para um tratamento científico e formal”.

Quisemos saber, ainda em relação aos professores, quais os instrumentos ou documentos usados pelos professores na concepção e implementação de Educação Bilingue, a resposta foi: “o ensino bilingue parte do projeto de alfabetização que era gerida por INDE que mais tarde teve o apoio da UDEBA como patrocinadora. O projeto funcionava nas ZIP's de Incaia e Mungoi. A UDEBA envolvia professores das Universidades. Com a alfabetização os encarregados de educação começaram a ver a necessidade de se aprender em Xichangana, dessa forma passa-se o ensino para o ensino básico”.

Relativamente ao uso das duas línguas na sala de aulas, tivemos a seguinte resposta: “Bom aqui, tem horário em que abordam assuntos relacionado com a L1 e L2. Por exemplo, logo a primeira aqui a L2 no primeiro ciclo é oral a L2 nesse caso o Português, para Xichangana é tudo, escrita e oralidade. Então, já na 3ª classe dá-se a transição da L1 para L2 da escrita. Aqui não se complica assim tanto, porque para nossa língua Xichangana uma consoante nunca toma valor de uma outra consoante o que acontece com Português, S toma valor de C o X toma valor de Z, exemplo, casa, em Changana não acontece, se é Z é Z se é P é P se é C é C. Então aqui na transição na 3ª classe dá-se mais esses dublo R, isso também não tem em Changana, dá-se essas particularidades em que o X toma valor de Z, isso na L2 é muito mais para essas particularidades nesse período de transição é essa dosagem que se dá”.

Depois de questões relacionadas com a Educação Bilingue no geral, abordamos as questões relacionadas com o programa curricular de Educação Bilingue de forma particular, em que perguntámos qual era a diferença que faziam entre o programa curricular e o plano curricular. A resposta a esta questão foi “o programa curricular é obrigatório enquanto no plano nem tudo é obrigatório, existe algumas coisas que aparece nele que deveria ser feita mas não estão sendo feitas”.

E perguntamos ainda se achava que o programa foi bem concebido, o entrevistado disse que “aqui é difícil por uma razão simples, o desenho escrito está bem, mas há muita coisa em falta para a materialização, o programa não prevê que teria um instrutor que não sabe falar Xichangana. O programa previu que tudo na base estava bem. Tudo está bem desenhado mas não se pensou na realidade. Não se fez um estudo minucioso antes, em relação, ao domínio dos professores, que vão tratar esse assunto na língua local”. Disse também “o plano curricular introduziu educação musical, mas não existe professores de música, sendo assim não se esta a dar música nas escolas”.

Ainda na mesma esteira do programa curricular, o entrevistado disse, em relação à participação de alguns membros do distrito na elaboração do programa, que “não, o programa apareceu assim só” e acrescentou que “acho que seria importante que os professores participassem, mas o que tem acontecido é a desvalorização dos professores que tem a 10ª classe ou professores da base, usam-se mais os académicos e ignoram-se as bases, mas se esquecem que muitas pesquisas que são feitas tem a base como participantes, mas não os consideram”.

Questionado sobre o que achava que não está bem no programa curricular de Educação Bilingue disse “o que não esta bem no programa curricular é a formação dos professores, quando se fala de ensino bilingue trata-se o assunto de forma geral, esquecendo que há particularidades que é o domínio de uma determinada língua por parte do professor que vai ensinar. Sendo assim as coisas deviam ser tratadas tal como são, se é ensino bilingue em Macua<sup>28</sup> e Português então que se formassem os professores de forma especifica nessa língua. Por exemplo um estudante de língua Bantu não está em condições de formar professores de uma forma direcionada para um língua específica, porque língua Bantu é muito genérico”.

Procurámos saber se os professores faziam o uso devido do programa curricular, pelo que respondeu: “fora do que falamos anteriormente, os professores tentam a todo custo fazer aquilo que está ao seu alcance e fazem o uso do programa curricular”.

E se a partir do mesmo programa os professores têm conseguido alcançar os objetivos preconizados no Plano Curricular, disse que “atingem com muitas dificuldades tendo em conta as dificuldades que falamos não é fácil atingir os objetivos na totalidade dessa maneira”.

O entrevistado declarou que as questões que os professores apresentam relativamente ao programa curricular são: “não domínio de gramática Changana e as particularidades linguísticas, não conhecem as nomenclaturas, não tem dicionário em Changana para Changana, só existe o dicionário de Português Changana. Devia haver um glossário com todas informações e matéria que o ensino bilingue trás, seria uma mais-valia”.

Quisemos saber quais eram as metodologias específicas que aparecem no programa curricular, o que nos disse que em termos de metodologia “não há diferença entre a metodologia usada no ensino monolíngue e bilingue. Por exemplo, para ensinar a escrita a metodologia é analítica sintética em Português, em Changana faz-se a mesma coisa apesar de Changana ter as sua particularidades em termos de organização frásica que difere do Português. Reconhece depois que “devia haver uma

---

<sup>28</sup> Uma das línguas locais do norte de Moçambique

metodologia específica tendo em conta as especificidades da própria língua. É por isso que tenho dito que a partir do topo devia-se ter uma formação específica, desde os formadores dos professores até aos próprios professores”.

Em relação às potencialidades que facilitam e os constrangimentos que limitam a introdução da Educação Bilingue, foi-nos dito que “há boa interação entre a criança e o professor, a língua e questões culturais”.

Constrangimentos, “colocação de professores, falta de capacitações, programa de L1 que vem escrito em L2. Temos muitas potencialidades, temos docentes da UP que se dedicam a língua Changana que tem dado um contributo. Mas o que acontece é que o pessoal do Ministério só pega o conhecimento que eles têm e usam alguns académicos e não dão espaço a outras pessoas que têm dedicado nas línguas nacionais”.

Sobre as ações de intercâmbio que têm sido desenvolvidas entre as escolas bilingue no distrito, disse o entrevistado que “tem havido jornadas pedagógicas nas escolas, facilitadores que saem da ZIP piloto para ZIP de expansão, mas entre as ZIP não tem havido intercâmbios”.

Para terminar, pedimos que o entrevistado fizesse uma avaliação do estágio atual de Educação Bilingue, pelo que disse “o EB é um bom método e uma boa iniciativa para quem teve a ideia”. Porém, “já não se está a conseguir capacitar os professores que estão sendo contratados que se deparam com o ensino bilingue. Louvar o INDE que produziu os livros, apesar de faltar a tradução dos conteúdos do programa de ensino para L1. Prosseguiu, “não estamos muito preparados para esse tipo de ensino, os professores não sabem ler na língua Changana e alguns não falam a língua. Como elaborar uma prova de uma língua que você não fala bem? Já imaginou a ginástica para dar a classificação de orações por exemplo de uma língua que você não fala bem ou não tem domínio? Antes de se falar disso tínhamos que formar quadros, há-de encontrar colegas nossos que dizem que tudo está bem com ensino bilingue, mas falam assim por dinheiro, porque querem financiamento. É verdade que alguns dizem que no ensino bilingue há muita interação entre os alunos e professores por causa do uso da língua que o aluno trás de casa, mas o aluno vem de casa a saber falar uma certa palavra e chega na escola encontra essa mesma palavra e volta para casa do mesmo jeito. Isso acontece porque, quer o aluno, quer o professor tem o mesmo nível de domínio da língua, mas esperava-se que o professor tivesse um maior domínio de forma que não só ensinasse o aluno aquilo que ele já sabe em termos de vocabulário mas também como é que ele pode usar o seu vocabulário para construir uma frase em Changana, seguindo as regras gramaticais da própria língua. Se o professor conseguisse fazer isso pelo menos o aluno iria para casa com um novo

conhecimento e não repetições de vocabulários da língua que ele já conhece e lida com ele no seu dia-a-dia. As questões de gramática de base, o professor não tem e sendo assim o aluno acaba não tendo”. Disse também que em alguns casos “o professor não domina bem a língua Portuguesa e em algum momento sente-se mais confortável e prefere falar em Xichangana”.

### **Entrevista nº 6 (NPEPD)**

#### **Situação académica e profissional**

O entrevistado tem a 10ª classe, tem dois anos e meio de formação pedagógica na área de Educação de Adultos e Ciências Naturais e Educação Moral e Cívica. Trabalha como professor há 28 anos e está na escola há 8 anos, desempenha o cargo de Diretor da escola há 7 anos.

#### **Questões**

Para iniciar a conversa nessa parte, as perguntas foram relacionadas com o novo Plano Curricular de ensino básico, depois passámos para questões relacionadas com a Educação Bilingue e por fim com o programa curricular de Educação Bilingue.

Em relação ao primeiro assunto, quisemos saber em que ano foi introduzido o novo Plano Curricular de Ensino Básico, a resposta foi em 2003. Segundo o entrevistado no novo plano temos as seguintes inovações: Temos Educação Musical, Ofício, História e Geografia, temos também o Ensino Bilingue. No currículo anterior os alunos aprendiam a contar de 0 a 20 e faziam todas as operações naquele limite e também não aprendiam todo alfabeto. Antes aprendiam na 1ª classe as vogais, mas agora aprendem logo as consoantes ou grafemas e as vezes não facilita o ensino pela idade das crianças” (NPEPD).

Procuramos saber se havia participado em alguma capacitação sobre o novo plano, disse-nos “participei, se a memória não me falha foi em 2002, foi uma semana em Xai Xai”.

Do mesmo jeito quisemos saber se os professores da escola em que é representante foram capacitados em matéria do novo plano, pelo que respondeu que “não, nem todos foram capacitados”.

A avaliação do entrevistado, relativamente às capacitações do novo plano, é a seguinte: Os formadores “dominavam os conteúdos porque explicavam de forma que dava para entender, só que foi pouco tempo e foram muitas disciplinas o que não facilitou a intercessão. Os conteúdos foram relevantes só que para nós o segundo grupo, foi a réplica do primeiro grupo enquanto para o primeiro grupo foram capacitados por técnicos da Direção Provincial. As metodologias foram boas, trabalho em grupo,

planificação em grupo, apresentação em plenário e análise, recomendações, debates em grupos e em plenário”. A duração da capacitação “foi uma semana para alguns e para outros 3 dias, não foi suficiente. Podia ter sido de forma sequenciada, uma vez podia ser para aprender certas disciplinas e segundo outras, duma única vez é difícil. Se fosse assim ia facilitar o trabalho, porque tivemos formações diferentes, há pessoas que não tiveram formação em educação visual, outras não tiveram formação de educação musical, então estamos a dar as aulas com dificuldades”.

Na parte relacionada com a Educação Bilingue, começamos por inquirir o que era para o entrevistado esse novo tipo de ensino, respondendo que “Educação Bilingue é um ensino em duas línguas, é também um ensino que facilita a criança que entra pela primeira vez na escola, porque sai de casa a saber contar só que não sabe organizar as coisas. É um tipo de ensino que ajuda na valorização da nossa cultura, na compreensão da matéria, interação e comunicação professor aluno, esse aluno vem de casa a falar a sua língua e chega na escola já não precisa ter o tempo para ambientação que é aprender nova língua, ele entra na escola para aprender e escrever na sua língua”.

Ainda sobre a Educação Bilingue, perguntámos o que é que pensava da sua introdução e quais eram as reações dos professores, alunos e dos pais e encarregados de educação. A resposta foi “a introdução é boa, agora quanto a reação dos pais, professores e alunos, há um pouco de problema por causa de material”. Continua, “os professores, a questão é formação, capacitação e falta de material e o acompanhamento. O programa de ensino aparece em português o que faz com que o professor, para preparar uma aula de Xichangana, leve muito tempo, pode levar duas ou três horas, se o programa viesse em Xichangana seria um ganho para o professor. Alunos aprendem bem, são muito ativos, lê e escrevem, dominam os exercícios básicos das quatro operações que são “adição, subtração, multiplicação e divisão. Eles se ressentem a falta de material, pois os alunos do ensino monolingue têm material e eles não. E o problema que estamos a sentir no ensino bilingue é o problema da escrita de algumas palavras, porque são difíceis de escrever e são palavras que uma criança nunca viu. Os pais gostam só que também tem problema de livros, alguns pais dizem que aprender em Changana é uma coisa ultrapassada. Inicialmente tivemos dificuldades porque, as crianças matriculadas, alguns pais iam tirando para outras escolas, mas agora já não acontece isso. Agora os pais notam uma grande disparidade quando comparam o aluno monolingue e bilingue, vêem que o ensino bilingue é mais produtivo do que o ensino monolingue”.

Para a implementação da Educação Bilingue, de acordo com o entrevistado a escola se organizou e seguiu a etapa seguinte, “primeiro foi a sensibilização dos pais em 2006 por parte dos serviços distritais, pais e professores e a seguir foi a capacitação e depois a implementação. Tínhamos apoio dos técnicos do

MINED e DPEC, eles assistiam sempre as aulas”.

E de forma mais específica, quisemos saber qual foi a contribuição da escola que dirige para o processo de implementação da Educação Bilingue, respondeu que “foi a participação ativa, sensibilização dos alunos e pais para poderem aderir a este sistema de ensino que é qualitativo e a entrega total dos professores”.

No que concerne ao programa curricular de Educação Bilingue, perguntámos se a escola tinha um programa curricular, o entrevistado disse que “tem o programa de ensino que está anexado ao programa de ensino básico”. Questionamos o que é que achava disso, respondeu que “devia estar ali mas na língua local, embora seja prematuro dizer isso porque mesmo os livros ainda estão a ser elaborados e a Educação Bilingue é nova precisa de capacitação e de mais maturidade para poder vir na língua, Moçambique tem muitas línguas”.

Quisemos saber o que entendia por um programa curricular, pelo que nos respondeu que “programa curricular é um instrumento que contem os conteúdos, os objetivos, competências básicas para um determinado nível”.

E sobre a relação que há entre o programa curricular e o plano curricular, a resposta foi “o plano curricular determina o número de aulas que se deve dar por cada disciplina e o programa define conteúdos a dar numa certa classe. No plano curricular está explícito o número de aulas em cada disciplina e o horário”.

Questionado sobre a contribuição da escola, desta feita em relação ao plano curricular, declarou que “a escola não contribuiu em nada, nenhum professor foi para participar na elaboração do programa, o programa veio já definido. Acho que deviam ser selecionados professores para a elaboração e muito mais para a tradução do programa para a LM língua materna”.

Concernente às metodologias, estratégias e material específico previsto no programa, disse que “as metodologias e estratégias são gerais quer para monolíngue quer para bilingue, os materiais são diferentes, existe o livro em Changana e em Português. Na 1ª classe os livros aparecem em Changana para a disciplina de Changana e Matemática. As restantes disciplinas aparecem em Português, isso só para o 1º ciclo”.

Para a questão sobre se o programa curricular foi bem concebido, a resposta revela que “o programa foi bem traçado”, mas numa das respostas a uma das questões anterior teria dito que “os conteúdos no programa são muitos, porque há conteúdos que não são dados, por exemplo nas ciências sociais devia ser três aulas semanais, talvez podia ajudar a terminar os conteúdos até no fim do ano,

porque alguns professores não conseguem terminar com os conteúdos. Também o programa de ciências sociais da 5ª classe não está organizado, não há coerência entre o programa de ensino e o livro e isso precisa da estratégia do próprio professor. No segundo ciclo a diferença em termos de organização do programa de ensino entre bilingue e monolíngue é só na disciplina de changana que aparece no bilingue e não no monolíngue, o resto é tudo igual”.

Em relação às preocupações que os professores apresentam sobre o programa curricular de Educação Bilingue, afirmou que “as preocupações dos professores é ter o seu livro na língua local e o programa com os conteúdos na língua. A Capacitação para os professores melhor transmitir os conhecimentos e um acompanhamento”. Reconhece que, “se o programa aparecesse na língua local não iria resolver mas ia facilitar e minimizar o trabalho. No livro da 3ª classe que estamos a usar os textos são longos enquanto é uma classe de transição, é preciso haver textos curtos nos livros de português”. Termina dizendo que “ensino bilingue não tem livros de professores, só temos textos de apoio”.

Questionámos se tem conhecimento dos procedimentos metodológicos que os professores usam na sala de aula, a resposta foi “sim, é trabalho em grupo, debates, interação entre aluno e professores e para melhor dialogar usam cartazes”.

O processo de uso das duas línguas, conforme o entrevistado, é feito da seguinte maneira: “quando estiver na disciplina de L1 fala-se em Changana e no Ofício que é dado em Português fala-se Português, usam o Changana como recurso”.

Declarou-nos que, relativamente às ações de intercâmbio entre as escolas que têm o bilingue no distrito, o intercâmbio “no distrito só temos nas jornadas pedagógicas, tivemos intercâmbios com outras escolas que usam outras línguas locais, como Mungoi e Boane isso foi só no início quando estávamos a ser capacitados, agora já não acontece”.

Para o entrevistado, as potencialidades que facilitam a implementação da Educação Bilingue são “língua materna, cartazes, quadros silábicos em que o alfabeto vem na língua local. Os professores que elaboram o material, capacitam outras ZIP's dentro do distrito por estarmos mais tempo”.

E os principais constrangimentos que a escola enfrenta ou enfrentou, disse, “até agora o problema essencial ou principal é a falta de livros, se tivéssemos livros ia melhorar cada vez mais a educação. Falta interação dentro do distrito e província entre professores que lecionam a Educação Bilingue. Isso não é fácil organizar porque não há fundo ou dinheiro. Na 3ª, 4ª e 5ª classe tem havido confusão, por exemplo entre o som C em Português e a pronúncia “Che” em Changana tem acontecido nos alunos, mas a repetição tem sido um medicamento, porque nós damos aulas de transferências de

habilidade de L1 para L2”.

Bem no final da entrevista, quisemos saber que sugestões o entrevistado tinha para melhorar a Educação Bilingue, e foram apresentadas as seguintes: “Elaboração do livro, a tradução do programa curricular de L2 para a L1 e a contínua capacitação dos professores em metodologia de ensino bilingue. Intercâmbios entre as escolas no distrito, província e porque não no país. Também a redução da carga horária na 1ª classe de 6 tempos para 4. Os alunos chegam 6:30 na escola para a preparação do dia, 6:45 estamos a entoar o hino e as 7:00 estamos na sala de aulas e começamos a contar a partir das 7 horas até às 12 h, isso para a 1ª classe. Achamos que esse tempo devia reduzir para as crianças saírem as 11 horas, porque muitas crianças vem de longe sem comer. Algumas crianças chegam a dizer Sr. professor estou a sentir fome quero sair”.

Para terminar, perguntámos qual é avaliação que o entrevistado fazia do atual estágio de Educação Bilingue na sua escola, pelo que respondeu: “a introdução é espetacular, traz muitas vantagens dentre elas a leitura e a escrita, o aluno é interativo. Também facilita quando vai para aprender Português como disciplinas porque ele já consegue ler. É um aluno útil na sociedade porque na Igreja lê a Bíblia, pode ser tradutor e é muito ativo, conhece a estrutura da nossa língua”. Prossegue, “devia haver acompanhamento e capacitação porque há ZIP's que introduziram o ensino bilingue que já não estão a ter o devido acompanhamento e capacitação, para nós vale a pena porque já tivemos a capacitação apesar de estarmos a nos ressentir agora porque já passou um certo tempo sem ter a capacitação, mesmo entre as ZIP's como acontecia no princípio”.

### **Entrevista nº 7 (IESZR)**

A entrevista iniciou com a solicitação de dados relacionados com a situação académica e profissional e o entrevistado respondeu que tem a 10ª classe de ensino geral e terminou a 10+2 de ensino técnico profissional pedagógico. Trabalha como professor há 34 anos e cinco meses, desempenha o cargo de Diretor há sete anos, tempo este, que coincide com o tempo que se encontra a trabalhar na mesma escola.

Para iniciar esta fase da entrevista procurámos saber do entrevistado se lembrava do ano em que foi introduzido o novo Plano Curricular de Ensino Básico e respondeu que foi em 2004. As inovações que aparecem no mesmo, segundo o entrevistado, “são a introdução de novas disciplinas como ofício, educação musical, educação moral e cívica, a introdução de línguas moçambicanas, a questão do currículo local. No terceiro ciclo o professor trabalha em blocos e há introdução de ciclos de

aprendizagens” (IESZR).

Declarou, em relação a participação em seminários sobre o assunto em destaque, que “particpei na capacitação do novo currículo em Xai-Xai, coincidiu no momento que eu estava na formação de 10+2”.

Queríamos saber se todos os professores participaram na capacitação sobre o novo Plano Curricular, a resposta foi “não foram todos os professores, alguns foram capacitados e outros que entraram mais tarde não, sobre tudo os professores sem formação. Os professores que não foram capacitados fazem uma capacitação interna”.

Solicitamos que ao entrevistado que fizesse uma avaliação da capacitação em termos de domínio dos conteúdos da parte dos formadores, a relevância dos mesmo, as metodologias usadas e a duração do seminário. Em relação a primeira questão, iniciou dizendo que “essa questão dos domínios dos formadores, eu não queria pronunciar nada devido aos moldes que foram usados para a capacitação”.

Os conteúdos, “todos tinham relevância, porque primeiro via o que estava preconizado em termos de conteúdos em cada disciplina e como ministrar os tais conteúdos e como integrar os tais. Para mim isso foi positivo”. E continuou: “formação de grupos, entrega dos tema ao grupos, discussão em grupo e depois os grupos apresentavam o que discutiram em plenário.” De acordo com o entrevistado a metodologia usada era “uma metodologia moderna e as pessoas que estão a trabalhar não são do mesmo nível e tem havido dificuldade. Para mim não foi muito produtivo a metodologia, deviam diversificar os métodos. Acrescenta, “para além de que, faltou demonstração por parte de formadores como deve ser na sala de aula real, porque para mim se estamos a capacitar pessoas, por exemplo na área de matemática, tem de aparecer alguém para fazer uma demonstração como deve ser na aula real, não explicação”. Sobre a duração: “foram duas semanas, duas semanas não foram suficientes para nós que não temos um nível elevado. Para mim a capacitação poderia ter sido em fases, primeiro na área do 1º ciclo, depois seguia-se para outra fase de capacitação, se assim fosse os professores poderiam dominar alguma coisa”.

Questionámos porque é que não apresentou essas preocupações no dia do seminário, a resposta foi “não houve um espaço para apresentar essas preocupações, porque os modos atuais ignoram as bases, quando há alguma coisa que quer ser introduzido não consultam as bases. As pessoas foram sem saber o que iam ver e não deram as sugestões, só sabiam que iam tratar do novo Plano Curricular. Não tivemos acesso a informação nem consulta do que consta no novo Plano Curricular e foram ao seminário sem saber o que iam ver”.

Sobre a Educação Bilingue, perguntamos o que é significa para ele esta designação, tendo dito “é um ensino que usa duas línguas, no caso vertente, Changana e Português. Este ensino fornece

oportunidades as pessoas para aprenderem em sua língua.

Em relação à sua introdução no Ensino Básico e à reação dos professores, alunos e pais e encarregados de educação, o entrevistado disse “foi bom que se introduziu no ensino básico, porque nós tínhamos professores e alunos que não sabiam dizer  $4 + 5$  em Changana, mas agora já tem a possibilidade de saber, algumas coisas até diziam que não existia na língua Changana enquanto existe e agora já estamos a descobrir que existe”. Continuou, a reação dos professores, eles não reagem bem por falta de algumas coisas que não está preconizado, por exemplo o programa de ensino os conteúdos aparecem em Português e os professores têm a tarefa de traduzir e a falta de material que faz com que os professores não reajam bem”. Explica que “em nenhum sítio do programa aparece que tem de traduzir os conteúdos, mas em função do tipo de ensino é necessário traduzir, para traduzir fomos informado nas capacitações. Os professores têm o trabalho de traduzir os conteúdos e não compartilham com as outras escolas que introduziram o ensino bilingue porque não é seu trabalho e porque não tem havido o reconhecimento por esse trabalho”. Sobre os alunos: “é igual a reação dos professores, porque a introdução iniciou sem material, tudo que inicia sem material tem problemas. Quando insistimos em perguntar se com o material o problema ficaria resolvido, disse “reconheço que embora com material pode não corresponder, mas se tivesse ia minimizar. Enquanto para os pais, a reação é diferente apesar de terem sentido a falta do material. Alguns pais trabalharam na África do Sul e como o ensino bilingue se faz lá eles conhecem o seu valor. Por exemplo, nós temos dois alunos que estudaram no sistema de ensino bilingue na África do Sul o seu enquadramento cá foi fácil e estão a aprender bem”.

Procurámos saber como é que a escola se organizou para a implementação da Educação Bilingue e a resposta foi: “para essa escola, primeiro houve encontro com a estrutura local, depois da estrutura local, foi a população. Depois da estrutura local e comunidade terem sido apresentado o tipo de ensino, houve as capacitações dos professores, foram várias capacitações que houve. As pessoas foram informadas que no ato da matrícula, os encarregados tinham que escolher e cabia a ele decidir se o seu filho ficaria no ensino bilingue ou monolingue”.

De forma mais particular, perguntámos qual foi a contribuição da escola do entrevistado no processo de implementação de Educação Bilingue, o que respondeu que “a contribuição que a escola fez no processo de implementação foi o manual do aluno do 1<sup>a</sup> ciclo, essa escola começou a funcionar e não saia o manual e a escola travava para sair o manual e agora já existe. Para a elaboração do manual os professores participaram na elaboração de alguns conteúdos”.

Em relação ao programa curricular, perguntamos se a escola tinha um programa curricular de Educação Bilingue, tivemos a seguinte resposta: “a escola tem o programa mas não está separado do programa geral ou do monolíngue”, e segundo o entrevistado, “isso não é problema porque muitas vezes não há fundos o que podia criar transtorno, mas devia aparecer em Changana, tal como acontece na disciplina da língua Inglesa em que os conteúdos estão em inglês”.

Quisemos saber do entrevistado o que ele entendia por um programa curricular de Educação Bilingue, respondeu “o programa curricular é um instrumento que nos dá baliza do que nós temos de fazer, porque mesmo em nossas casas nós temos que ter algo para nos orientar o que é que nós precisamos para dar aos nossos alunos, é lá no programa curricular que isso está desenhado”. A relação entre o programa curricular e o Plano curricular, de acordo com o entrevistado, é “o programa tem os conteúdos que já estão alinhados e o mesmo programa está dentro do plano. No programa curricular encontramos os conteúdos e no plano encontramos as aulas que devem ser dadas e quanto tempo levamos para dar essas próprias aulas”.

No que concerne à contribuição da escola em relação ao programa curricular, foi-nos respondido que “houve envolvimento de alguns professores e em função disso alguns conteúdos foram alterados por causa das contribuições dos professores, isso era debatido nos seminários. No início o INDE sempre fazia a monitoria, em função disso os professores apresentavam as aulas e as suas dificuldades e eles levavam as dificuldades e trabalhavam em função das dificuldades”.

Em relação às metodologias, estratégias e material específico usados na Educação Bilingue, declarou que “metodologia, não existe uma nova metodologia específica para o ensino bilingue, é a mesma metodologia que se usa no ensino monolíngue”. Em termos de material, “para o ensino bilingue está preconizado os manuais para os alunos, dicionários em Changana e Português, gramáticas que ainda não saíram”.

Queríamos saber o que pensava da concepção do programa curricular e a resposta foi breve: “foi bem concebido”, mas algumas respostas anteriores e posteriores contrariam esta resposta, quando afirma que “por exemplo o programa de ensino os conteúdos aparecem em Português e os professores têm a tarefa de traduzir e em nenhum sítio do programa aparece que tem de traduzir os conteúdos, mas em função do tipo de ensino é necessário traduzir, para traduzir fomos informado nas capacitações”. Perguntamos quais eram as maiores preocupações que os professores tem apresentado em relação ao programa curricular, tendo dito “os problemas que os professores apresentam é o fato dos conteúdos estarem em L2 e a outra questão que apresentam como preocupação é não terem formação para poder

lhe dar com esse tipo de ensino, parece que há uma pequena diferença entre capacitação e formação, para o individuo sentir-se dono de tudo”.

Sobre as metodologias adotadas pelos professores nas salas de aula, o entrevistado disse que “tenho tido conhecimento, porque quando há uma capacitação tenho estado com eles para ver o que aprendem e depois vejo como o professor está a usar devidamente os conteúdos aprendido ou não com os alunos”.

Em relação à gestão das duas línguas na sala de aulas, explicou que “nesse tipo de ensino bilingue que temos, o professor nem sempre usam as duas línguas em simultâneo. Para o 1º ciclo usa-se a língua Changana para disciplina de Changana e Matemática, as restantes disciplinas usa Português como em Educação Física, Educação Musical, Ofício, Educação Visual e Português. Na 3ª classe que está no 2º ciclo para além das disciplinas que se usam no primeiro ciclo existe também Ciências Naturais e Changana e Matemática, isso tudo é dado em Xichangana. As restantes são as mesmas que são dadas em Português no primeiro ciclo. Então a partir da 4ª, 5ª, 6ª e 7ª classe tudo é dado em Português menos a disciplina de Changana”.

As ações de intercâmbio que estão sendo desenvolvidas, entre as escolas bilingue do distrito, conforme o Diretor “encontros específicos para tratarem de assuntos de ensino bilingue só tivemos nas capacitações ao nível nacional organizado pelo INDE. Encontros locais e intercâmbios locais organizado ao nível provincial nunca tivemos. Ao nível do distrito também ainda não houve, mas as escolas são informadas que qualquer dúvida pode aproximar”.

Perguntamos ao entrevistado quais eram as potencialidades que facilitavam a implementação de Educação Bilingue, a resposta foi: “para nós podermos trabalhar com ensino bilingue já não precisamos de muito material, os alunos usam os dedos diferente do ensino monolingue que depende de folhas e outras coisas. A outra é que existe pais que falam a língua, os pais participam nas capacitações para tratarem de assuntos ligados a língua e cultura, eles tem estado e dão uma grande contribuição, quando existe algo que não se fala de uma certa maneira, os pais dizem como é que se fala”.

Em relação aos constrangimentos que escola enfrentou ou enfrenta, declarou que a “primeira questão foi na parte dos livros, foi um grande constrangimento que persiste até agora, temos manuais no 1º ciclo e nos outros ciclos ainda não. Outro constrangimento, foi que antes dos livros o professor tinha que dar leitura e não tínhamos livro, ele tinha que elaborar um texto para poder apresentar aos alunos no papel gigante”.

Procuramos saber quais as sugestões que o entrevistado tinha a propor para melhoria de Educação Bilingue, o que mencionou “primeira seria formar docentes, fornecer material o que iria facilitar o próprio professor, também deve ser aperfeiçoado os próprios materiais. Tivemos o livro do 1º ciclo no ano passado e constatamos que o livro tinha alguns problemas, os professores foram orientados a não seguirem os erros.

Para terminar pedimos que fizesse uma avaliação do estágio atual de Educação Bilingue, tendo dito que “avaliação é positiva, temos alunos que aprenderam com esse tipo de ensino, temos alunos que estão no secundário que não tem diferença e aprendem normalmente com os alunos monolíngue”.

### **Entrevista nº 8 (DDER)**

O entrevistado terminou a 12ª classe e não tem nenhuma formação pedagógica, mas sim uma formação técnica básica agrária. Como professor está há 14 anos e desempenha o cargo de Diretor de escola há seis anos e esse tempo que está na escola.

A entrevista à semelhança das outras feitas aos diretores de escolas, teve a mesma divisão, a primeira parte está relacionada com questões ligadas ao novo Plano Curricular de Ensino Básico, a segunda a Educação Bilingue e a última parte ao Programa Curricular de Educação Bilingue.

Referente à primeira parte quisemos saber, do entrevistado, em que ano foi introduzido o novo Plano Curricular do Ensino Básico e a resposta foi em 2004. E as inovações que aparecem no mesmo, conforme o entrevistado, são “a fusão de Geografia e História formando a disciplina de Ciências Sociais é uma inovação que tivemos, não só temos outras duas novas disciplinas neste caso, Ofício, Educação Musical, bem como Inglês para 6 e 7 classe, progressão dos alunos por ciclo de aprendizagem, tem o 1º, 2º e 3º ciclo, a transição dentro do ciclo é automática”.

Em termos de participação em capacitações sobre a matéria do novo plano curricular, respondeu que “particpei, foi no centro de formação de professores em Inhamissa em Xai Xai”. Procurámos saber se todos os professores foram capacitado na mesma matéria e nos foi dito que “posso dizer que sim todos foram, porque temos dois professores que estavam no ativo que participaram e outros estavam ainda na formação, outros eram antes de entrar na educação. Os que não tiveram a formação tiveram na escola de formação porque já estava incluído”.

Solicitamos que o entrevistado fizesse uma avaliação da capacitação em termos de domínio dos conteúdos por parte dos formadores, a relevância dos conteúdos, a metodologia usada e a duração. Sobre o primeiro ponto disse “para o caso dos formadores que estiveram tinham o domínio, mas tinha uma

disciplina que os formadores não mostraram domínio quase todos que foi a disciplina de Educação Musical”. Em relação a esta disciplina um dos entrevistados disse que consta do currículo, mas não estava sendo dada nas escolas.

A seguir, disse “os conteúdos foram relevantes, tratamos dos pictogramas, introdução de uma letra na 1ª classe assim como introdução de números, introdução de vogais e consoantes”.

Continuou, “as metodologias foram boas, dividiam em grupos, eram entregues os programas curriculares para ler e aquilo que não entendíamos, íamos depois apresentar em plenário e depois fazia-se a análise. A capacitação durou 15 dias, eu acho que foi um tempo suficiente porque tudo que íamos tratar, eu saí de lá bem preparado. Não tive problema uma vez que estavam a trabalhar com professores que já estavam no ativo”.

Avançando com outras questões, desta feita na parte de Educação Bilingue, perguntámos o que era esse tipo de Educação para o entrevistado, o que respondeu “Educação Bilingue é uma educação que se ensina usando duas línguas”.

E disse, relativamente à sua introdução e à reação dos professores, alunos e pais e encarregados de Educação, que “acho que é importante porque os alunos aprendem na sua própria língua. Temos visto ultimamente que há crianças que sabem escrever bem na sua própria língua do que um adulto que aprendeu em Português. Quanto aos professores, eles não aderiam porque tem dificuldades em escrever na língua Changana, alguns termos usados na lecionação são difícil de traduzir na língua Changana”. Para os alunos, a reação é sempre positiva uma vez que o Changana é a língua que ele fala em casa e quando chega na escola adaptam-se com facilidade. E os pais, “no início, muitos pais não aderiram, mas com andar do tempo acabaram aderindo, talvez pelos próprios frutos. Ultimamente nunca verifiquei a reação dos pais a transferirem os seu filhos para outras escolas como faziam no início”.

Procuramos saber como é que a escola se organizou no processo de implementação de Educação Bilingue, pelo que disse “para introdução do ensino bilingue nós recebemos a informação que iriam introduzir o Ensino Bilingue a partir dos serviços distritais e nós tivemos que nos reunir com as comunidades locais e dizer que ia-se introduzir o ensino bilingue para ver a reação da própria comunidade. A escola não pediu o ensino bilingue, colocaram-nos a proposta e nós aceitamos. A comunidade aceitou e participaram alguns professores nos seminários relacionados com a matéria”.

Especificamente, perguntámos qual foi a contribuição da escola do entrevistado para o processo de implementação de Educação Bilingue e a resposta foi “na altura nós não contribuimos com nenhuma proposta. Só participávamos nos seminários, no uso de algumas palavras contribuíamos dizendo que na

nossa zona diz-se dessa maneira e não daquela ou pronuncia-se de forma diferente e consultávamos a comunidade como é que se pode tratar assunto X na nossa língua”.

Sobre o Programa Curricular de Educação Bilingue o entrevistado disse “temos o programa de ensino que são fornecido por MINED-Ministério de Educação”. Disse que entendia que o Programa Curricular de Educação Bilingue era “um programa que lá dentro esta previsto conteúdos de ensino usando duas línguas”.

Pedimos que fizesse uma relação entre o programa curricular e o plano curricular, iniciando a resposta disse: “eu acho que só tenho programa e não tenho o plano curricular”, mas de seguida respondeu que, “no plano curricular que chamamos de OTO (Orientações e Tarefas Obrigatórias), nessas orientações tem quantas aulas devem ser dadas de Matemática, Português e Changana, quando a escola tem o ensino bilingue e não tem. No programa tem conteúdos e número de aulas que corresponde ao ano letivo. Programa trás conteúdos e número de aulas que devem ser tratados em cada unidade temática e trás também os objetivos”.

Perguntámos qual foi a contribuição da escola para a elaboração do plano curricular, respondendo que “não contribuimos” e disse que “seria importante porque teríamos apresentado quais os conteúdos que devem ser tratados na disciplina de L1 ou Changana e que o mesmo deve vir em Changana”.

Sobre as metodologias, estratégias e material específico que estão previstos no Programa Curricular de Educação Bilingue, o entrevistado respondeu: “em termos de metodologia e estratégias não me lembro, não estou a dizer que não há. Em termos de material, não vem no programa mas recebemos algum material que pode ajudar, exemplo mapas do corpo humano e alguns livros que recebemos, mesmo livro do aluno só que é só da 1ª e 2ª classe”.

Em relação à questão que queria saber, do entrevistado se o programa curricular foi bem concebido, respondeu que “posso dizer que acho que não foi porque temos sentido uma dificuldade quando chegamos na 3ª classe, primeiro porque não temos material que são livros, o aluno da 3ª classe precisava de livros, mas usamos os livros do monolingue para Português e não temos nenhum livro em Changana isso a partir da 3ª, 4ª e 5ª classe. Livros de leitura para Changana não temos, Ciências Naturais dá-se em Changana, Matemática também que se dá em Changana não temos os livros em Changana, praticamente tudo temos que traduzir”.

Quisemos saber quais eram as maiores preocupações que os professores apresentam relativamente ao programa curricular, declarou-nos que “o maior problema é aquilo que já referenciei, o programa apresenta conteúdos todos em Português e o professor tem de fazer a tradução. Se estivesse

em Changana o programa, acho que não iria resolver só iria diminuir”.

Em relação aos procedimentos metodológicos usados pelos professores nas salas de aula, disse que tinha conhecimento e explicou que “uma das metodologias que nós usamos é, primeiro elaborar textos, por exemplo vamos falar sobre família de palavras, temos que produzir um texto que lá dentro vem incluso essa matéria isso é feito em papel gigante, colamos e ensinamos”, fazem isso “porque os alunos não tem livros. Isso é feito a partir da 3<sup>a</sup> à 7<sup>a</sup> classe que não tem livros”.

O uso das duas línguas na sala de aulas, segundo o entrevistado, era feito da seguinte maneira: “normalmente quando estamos na aula de Português, usamos Português e na aula de Changana usamos Changana. Dá 1<sup>a</sup> a 2<sup>a</sup> classe a disciplina de Matemática e Changana é que se dá em Changana, o resto como Ofício, Educação Musical, Educação Visual, Física e Português é dado em Português. Explicou que “a disciplina de Português é dada só na oralidade. Na 3<sup>a</sup> temos Changana, Matemática e Ciências Naturais dá-se em Changana, o resto é dado em Português. A partir da 4<sup>a</sup> classe em diante Changana só aparece como disciplina e as restantes disciplinas é dado em Português”.

Questionámos sobre as ações de intercâmbio que estão sendo desenvolvidos entre as escolas bilingues do distrito, o mesmo disse que “temos tido seminários ao nível das ZIP's aos sábados e mesmo algumas ZIP's têm solicitado os professores da ZIP de Incaia que foi a primeira ao nível do distrito a trabalhar com ensino bilingue”.

Quando perguntámos quais eram as potencialidades que facilitam a implementação de Educação Bilingue, respondeu, “o que posso dizer que facilita são os próprios alunos que vem já conhecendo a língua Changana que é a língua usada para a leção de leitura e escrita”.

Em relação aos constrangimentos que a escola enfrentou, ou tem enfrentado, disse que “o que nós enfrentamos anteriormente foi falta de domínio de alguns termos na escrita, assim como na tradução, até então temos problema. Também, no início houve professores que começaram a trabalhar sem capacitação. Depois tiveram uma semana de capacitação em Xai Xai e participaram nos encontros que temos tido ao nível das ZIP assim como ao nível da escola”. Continuou falando, “falta de material, quando digo falta de material, temos o programa de ensino, mas os conteúdos vem em Português, mesmo aqueles que são dados na língua materna, estão em Português e há falta de livros do aluno e do professor”.

Já no final da entrevista pedimos que deixasse ficar as sugestões que podiam ajudar a melhorar a Educação Bilingue na sua escola, pelo que mencionou “para mim sugeria a produção de livros, talvez isso podia garantir um bom êxito no ensino, porque o ensino monolingue tem livro que tem facilitado o ensino.

Não só livro, o próprio programa de ensino, a parte da disciplina de Changana devia vir em Changana para facilitar o trabalho do próprio professor na compreensão. Matemática também que se dá em Changana devia vir em Changana. Da maneira que estamos a trabalhar o professor precisa traduzir quando estiver a planificar e pode não conhecer alguns termos tem de recorrer a outros para consultar. Ainda nesta pergunta, eu sugeria que o Changana fosse dado apenas como disciplina e não da maneira como estamos a trabalhar a partir da 1ª classe, por exemplo, damos Matemática e Ciências Naturais usando Changana, devia-se também começar logo na 1ª classe a ler e escrever em Português e não como esta sendo feito. Em relação ao exame da 5ª classe é o mesmo que faz o aluno monolíngue e os erros cometidos pelos alunos bilingue não são considerados, uma vez que eles aprenderam em Changana, não é daqui para aqui, que podem mudar e escrever corretamente em Português. Eu acho que o peso de exame que faz um aluno de ensino bilingue não devia ser o mesmo com o monolíngue”.

Para terminar pedimos que fizesse uma avaliação do estágio atual da Educação Bilingue na sua escola e a resposta foi: “pelo menos a partir da 1ª a 2ª classe o ensino bilingue tem dado bons resultados, mas já a partir da 3ª classe onde o aluno precisa de escrever em Português, há uma certa confusão que o aluno tem tido na escrita, por exemplo para escrever coco em Português o aluno escreve com K por estar habituado desde da 1ª classe a escrever em Changana e é difícil para ele mudar. Uma outra questão que podia adicionar, na nossa ZIP há muito tempo que já não aparecem para assistir as aulas, já não aparecem para dar assistência, já passam três anos que não aparecem”. E sugeriu, “talvez os centros de formação que incluíssem o ensino bilingue, porque aparecem novos professores que não estão dentro dessa matéria”.

#### **4.1.2.1. Organização das respostas das entrevistas em função das mesmas perguntas**

Neste ponto vamos agrupar todas as respostas referentes as mesmas questões das oito entrevistas feitas, sendo assim não seguiremos, necessariamente, a mesma ordem dos guiões das entrevistas.

As respostas, separadas por um ponto e vírgula de forma a percebermos onde inicia uma resposta e onde termina a outra, serão organizadas de acordo com sequência: **Novo Plano Curricular de Ensino Básico, Educação Bilingue e programa curricular de Educação Bilingue.**

##### **Informações sobre a implementação do Novo Plano Curricular de Ensino Básico**

Relativamente a este ponto, uma das primeiras questões foi, **em que ano foi introduzido o novo Plano Curricular** e as respostas estiveram entre, 2004 para três entrevistados e 2003 para um

entrevistado.

No que diz respeito às **inovações introduzidas** no mesmo, as declarações foram: passagens automáticas, introdução de novas disciplinas secundárias como Ofício, Educação Musical, Educação Visual, Inglês para 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classe; currículo local, centrar o estudo no próprio aluno, os programas de ensino são diferentes dos antigos e os livros também, fusão de Geografia e História formando a disciplina de Ciências Sociais, no EP2, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> classe, antes tinha Biologia e agora tem ciências naturais, História e Geografia, Ensino Bilingue, agora os alunos aprendem logo as consoantes, introdução de línguas moçambicanas e progressão dos alunos por ciclo de aprendizagem.

**No âmbito da participação nas capacitações sobre o mesmo assunto**, as respostas foram: participei em Incaia na ZIP sede e menciona os assuntos tratados que foram, matéria do novo currículo do ensino básico, como introduzir o novo currículo, como usar o novo programa de ensino, como dosificar, como planificar, como dar os novos conteúdos a serem introduzidos no novo programa de ensino e fizemos simulações das próprias aulas, bem como a própria planificação das aulas. A outra resposta foi participei, sim da formação em matéria de novo Plano Curricular de Ensino Básico, foi na Macia na Escola Secundária da Macia, diz ainda era seminário de transformação curricular; participei, se a memória não me falha foi em 2002, foi uma semana em Xai Xai; participei na capacitação do novo currículo em Xai-Xai; participei, foi no centro de formação de professores em Inhamissa em Xai-Xai.

**Em relação à participação dos técnicos da direção**, responderam que são as pessoas que têm a responsabilidade de dar a continuação do trabalho, assim como na parte de monitoria e avaliação, então, são indispensáveis a participação deles para esse tipo de trabalho e a outra resposta foi nem todos os técnicos foram capacitados, porque na altura eu não estava cá, mas houve uma capacitação uma vez que os funcionários da direção tem a função de ver como é que os serviços estão a decorrer

**Se todos os professores, da escola em que os entrevistados são responsáveis, foram capacitados sobre a matéria do novo Plano Curricular do Ensino Básico**, resposta foram: não, a não ser que tenham tido lá no centro de formação onde estiveram, porque a capacitação em matéria do novo currículo do ensino básico iniciou em 2004 e em 2005, então daí já não houve mais capacitação em matéria de novo currículo para os novos professores desta escola; nem todos os professores, é que, em princípio para os professores serem capacitados dependemos de um programa que recebemos, talvez pode ser do distrito ou da província que solicita os professores. Há certas vezes que nós estamos lá a trabalhar e o professor é desse ano ou do ano anterior e esse ano e o anterior não houve nenhum seminário de capacitação, então é a razão que leva com que alguns professores não tenham sido capacitados; não, nem todos foram

capacitados; não foram todos os professores, alguns foram capacitados e outros que entraram mais tarde não, sobre tudo os professores sem formação. Os professores que não foram capacitados fazem uma capacitação interna; posso dizer que sim todos foram, porque temos dois professores que estavam no ativo que participaram e outros estavam ainda na formação, era antes de entrar na educação. Os que não tiveram a formação tiveram na escola de formação porque já estava incluído; os professores beneficiaram de uma capacitação, mas tendo em conta que entraram novos professores, para os novos professores tem havido capacitação com alguns apoio de algumas organizações como Save de Children e a UDEBA; sim, esse trabalho são exatamente fundamental para eles, e ocorreu da seguinte maneira depois da formação dos formadores a nível nacional e provincial, houve também a formação dos professores localmente, que deviam responder a nova filosofia no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.

Os entrevistados fazem a seguinte **avaliação das capacitações, relativamente ao domínio dos conteúdos por parte dos formadores, relevância dos conteúdos e as metodologias usadas**: os formadores dominavam os conteúdos pela minha parte, porque tudo que íamos tratar era de acordo com aquilo que vinha no programa de ensino e sempre trabalhávamos na base do próprio programa do ensino, que era o elemento fundamental para transmissão dos conteúdos aos alunos; a capacitação foi boa apesar de não faltar dificuldade em qualquer tipo de capacitação, os formadores dominavam os conteúdos, porque para mim aquilo que se tratou lá outras coisas eram novidades para mim e meus colegas, e saído de lá deu para ver e entender ou ver mudanças de comportamento, deu para ver que alguma coisa ficou na pessoa pela maneira como tratavam das coisas que era diferente como tratavam antes; os formadores dominavam os conteúdos porque explicavam de forma que dava para entender, só que foi pouco tempo e foram muitas disciplinas o que não facilitou a intercessão; essa questão dos domínios dos formadores, eu não queria pronunciar nada devido aos moldes que foram usados para a capacitação; para o caso dos formadores que estiveram tinham o domínio, mas tinha uma disciplina que os formadores não mostraram domínio, quase todos, que foi a disciplina de Educação Musical.

**Relevância dos conteúdos**, tinham mesma a ver com aquilo que era o próprio currículo de ensino básico a ser introduzido, neste caso, os conteúdos eram pertinentes porque numa primeira fase quando introduziu-se o novo currículo, muita coisa era novidade, mas depois da capacitação conseguimos distinguir que isto chama-se assim ao invés de disto; os conteúdos foram relevantes só que para nós o segundo grupo foi a réplica do primeiro grupo enquanto para o primeiro grupo foram capacitados por técnicos da Direção Provincial; todos tinham relevância, porque primeiro via o que estava preconizado em termos de conteúdos em cada disciplina e como ministrar os tais conteúdos e como integrar os tais. Para

mim isso foi positivo; os conteúdos foram relevantes, tratamos dos pictogramas, introdução de uma letra na 1ª classe assim como introdução de números, introdução de vogais e consoantes.

Quanto **as metodologias usadas**, referem que foram boas, porque uma das metodologia que era usado era trabalhar em pequenos grupos, havia uma elaboração conjunta, uso de cartazes, de material local que existe a nosso volta que podem ser fácil para transmissão do conhecimento para os próprios alunos; as metodologias foram muito boas porque davam espaço para as pessoas aprenderem, nós ficamos em grupo, discutíamos em grupo pequenos e depois saíamos para os grupos maiores em plenário onde também se discutia, para mim sinto que a metodologia era boa; as metodologias foram boas, trabalho em grupo, planificação em grupo, apresentação em plenário e análise, recomendações, debates em grupos e em plenário; a metodologia usada foi a formação de grupos, entrega dos temas aos grupos, discussão em grupo e depois os grupos apresentavam o que discutiram em plenário, era uma metodologia moderna e as pessoas que estão a trabalhar não são do mesmo nível e tem havido dificuldade. Para mim não foi muito produtivo a metodologia, deviam diversificar os métodos, para além de que, faltou demonstração por parte de formadores como deve ser na sala de aula real, porque para mim se estamos a capacitar pessoas, por exemplo na área de matemática, tem de aparecer alguém para fazer uma demonstração como deve ser na aula real, não explicação; as metodologias foram boas, dividiam em grupos, eram entregues os programas curriculares para ler e aquilo que entendíamos, íamos depois apresentar em plenário e depois fazia-se a análise.

Outras respostas relacionadas com **a avaliação** foram as seguintes: a avaliação é boa tanto das metodologias e conteúdos, porque nota-se algumas mudanças por parte dos professores, eles mostram interesse em ter mais capacitações e propõem temas para serem ministrados nas capacitações, a avaliação é mesmo boa, há mudanças; acredito que em relação a essa parte foi bem tratada, a metodologia, assim como os conteúdos foram relevantes e assim o relatório de cada capacitação dava a nos entender que valeu a pena a introdução do novo currículo.

E se **as estratégias adotadas nas capacitações estavam a sortir os efeitos desejados**, as respostas foram: podia dizer que sim, porque em cada capacitação tivemos o fecho do seminário através de uma avaliação que cada participante deu o seu parecer em relação a formação e desse trabalho todo deu a entender que os professores receberam uma capacitação condigna para responder de facto a própria exigência que deviam ter em conta; está a sortir, embora com alguns problemas de interpretação, há um relaxamento por parte dos professores em relação aos objetivos, isso não é um problema do currículo é mais dos professores.

A última relacionada com o novo plano curricular, foi sobre **a duração da capacitação** e conforme os entrevistados, foi uma semana, o tempo foi curto, porque considerando que existia muitos aspetos por se tratar e desde lá, até cá, ainda não voltamos a debater esses assuntos, embora temos tido alguns encontros ao nível da ZIP, mas a sede, ainda existe, de abordarmos esses assuntos, porque ainda existem pequenos aspetos e dificuldades que gostaríamos de interagir com os colegas assim como com os próprios formadores que nos formaram, o tempo, de facto, foi curto; durou uma semana, suficiente não foi, porque mesmo que fosse um ano não seria suficiente, porque há uma nova coisa a surgir, mas prontos, deu para perceber. O que eu poderia sugerir é que devia ser uma coisa permanente, talvez uma vez ou duas vezes por ano; foi uma semana para alguns e para outros três dias, não foi suficiente, podia ter sido de forma sequenciada, uma vez podia ser para aprender certas disciplinas e segundo outras, numa única vez é difícil. Se fosse assim ia facilitar o trabalho, porque tivemos formações diferentes, há pessoas que não tiveram formação em Educação Visual, outras não tiveram formação de Educação Musical, então estamos a dar as aulas com dificuldades; foram duas semanas, duas semanas não foram suficientes para nós que não temos um nível elevado. Para mim, a capacitação poderia ter sido em fases, primeiro na área do 1º ciclo, depois seguia-se para outra fase de capacitação, se assim fosse os professores poderiam dominar alguma coisa; a capacitação durou 15 dias, eu acho que foi um tempo suficiente porque tudo que íamos tratar, eu saí de lá bem preparado. Não tive problema uma vez que estavam a trabalhar com professores que já estavam no ativo; tratando-se de uma capacitação o período de 2 semanas era suficiente, só que, o muito importante que o novo currículo traz ao professor moçambicano é que, há que compreender uma coisa muito diferente, em muitos países quando há mudança do currículo, recorre-se as reformas, mas Moçambique não recorreu a nenhuma reforma curricular, mas sim, usou a transformação curricular, então, a transformação que o professor teve agora abriu caminho para não ficar escravo dos programas, ele está livre de dar mais do conhecimento que ele tem em defesa do conhecimento do aluno, o que antes da transformação curricular era difícil do professor ter essa visão, porque tinha que responder tudo enquanto vinha no programa do SNE.

### **Educação Bilingue**

Educação Bilingue que é o objeto de estudo da nossa pesquisa e que se encontra dentro do grupo das inovações introduzidas no novo Plano Curricular do Ensino Básico em Moçambique, uma das primeiras questões colocadas a respeito foi, **qual é o entendimento que os entrevistados têm do que é Educação Bilingue** e foram as respostas: bom, para mim bilingue em termos da própria definição como o próprio

nome diz, ensino bilingue, é um ensino em que se dá em duas línguas, neste caso pode ser em Português e Xichangana, Xope e Português, é a mistura das línguas, nesse caso; Educação Bilingue é uma estratégia para resolver o impasse no ensino fundamental do ensino aprendizagem, seria pelo menos a minha definição elementar nessa primeira fase; para mim EB não se difere tanto de Educação Monolingue, porque aquilo que se trata em bilingue é o mesmo que se trata no monolingue, talvez uma pequena diferença porque, enquanto na EB tratamos as coisas na L1 na monolingue tratamos as coisas em L2. Assim que, mesmo quando estamos na monolingue se recorre a L1 na bilingue também se recorre a L2. Chamam de bilingue, talvez porque introduzimos o changana que é a segunda língua; Educação Bilingue é um ensino em duas línguas, é também um ensino que facilita a criança que entra pela primeira vez na escola, porque sai de casa a saber contar só que não sabe organizar as coisas. É um tipo de ensino que ajuda na valorização da nossa cultura, na compreensão da matéria, interação e comunicação professor aluno, esse aluno vem de casa a falar a sua língua e chega na escola já não precisa ter o tempo para ambientação que é aprender nova língua, ele entra na escola para aprender e escrever na sua língua; é um ensino que usa duas línguas, no caso vertente, Changana e Português, este ensino fornece oportunidades as pessoas para aprenderem em sua língua; Educação Bilingue é uma educação que se ensina usando duas línguas; ensino bilingue para mim é um ramo da educação da sociedade em geral lecionada em duas línguas, a materna e a nossa oficial; é um tipo de ensino com um modelo de transição com características de manutenção. Significa que a criança ao entrar na escola começa a aprender na sua língua, ler e escrever, tem a sua língua como meio de ensino. Em relação à língua Portuguesa, na 1ª classe, não aprende a escrever, mas aprende a falar. Para justificar a palavra transição mencionado acima diz, na 3ª classe a criança já começa a ler e escrever em Português, mas a ler e a escrever em Português, não estou a dizer que aprende as disciplinas em Português, continua a aprender na língua dela. Qual é o raciocínio da informação anterior? é que já que aprendeu na 1ª e 2ª classe a falar Português, já está em condições de escrever o que está a falar, quer dizer transferência apenas de habilidades. Na 4ª classe, o cenário muda porque a criança passa a aprender tudo em Português, já tem a sua língua como disciplina. É por isso que estamos a dizer manutenção, que é para ela não esquecer e para não sofrer o que se chama de bilinguismo subtrativo e continua sendo turmas bilingues.

**As fundamentações porque se considera Educação Bilingue uma inovação** foram: na realidade nós consideramos inovação porque nunca existiu antes em Moçambique, é uma coisa nova, o uso das línguas moçambicanas como meio de ensino; porque durante a colonização, nunca foi permitido o ensino de línguas nacionais nas escolas do país e, em relação a qualquer língua nacional era vedada, mesmo, no

recinto escolar, de falar. Então logo que se introduz o ensino bilingue, essa inovação traz uma interação lógica, o professor e o aluno estão em estreita relação dentro da sala de aula e isso facilita a própria compreensão e o próprio relacionamento que é muito exigido entre o professor e o aluno, no processo de ensino aprendizagem; bom, logo a primeira por ser a primeira vez a ser introduzida língua materna aqui na nossa sociedade na área de lecionação.

**Sobre quais eram as razões da sua implementação** tivemos as seguintes justificações: cada fase de desenvolvimento de um país há exigências, houve a necessidade a partir da lei 6/92 com a revisão da lei 4/83, fazer uma revisão do processo de ensino. Moçambique não é uma ilha em relação ao desenvolvimento, deve acompanhar a nova dinâmica, deve saber ser, fazer e estar. Em relação a essa nova dinâmica toda, foi preciso a revisão ao próprio processo de ensino. E que surge a revisão do Plano Curricular do Ensino Básico para orientar, para dar as pistas de como é que esta transformação curricular em Moçambique tem de ser feita e introduzir várias inovações; este é o ponto mais quente, ao nível do INDE houve um trabalho, temos um caderno de pesquisa, o caderno é do atual Ministro de Educação o Dr. Zeferino Martins. Ele levanta a situação de Educação Bilingue ao nível da África Austral. Então o que está acontecer? Exemplo de Zâmbia, Tanzania, Malawe, Suazilândia, quando 1000 criança entram na 1ª classe 900 a 850 crianças fazem a 5ª classe sem nenhuma retenção, isso nos países circundantes de Moçambique. Mas comparativamente com Moçambique em 1000 alunos que entram na primeira classe apenas 200 a 250 é que fazem a 5ª classe sem retenção. Eu acho que essa foi uma das razões, que quando tiram os resultados desse caderno de pesquisa, inquietou o próprio governo. Em função desse cenário, é quando em 1993 a 97 o governo através do INDE cria o PEBIMO como um meio de tirar o resultado mais fiável sobre o problema de ensino aprendizagem. PEBIMO seria Projeto de Escolarização Bilingue em Moçambique. Só que no fim dos cinco anos os resultados foram satisfatório, alunos que estudaram através do ensino bilingue tiveram melhores resultados em relação ao ensino monolingue. PEBIMO durou cinco anos, esses alunos foram avaliados na 5ª classe, é a partir desses resultados, acreditamos que é o que ditou a introdução; a razão do meu lado podia ser de valorização das nossas línguas maternas aqui em África, porque o que acontecia é que nós não dávamos valor a nossa cultura e a nossa língua. Assim, desde já, começamos a nos valorizar primeiro e depois é que vou valorizar o outro, ouvindo essa língua a falar-se aqui na escola.

Em relação à questão que queria saber **qual foi a contribuição da escola no processo de implementação da Educação Bilingue**, os entrevistados disseram: o que a escola fez foi sensibilizar os pais e encarregados de educação, voltamos a repetir aquilo que nos disseram na capacitação. Trabalhamos

com os próprios professores, mostrar qual é a importância do próprio ensino bilingue e os impactos positivos. Tentamos comparar os dois alunos, monolíngue e bilingue qual desses dois alunos assimilam melhor os conteúdos. A comparação foi feita em termos de aproveitamento, os dados foram analisados ao nível das ZIP's. Os resultados foram favoráveis para o lado do bilingue, atendendo o local onde a escola está inserida; é assim, é bocado difícil para eu responder essa questão porque no início eu não estava lá. Mas aquilo que se faz agora, quando nós temos uma certa dificuldade, nós nos encontramos com os membros do conselho, os líderes religiosos, temos estado com eles e eles dão um certo apoio naquilo que sabem; foi a participação ativa, sensibilização dos alunos e pais para poderem aderir a este sistema de ensino que é qualitativo e a entrega total dos professores; a contribuição que a escola fez no processo de implementação foi o manual do aluno do 1º ciclo, essa escola começou a funcionar e não saia o manual e a escola travava para sair o manual e agora já existe. Para a elaboração do manual os professores participaram na elaboração de alguns conteúdos; na altura nós não contribuimos com nenhuma proposta. Só participávamos nos seminários, no uso de algumas palavras contribuíamos dizendo que na nossa zona fala-se dessa maneira e não daquela ou pronuncia-se de forma diferente e consultávamos a comunidade como é que se pode tratar assunto X na nossa língua.

Para a **preparação da implementação da Educação Bilingue e as suas etapas** as escolas se organizaram da seguinte maneira, conforme as respostas dos entrevistados: primeiro foi o próprio encontro que houve com o conselho de escolas formado por alunos, professores, diretores e a comunidade em número de 11 elementos. As pessoas que estiveram aqui, os técnicos da direção provincial, juntamente com os de distritos e da ZIP, disseram que a partir do ano X temos que introduzir o ensino bilingue. Daí houve pessoas que levantaram a procurar saber se valia apenas introduzir o ensino bilingue ou não. Falaram das vantagens para as próprias comunidades e falaram da capacitação dos professores. Em segundo, foi a fase de capacitação, depois da fase da capacitação foi a fase de implementarmos o que fomos ensinados na capacitação. A capacitação foi ao nível da ZIP e em Xai Xai sobre como nós podíamos lidar com os assuntos do ensino bilingue. Para a capacitação, vieram os técnicos ao nível provincial, do INDE e do MINED. Em Xai Xai quem deu a capacitação foram os do INDE e UDEBA, esta última instituição, de acordo com o entrevistado, é um parceiro que apoiou a introdução do ensino bilingue ao nível da ZIP; numa primeira fase quando se introduziu a Educação Bilingue a escola com ajuda da ZIP que já tinha iniciado, pegou certos professores que já tinham um pouco de experiência de ensino para troca de experiência com os da ZIP que já tinham a experiência sobre esse tipo de ensino. Depois disso os professores tinham que abraçar, foi em etapa, primeiro tinham que iniciar numa única

classe que era a 1ª classe, depois passaram para 2ª classe assim, sucessivamente; primeiro foi a sensibilização dos pais em 2006 por parte dos serviços distritais, pais e professores e a seguir foi a capacitação e depois a implementação. Tínhamos apoio dos técnicos do MINED e DPEC, eles assistiam sempre as aulas; para essa escola, primeiro houve encontro com a estrutura local, depois da estrutura local, foi a população. Depois da estrutura local e comunidade terem sido apresentado o tipo de ensino, houve as capacitações dos professores, foram várias capacitações que houve. As pessoas foram informadas que no ato da matrícula, os encarregados tinham que escolher e cabia a ele decidir se o seu filho ficaria no ensino bilingue ou monolingué; para introdução do ensino bilingue nós recebemos a informação que iriam introduzir o Ensino Bilingue a partir dos serviços distritais e nós tivemos que nos reunir com as comunidades locais e dizer que ia-se introduzir o ensino bilingue para ver a reação da própria comunidade. A escola não pediu o ensino bilingue, colocaram-nos a proposta e nós aceitamos. A comunidade aceitou e participaram alguns professores nos seminários relacionados com a matéria.

Em relação à contribuição dos professores no processo da implementação **da Educação Bilingue, as respostas foram as seguintes:** os professores contribuíram positivamente, a contribuição dos professores, podemos dizer que é a própria valorização do recurso linguístico e cultural, porque automaticamente, os professores tiveram também aí um campo para contar as suas histórias nas línguas e as comunidades sentiram a escola como deles; os professores procuram sugerir terminologias a serem usados nos materiais. E continuam dando a sua contribuição no seu dia-a-dia na medida em que vai produzindo material, só que e muita pena que muito material que o professor produz na base não são aproveitados para um tratamento científico e formal.

**E no que os professores se apoiaram para a concepção e implementação da Educação Bilingue,** as respostas foram: o ensino bilingue parte do projeto de alfabetização que era gerida por INDE que mais tarde teve o apoio da UDEBA como patrocinadora. O projeto funcionava nas ZIP's de Incaia e Mungoi. A UDEBA envolvia professores das Universidades. Com a alfabetização os encarregados de educação começaram a ver a necessidade de se aprender em Xichangana, dessa forma passa-se o ensino para o ensino básico; eh, eu penso que, realmente a introdução do ensino bilingue não se tratou pelo menos dessa via, foi uma via que o governo encontrou e introduz o ensino bilingue como solução. Então, em relação aos professores tratou-se de um ganho que o governo de Moçambique aprovou que se introduzisse o ensino bilingue.

Os entrevistados fizeram conhecer o seguinte, no que diz respeito às **estratégias que eram usadas pelos professores antes da implementação de Educação Bilingue:** os professores usavam a língua do

aluno como recurso, havia essa situação, mas por um lado o regulamento das escolas já proibiam o uso da língua materna, mas os professores numa aflição em que não tinham saída, usavam a língua do aluno como recurso; recorriam ao Changana apesar deles não estarem a dar o ensino bilingue, mas recorriam a língua materna, para buscar o aluno ao conteúdo que deseja, usavam como meio de ensino.

As respostas referentes às questões **qual é a sua opinião sobre a implementação de Educação Bilingue e qual era a reação dos professores, alunos e pais e encarregados de educação**, foram: a ideia foi boa, o que não foi, exatamente, tão positivo, é a falta de quem de direito que introduziu isso logo sem dar tempo. Tinha que se fazer um inquérito para a população ou a comunidade e os professores, principalmente, porque é na base do professor em que ele deve trabalhar com o próprio aluno a dominar esse bilingue. Fizeram-se inquéritos, mas não foi de grande relevância, começaram na ZIP e disseram que as escolas que fazem parte da ZIP tinham que introduzir, então houve pequenos encontros com os próprios membros do conselho da escola, assim uma parte dos próprios pais e encarregado dos alunos sobre a matéria do ensino bilingue, a introdução foi boa, o que faltou foi o fator tempo de preparar os professores para poderem dar conta desse tipo de ensino; prontos, para mim a introdução foi boa, só que torna um pouco difícil para mim porque nós introduzimos da 1ª a 7ª classe, quando está nas classes seguintes chega lá a realidade é outra já não tem a Educação Bilingue. Esta criança da Educação Bilingue é diferente da monolingue porque domina mais a língua Changana do que a língua Portuguesa; a introdução é boa; foi bom que se introduziu no ensino básico, porque nós tínhamos professores e alunos que não sabiam dizer 4 + 5 em Changana, mas agora já tem a possibilidade de saber, algumas coisas até diziam que não existia na língua Changana enquanto existe e agora já estamos a descobrir que existe; acho que é importante porque os alunos aprendem na sua própria língua. Temos visto ultimamente que há crianças que sabem escrever bem na sua própria língua do que um adulto que aprendeu em Português.

**Reação dos professores**, dos encontros obtidos para implementação de Educação Bilingue, o que se verificou foi que, existiam professores que não tinham domínio disto, por exemplo um professor que cresceu na cidade, não tem essas habilidades de trabalhar com o ensino bilingue, isso porque, para o professor que nasceu na cidade, que se pressupõe que não domina a língua local, era um pouco difícil de mediar os próprios conhecimentos por parte dos alunos, isso é um dos obstáculos. Quando os mesmos querem tratar assuntos da 3ª, 4ª e 5ª classe não tem os livros, os professores devem trabalhar na base de tradução do programa do ensino de monolingue para o bilingue, mas um indivíduo que mesmo para escrever em Changana não consegue, então como é que ele pode fazer a tradução do próprio programa de ensino? São essas situações que levam alguns professores a dizerem, se fosse possível voltávamos

para o monolíngue. Há uma outra visão dos professores, não negavam a introdução do ensino bilíngue, mas que na 1ª, 2ª, 3ª assim sucessivamente termos o Changana como disciplina e não ser tudo tratado em Changana, e para melhor clarificar a ideia faz uma comparação, tinha que se fazer da maneira como se faz na introdução da língua Inglesa a partir da 6ª classe; a reação dos professores, eles não têm problemas graves, é só não ter o próprio material, não temos livros e para além disso não temos o programa de ensino bilíngue, o programa que temos é de monolíngue e traduzimos ou transformamos em programa de ensino bilíngue; os professores, a questão é formação, capacitação e falta de material e o acompanhamento. O programa de ensino aparece em português o que faz com que o professor, para preparar uma aula de Xichangana, leve muito tempo, pode levar duas ou três horas, se o programa viesse em Xichangana seria um ganho para o professor; a reação dos professores, eles não reagem bem por falta de algumas coisas que não está preconizado, por exemplo o programa de ensino os conteúdos aparecem em Português e os professores têm a tarefa de traduzir e a falta de material que faz com que os professores não reajam bem. Em nenhum sítio do programa aparece que tem de traduzir os conteúdos, mas em função do tipo de ensino é necessário traduzir, para traduzir fomos informado nas capacitações. Os professores têm o trabalho de traduzir os conteúdos e não compartilham com as outras escolas que introduziram o ensino bilíngue porque não é seu trabalho e porque não tem havido o reconhecimento por esse trabalho; quanto aos professores, eles não aderiam porque tem dificuldades em escrever na língua Changana, alguns termos usados na lecionação são difícil de traduzir na língua Changana; primeiro ia dizer que os professores passam em primeiro lugar pela voluntariedade, encontramos professor por livre vontade entregam-se para ensinar o ensino bilíngue. Depois de terminar o PEBIMO os professores que participaram dessa experiência sentiram-se em apuros porque já tinham atingido um nível satisfatório de ensinar em estratégia bilíngue. Então, agora, os professores sentem –se num a vontade o que permite isso é que os alunos comunicam-se livremente com os professores; bom, eles como posso dizer, os professores colaboram só com dificuldade porque o nosso país não conseguiu preparar logo a primeira, só está a fazer arranjos, mas daria mais sucesso se tivessem conseguido a preparação desses docentes para abraçarem o sistema. Ganharíamos mesmo um sucesso bem dobrado, mas assim é aos empurrões.

**Reação dos alunos,** a reação dos alunos foi positiva, é uma mais valia porque há uma interação entre o professor e o alunos e os alunos falam abertamente, mas também há uma parte que posso dizer que não foi satisfatória, por exemplo o aluno da 1ª e 2ª classe, na língua Portuguesa só aprendem habilidade de ouvir e falar, então quando passa para 3ª classe, é onde o aluno já começa a escrever. Quando se chega nessa fase na 3ª classe, aqui é que há problema, o aluno aprende a letra “Che” na 1ª

classe em Xichangana e na 3ª classe temos que mostrar que em Português é “C”. Então aqui há pequenas dificuldades em o aluno assimilar, por exemplo para ler a palavra “cama” o aluno não lê cama lê “chana, os alunos em termos de escrita não há problema é só na leitura; os alunos não têm problemas, desde o momento que esteja lá o professor na sala, mesmo sem livro com os alunos não há problema; os alunos aprendem bem, são muito ativos, lê e escrevem, dominam os exercícios básicos das quatro operações que são adição, subtração, multiplicação e divisão. Eles ressentem-se da falta de material, pois os alunos do ensino monolíngue têm material e eles não. E o problema que estamos a sentir no ensino bilingue é o problema da escrita de algumas palavras, porque são difíceis de escrever e são palavras que uma criança nunca viu; a reação dos alunos é igual a reação dos professores, porque a introdução iniciou sem material, tudo que inicia sem material tem problemas, reconheço que embora com material pode não corresponder, mas se tivesse ia minimizar; para os alunos a reação é sempre positiva uma vez que o Changana é a língua que ele fala em casa e quando chega na escola adaptam-se com facilidade.

E, para **os pais**, eles mostraram-se apto a aderir a esse tipo de ensino, porque era um ensino tão favorável que permitia que os seus filhos não ficassem tão isolados no tratamento de certos conteúdos aqui na escola; outros assumem a EB, mas existem alguns pais que não assumem só que enfim acabam assumindo porque estão nessa zona e o ensino é esse, dizem os pais que em algumas escolas da vila da Macia não tem esse tipo de ensino, estão a dar para nós só porque estamos no campo e porque não estão a nos dar valor. Dizem que a minha criança sai de casa a falar Changana e vai para a escola para aprender a falar Changana também, então não adianta; os pais gostam só que também tem problema de livros, alguns pais dizem que aprender em Changana é uma coisa ultrapassada. Inicialmente tivemos dificuldades, porque, as crianças matriculadas, alguns pais iam tirando para outras escolas, mas agora já não acontece isso. Agora os pais notam uma grande disparidade quando comparam o aluno monolíngue e bilingue, vêem que o ensino bilingue é mais produtivo do que o ensino monolíngue; para os pais, a reação é diferente apesar de terem sentido a falta do material. Alguns pais trabalharam na África do Sul e como o ensino bilingue se faz lá, eles conhecem o seu valor. Por exemplo, nós temos dois alunos que estudaram no sistema de ensino bilingue na África do Sul o seu enquadramento cá foi fácil e estão a aprender bem; no início muitos pais não aderiram, mas com andar do tempo acabaram aderindo, talvez pelos próprios frutos. Ultimamente nunca verifiquei a reação dos pais a transferirem os seu filhos para outras escolas como faziam no início.

Ao nível da Educação Bilingue, **os professores têm apresentado as seguintes dificuldades**, de acordo com os entrevistados: programas de ensino que está escrita em L2 ou Português e eles precisam

traduzir para L1 ou língua local. Temos ainda as dificuldades na parte da afetação dos professores nos distritos, porque afetam Marronga e outras línguas que não seja a língua Changana. Por mim a província teve uma expansão de turmas Bilingue não organizada, porque nas cinco ZIP's logo expandiram para todas as classes, mas acho que por mim podia ser só apenas ao nível da ZIP podia introduzir uma turma uma turma na sede das ZIP's. Ainda lamentar aqui, geralmente, todos os anos entram novos professores e já não estão a ter capacitações logo a primeira; não terem formação para poder lhe dar com esse tipo de ensino, parece que há uma pequena diferença entre capacitação e formação, para o individuo sentir-se dono de tudo; há falta de um domínio adequado, que outrora não houve atenção, das nossas línguas, isso já está aliado a outra dificuldade de falta de material básico escolar. O PEBIMO como era um projeto teve um material, mas depois da introdução no sistema em 2003 pelo que governo em vinte três escolas, ouve dificuldade de material. Só para ver que falei do PEBIMO que foi lançado em 1993 a própria experiência, mas os resultados, acredito que o relatório final chegou nas nossas mãos nos finais de 1998. Houve tempo, porque o governo só responde a essa situação em 2003 lançando em todo o país em 23 escolas. Em relação a província de Gaza temos a UDEBA que também introduziu o ensino bilingue em 2006, mas o que era ideal era capacitar o professor.

**As metodologias adotadas pelos professores das turmas bilingues**, nas palavras dos entrevistados, são: quando dão aulas de Português e vem que os alunos não ficaram claros ou não entenderam, eles recorrem a língua materna que é o Xichangana que é a língua de recurso. Isso está previsto no programa de ensino bilingue. Centram os próprios estudos aos próprios alunos, o professor quando chega na sala de aulas, ao invés de chegar falar e falar, ele por exemplo pode dar uma aula de Matemática e lança a pergunta aos alunos, 2+2 dá quanto? Então, os alunos levantam as mãos e ele procura aqueles alunos tímidos para ir ao quadro, se ele erra o professor ao invés de ser ele a corrigir ele pergunta se está certo ou errado. O outro ponto é aproveitar os recursos que temos localmente aqui no campo, por exemplo ao invés de falar da maçã que aqui na comunidade não temos e muitos alunos talvez não conhecem, recorreremos aquilo que temos aqui, podemos falar da massala que acho que todos alunos conhecem. São essas metodologias que os professores têm adotado, mas não são todos que usam; o professor quando está na aula de EB, por exemplo na aula de Changana, o professor tata as coisa e faz tudo por tudo para ensinar usando a língua. Tenta, nem sempre consegue usar o material concretizador, por exemplo quando fala de tambor, faz a questão de procurar um tambor para a sala de aulas para mostrar as crianças e quando fala de raiz que é fácil d encontrar ele leva para sala; uma das metodologias que nós usamos é, primeiro elaborar textos, por exemplo vamos falar sobre família de palavras, temos que produzir um texto

que lá dentro vem incluso essa matéria, isso é feito em papel gigante, colamos e ensinamos, porque os alunos não tem livros, isso é feita a partir da 3ª a 7ª classe que não tem livros.

Relativamente ao **uso das duas línguas na sala de aulas**, as respostas foram: ali já há dificuldade, porque por exemplo, há certos casos em que o professor fala Xichangana, chega na outra disciplina e ele tem dificuldade na pronúncia de certas palavras na língua portuguesa, porque a língua já habituou Changana todos os dias. Mas, a sensibilização que temos tido é, quando o professor estiver a tratar de assuntos ligados a Xichangana deve falar assuntos ligados a xichangana e quando estiver a tratar conteúdos da língua Portuguesa, é daí que ele deve planificar usando o português, por exemplo na disciplina de Português, o professor leva uma chávena e chega na sala pergunta o que é, logo os alunos todos podem responder em Xichangana, aí o professor não deve voltar a repetir em Xichangana, deve falar só em Português; para as línguas moçambicanas há um tempo próprio em que o professor dá essas aulas, no ensino primário o professor é o único e quando chega o momento, mas quando volta a dar português como língua segunda, ele usa a língua portuguesa; o ensino bilingue que está a ser introduzido em Moçambique é um EB com características de manutenção. Nas primeiras classes o espaço da L1 é maior e o espaço da L2 é menor, então quer dizer que na 1ª e 2ª classe a língua materna é usada como meio de ensino. Então, o Português já aqui na 1ª, 2ª e 3ª classe aparece como disciplina e não como meio de ensino, a língua materna aparece como meio de ensino. Depois da transição na 4ª classe vai se mudar, o Português vai ficar como meio de ensino e a língua materna como disciplina. Neste percurso todo, temos a oralidade em Português, é só falar, da 1ª a 3ª classe, não se escreve nada em Português. Escolheram a oralidade nessa primeira fase porque, eles já estão a escrever em línguas maternas e, se introduz a escrita pode criar um outro problema numa criança, então eles vão escrever e ler apenas na língua materna até um determinado período, que é já na 4ª classe, já começam a escrever em Português. Isso para permitir que quando chegar na fase de transição, eles já tenham o domínio gradual do Português, porque esses alunos no fim ao cabo vão fazer o mesmo exame com os alunos de monolíngue e o exame vem em Português, é nacional; por exemplo, quando nós estamos na primeira classe o professor na aula de Changana fala sempre em Changana, mas já na aula de Português fala em Português. Para as crianças que não falam Changana, há dificuldade. Há empréstimo quando se está por exemplo a tratar de letras C que em Changana pronuncia-se TCHE, há diferença na pronúncia, nas duas línguas é feito o empréstimo, mas faz-se mais na aula da disciplina de Português; quando estiver na disciplina de L1 fala-se em Changana e no Ofício que é dado em Português fala-se Português, usam o Changana como recurso; nesse tipo de ensino bilingue que temos, o professor nem sempre usam as duas línguas em

simultâneo. Para o 1º ciclo usa-se a língua Changana para disciplina de Changana e Matemática, as restantes disciplinas usa Português como em Educação Física, Educação Musical, Ofício, Educação Visual e Português. Na 3ª classe que está no 2º ciclo para além das disciplinas que se usam no primeiro ciclo existe também Ciências Naturais e Changana e Matemática, isso tudo é dado em Xichangana. As restantes são as mesmas que são dadas em Português no primeiro ciclo. Então a partir da 4ª, 5ª, 6ª e 7ª classe tudo é dado em Português menos a disciplina de Changana; normalmente quando estamos na aula de Português usamos Português e na aula de Changana usamos Changana. Da 1ª a 2ª classe a disciplina de Matemática e Changana é que se dá em Changana, o resto como Ofício, Educação Musical, Educação Visual, Física e Português é dado em Português. A disciplina de Português é dada só na oralidade. Na 3ª temos Changana, Matemática e Ciências Naturais dá-se em Changana, o resto é dado em Português. A partir da 4ª classe em diante Changana só aparece como disciplina e as restantes disciplinas e dado em Português; bom aqui, tem horário em que abordam assuntos relacionado com a L1 e L2. Por exemplo, logo a primeira aqui a L2 no 1º ciclo é oral a L2 nesse caso o Português, para Xichangana é tudo, escrita e oralidade. Então, já na 3ª classe dá-se a transição da L1 para L2 da escrita. Aqui não se complica assim tanto, porque para nossa língua Xichangana uma consoante nunca toma valor de uma outra consoante o que acontece com Português, S toma valor de C o X toma valor de Z, exemplo, casa, em Changana não acontece, se é Z é Z se é P é P se é C é C. Então aqui na transição na 3ª classe dá-se mais esses dublo R, isso também não tem em Changana, dá-se essas particularidades em que o X toma valor de Z, isso na L2 é muito mais para essas particularidades nesse período de transição é essa dosagem que se dá.

**Sobre as estratégias usadas na capacitação dos professores na matéria de Educação Bilingue,** professores envolvidos foram capacitados para darem tanto no ensino monolingue como no ensino bilingue, não são professores específicos do ensino bilingue por uma razão, Moçambique é grande e seria difícil formar professores só para ensino bilingue. E a estratégia de capacitação dos professores, resolve temporariamente. Começamos com 23 escolas e estamos com 390 e tal, quem aguentava isso aí, eram as capacitações.

**Acerca dos intercâmbios entre as escolas bilingue no distrito e província** foi nos respondido que: o intercâmbio que temos tido é ao nível das escolas da ZIP, a troca de experiência, por exemplo as jornadas pedagógicas. Em cada trimestre temos tido várias sessões, nessas sessões cada um faz o levantamento de conteúdos e dificuldades. Chegamos na ZIP e sentamos, depois escolhe-se um professor de um dos grupos para simular uma aula. Depois segue-se a fase de análise, é aqui em que depois se dá um subsídio, porque a dificuldade que eu tenho pode não ser a mesma do outro professor. Todos contribuem

e cada professor deve fazer o seu registo como foi tratado cada conteúdo; aqui por exemplo o que se faz para a troca de experiência, e nos encontramos num sítio e discutimos e nas ZIP que estão a introduzir tiram um professor da ZIP que está a mais tempo para ser o facilitador. Troca de experiência localmente no distrito ainda não aconteceu, o que aconteceu foi o seminário em Xai Xai em 2008 com outros docentes que vinham de Inhambane, Gaza e Maputo, isso só ao nível sul; no distrito só temos nas jornadas pedagógicas, tivemos intercâmbios com outras escolas que usam outras línguas locais, como Mungoi e Boane isso foi só no início quando estávamos a ser capacitados, agora já não acontece; encontros específicos para tratarem de assuntos de ensino bilingue só tivemos nas capacitações ao nível nacional organizado pelo INDE. Encontros locais e intercâmbios locais organizados ao nível provincial nunca tivemos. Ao nível do distrito também ainda não houve, mas as escolas são informadas que qualquer dúvida podem aproximar; temos tido seminários ao nível das ZIP's aos sábados e mesmo algumas ZIP's têm solicitado os professores da ZIP de Incaia que foi a primeira ao nível do distrito a trabalhar com ensino bilingue; nós como UDEBA já fizemos trocas de experiências de diretores de áreas de Chopi e de áreas de Changana, assim como alguns professores já conseguimos fazer essa troca de experiência; tem havido jornadas pedagógicas nas escolas, facilitadores que saem da ZIP piloto para ZIP de expansão, mas entre as ZIP não tem havido intercâmbios.

As últimas questões relacionadas com a Educação Bilingue versavam sobre **as potencialidades que facilitam a sua introdução**, o que nos foi respondido que: seria, a primeira, a zona onde a escola está inserida nesta comunidade, os falantes da língua Xichangana. Podemos encontrar na comunidade que 75% das famílias não falam o Português, o aluno fala o Xichangana em casa e chega na escola também apanha Xichangana, aí já não há dificuldade, caminhamos no mesmo rumo, todos. O que pode potenciar a implementação do ensino bilingue, é o próprio recurso que nós temos aqui, que a natureza nos fornece, diferente da cidade; para isso não há facilidades, porque tratando-se de ensino bilingue devia haver tudo direcionado para o próprio ensino, como é o caso do livro. Apesar de termos crianças que tem mais domínio do bilingue do que monolingue, devíamos ter capacitações e supervisões permanentes; língua materna, cartazes, quadros silábicos em que o alfabeto vem na língua local. Os professores que elaboram o material, capacitam outras ZIP's dentro do distrito por estarmos mais tempo; para nós podermos trabalhar com ensino bilingue já não precisamos de muito material, os alunos usam os dedos diferente do ensino monolingue que depende de folhas e outras coisas. A outra é que existe pais que falam a língua, os pais participam nas capacitações para tratarem de assuntos ligados a língua e cultura, eles tem estado e dão uma grande contribuição, quando existe algo que não se fala de uma certa maneira, os pais dizem

como é que se fala; o que posso dizer que facilita são os próprios alunos que vem já conhecendo a língua Changana que é a língua usada para a leção de leitura e escrita; as potencialidades são as línguas que existem, a cultura que Moçambique tem, vontade das comunidades em recuperar a sua identidade e a vontade política que é uma mais valia; a nossa experiência aqui, por exemplo na província de Gaza é que quando tomamos a extensão do ensino bilingue, entramos em parceria com a UP e sabemos que qualquer Universidade é flexível num trabalho de investigação, nesse momento nós vimos um tratamento muito diferente que a própria UP Gaza está a assumir nesta inovação com uma alta responsabilidade. No contato com a própria realidade no terreno estão a descobrir aquilo que precisa ser melhorado, então é um ganho que temos na província; há boa interação entre a criança e o professor, a língua e questões culturais.

E, quanto aos **constrangimentos que a escola enfrentou ou enfrenta na implementação da Educação Bilingue**: tempo para implementação do ensino bilingue face a capacitação dos docentes e a falta de material. O outro ponto, independentemente, dos professores terem uma capacitação nos centros de formação, tinham que ver a componente, talvez, quando se quer afetar os professores numa determinada ZIP, tinham que ver as habilidades do próprio professor, porque o que tem acontecido é dizer que alguém foi formado e está apto em dar o ensino básico não querem saber se fala a língua local ou não. Como consequência disso o professor quando chega na escola recebe uma turma bilingue e demonstra dificuldade. Os professores mostram interesse em voltar para o ensino monolíngue por causa de falta de material e formação dos professores. Para os professores se fosse possível devia-se usar o língua Xichangana somente na disciplina de Xichangana e não ser tudo tratado em Xichangana. Essa é a ideia dos professores, pois os professores têm o Xichangana de rua e não formal, não sabem escrever em Xichangana. Nós cá na base trabalhamos com base em brochuras, não temos livros de 4ª e 5ª classe; o problema é a falta de material, se tivesse todo material completo seria simples. O material podia ser o próprio livro do aluno e do professor; até agora o problema essencial ou principal é a falta de livros, se tivéssemos livros ia melhorar cada vez mais a educação. Falta interação dentro do distrito e província entre professores que lecionam a Educação Bilingue. Isso não é fácil organizar porque não há fundos ou dinheiro. Na 3ª, 4ª e 5ª classe tem havido confusão, por exemplo entre o som C em Português e a pronúncia “CHE” em Changana tem acontecido nos alunos, mas a repetição tem sido um medicamento, porque nós damos aulas de transferências de habilidade de L1 para L2; primeiro questão foi na parte dos livros, foi um grande constrangimento que persiste até agora, temos manuais no 1º ciclo e nos outros ciclos ainda não. Outro constrangimento, foi que antes dos livros o professor tinha que dar leitura e não

tínhamos livro, ele tinha que elaborar um texto para poder apresentar aos alunos no papel gigante; o que nós enfrentamos anteriormente foi falta de domínio de alguns termos na escrita, assim como na tradução, até então temos problema. Também, no início houve professores que começaram a trabalhar sem capacitação. Depois tiveram uma semana de capacitação em Xai Xai e participaram nos encontros que temos tido ao nível das ZIP assim como ao nível da escola. Falta de material, quando digo falta de material, temos o programa de ensino, mas os conteúdos vem em Português, mesmo aqueles que são dados na língua materna, estão em Português e há falta de livros do aluno e do professor; os materiais didáticos e complementares como literaturas complementares, banda desenhada, novelas, dicionários, glossários de ciências naturais, matemática e formação de professores. Os outros desafios apontados foram disseminação de forma que todos se envolvam e é necessário que se faça um estudo sociolinguístico, isso porque sabemos que Moçambique tem 23 línguas oficiais, mas não sabemos as variantes de forma a saber quais são as línguas que se deve tomar em conta. O estudo sociolinguístico pode ditar qual é a língua que se deve ser usada tendo em conta a mistura. Outro pressuposto forte é o fato de estarmos cercados por países que usam o bilinguismo; agora um défice que temos são cadeiras de formação nessa área de ensino bilingue. Nós queremos que o ensino bilingue como veio para ficar já faz parte do programa de ensino que tenhamos uma faculdade diretamente ligado ao bilinguismo, o que nós queremos é que tenhamos professores adequados; colocações de professores, falta de capacitações, programa de L1 que vem escrito em L2. Temos muitas potencialidades, temos docentes da UP que se dedicam a língua Changana que têm dado um contributo. Mas o que acontece é que o pessoal do Ministério só pega o conhecimento que eles têm e usam alguns académicos e não dão espaço a outras pessoas que têm dedicado nas línguas nacionais.

Os entrevistados, de forma a melhorar a **Educação Bilingue**, sugerem: ao invés de capacitar os professores, tínhamos que ter uma pequena formação em ensino bilingue apenas, na formação os conteúdos não devem ser tratados na língua Portuguesa e dizem eles que estão a nos dar metodologias para depois nós usarmos aqui no terreno o que tem nos criado problema, porque o professor é capacitado lá em Português e volta aqui, tem que trabalhar o assunto em Xichangana. Para mim se houvesse um tempo de seis meses ou três meses onde o professor é formado e recebe um documento ou certificado que diz que esse professor é formado e tem competência e habilidade para trabalhar com o ensino bilingue. Se não existirem essas possibilidades, as capacitações devem ter mais tempo e não ser uma brincadeira, sabermos que vamos tratar assunto X e o assunto é sério; o livro em primeiro lugar, os programas de ensino bilingue. As capacitações podiam existir sempre para que todos os professores

estivessem preparados, pode ser com INDE pode ser nas jornadas pedagógicas, desde que o tempo seja longo, se o tempo for maior a troca de experiência também é muito elevada; elaboração do livro, a tradução do programa curricular de L2 para a L1 e a contínua capacitação dos professores em metodologia de ensino bilingue. Intercâmbios entre as escolas no distrito, província e porque não no país. Também a redução da carga horária na 1ª classe de seis tempos para quatro. Os alunos chegam 6:30 na escola para a preparação do dia, 6:45 estamos a entoar o hino e as 7:00 estamos na sala de aulas e começamos a contar a partir das 7 horas até as 12 h, isso para a 1ª classe. Achamos que esse tempo devia reduzir para as crianças saírem as 11 horas, porque muitas crianças vem de longe sem comer. Algumas crianças chegam a dizer Sr. professor estou a sentir fome quero sair; primeira seria formar docentes, fornecer material o que iria facilitar o próprio professor, também deve ser aperfeiçoado os próprios materiais. Tivemos o livro do 1º ciclo no ano passado e constatamos que o livro tinha alguns problemas, os professores foram orientados a não seguirem os erros; para mim sugeria a produção de livros, talvez isso podia garantir um bom êxito no ensino, porque o ensino monolingue tem livro que tem facilitado o ensino. Não só livro, o próprio programa de ensino, a parte da disciplina de Changana devia vir em Changana para facilitar o trabalho do próprio professor na compreensão. Matemática também que se dá em Changana devia vir em Changana. Da maneira que estamos a trabalhar o professor precisa traduzir quando estiver a planificar e pode não conhecer alguns termos, tem de recorrer a outros para consultar. Ainda nesta pergunta, eu sugeria que o Changana fosse dado apenas como disciplina e não da maneira como estamos a trabalhar a partir da 1ª classe, por exemplo, damos Matemática e Ciências Naturais usando Changana, devia-se também começar logo na 1ª classe a ler e escrever em Português e não como esta sendo feito. Em relação ao exame da 5ª classe é o mesmo que faz o aluno monolingue e os erros cometidos pelos alunos bilingue não são considerados, uma vez que eles aprenderam em Changana, não é daqui para aqui, que podem mudar e escrever corretamente em Português. Eu acho que o peso de exame que faz um aluno de ensino bilingue não devia ser o mesmo com o monolingue.

Sobre a **avaliação geral do estágio atual de Educação Bilingue**, os entrevistados respondem: aqui na minha escola a avaliação que posso fazer é que os resultados foram positivos, atendendo e considerando que houve melhoria, apesar dos constrangimentos, os resultados foram positivos, melhorou-se bastante o próprio conhecimento pedagógico, tornou-se um pouco fácil a transmissão de conhecimentos aos alunos. Os alunos participam ativamente na sala de aulas e por mim podíamos apostar mais nesse tipo de ensino, mas que nem tudo fosse tratado em Xichangana e só ter a disciplina de Xichangana. Devia-se ver a componente de material que precisamos muito e devia haver na medida do

possível, no final de cada trimestre um debate e fazer-se a análise desse aproveitamento, para os professores dizerem o que nós sentimos na pele e nos ossos e o calor que temos tido face ao próprio ensino bilingue ou falarem das dificuldades e a avaliação que fazemos; a EB é boa, porque eu por exemplo aquilo que sei agora que estou a trabalhar com esse ensino bilingue não é aquilo que eu sabia antes e a criança que está no ensino bilingue é diferente da que está no monolingue porque a criança que esta no ensino bilingue consegue escrever em Português e em Changana o que é positivo. E, quando olhamos para outros países também aprendem a sua língua materna; avaliação é positiva, temos alunos que aprenderam com esse tipo de ensino, temos alunos que estão no secundário que não tem diferença e aprendem normalmente com os alunos monolingue; a introdução é espetacular, trás muitas vantagens dentre elas a leitura e a escrita, o aluno é interativo. Também facilita quando vai para aprender Português como disciplinas porque ele já consegue ler. É um aluno útil na sociedade porque na Igreja lê a Bíblia, pode ser tradutor e é muito ativo, conhece a estrutura da nossa língua. Devia haver acompanhamento e capacitação porque há ZIP's que introduziram o ensino bilingue que já não estão a ter o devido acompanhamento e capacitação, para nós vale a pena porque já tivemos a capacitação apesar de estarmos a nos ressentir agora porque já passou um certo tempo sem ter a capacitação, mesmo entre as ZIP's como acontecia no princípio; pelo menos a partir da 1ª a 2ª classe o ensino bilingue tem dado bons resultados, mas já a partir da 3ª classe onde o aluno precisa de escrever em Português, há uma certa confusão que o aluno tem tido na escrita, por exemplo para escrever coco em Português o aluno escreve com K por estar habituado desde da 1ª classe a escrever em Changana e é difícil para ele mudar. Uma outra questão que podia adicionar, na nossa ZIP há muito tempo que já não aparecem para assistir as aulas, já não aparecem para dar assistência, já passam três anos que não aparecem. Talvez os centros de formação que incluíssem o ensino bilingue, porque aparecem novos professores que não estão dentro dessa matéria; vai de vento em popa, está a avançar positivamente, porque há um desenvolvimento e envolvimento e mesmo o Conselho de Ministro saudou e orientou; aqui na província de Gaza nós temos 12 ZIP's com EB e para dizer que na área de Chopi já ocupamos toda ela, prevalecendo a maior área do Changana. Mas, a minha avaliação é positiva porque comparativamente aos resultados que estamos a ter são bons e uma ideia mais clara é que uma criança que do ensino bilingue tem 5ª classe de conhecimento real porque ela não usa outros métodos para ter conhecimento o que acontece na turma monolingue, a criança na própria sua língua detém um conhecimento real nesse sentido, porque as crianças do ensino monolingue muitas coisas decoram, o que na realidade não estão em altura de interpretar. Essa é a avaliação que temos, que o ensino bilingue veio para quebrar o muro que existia

entre o professor e o aluno; o EB é um bom método e uma boa iniciativa para quem teve a ideia. Mas já não se está a conseguir capacitar os professores que estão sendo contratados que se deparam com o ensino bilingue. Louvar o INDE que produziu os livros, apesar de faltar a tradução dos conteúdos do programa de ensino para L1. Não estamos muito preparados para esse tipo de ensino, os professores não sabem ler na língua Changana e alguns não falam a língua. Como elaborar uma prova de uma língua que você não fala bem? Já imaginou a ginástica para dar a classificação de orações por exemplo de uma língua que você não fala bem ou não tem domínio? Antes de se falar disso tínhamos que formar quadros, há-de encontrar colegas nossos que dizem que tudo está bem com ensino bilingue, mas falam assim por dinheiro, porque querem financiamento. É verdade que alguns dizem que no ensino bilingue há muita interação entre os alunos e professores por causa do uso da língua que o aluno trás de casa, mas o aluno vem de casa a saber falar uma certa palavra e chega na escola encontra essa mesma palavra e volta para casa do mesmo jeito. Isso acontece porque, quer o aluno, quer o professor tem o mesmo nível de domínio da língua. Mas esperava-se que o professor tivesse um maior domínio de forma que não só ensinasse o aluno aquilo que ele já sabe em termos de vocabulário, mas também como é que ele pode usar o seu vocabulário para construir uma frase em Changana, seguindo as regras gramaticais da própria língua. Se o professor conseguisse fazer isso pelo menos o aluno iria para casa com um novo conhecimento e não repetições de vocabulários da língua que ele já conhece e lida com ele no seu dia-a-dia. As questões de gramática de base, o professor não tem sendo assim o aluno acaba não tendo. Em alguns casos o professor não domina bem a língua Portuguesa e em algum momento sente-se mais confortável e prefere falar em Xichangana.

### **Programa curricular de Educação Bilingue**

Neste ponto procuramos saber **quem elaborou o programa curricular de Educação Bilingue**: foi o INDE, o INDE elabora por causa das suas atribuições, é tarefa do INDE elaborar os programas de ensino. Os programas de ensino também não vem a parte, estão dentro ou do 1º ciclo o do 2º ciclo e face a essa situação, o que deveria ser de fato separado são os programas isso para permitir que se olhe especificamente para as línguas e não olhar na sua generalidade, porque não vale traduzir programas, não vale. Foi-nos declarado, que as pessoas que elaboraram o programa curricular, algumas tinham **formação na área de currículo** e outras não.

Em relação à elaboração do mesmo programa, levantámos questões sobre **o envolvimento dos professores, representantes distritais, provinciais escolas**, tivemos as seguintes respostas:

**Envolvimento dos professores, representantes distritais e provinciais:** os professores foram envolvidos, nós tínhamos aqui grupos de elaboração dos programas, em que estavam professores que iam dizendo falta isso falta aquilo, mas primeiro aqui ao nível do INDE foram criados grupos de trabalho e quando o programa já estava quase alinhavado, ao nível das províncias decorria também o trabalho de seminários de trabalhos com os professores na base e essas ideias faziam retorno. O envolvimento foi feito através de grupos de trabalhos, ao nível das províncias foram organizados seminários e grupos provinciais e os grupos provinciais trabalhavam com as bases; eu queria dizer que a elaboração dos programas é da responsabilidade do INDE, mas qualquer inovação que o INDE tem, primeiro vai a base auscultar, as várias sensibilidades dos gestores dessa grande batalha de educação, aos vários níveis e depois vai sentar e elaborar os programas. O INDE elaborou o programa depois de auscultação, por isso que estou a dizer que o INDE sempre tem a atenção de auscultar as direções provinciais criando seminários, muito antes; não foram envolvidos, o programa apareceu assim só, acho que seria importante que os professores participassem, mas o que tem acontecido é a desvalorização dos professores que tem a 10ª classe ou professores da base, usam-se mais os académicos e ignoram-se as bases, mas se esquecem que muitas pesquisas que são feitas tem a base como participantes, mas não os consideram.

**Das escolas:** a escola não deu nenhuma contribuição para o programa curricular, não sei outras escolas, mas nós aqui não, mas acho que seria pertinente; quanto ao programa de EB, nós tiramos aquilo que são as nossas dificuldades e lançamos na ZIP, supunhamos que são duas escolas, aquilo que tem numa escola como dificuldade não é o que tem na outra escola, como escola contribuimos para elaboração do programa curricular; a escola não contribuiu em nada, nenhum professor foi para participar na elaboração do programa, o programa veio já definido. Acho que deviam ser selecionados professores para a elaboração e muito mais para a tradução do programa para a LM língua materna; houve envolvimento de alguns professores e em função disso, alguns conteúdos foram alterados por causa das contribuições dos professores, isso era debatido nos seminários. No início o INDE sempre fazia a monitoria, em função disso os professores apresentavam as aulas e as suas dificuldades e eles levavam as dificuldades e trabalhavam em função das dificuldades; não contribuimos, mas seria importante porque teríamos apresentado quais os conteúdos que devem ser tratados na disciplina de L1 ou Changana e que os mesmos devem vir em Changana.

Os fundamentos relativo à **pertinência de elaborar-se o programa de Educação Bilingue:** primeiro para o bom aproveitamento da língua mesmo, as crianças do ensino bilingue vem de casa falando a língua, automaticamente elas estão em mais vantagens, enquanto uma que vem sem falar a língua vai

para ali, precisa de mais tempo para aprender a língua e ela não precisa. O outro aspeto, porque se a criança aprende na sua língua há aspetos culturais que devem ser respeitados que tem haver com, a identidade e no programa de educação bilingue existente, esses aspetos não são bem respondidos, a questão do alfabeto que tem haver com aspetos culturas, a estrutura da língua. O ideal seria ter os programas bilingue na própria língua, até porque, agora, é o que nós estamos a pensar para o futuro mais próximo.

A questão, se **nas escolas existe o programa curricular de Educação Bilingue**, obteve estas respostas: o programa é esse, mas não foi traduzido, vem em Português; o programa, nós temos, mas é um programa diferente do programa da Educação Monolingue, porque o programa de Educação Monolingue ao nível nacional usa-se o mesmo programa, já para a Educação Bilingue é diferente varia de zona para zona; tem o programa de ensino que está anexado ao programa de ensino básico. Devia estar ali, mas na língua local, embora seja prematuro dizer isso porque mesmo os livros ainda estão a ser elaborados e a Educação Bilingue é nova precisa de capacitação e de mais maturidade para poder vir na língua, Moçambique tem muitas línguas; a escola tem o programa mas não está separado do programa geral ou do monolingue, isso não é problema porque muitas vezes não há fundos o que podia criar transtorno, mas devia aparecer em Changana, tal como acontece na disciplina da língua Inglesa em que os conteúdos estão em Inglês; tem o programa de ensino que é fornecido por MINED.

Para os entrevistados, **o programa curricular de Educação Bilingue** é: um programa que engloba na sua parte conteúdos que devem ser tratados em duas línguas, Portuguesa, assim como na língua Xichangana; seria um programa que estaria lá tudo, se nós estamos a falar de Educação Bilingue estamos a falar de Changana para nós, seria um livro escrito exatamente tudo em Changana, porque trata-se de Changana e se fosse Ronga, por exemplo a introduzir a Educação Bilingue estaria o programa mesmo em Ronga; é um instrumento que contem os conteúdos, os objetivos, competências básicas para um determinado nível; é um instrumento que nos dá baliza do que nós temos de fazer, porque mesmo em nossas casa nós temos que ter algo para nos orientar o que é que nós precisamos para dar aos nossos alunos, é lá no programa curricular que isso está desenhado; é um programa que lá dentro esta previsto conteúdos de ensino usando duas línguas; é um instrumento e orientador geral, um programa que, quer dizer geral, mas não olhou para os aspetos específicos, então os aspetos específicos são encontrados no âmbito da produção dos materiais, mas a questão é, a parte que deve ser dada nas línguas sejam elaborados nas próprias línguas.

Em termos de **concepção do programa curricular**, os entrevistados respondem: sim, foi bem concebido, embora assim que estamos no terreno começamos a ver aquela e outra dificuldade porque os conteúdos vêm numa língua, Portuguesa, enquanto devia aparecer numa outra língua, Changana. Também devia existir o próprio manual de consulta que devia estar em Xichangana. Não tem manual de professores que podia servir de consulta. Em termos do próprio conteúdo, existem conteúdos que não devia constar no programa de Educação Bilingue, por exemplo, há conteúdos que podem falar de animais que não existem aqui na comunidade. Há conteúdos que são tratados em Português que deviam ser tratados nas disciplinas de Ciências Sociais, mas estão na disciplina de Português; o programa é adequado apesar de haver dificuldade, porque a preparação, não posso dizer que não foi eficaz, mas há falta de uma boa preparação, podia-se ter preparado antes os programas, manuais os livros e ter uma boa capacitação para todos professores; o programa foi bem traçado, mas os conteúdos no programa são muitos, porque há conteúdos que não são dados, por exemplo nas ciências sociais devia ser três aulas semanais, talvez podia ajudar a terminar os conteúdos até no fim do ano, porque alguns professores não conseguem terminar com os conteúdos. Também o programa de ciências sociais da 5ª classe não está organizado, não há coadunação entre o programa de ensino e o livro e isso precisa da estratégia do próprio professor. No 2º ciclo a diferença em termos de organização do programa de ensino entre bilingue e monolingue é só na disciplina de Changana que aparece no bilingue e não no monolingue, o resto é tudo igual; foi bem concebido, mas por exemplo o programa de ensino os conteúdos aparecem em Português e os professores têm a tarefa de traduzir e em nenhum sítio do programa aparece que tem de traduzir os conteúdos, mas em função do tipo de ensino é necessário traduzir, para traduzir fomos informado nas capacitações; posso dizer que acho que não foi porque temos sentido uma dificuldade quando chegamos na 3ª classe, primeiro porque não temos material que são os livros, o aluno da 3ª classe precisava de livros, mas usamos os livros do monolingue para Português e não temos nenhum livro em Changana isso a partir da 3ª, 4ª e 5ª classe. Livros de leitura para Changana não temos, Ciências Naturais dá-se em Changana, Matemática também que se dá em Changana não temos os livros em Changana, praticamente tudo temos que traduzir; para o nosso caso até neste momento e aquilo que dita a minha experiência nesse campo, o programa está de acordo com a realidade, nossa, moçambicana, é um instrumento altamente valioso necessitando então de um professor responsável, isso porque, eu teria dito inicialmente que nós temos o problema de má interpretação. Por isso que eu digo que os materiais não tem problema, o problema é a nossa parte como professor; aqui é difícil por uma razão simples, o desenho escrito está bem, mas há muita coisa em falta para a materialização, o programa não prevê que teria um instrutor que

não sabe falar Xichangana. O programa previu que tudo na base estava bem. Tudo esta bem desenhado mas não se pensou na realidade. Não se fez um estudo minucioso antes, em relação, ao domínio dos professores, que vão tratar esse assunto na língua local. O plano curricular introduziu Educação Musical, mas não existe professores de música, sendo assim não se esta a dar música nas escolas.

Respostas sobre o que está **bem no programa curricular de Educação Bilingue**, foram: a situação do material básico escolar, porque realmente é desgastante para os professores, eu disse que tivemos material desde 2011 mas apenas da 1<sup>a</sup> a 2<sup>a</sup> classe as restantes classes até hoje não têm material, mas a criança do ensino bilingue é também uma criança moçambicana, deve-se beneficiar de livro de distribuição gratuita como acontece nas crianças monolingue; o que não esta bem no programa curricular é a formação dos professores, quando se fala de ensino bilingue trata-se o assunto de forma geral, esquecendo que há particularidades que é o domínio de uma determinada língua por parte do professor que vai ensinar. Sendo assim, as coisas deviam ser tratadas tal como são, se é ensino bilingue em Macua e Português então que se formassem os professores de forma especifica nessa língua. Por exemplo um estudante de língua Bantu não está em condições de formar professores de uma forma direcionada para um língua especifica, porque língua Bantu é muito genérico.

**Relação que os entrevistados fazem, entre o programa curricular e o plano curricular**, eu penso que tanto o programa assim como o próprio plano tem uma única componente que é tentar fazer com que o professor entenda como pode tratar os conteúdos que existem nos dois componentes, além disso uma outra relação é de adotar o mecanismo dos docentes no tratamento dos conteúdos para posteriormente a mediação dos próprios alunos; nós temos o programa e ao mesmo tempo o plano, eu sinto que extrai-se o plano do programa. Nós temos um programa, mas dentro do programa nós vamos ter o plano e o que nos guia mais é o plano e não o programa; o plano curricular determina o número de aulas que se deve dar por cada disciplina e o programa define conteúdos a dar numa certa classe. No plano curricular está explícito o número de aulas em cada disciplina e o horário; o programa tem os conteúdos que já estão alinhados e o mesmo programa está dentro do plano. No programa curricular encontramos os conteúdos e no plano encontramos as aulas que devem ser dadas e quanto tempo levamos para dar essas próprias aulas; eu acho que só tenho programa e não tenho o plano curricular. Mas de seguida respondeu que, no plano curricular que chamamos de OTO (Orientações e Tarefas Obrigatórias), nessas orientações tem quantas aulas devem ser dadas de Matemática, Português e Changana, quando a escola tem o ensino bilingue e não tem. No programa tem conteúdos e número de aulas que corresponde ao ano letivo. Programa trás conteúdos e número de aulas que devem ser tratados em cada unidade temática e trás

também os objetivos.

**Diferença entre o programa e o plano curricular** é: o programa de ensino bilingue, é um programa específico para a leção do ensino bilingue, o programa monolíngue é muito diferente do programa de ensino bilingue, o programa é uma coisa que se define logo a priori os seus conteúdos e o tempo de cumprimento do programa. Já tem os seus objetivos gerais e específicos que o professor deve ter em conta logo no primeiro dia que toma a turma, que até ao fim de determinado tempo essas crianças devem ter um ganho; o programa curricular é obrigatório enquanto no plano nem tudo é obrigatório, existe algumas coisas que aparece nele que deveria ser feita mas não estão sendo feitas.

Se a partir do programa curricular tem sido possível alcançar os objetivos preconizados no plano curricular, as respostas foram: o programa curricular está a responder e estão sendo alcançados, no entanto precisa-se ultrapassar o desafio que é a produção de materiais; o que pelo menos me permite e tira a vista, é que através dos resultados podemos ver se os professores estão a cumprir ou não, mas os resultados do ensino bilingue até aqui são satisfatórios. Então claramente encontramos que há um desempenho ideal no meio dos professores; atingem com muitas dificuldades tendo em conta as dificuldades que falamos não é fácil atingir os objetivos na totalidade dessa maneira.

Em relação à questão, **quais são as metodologias, estratégias e material previsto no programa curricular de Educação Bilingue**, responderam: uma das estratégias que nós devemos usar aqui que pude notar nas capacitações, é a parte da elaboração conjunta e trabalhos independentes, as outras que não aparece no programa curricular mas vimos nas capacitações na ZIP, foi a divisão das turmas em pequenos grupos, diálogo com os próprios alunos, buscar os conteúdos no programa e relacionar com a própria realidade, pequenas entrevistas e o próprio fabrico de material local. Se, por exemplo queremos tratar alguns conteúdos como introdução de uma letra como “C” que é “CHE” em Xichangana, ao invés de desenhar a letra no quadro levamos uma chávena para a sala para o aluno poder ver. Isso acontece quer na disciplina de Xichangana quer de Português. No programa de Educação Bilingue os métodos que aparece são os métodos de análise sintética, que consiste em destacar a palavra-chave até a letra em estudo, bem como a formação de sílabas, palavras até a frase. Nós, fundamentalmente, trabalhamos com o material básico escolar, cartazes, revistas, livros, tudo isso está previsto no programa; em todas as escolas da ZIP há uniformidade em termos de metodologia. No programa não tem as metodologias e estratégias para dar uma certa aula. O material pode estar espelhado lá no programa, mas como nós não temos o próprio material concretizador, nós arranjamos a nossa maneira, o programa prevê material como livro e material do próprio professor; as metodologias e estratégias são gerais quer para monolíngue quer

para bilingue, os materiais são diferentes, existe o livro em Changana e em Português. Na 1ª classe os livros aparecem em Changana para a disciplina de Changana e Matemática. As restantes disciplinas aparecem em Português, isso só para o 1º ciclo; metodologia, não existe uma nova metodologia específica para o ensino bilingue, é a mesma metodologia que se usa no ensino monolingue. Para o ensino bilingue está preconizado os manuais para os alunos, dicionários em Changana e Português, gramáticas que ainda não saíram; em termos de metodologia e estratégias não me lembro, não estou a dizer que não há. Em termos de material, não vem no programa mas recebemos algum material que pode ajudar, exemplo mapas do corpo humano e alguns livros que recebemos, mesmo livro do aluno só que é só da 1ª e 2ª classe; há um erro generalizado de existência de metodologia de ensino de Português, mas Português é uma língua que não defere de Xichangana, Ndaou, então os professores usando essa metodologia vai surtir efeitos positivos em relação a isso, porque eles partem do concreto para o abstrato do conhecido para o desconhecido, é o que se recomenda para quase todas metodologias de ensino de uma língua; não há diferença entre a metodologia usada no ensino monolingue e bilingue, por exemplo, para ensinar a escrita a metodologia é analítica sintética em Português, em Changana faz-se a mesma coisa apesar de Changana ter as suas particularidades em termos de organização frásica que difere do Português. Devia haver uma metodologia específica tendo em conta as especificidades da própria língua. É por isso que tenho dito que a partir do topo devia-se ter uma formação específica, desde os formadores dos professores até aos próprios professores.

**Os professores fazem o uso do programa curricular?** Esta pergunta teve as seguintes respostas: realmente, tenho o conhecimento de causa que todo o professor tem na sua responsabilidade um programa do ensino, então automaticamente e através desse programa que no dia-a-dia ele consulta os conteúdos programáticos. A informação que tenho é que eles usam o programa curricular; fora do que falamos anteriormente, os professores tentam a todo custo fazer aquilo que está ao seu alcance e fazem o uso do programa curricular.

No **uso do programa curricular de Educação Bilingue, foi dito que, os professores têm apresentado as seguintes preocupações:** conteúdos que só aparecem no programa de ensino e no livro já não vêm. E, o outro problema que os professores têm apresentado é na divisão da própria carga horária, falta de domínio do próprio programa de ensino. Problema no tratamento dos conteúdos e temas, há uma confusão, o que é isto e o que é aquilo. O outro problema que tem acontecido é que durante o ano nós temos que dosificar consoante os trimestres. Então, o que se tem verificado é que o professor deve pegar o programa e saber que o primeiro trimestre tem tantas semanas e das tantas semanas na disciplina X a

carga horária para todo ano é Y. Nisso, o professor tem demonstrado problema para dividir esses conteúdos em três trimestres. Alguns professores transportam o objetivo geral para específico. O programa tem algumas lacunas de objetivos gerais e específicos, os objetivos específicos e gerais aparecem separados, mas você pode encontrar os verbos do objetivo específico no objetivo geral; em princípio para eles a primeira preocupação é livro, manual do professor também. O professor diz que se tivesse pelo menos livro poderia comparar o que vem no programa e o que vem no livro, enquanto não tiver, não é assim tão fácil; as preocupações dos professores são, ter o seu livro na língua local e o programa com os conteúdos na língua. A Capacitação para os professores melhor transmitir os conhecimentos e um acompanhamento. Se o programa aparecesse na língua local não iria resolver mas ia facilitar e minimizar o trabalho. No livro da 3ª classe, que estamos a usar, os textos são longos enquanto é uma classe de transição, é preciso haver textos curtos nos livros de Português. Ensino bilingue não tem livros de professores, só temos textos de apoio; os problemas que os professores apresentam é o fato dos conteúdos estarem em L2 e a outra questão que apresentam como preocupação é não terem formação para poder lidar com esse tipo de ensino, parece que há uma pequena diferença entre capacitação e formação, para o indivíduo sentir-se dono de tudo; o maior problema é aquilo que já referenciei, o programa apresenta conteúdos todos em Português e o professor tem de fazer a tradução. Se estivesse em Changana o programa, acho que não iria resolver só iria diminuir; falta de meios didáticos e material em termos de gramática, livros de leitura; não domínio de gramática Changana e as particularidades linguísticas, não conhecem as nomenclaturas, não tem dicionário em Changana para Changana, só existe o dicionário de Português Changana. Devia haver um glossário com todas informações e matéria que o ensino bilingue trás, seria uma mais valia.

**Para terminar, as respostas sobre a revisão do programa curricular de Educação Bilingue:** ainda não houve a revisão do programa curricular, mas está-se a programar para 2013. Pensa-se na revisão em mudar o programa para as línguas locais, em fazer um programa que é um instrumento que vai indicar as línguas gerais que vão gerir as práticas.

### 4.1.3. Descrição dos dados recolhidos através do questionário

Tabela VIII: Questionário aos professores

Variáveis dependentes					
Questões/itens	Número de respostas	Respostas	Frequência	Média	Desvio Padrão
7. Escreva dentro do retângulo o ano que foi introduzido o novo plano curricular do ensino básico	27	2004	18	1.59	.931
		2002	3		
		2003	5		
		2005	1		
		Não responderam	7		
7.1 Participou de alguma capacitação sobre o novo plano curricular de ensino básico?	33	Sim	18	1.45	.506
		Não	15		
		Não respondeu	1		
7.2 Quanto tempo durou essa capacitação	19	1 a 7 dias	8	1.68	.749
		8 a 15 dias	10		
		24 a 31 dias	1		
		Não responderam	15		
8.1 Qual é a sua opinião em relação à introdução, no Ensino Básico, de Educação Bilingue?	26	Positiva	25	1.04	.196
		Negativa	1		
		Não responderam	9		
8.2 Há quanto tempo introduziram a Educação Bilingue na sua escola?	31	4-5 anos	1	4.61	.844
		6-7 anos	16		
		7-8 anos	8		
		9-10 anos	6		
		Não responderam	3		
8.3 Há quanto tempo trabalha com a Educação Bilingue?	34	A menos de 1 ano	4	2.56	.927
		2-3	13		
		4-5	11		
		6-7	6		
8.4 O que entende por Educação Bilingue?	31	Ensino que usa 2 linguas	20	1.48	.769
		Ensino que usa lingua local como recurso	8		
		Identidade do indivíduo	2		
		E um ensino normal	1		
		Não responderam	3		
8.5 Quais as razões que levaram a introdução de Educação Bilingue na sua escola?	27	Decisao do MINED	4	4.85	2.013
		Decisão da Escola	1		
		Pedido da Comunidade	1		
		Valorizar a lingual local e patriotismo	2		
		Não sabe	3		
		Facilitar a comunicação no ensino e aprendizagem	14		

		Levar o aluno a escrever em duas línguas	1		
		Saber ler e escrever em lingual local	1		
		Não responderam	7		
8.6 Participou em alguma capacitação sobre Educação Bilingue?	34	Sim	27	1.21	.410
		Não	7		
8.6.1 Se sim, responda: Quanto tempo durou essa capacitação?	26	1 a 7 dias	18	1.38	.697
		8 a 15 dias	7		
		24 a 31 dias	1		
		Não respondeu	1		
8.7 Quais foram os principais assuntos tratados nessa capacitação?	26	Metodologia de ensino e transferência de habilidade de L1 para L2	7	2.27	1.041
		Transição de letras de L1 para L2	8		
		Leitura e escrita, leitura de números	9		
		Planificação de aulas	1		
		Globalização das línguas locais	1		
		Não respondeu	1		
8.8 Quem orientou a capacitação?					
8.8.1 Técnicos dos órgãos centrais?	25	Sim	25	1.00	.000
		Não responderam	2		
8.8.2 Técnicos dos órgãos locais (provincia e/ou distrito)?	12	Sim	1	1.92	.289
		Não	11		
8.8.3 Colegas Professores?	6	Não responde	1	2.50	1.225
		Sim	5		
8.9 Avalie o seminário de capacitação de Educação Bilingue, assinalando com X a classificação que lhe atribui	25	10-13 Suf.	4	4.12	.666
		14-16 Bom	14		
		17-20 M.Bom	7		
		Não responderam	2		
9. Participou na elaboração do programa curricular de Educação Bilingue?	30	Sim	1	1.97	.183
		Não	29		
		Não responderam	4		
9.1 Algum colega professor participou na elaboração do programa curricular de Educação Bilingue?	24	Sim	8	1.67	.482
		Não	16		
		Não responderam	10		
9.2 Usa o programa curricular da Educação Bilingue para preparar e dar as suas aulas?	29	Sim	26	1.10	.310
		Não	3		
		Não responderam	5		
9.2.1 Se sim, como é que usa?	25	Tradução dos conteúdos de L2 para L1	11	1.60	.577
		Dosificação e elaboração de planos de aulas	13		
		Avaliar o cumprimentos dos conteúdos	1		

		Não responderam	9		
9.3 Acha que o programa vai ao encontro das dificuldades que se sentiam antes da introdução de Educação Bilingue?	27	Sim	13	1.52	.509
		Não	14		
		Não responderam	7		
9.3.1 Se sim, porquê?	13	Os alunos são ativos na oralidade	1	3.46	1.391
		Conhecimentos dos potenciais locais, dia a dia e o mundo	2		
		Fácil comunicação na sala de aulas	4		
		Aprendizagem e assimilação dos conteúdos	3		
		Resolve os problemas usando as L1	2		
		As crianças leem mas não escrevem	1		
9.4 O que acha que devia-se melhorar no programa curricular de Educação Bilingue?	29	Tradução dos programas e conteúdos para lingual local	19	1.97	1.658
		Produção do próprio programa de Educação Bilingue	2		
		Material (Livros)	4		
		Formação dos professores	1		
		Eliminar Educação Bilingue	1		
		Dosificar L1 em L2	1		
		Haver um centro de consulta	1		
		Não responderam	5		
9.5 O programa ajuda a alcançar os objetivos do Plano Curricular do Ensino Básico?	30	Sim	18	1.40	.498
		Não	12		
		Não responderam	4		
9.5.1 Se sim, como?	13	Boa comunicação	4	2.46	1.266
		Tem as competências mínimas exigidas	3		
		O aluno aprende nas duas línguas	2		
		Os alunos sabem ler e escrever no 1º ciclo	4		
		Não responderam	5		
10. Usa duas línguas na sala de aulas?	32	Sim	30	1.06	.246
		Não	2		
		Não responderam	2		
11. Qual é o material didático que usa para esse	27	Não responde	7	2.33	1.301

tipo de ensino?		Pauzinhos, pedrinhas, desenhos de animais, cartazes e plantas	8		
		Quadro silábicos e mapas	6		
		Qualquer em função da aula	6		
		Livro do aluno e material local	5		
		Textos de apoio ilustrativo	1		
12.1 Uso sempre as duas línguas em todas as aulas	32	Sim	13	1.59	.499
		Não	19		
		Não responderam	2		
12.2 Uso mais a língua Portuguesa que a língua local	31	Não respondeu	1	1.65	.551
		Sim	9		
		Não	21		
12.3 Uso mais a língua local que a Portuguesa	28	Não responderam	6	1.25	.518
		Sim	19		
		Não	8		
12.4 Faço o uso das duas línguas em algumas disciplinas	30	Sim	24	1.20	.407
		Não	6		
		Não responderam	4		
12.5 Faço o uso das duas línguas na sala de aulas sempre que for necessário	29	Sim	28	1.03	.186
		Não	1		
		Não responderam	5		
12.6 Recorro a língua nacional para explicar certas palavras difíceis em português	29	Sim	25	1.14	.351
		Não	4		
		Não responderam	5		
12.7 Compreendo como deve ser usado as duas línguas nas classes bilingue	31	Sim	29	1.06	.250
		Não	2		
		Não responderam	3		
13. Qual tem sido a reação dos alunos nesse sistema de ensino?	30	Excelente	2	2.17	.531
		Bom	21		
		Razoável	7		
		Não responderam	4		
14. Que tipo de dificuldade os alunos têm apresentado nesse sistema de ensino?	30	Transição da lingual local para português (mudança e confusão de algumas letras)	9	2.70	1.512
		Dificuldade na aula de português	6		
		Leitura e escrita de palavras em português	5		
		Escrita e leitura a partir do 2 ciclo	6		
		Escrita de algumas combinações em L1	3		
		Poucas dificuldades	1		
		Não responderam	4		

15. Qual tem sido a sua maior dificuldade na sala de aula nesse tipo de ensino?	28	Vocábulos de lingual local para português e vice versa	5	3.96	2.502
		Leituras de algumas palavras e frases	3		
		Leitura e escrita de algumas palavras e número na L1	6		
		Falta de material de apoio na lingual local	6		
		Interpretar alguns conteúdos no programa e traduzir para L1	2		
		Os alunos não respondem as perguntas na aula	1		
		Lecionação de alguns conteúdos e lecionação	1		
		Conhecer a morfologia da L1	1		
		Fraco diálogo dos alunos em português	3		
		Não responderam	6		
16. O que tem feito para ultrapassar as dificuldades?	30	Colaborar com os colegas	18	2.47	2.177
		Ler	1		
		Insistir na leitura e em pequenos textos	4		
		Usar material didático e grupos de estudos	1		
		Recorrer a L1 para explicar a L2	1		
		Redobrar os esforços	3		
		Recorrer a textos de ensino monolingue	1		
		Usar cópias e dar trabalho para casa	1		
		Não responderam	4		
17. Os pais e encarregados de educação dos alunos foram informados sobre a introdução da Educação Bilingue?	27	Sim	23	1.30	.724
		Não sabe	4		
		Não responderam	7		
17.1 Se sim, qual foi a reação deles quando tiveram o conhecimento da introdução de Educação Bilingue?	23	Positiva	15	1.43	.662
		Negativa	6		
		Não sabe	2		
18. Assinale com X a classificação correspondente à participação de cada grupo no processo de implementação de Educação Bilingue					
18.1 Professores	29	Não assinalaram	5	1.69	.660
		Muito boa	9		
		Boa	17		
		Fraca	2		
18.2 Técnicos dos diversos Setores	27	Não assinalaram	7	1.93	.675

		Muito boa	7		
		Boa	15		
		Fraca	5		
18.3 Membros da comunidade	24	Não assinalaram	10	2.17	.816
		Muito boa	3		
		Boa	11		
		Fraca	9		
19. Os professores têm feito troca de experiências com professores de outras escolas bilingue?	31	Sim	31	1.00	.000
		Não respondem	3		
20. Que avaliação faz sobre a implementação de Educação Bilingue na sua escola?	32	Muito bom	2	2.22	.553
		Bom	21		
		Suficiente	9		
		Não respondem	2		
21. Se tiver sugestões, observações ou comentários relacionados com a implementação de Educação Bilingue, por favor, utilize este espaço	27	Material básico para bilingue	7	3.00	1.468
		A partir da 2ª classe, ter a L1 como disciplina Português (oralidade e escrita)	2		
		Capacitação e formação	6		
		Ter o programa de ensino na lingual local	9		
		L1 devia ser disciplina e não meio de ensino	2		
		Expansão do ensino	1		
		Não responderam	7		

À primeira pergunta sobre o ano da introdução do novo Plano Curricular de Ensino Básico, a maioria, 18, dos professores respondeu que foi no ano 2004, três que foi em 2002, cinco em 2003 e um em 2005 e sete não responderam, o que deu um total de 27 respostas. As mesmas corresponderam a média de 1.59 que indica a discordância numa escala de Likert e .931 de desvio padrão que indica moderada/baixa concordância.

No item sobre a participação dos professores em alguma capacitação, 18 disseram que, sim, já haviam participado, 15 que não e um não respondeu a questão. A média para esta questão foi de 1.45 que também indica discordância e .506 de desvio padrão que nos mostra uma moderada/alta concordância.

No que concerne à duração da capacitação, maior número, dez, de professores respondeu de 8 a 15 dias, oito professores disseram de 1 a 7 dias, apenas um professor respondeu que durou de 24 a 31 dias e 15 professores não responderam a questão. Dessas respostas 1.68 foi a média que corresponde à discordância e .749 de desvio padrão que corresponde a moderada/baixa concordância.

A opinião dos professores sobre a introdução de Educação Bilingue no ensino básico quase que

não varia, pois das 26 respostas, 25 são positivas e uma negativa e nove professores não respondeu a questão. As respostas dadas nessa questão perfizeram uma média de 1.04 que indica novamente uma discordância e .196 de desvio padrão que nos mostra que há uma moderada/baixa concordância.

Para a questão que procurava saber há quanto tempo foi introduzido o sistema de Educação Bilingue nas escolas em que se encontra a trabalhar, das 31 respostas, 16 indicaram o intervalo que vai de 6 a 7 anos, oito professores indicaram de 7 a 8 anos, seis professores indicaram de 9 a 10 anos, somente um indicou o intervalo de 4 a 5 anos e três professores não indicaram nenhum intervalo. Para esta questão 4.61 foi a média que nos indica uma concordância e .844 foi o desvio padrão que nos indica moderada/baixa concordância.

Sobre o tempo que cada professor trabalha com a Educação Bilingue, 13 dizem, que correspondeu ao número maior de professores, que estão de 2 a 3 anos, 11 de 4 a 5 anos, seis de 6 a 7 anos e quatro professores estão a menos de um ano. Esta pergunta teve uma média de 2.56 que revela uma indefinição avaliativa e .927 de desvio padrão que revela uma moderada/baixa concordância.

Relativamente ao que entendem por Educação Bilingue, das 31 respostas dadas, a maioria (20) diz que era um tipo de ensino que usa duas línguas, oito disseram que era um ensino que usa a língua local como recurso, para dois professores é um ensino de identidade do indivíduo, simplesmente um considera ou respondeu que, Educação Bilingue, era um ensino normal e três não responderam a questão. Em termos de média e desvio padrão para essa questão, tivemos 1.48 que mostra discordância e .769 que mostra uma moderada/baixa concordância, respetivamente.

Procuramos saber quais foram as razões que levaram a introdução da Educação Bilingue nas escolas em que os professores trabalham. Nessa pergunta, tivemos diversos tipos de respostas que totalizaram 27, das mesmas, 14 professores disseram que era para facilitar o ensino e aprendizagem, quatro que foi a decisão do MINED, três responderam que não sabiam, dois disseram que era para valorizar a língua local e o patriotismo, um disse que foi por decisão da escola, um foi por pedido da comunidade, para um era para levar o aluno a escrever em duas línguas, um para os alunos saberem ler e escrever na língua local e sete professores não responderam a questão. A questão teve uma média de 4.85 que corresponde a uma concordância e desvio padrão de 2.013 que corresponde a uma baixa concordância.

Em relação à capacitação em matéria de Educação Bilingue, das 34 respostas, 27 professores responderam positivamente, que participaram, e sete disseram que não participaram. Sendo assim, a resposta teve um média de 1.21 que aponta para discordância e .410 de desvio padrão que aponta para

moderada/alta concordância. Para os professores que responderam positivamente, 18 disseram que a capacitação teve a duração de 1 a 7 dias, sete de 8 a 15 dias, um 24 a 31 dias e um não respondeu a questão. Nesta questão tivemos uma média de 1.38 mostra concordância nas respostas e desvio padrão de .697 que mostra uma moderada/alta concordância.

Na capacitação, segundo os professores que participaram, os assuntos tratados foram, Metodologia de ensino e transferência de habilidade de L1 para L2 isso para sete professores, leitura e escrita e leitura de números para nove professores, transição de letras de L1 para L2 para oito professores, um disse que trataram de planificação de aulas, para um trataram de globalização das línguas locais e um não respondeu a questão. Em termos de média e desvio padrão nessa questão, 2.27 que marca uma indefinição avaliativa e 1.041 que marca uma baixa concordância, respetivamente.

A orientação da capacitação, conforme os professores, teve diversos orientadores, 25 responderam que foram orientadas pelos técnicos dos órgãos centrais e dois não responderam, o que corresponde a 1.00 de média que mostra discordância e .000 de desvio padrão que mostra alta concordância. Responderam, também, os mesmos professores, um que foi orientada pelos técnicos dos órgãos locais (provincia e/ou distrito) e 11 respondeu que não tiveram a capacitação com esses técnicos, isso deu uma média de 1.92 que indica haver uma discordância e desvio padrão de .289 que indica haver uma baixa concordância. Respondem ainda os professores, cinco que tiveram a capacitação com os próprios colegas e um não respondeu se teve ou não a capacitação com os colegas. Estas respostas tiveram a média de 2.50 que mostra uma indefinição avaliativa e o desvio padrão de 1.225 que mostra uma baixa concordância nas respostas.

Pedidos aos professores para avaliar a capacitação, das 25 respostas, 14 professores marcaram no Bom que estava no intervalo de 14 a 16, sete professores marcaram no M.Bom que estava no intervalo de 17 a 20, quatro marcaram no Suficiente de 10 a 13 e dois professores, que disseram que participaram na capacitação, não responderam a questão. A média para estas respostas foram 4.12 que aponta para concordância nas respostas e desvio padrão de .666 que aponta para uma moderada/alta concordância.

Das 30 respostas dadas sobre a participação dos professores na elaboração do programa curricular de Educação Bilingue, 29 professores disseram que não participaram, um apenas disse que participou e quatro não responderam. As respostas a esta pergunta teve uma média de 1.97 que nos mostra a existência de discordância nas respostas e o desvio padrão de .183 que nos mostra uma alta concordância nas respostas. Ainda na questão de participação na elaboração do programa curricular de Educação Bilingue, questionados os professores, se tinham algum conhecimento de algum colega que

tenha participado, das 24 respostas, 16 disseram que não tinham nenhum conhecimento, oito que sim e dez não responderam. Para esta questão a média foi 1.67 e o desvio padrão de .482, que corresponde a discordância e moderada/alta concordância, na ordem devida.

Para a pergunta, que procurava saber se os professores faziam uso do programa curricular de Educação Bilingue para preparar as suas aulas, 26 professores disseram que sim, três disseram que não, e cinco professores não responderam a questão. A média desta questão foi de 1.10 que indica haver uma discordância e o desvio padrão de .310 que indica haver uma alta concordância.

Os professores que responderam positivamente à pergunta colocada acima, 11 disseram que usavam o programa curricular de Educação Bilingue para traduzir os conteúdos da L2 que é a língua portuguesa para L1 língua local, nesse caso o changana, 13 responderam para dosificar os conteúdos e elaborar os planos de aulas, somente um respondeu que fazia o uso para avaliar o cumprimento dos conteúdos e nove não deram nenhuma resposta a questão. A questão teve 1.60 de média que marca uma discordância e .577 de desvio padrão que marca uma moderada/alta concordância.

Se o programa estava a suprir as dificuldades que se faziam sentir antes da introdução de Educação Bilingue, os professores que disseram não, foram 14 e os que disseram sim foram 13 e sete professores não responderam a pergunta. Esta questão teve 1.52 de média que é uma discordância e .509 de desvio padrão que é uma moderada/alta concordância.

Os professores que disseram sim à questão anterior justificam que está a suprir as dificuldades anterior a introdução do programa de Educação Bilingue, porque, para quatro professores, já há fácil comunicação na sala de aulas, para três, os alunos aprendem e assimilam os conteúdos, para dois, os alunos resolvem os problemas usando a L1, para mais dois, os alunos conhecem os potenciais locais, o seu dia-a-dia e o mundo, para um, os alunos são ativos na oralidade e para um, as crianças leem apesar de não escreverem. A média para esta questão foi de 3.46 que aponta para uma concordância e o desvio padrão de 1.391 que aponta para uma baixa concordância.

Os professores questionados, dizem que o programa curricular de Educação Bilingue pode melhorar se, fosse traduzido os programas e conteúdos para língua local, isso para 19 professores, para quatro, se houvesse material, livros concretamente, para dois se fosse produzido um programa próprio para a Educação Bilingue, para um, se houvesse um centro de consulta para retirar as dúvidas e apoio, ainda para um, se eliminasse Educação Bilingue, para mais um, se a dosificação da disciplina da L1 fosse feita em L2, mais um, se os professores fossem formados e cinco professores não responderam. Esta questão teve a média de 1.97 que revela que houve discordância nas respostas e o desvio padrão de

1.658 que revela que baixa concordância.

Segundo os professores, 18 dizem que, o programa curricular de Educação Bilingue ajuda no alcance dos objetivos do Plano Curricular do Ensino Básico, 12 dizem que não e quatro não responderam à pergunta. O que deu em termos média 1.40 que mostra haver discordância e o desvio padrão .498 que mostra uma moderada alta concordância. Pedidos para apresentar os motivos que os levam a dizer que ajuda, os professores que assim procederam responderam nos seguintes moldes: porque os alunos aprendem a ler e escrever no 1º ciclo, esta resposta foi dada por quatro professores, há uma boa comunicação na sala de aulas, esta por mais quatro professores, os alunos têm as competências mínimas exigidas, esta por três professores, os alunos aprendem nas duas línguas que são Portuguesa e Changana, esta por dois professores e cinco professores não responderam. As respostas tiveram a média de 2.46 que marca uma indefinição avaliativa e o desvio padrão de 1.266 que marca uma baixa concordância.

Se usavam ou não as duas línguas na salas de aula, das 32 respostas, 30 professores responderam que usavam, dois professores que não e dois não responderam, o que deu uma média de 1.06 e desvio padrão de .246 que indica haver uma discordância e alta concordância, respetivamente. Concernente ao material didático que os professores usavam para o tipo ensino, bilingue no caso, as respostas variaram, alguns, em número de oito, usam pauzinhos, pedrinhas, desenhos de animais, cartazes e plantas, seis usa quadro silábicos e mapas, mais seis usa qualquer material em função da aula, cinco usa livro do aluno e material local, um usa textos de apoio ilustrativo e sete professores não deram nenhuma resposta a questão. Estas respostas tiveram uma média de 2.33 que mostra haver uma indefinição avaliativa e o desvio padrão de 1.301 que mostra uma baixa concordância.

As respostas dos professores sobre o uso das duas línguas em todas as aulas, 13 professores disseram que sim, usavam sempre as duas línguas na sala de aulas, 19 que não e dois não responderam. Isso fez uma média de 1.59 que indica haver discordância e desvio padrão de .499 que indica haver moderada/alta concordância

- Uso mais a língua Portuguesa que a língua local.

Os professores que responderam a esta afirmação perfizeram um total de 31 respostas, que se desdobraram em 21 respostas negativa, nove positiva e faltou uma resposta, o que deu a média de 1.65 que marca discordância e desvio padrão de .551 que marca uma moderada/alta concordância.

- Uso mais a língua local que a Portuguesa.

Esta afirmação teve 28 respostas, 19 professores disseram sim, oito disseram não, seis não responderam e média foi de 1.25 que indicou haver uma discordância nas respostas e um desvio padrão de .518 que indicou haver uma moderada/alta concordância.

- Faço o uso das duas línguas em algumas disciplinas.

Para esta afirmação, das 30 respostas dadas, 24 professores deram resposta positiva, seis negativas, quatro não responderam e a as respostas tiveram a média de 1.20 que mostra haver discordância e desvio padrão de .407 que mostra haver uma moderada/alta concordância.

- Faço o uso das duas línguas na sala de aulas sempre que for necessário.

Os professores nesta questão responderam que sim fazem o uso das duas línguas sempre que necessário (28), um respondeu que não fazia e cinco não deu nenhuma resposta. A média correspondeu a 1.03 que é de discordância e desvio padrão de .186 que é uma alta concordância.

- Recorro a língua nacional para explicar certas palavras difíceis em português.

As 29 respostas dadas a esta afirmação, 25 professores disseram que sim recorrem e quatro disseram que não recorriam. Assim, a média para as respostas foi de 1.14 que marca discordância e o desvio padrão de .351 que marca uma alta concordância.

- Compreendo como deve ser usado as duas línguas nas classes bilíngues.

Nessa afirmação, 29 professores disseram que compreendem, dois disseram que não compreendem e três não responderam. A média foi de 1.06 e o desvio padrão de .250, mostrando haver discordância e alta concordância, respectivamente.

Numa escala de Excelente, Bom e Razoável, em relação à reação dos alunos no sistema de Educação Bilingue, 21 professores marcou Bom, sete Razoável, dois Excelentes e quatro não respondeu a questão. Desta forma, a média para esta questão foi de 2.17 que mostra que há uma discordância e um desvio padrão de .531 que mostra haver uma moderada/alta concordância.

As dificuldades que os alunos têm demonstrado, conforme os professores, são, transição da língua local para português por causa da mudança, eles fazem confusão de algumas letras, esta resposta foi dada por 9 professores, dificuldade na aula de português foi dada por seis professores, escrita e leitura a partir do 2º ciclo por outros seis professores, leitura e escrita de palavras em português por cinco professores, escrita de algumas combinações em L1 por três professores, um professor respondeu que os alunos tem tido poucas dificuldades sem identificar quais e quatro professores não deram resposta a pergunta colocada. A média para a pergunta foi 2.70 e o desvio padrão de 1.512, que mostra haver uma indefinição avaliativa e uma baixa concordância, conforme a ordem. Para além dos alunos os professores

têm tido várias dificuldades no ensino bilingue relacionados com a leitura e escrita de algumas palavras e número na L1, isso para seis professores, vocábulos de língua local para português e vice versa para cinco, leituras de algumas palavras e frases para três, fraco diálogo dos alunos em português para também o número de três professores, interpretar alguns conteúdos no programa e traduzi-los para L1 para dois, os alunos não respondem as perguntas na aula para um, lecionar alguns conteúdos para mais um professor, conhecer a morfologia da L1 para mais um e seis professores não responderam. Sendo assim, a média foi de 3.96 demonstra haver concordância e o desvio padrão de 2.502 que demonstra haver uma baixa concordância.

Questionados os professores o que tem feito para ultrapassar as dificuldades, das 30 respostas dadas, repartiram-se em: 18 que disseram colaborar com os colegas, quatro disseram insistir na leitura e em pequenos textos, três, redobrar os esforços, um, ler, para mais um, usar material didático e grupos de estudos, mais um, recorrer a L1 para explicar a L2, um, recorrer a textos de ensino monolingue, um, usar cópias e dar trabalho para casa e quatro não responderam. As respostas a esta questão, teve uma média de 2.47 que aponta para uma indefinição avaliativa e desvio padrão foi de 2.177 que aponta para baixa concordância.

Os professores, em um total de 23, responderam que os pais e encarregados de educação dos alunos foram informados sobre a introdução de Educação Bilingue nas escolas, quatro responderam que não sabiam e sete não responderam, o que deu uma média de 1.30 e o desvio padrão .724, indicando haver discordância e moderada/baixa concordância. Dos 23 professores que responderam positivamente, 15 dizem que a reação dos pais e encarregado de educação foi positiva ao ensino bilingue, seis dizem que foi negativa e dois dizem que não sabem qual foi a reação dos pais e encarregados de educação. Estas respostas tiveram 1.43 de média mostra a existência de discordância e .662 de desvio padrão que mostra haver um moderada/alta concordância.

Relativamente à participação de alguns grupos como, professores, técnicos de diversos setores e membros da comunidade, no processo de implementação da Educação Bilingue, as respostas para cada grupo foram as seguintes: Para 17 professores disseram que foi boa, nove muito boa, dois disseram que foi fraca e cinco não marcaram nada. A média dessas respostas correspondeu a 1.69 sugere discordância e o desvio padrão .660 que sugere moderada/alta concordância.

Os técnicos de diversos setores tiveram 15 boa participação, sete muito boa, cinco fraca participação e sete não assinalaram, sendo que a média foi de 1.93 que indica a existência de uma discordância e o desvio padrão de .675 que indica uma moderada/alta concordância.

Os membros da comunidade tiveram 11 respostas assinalada de boa participação, nove de fraca participação, três muito boa, dez não assinalada e a média foi de 2.17 que marca uma discordância e desvio padrão de .816 que marca uma moderada/baixa concordância.

Em relação à questão de troca de experiência entre os professores de outras escolas bilingue, 31 responderam que sim tem havido, três não responderam e a média foi de 1.00 e desvio padrão .000, que aponta para uma discordância e uma alta concordância, obedecendo a ordem.

A avaliação dos professores da implementação da Educação Bilingue foi a seguinte: 21 professores respondem que é boa, nove dizem que é suficiente, dois muito bom, dois não responderam o que deu a média de 2.22 que demonstra discordância e desvio padrão de .553 demonstra moderada/alta concordância.

Por último, os professores fizeram as observações e sugeriram que, se organiza-se o programa de ensino bilingue na língua local isso para nove professores, houvesse material básico para Educação Bilingue para sete professores, que houvesse capacitação e formação de professores para seis professores, a partir da 2ª Classe a L1 fosse uma disciplina e Português passasse a ser usado na oralidade e escrita para dois professores, L1 devia ser disciplina e não meio de ensino para dois professores e sete professores não responderam. Esta última questão teve uma média de 3.00 que mostra haver uma indefinição avaliativa e desvio padrão de 1.468 que mostra uma baixa concordância.

Em suma, nos questionários feitos aos professores as respostas indicaram, na média, que houve maior número de discordância nas 31 respostas que se dividiram em oito com indefinição avaliativa e seis em concordância. O desvio padrão teve 17 respostas com moderada/alta concordância, 12 resposta com baixa concordância, oito com moderada/baixa concordância e sete com baixa concordância.

#### 4.1.4. Descrição das informações recolhidas a partir das provas

Tabela IX: Prova de Português

<b>Variáveis independentes</b>		
<b>Questões/itens</b>	<b>Respostas/variante</b>	<b>Frequência</b>
Nome das escolas	EP1 de Guagua	19
	EP1 Armando Emilio Guebuza	39
	EP1 de Uaberuane	37
	EPC de Lichenane	32
Sexo	Masculino	71
	Feminino	56
<b>Variante da prova</b>	<b>A</b>	<b>127</b>

#### 4.1.4.1. Descrição da tabela das variáveis independentes da Prova de Português variante A

A prova de Português, variante A, foi realizada a 19 estudantes da EP1 de Guagua, 39 da EP1 Armando Emilio Guebuza, 37 da EP1 de Uaberuane e 32 da EPC de Lichenane, perfazendo um total de 127 alunos que fizeram a prova. Desse universo de estudantes, 71 são do sexo masculino e 56 são do sexo oposto.

Tabela X: Prova de Português

Variáveis dependentes					
Questões/itens	Número de respostas	Cotação	Frequência	Média	Desvio padrão
De que fala o texto?	127	.00	39	1.3110	.91760
		.25	1		
		.50	1		
		1.00	4		
		1.50	4		
		1.75	1		
		2.00	77		
Quem é Malangatana?	127	.00	48	1.1870	.95793
		.50	1		
		1.00	5		
		1.50	1		
		1.75	1		
		2.00	71		
O que faz Malangatana?	127	.00	51	1.0756	.95883
		.10	1		
		.20	1		
		.30	1		
		.50	2		
		1.00	5		
		1.25	1		
		1.50	2		
		1.75	1		
2.00	62				
Onde e quando nasceu Malangatana?	127	.0	43	1.174	.9278
		.1	1		
		.5	5		
		1.0	7		
		1.5	5		
		2.0	66		
Liga as frases ao tipo a que pertence	127	.0	40	1.844	1.6236
		.2	1		
		1.0	18		
		2.0	25		
		3.0	6		
		4.0	37		
Passe a seguinte frase para a forma negativa	127	.00	61	1.3902	1.41315
		1.00	3		
		1.25	1		
		1.50	2		
		1.80	1		

		2.00	9		
		2.50	3		
		3.00	47		
Faz a análise sintática das seguintes frases	127	.00	63	1.0047	1.18104
		.25	1		
		.40	1		
		.50	5		
		1.00	6		
		1.25	1		
		1.50	14		
		2.00	9		
		2.50	4		
		2.70	2		
		2.80	1		
		3.00	20		
Passe a frase seguinte para o plural	127	.0	85	.496	.7956
		.5	6		
		1.0	12		
		1.5	2		
		2.0	22		
Redação (elabore um texto sobre a água no mínimo sete linhas, não esquecendo de escrever os cuidados que se deve ter com a água)	127	.0	42	5.626	5.6834
		.5	11		
		1.0	2		
		2.0	4		
		5.0	11		
		6.0	3		
		7.0	3		
		8.0	6		
		9.0	2		
		10.0	13		
		11.0	2		
		12.0	8		
		13.0	6		
		14.0	8		
		15.0	2		
16.0	1				
17.0	1				
19.0	2				
Ditado (Moçambique)	127	.0	36	7.646	6.9708
		.5	6		
		1.0	4		
		2.0	2		
		2.5	1		
		3.0	3		
		4.0	1		
		4.5	1		
		5.0	3		
		6.0	2		
		7.0	5		
		8.0	4		
		9.0	4		
		10.0	6		
		11.0	6		
12.0	9				

		14.0	3		
		15.0	7		
		16.0	4		
		17.0	7		
		18.0	3		
		19.0	7		
		19.5	2		
		20.0	1		

#### 4.1.4.2. Descrição da tabela das variáveis dependentes da Prova de Português variante A

A prova da Língua Portuguesa foi organizado em um texto para leitura e interpretação a partir de alguns questões sobre o mesmo texto, em algumas questões básicas de funcionamento da língua relacionados com número, organização sintática e redação sobre a água e o ditado sobre Moçambique. A cotação para o teste de Português foi de 20 para a parte relacionada com a interpretação e o funcionamento da língua e 20 para a redação e 20 para o ditado, que depois era dividido por três e se obtinha o valor final.

Na tabela observamos que o número global dos alunos, previstos que foram de 127, não varia, o que indica que todos responderam as questões colocadas, variando apenas na distribuição das cotações para cada pergunta em função das respostas que os alunos deram.

A primeira pergunta, em função da disposição das questões na tabela, da prova de Português variante A, que procurava saber de que falava o texto, das 127 respostas, 77 estudantes tiveram a cotação máxima 2, 39 tiveram a cotação mínima 0, quatro tiveram 1.5, mais quatro 1, um teve 1.75, também um teve 0.5 e mais 0.25. A pergunta teve de média 1.3110 que mostra haver uma discordância e o desvio padrão de .91760 que mostra haver uma moderada baixa/concordância.

Na segunda pergunta, o cenário não se alterou tanto, comparado com a primeira, houve 71 estudante com a cotação mais alta de 2, 48 tiveram a cotação mais baixa de 0, cinco tiveram 1, um teve 1.75, um 1.50 e mais um teve 0.5. O que fizeram um total de 127 respostas que deu uma média de 1.1870, que continuou a mostrar discordância e o desvio padrão de .95793, que também se manteve na moderada/baixa concordância.

A pergunta, o que faz Malangatana, teve 127 respostas que se distribuíram em 62 duas respostas com a maior cotação 2, 51 com a menor cotação 0, cinco com 1, dois com 1.5, dois com 0.5, um com 1.75, um com 1.25, um com 0.1, mais um com 0.2 e um com 0.3. A média para esta questão foi de 1.0756 que corresponde a discordância e o desvio padrão de .95883 que corresponde a uma moderada/baixa concordância.

A pergunta, onde e quando nasceu Malangatana, obteve 66 respostas certas que mereceram a cotação 2, 43 respostas erradas com a cotação 0, sete com a cotação 1, cinco com 1.5, cinco com 0.5, um com 0.1 e isso deu uma média de 1.174 que marca uma discordância e mostrou um desvio padrão de .9278 que marca uma moderada/baixa concordância.

A questão que pedia para os alunos ligar as frases ao tipo a que pertencia, alcançou 37 respostas com cotação 4, 25 com cotação 2, 18 com cotação 1, seis com cotação 3 e um com a cotação mais baixa de 0.1. A média, nesta questão, indica haver discordância nas respostas em 1.844 e o desvio padrão que indica haver baixa concordância em 1.6236.

Em relação a questão que requeria que os alunos passassem a frase para a forma negativa, obteve 47 respostas com a cotação 3, 61 com 0, nove com 2, três com 2.5, três com 1, um com 1.8 e um com 1.25. Em termos de média as respostas estiveram em 1.3902 e desvio padrão em 1.41315, que manifesta haver discordância e baixa concordância, em função da ordem.

Na análise sintática, no universo de 127 respostas, a distribuição das cotações foram 3 para 20 alunos, 0 para 67 alunos, 1.5 para 14, 2 para nove alunos, 1 para seis alunos, 0.5 para cinco alunos, 2.5 para quatro alunos, 2.7 para dois alunos, 2.8 para um aluno, 1.25 para um aluno, 0.4 para um e 0.25 para um aluno. A média nessa questão é de 1.0047 que significa haver discordância nas respostas e o desvio padrão de 1.18104 que significa haver baixa concordância.

A seguir, os alunos obtiveram a seguinte cotação, nas respostas que deram, 22 alunos 2, 85 alunos 0, 12 1, seis 0.5, dois 1.5 e isso deu uma média de .496 que prova haver discordância e o desvio padrão de .7956 que prova haver moderada/baixa concordância.

Na penúltima questão, que requeria que os alunos fizessem uma redação sobre a água, dos 127 alunos, 42 tiveram a cotação 0, 13 alunos tiveram a cotação 10, 11 alunos 5, mais 11 tiveram 0.5, oito tiveram 14, outros oito tiveram 12, seis tiveram 13, também seis tiveram 8, quatro tiveram 2, três tiveram 7, outros três tiveram 6, dois tiveram 19, mais dois tiveram 15, ainda mais dois tiveram 11, mais dois 9, dois tiveram 1, um teve 16 e mais um teve 17. As respostas ficaram com uma média de 5.626 que revela concordância e o desvio padrão de 5.6834 que revela uma baixa concordância.

O ditado que foi a última questão da prova de Português, variante A, as cotações para os alunos variaram em, 0 para 36 alunos, 12 para nove alunos, 19 para sete, 15 para sete alunos, 17 para mais sete alunos, 11 para seis alunos, 10 para seis alunos, 0.5 para outros seis, 7 para cinco alunos, 16 para quatro, 8 para mais quatro, 9 para ainda mais quatro, 1 para outros quatro, 18 para três alunos, 14 para três também, 5 para três outra vez, 3 para três novamente, 19.5 para dois, 6 para outros dois, 2 para dois

também, 20 para um aluno, 4 para um, 4.5 para mais 1 e finalmente 2.5 para outro um. A média dessas respostas foi 7.646 e o desvio padrão de 6.9708, que significa haver concordância e baixa concordância, respetivamente.

Em síntese, a média das respostas, da prova de Português variante A, mostrou haver mais discordância, nove, do que concordância que foram duas e o desvio padrão marcou cinco moderada baixa/concordância e cinco baixa concordância.

**Tabela XI: Prova de Português**

Variáveis independentes		
Questões	Respostas/ variante	Frequência
Nome das escolas	EPC de Incaia	41
	EP1 Eduardo Mondlane	21
	EP1 de Nhangalatine	41
	EP1 de Deane	26
Sexo	Masculino	70
	Feminino	59
<b>Variante da prova</b>	<b>B</b>	<b>129</b>

#### 4.1.4.3. Descrição da tabela das variáveis independentes da Prova de Português variante B

As escolas onde foram aplicadas a prova de Português variante B, foram, e os seus respetivos números de alunos que fizeram a prova, 41 alunos para EPC de Incaia, 21 alunos para EP1 Eduardo Mondlane, 41 alunos para EP1 de Nhangalatine, 26 alunos para EP1 de Deane e totalizam 129 alunos. O género para as escolas foi de 70 alunos de sexo masculino que foi o maior número contra os 59 alunos do sexo feminino.

**Tabela XII: Prova de Português**

Variáveis dependentes					
Questões	Número de respostas	Cotação	Frequência	Média	Desvio padrão
Qual é o título do texto?	129	0	13	1.81	.674
		1	12		
		2	114		
O que é que a Rabia quer ser quando for crescida?	129	.00	44	1.2771	.94437
		.50	1		
		1.00	3		
		1.50	1		
		1.75	1		
		2.00	79		
Como eram as argolas que a Rabia preparava?	129	.00	54	1.0814	.96631
		.25	1		
		.50	1		

		1.00	7		
		1.75	1		
		2.00	65		
Quando é que a Rabia aprendeu a cozinhar?	129	.00	63	.9787	.98129
		.75	1		
		1.00	4		
		1.50	1		
		2.00	60		
Escreve o antónimo das seguintes palavras.	129	.00	46	1.3984	1.23766
		.10	1		
		.25	2		
		.50	2		
		1.00	11		
		1.25	2		
		2.00	24		
		2.25	1		
		2.50	8		
		2.75	3		
		2.80	1		
		3.00	28		
Escreve o grau das seguintes palavras.	129	.00	68	1.1322	1.32523
		.50	1		
		1.00	11		
		1.50	1		
		1.75	1		
		2.00	8		
		2.50	3		
		2.80	1		
		3.00	35		
Sublinha nas frases os pronomes demonstrativos invariáveis.	88	0	10	2.45	1.020
		1	4		
		2	1		
		2	9		
		3	64		
Liga as frases ao grau em que se encontra o adjetivo.	129	.0	38	1.791	1.3707
		.1	1		
		.5	2		
		1.0	16		
		2.0	2		
		3.0	70		
Redação (elabore um pequeno texto sobre os meios de transporte no mínimo sete linhas)	129	.00	44	4.7314	4.83741
		.10	1		
		.50	7		
		.75	1		
		1.00	1		
		1.75	1		
		2.00	3		
		3.00	2		
		4.00	3		
		4.75	1		
		5.00	13		
		6.00	5		
		6.50	1		
		7.00	8		

		7.50	1		
		8.00	5		
		8.50	1		
		9.00	5		
		10.00	9		
		10.50	1		
		10.75	2		
		11.00	2		
		12.00	2		
		13.00	2		
		14.00	3		
		15.00	2		
		16.00	2		
		18.00	1		
		.00	25		
		.20	1		
		.50	3		
		1.00	3		
		2.00	10		
		3.00	2		
		4.00	1		
		4.50	1		
		4.75	1		
		5.00	6		
		6.00	3		
		6.50	1		
		7.00	5		
		7.50	2		
		7.75	1		
Ditado (A Liberdade)	128	8.00	6	7.8238	6.27145
		9.00	2		
		9.75	1		
		10.00	5		
		10.50	1		
		11.00	2		
		12.00	11		
		13.00	3		
		14.00	7		
		15.00	6		
		16.00	3		
		16.50	2		
		17.00	9		
		18.00	3		
		20.00	2		

#### 4.1.4.4. Descrição da tabela das variáveis dependentes da Prova de Português variante B

Em termos de organização da prova a variante B não fugiu muito da variante A, apresenta um texto com perguntas para interpretar, funcionamento da língua, relativo ao antónimo das palavras, o grau das palavras e pronomes, e por fim tem a redação e o ditado. A distribuição das cotações seguiram as

mesmas regras estabelecidas na variante A, 20, 20, 20 que no fim dividimos por três para obter a nota final.

A tabela das variáveis dependentes da variante B, diferente das variáveis dependentes da tabela da variante A. A tabela da variante B para além da variação das cotações, nos apresenta a variação do número de alunos que responderam as questões da prova de Português variante B. A variação foi dos 129 alunos previsto para 128 e 88 em algumas questões, o que nos indica que nem todos os alunos responderam as questões colocadas como podemos evidenciar nas descrições subsequentes.

A questão, qual é o título do texto? Obteve, 129 respostas que se subdividiram em, 144 alunos com a cotação 2, 12 com a cotação 1 e 13 com a cotação 0. A média da questão foi de 1.81 que manifesta haver discordância nas respostas e o desvio padrão de .674 que manifesta haver uma moderada/alta concordância.

Prosseguindo, na segunda questão, das 129 respostas, 79 alunos tiveram a cotação 2, 44 respostas tiveram a cotação 0, três cotação 1, um aluno obteve 1.75, mais um obteve 1.50 e ainda mais um obteve 0.5. Em termos de cotação as respostas possuíram uma média de 1.2771 que demonstra a existência de discordância e o desvio padrão de .94437 que demonstra uma moderada/baixa concordância.

O terceiro item também obteve 129 respostas que se fracionaram em 65 alunos com a cotação máxima 2, 54 alunos com a cotação mínima 0. Os outros alunos tiveram cotação 1 para sete alunos, 1.75 para um aluno, 0.5 um aluno também e 0.25 para mais um aluno, o que conferiu uma média de 1.0814, número que indica haver discordância e o desvio padrão de .96631 que indica haver moderada/baixa concordância.

Quando é que a Rabia aprendeu a cozinhar? Nesta questão 60 alunos obteve a maior cotação 2, 63 obteve 0, quatro obteve 1, um aluno 1.50 e mais um aluno obteve 0.75. As respostas a esta questão estiveram na média de .9787 que significa que houve uma discordância e desvio padrão de .98129 que significa haver uma moderada/baixa concordância.

Para o item relacionado com o antónimo das palavras, as cotações variaram muito mais em relação as respostas das questões passadas. Das 129 respostas, 28 tiveram a cotação, mais alta da pergunta, 3, 46 tiveram a cotação mais baixa que foi 0, 24 tiveram 2, 11 tiveram 1, oito tiveram 2.5, três tiveram 2.75, dois tiveram 1.25, outros dois tiveram 0.5, mais dois tiveram 0.25, um teve 2.8, mais um teve 2.25 e também um teve (0.1). Neste item, 1.3984 foi a média das respostas faz ver que há discordância e 1.23766 de desvio padrão que nos mostra que há uma baixa concordância.

O mesmo aconteceu no item relativo ao grau das palavras, as cotações tiveram uma tendência a variar, apesar de não ser tanto comparado com a anterior. Cotação 3 foi para 35 alunos, cotação 0 para 63 alunos, 1 para 11 alunos, 2 para oito alunos, 2.5 para três alunos, 2.8 para um aluno, 1.75 para mais um aluno, 1.50 para aluno e 0,75 para mais um aluno. Esta questão teve a média de 1.1322 e o desvio padrão de 1.32523, que significa que houve discordância e baixa concordância, respetivamente.

Da sétima questão, que solicitava que os alunos sublinhassem os pronomes demonstrativos nas frases, obtivemos 88 respostas, número este diferente das respostas anteriores. Desta questão obtivemos a cotação distribuída da seguinte forma: 64 respostas obteve cotação 3, dez cotação 0, nove cotação 2, quatro cotação 1 e um cotação 2. A média foi de 2.45 valor que indica que uma indefinição avaliativa e o desvio padrão de 1.020 que indica baixa concordância.

Na antepenúltima questão, tivemos um total de 129 respostas das quais, 70 alunos tiveram 3 de cotação, 38 alunos tiveram 0, 16 tiveram 1, dois tiveram 2, dois tiveram 0.5, um aluno teve 0.1 e a média nesta questão foi de 1.791 mostra que haver discordância nas respostas e o desvio padrão de 1.3707 que mostra haver uma alta concordância.

Na penúltima última, que era para os alunos fazerem uma redação, 44 respostas tiveram a cotação 0, 13 tiveram 5, nove alunos tiveram 10, tiveram 7, sete 0.5, cinco tiveram 9, mais cinco tiveram 8, outros cinco tiveram 6, três tiveram 14, três tiveram 4, outros três tiveram 2, dois tiveram 16, dois tiveram 15, dois tiveram 13, outros dois 12, ainda dois tiveram 11, mais dois tiveram 10.75, mais dois tiveram 3, um teve 18, mais um teve 10.5, mais um teve 8.5, mais um 7.5, mais um 6.5, mais um 4.75, mais um 1.75, mais um 1, mais um 0.75 e mais 0.1. A média para as redações foram 4.7314 significou haver concordância e o desvio padrão de 4.83741 significou haver baixa concordância.

A última questão, que foi o ditado, obteve 128 respostas que se distribuíram em, 25 com cotação 0, 11 com 12, dez com 2, nove com 17, sete com 14, seis com 15, seis com 8, seis com 5, cinco com 10, mais cinco com 7, três com 18, outros três com 16, mais outros três com 13, mais três com 6, ainda mais três com 1, mais três com 0.5, dois com 20, mais dois com 16.5, mais dois com 11), mais dois 9, mais dois com 7.5, mais dois com 3, um com 10.5, um com 9.75, um com 7.5, um com 6.5, um com 4.75, um com 4.5, um com 4 e mais um com 0.2. Assim, a média foi 7.8238 que significa que houve uma concordância e o desvio padrão foi de 6.27145 que significa que houve baixa concordância.

Portanto, no quadro das variáveis independentes da prova de Português variante B, nas dez perguntas, podemos verificar que a maioria das respostas revelaram haver discordância, somente duas concordâncias e uma indefinição avaliativa, isso em relação a média. O desvio padrão indicou haver em

cinco respostas, uma baixa concordância, em três, uma moderada/baixa concordância, em uma resposta uma moderada/alta concordância e uma alta concordância.

**Tabela XIII: Prova de Matemática**

Variáveis independentes		
Questões	Respostas/variante	Frequência
Escola	EPC de Incaia	41
	EP1 Eduardo Mondlane	21
	EP1 de Nhangalatine	41
	EP1 de Deane	26
Sexo	Masculino	69
	Feminino	59
<b>Variante da prova</b>	<b>A</b>	<b>129</b>

#### 4.1.4.5. Descrição da tabela das variáveis independentes da Prova de Matemática variante A

A prova de matemática variante A foi submetida a 41 alunos da EPC de Incaia, 21 da EP1 Eduardo Mondlane, 41 da EP1 de Nhangalatine e 26 da EP1 de Deane. Desse total de 129 alunos, 69 são do sexo masculino e 59 são do sexo feminino.

**Tabela XIV: Prova de Matemática**

Variáveis dependentes					
Questões/Itens	Número de resposta	Cotação	Frequência	Média	Desvio padrão
Escreve por extenso ou algarismo os números que se seguem					
Extenso	129	.0	54	.380	.3686
		.5	52		
		1.0	23		
Algarismo	129	.0	41	.399	.3718
		.5	77		
		1.0	11		
Compara usa os sinais <, > ou =	129	0	3	2.30	.735
		1	12		
		2	57		
		3	57		
Calcula					
Adição	129	.0	54	1.430	1.2323
		.5	1		
		2.0	2		
		2.5	72		
Subtração	129	.0	103	.504	1.0068
		2.5	26		
Divisão	129	.0	107	.492	1.1004
		1.5	1		
		2.0	1		
		3.0	20		
Multiplicação	129	0	121	.19	.726
		3	8		
Calcula o perímetro do quadrado	129	.0	44	1.616	1.3814
		1.0	16		

		1.5	1		
		2.0	21		
		3.0	39		
		4.0	8		

#### 4.1.4.6. Descrição da tabela das variáveis dependentes da Prova de Matemática variante A

Na prova de matemática, pedimos para os alunos resolverem questões relacionados com os números em extenso, em algarismo, comparação dos sinais (<, > e =), cálculos de adição, subtração, divisão, multiplicação e por último para calcularem o perímetro de um quadrado. Os alunos que responderam as questões corresponde a um total de 129 que vamos descrever depois como é que se distribuíram em termos de cotação.

Na primeira questão, 23 alunos tiveram a cotação 1, 54 tiveram 0, 52 tiveram 0.5 e .380 foi a média das respostas dadas que manifesta haver discordância e .3686 de desvio padrão que indica haver uma alta concordância.

A questão seguinte, as 129 respostas fragmentaram-se em, 77 respostas com a cotação (0.5), 41 com (0), 11 com (1), o que veio a dar a média de .399 que mostra que houve discordância e o desvio padrão de .3718 que revela haver alta concordância.

Pedidos os alunos para fazerem comparações usando os sinais, as respostas tiveram a seguinte cotação: 3 para 57 respostas dadas, 2 para outras 57 respostas, 1 para 12 respostas e 0 para 3 respostas. Essas respostas tiveram a média de 2.30 e o desvio padrão de .735, que marca uma indefinição avaliativa e um moderada baixa concordância, em ordem respetiva.

As respostas nos cálculos relacionados com adição tiveram 72 cotações máximas correspondente a 2,5, 54 respostas com a cotação mínima correspondente a 0, duas respostas tiveram 2, uma teve 0.5, o que deu a média de 1.430 que mostra discordância e o desvio padrão de 1.2323 que mostra baixa concordância.

Na subtração, 103 respostas obtiveram a menor cotação 0, 26 respostas obteve a maior cotação 2.5, do qual deu uma média .504 correspondente a uma discordância nas respostas e 1.0068 que indica haver uma baixa concordância.

O cálculo da divisão obteve 20 respostas com a cotação 3, que foi a mais elevada, 107 respostas com cotação 0, a mais baixa, uma resposta com cotação 2 e uma com cotação 1.5. Para este item, a média foi de .492 que significa haver discordância e o desvio padrão de 1.1004 que demonstra a existência de baixa concordância.

A penúltima questão relacionada com a multiplicação, granjeio 121 respostas com a cotação 0,

oito respostas com a cotação 6, por isso, a média foi .19 que prova haver discordância e desvio padrão de .726 que indica moderada baixa concordância.

A última questão que pedia para os alunos calcularem o perímetro do quadrado, das 129 respostas, o maior número, de 44 respostas, teve a cotação 0, 39 respostas tiveram 3, 21 tiveram 2, 16 tiveram 1 e uma teve 1.5, sendo que a média foi de 1.616 que mostra discordância e o desvio padrão foi de 1.3814 que mostra baixa concordância.

Em síntese, as respostas na prova de Matemática variante A não variaram em termos de número de respostas, no entanto em termos de cotação que deu, em média, sete discordância nas respostas, no global de oito perguntas e uma indefinição avaliativa. O desvio padrão teve cinco baixa concordância contra duas altas concordâncias e uma moderada baixa concordância.

**Tabela XV: Prova de Matemática**

Variáveis independentes		
Questões	Respostas/variante	Frequência
Escola	EP1 de Gaugua	18
	EP1 Armando Emilio Guebuza	38
	EP1 de Uaberuane	37
	EPC de Lichenane	32
Sexo	Masculino	71
	Feminino	51
<b>Número da variante da prova</b>	<b>B</b>	<b>125</b>

#### 4.1.4.7. Descrição da tabela das variáveis independentes da Prova de Matemática variante B

A prova de Matemática, variante B, foi feita por 125 alunos, tendo faltado dois alunos, dos quais, 18 eram da EP1 de Guagua, 38 de EP1 Armando Emilio Guebuza, 37 da Uaberuane, 32 da EPC de Lichenane e 71 era do sexo masculino e 51 do sexo feminino.

**Tabela XVI: Prova de Matemática**

Variáveis dependentes					
Questões	Número de resposta	Cotação	Frequência	Média	Desvio padrão
Compara usa os sinais <, > e -	125	.0	9	2.164	.8885
		1.0	13		
		1.5	1		
		2.0	50		
		3.0	52		
Faz a decomposição dos números	125	.0	23	3.756	2.1819
		.5	1		
		1.0	3		

		1.5	2		
		2.0	3		
		2.5	5		
		3.0	7		
		3.5	4		
		4.0	5		
		4.5	2		
		5.0	9		
		5.5	61		
Resolve as seguintes equações	125	.0	61	1.277	1.4622
		.5	1		
		1.0	8		
		1.5	1		
		2.0	30		
		3.0	5		
		3.5	2		
		3.7	1		
		3.9	1		
4.0	15				
Escreve em numeração árabe	125	.0	25	2.087	1.4582
		1.0	21		
		2.0	28		
		3.0	20		
		3.9	1		
4.0	30				
Calcula o perímetro do triângulo	123	.0	59	.965	1.0843
		.5	1		
		1.0	13		
		1.5	23		
		2.0	7		
		2.5	13		
		3.2	1		
3.5	6				

#### 4.1.4.7. Descrição da tabela das variáveis dependentes da Prova de Matemática variante B

A tabela da variável dependente apresenta 5 questões e as respostas a mesmas apresentaram uma variação de 125 respostas para 123 na última questão. Na primeira questão, 52 alunos conseguiram cotação máxima, nas suas respostas, de 3, 50 conseguiram 2, 13 conseguiram 1, nove conseguiram 0. Estas respostas tiveram a média de 2.164 que mostra que houve discordância e o desvio padrão de .8885 que mostra uma moderada/baixa concordância.

A seguir pedimos aos alunos para fazerem a decomposição de alguns números, dos 125, 61 tiveram a maior cotação de 5,5, 23 alunos tiveram a menor cotação de 0, nove tiveram 5, sete tiveram 3, cinco tiveram 4, outros cinco 2.5, quatro tiveram 3.5, três tiveram 2, mais três tiveram 1, dois tiveram 4.5, também dois tiveram 1.5 e um teve 0.5. A média para essa questão esteve em 3.756 que marca uma concordância e desvio padrão em 2.1819 marca uma baixa concordância.

Na resolução das equações, 61 alunos tiveram cotação 0, contra 4 que era a cotação a máxima, 30 obtiveram 2, 8 obtiveram 1, cinco 3, um obteve 3.9, mais um obteve 3.7, ainda mais um obteve 1.5, também um 0.5 o que assinalou 1.277 de média que aponta para uma discordância e 1.4622 desvio padrão que marca uma baixa concordância.

A questão que solicitava que os alunos escrevessem em numeração árabe obteve 30 respostas com cotação 4, 28 com cotação 2, 25 com cotação 0, 21 com 1, 20 com 3 e uma com a cotação 3.9. Em termos de média, as respostas, alcançaram 2.087 que indica que houve uma discordância e o desvio padrão de 1.4582 que indica que houve uma baixa concordância.

A última questão obteve 123 respostas que se distribuíram em 59 com cotação 0, 23 com 1.5, 13 com cotação 2.5, mais 13 com 1, sete com cotação 2, um com cotação 3.2, mais um com cotação 0.5 o que ficou com a média de .965 que prova que haver discordância nas respostas e o desvio padrão foi de 1.0843 que prova que uma baixa concordância.

No todo, houve quatro discordâncias, uma concordância, que manifestou a média e três baixa concordância e duas moderada baixa concordância que manifestou o desvio padrão.

**Tabela XVII: Prova oral da disciplina de Português**

Variáveis Independente		
Itens	Numeração	Frequência
Escola	EPC de Incaia	11
	EP1 Eduardo Mondlane	14
	EP1 de Nhangalatine	36
	EP1 de Guagua	19
	EP1 Armando Emilio Guebuza	40
	Uaberuane	38
	Não identificaram o nome	36
Sexo	Masculino	91
	Feminino	67
	Não identificaram o sexo	36

#### 4.1.4.8. Descrição da tabela das variáveis independentes da Prova Oral

Em princípio a prova oral devia ser realizada nas oito escolas, mas por motivos organizacionais dos responsáveis das escolas, a prova foi realizada com alunos de sete escolas, nomeadamente, EPC de Incaia com 11 alunos, EP1 Eduardo Mondlane com 14 alunos, EP1 de Nhangalatine com 36 alunos, EP1 de Guagua com 19 alunos, EP1 Armando Emilio Guebuza com 40 alunos, EP1 Uaberuane com 38 alunos e 36 alunos que não apresentaram a identificação da escola e do género. Das escolas que apresentaram a

identificação, 91 eram do sexo masculino e 67 feminino que completam um total de 194 incluindo os 36 que não apresentaram a identificação.

**Tabela XVIII: Prova oral da disciplina de Português**

Varáveis dependentes					
	Classificação		Frequência	Média	Desvio Padrão
Escolar	Muito Bom	18-20	38	2.82	1.222
	Bom	14-17	27		
	Suficiente	10-13	83		
	Medíocre	5-9	23		
	Mau	0-4	23		
Comunidade	Muito Bom	18-20	34	2.84	1.215
	Bom	14-17	35		
	Suficiente	10-13	78		
	Medíocre	5-9	23		
	Mau	0-4	24		
Família	Muito Bom	18-20	62	2.58	1.364
	Bom	14-17	27		
	Suficiente	10-13	57		
	Medíocre	5-9	24		
	Mau	0-4	23		

#### 4.1.4.8. Descrição da tabela das variáveis dependentes da Prova Oral

A prova oral foi dividida em três grandes temas relacionados com a escola, comunidade e família e a avaliação obedeceu a classificação de ordem quantitativa e qualitativa.

**Escola:** para as questões relacionadas com a escola, 83 alunos tiveram a classificação suficiente, 38 alunos obtiveram a classificação muito bom, 27 obtiveram bom, 23 obtiveram mau e outros 23 tiveram medíocre. Sendo assim, a média foi 2.82 que revela haver uma indefinição avaliativa e desvio padrão foi de 1.222 que revela uma baixa concordância.

**Comunidade:** neste tema, a classificação suficiente aparece repetida 78 vezes, bom 35 vezes, muito bom 34, mau 24, medíocre 23 vezes e isso assinalou a média de 2.84 que mais uma vez marcou uma indefinição avaliativa e o desvio padrão de 1.215 que também marcou uma baixa concordância.

**Família:** o último tema que foi sobre família, obteve 62 muito bom, 57 suficiente, 27 bom, 24 medíocre, 23 mau, o que fez uma média de 2.58 e desvio padrão de 1.364, que mostrou haver, novamente uma indefinição avaliativa e baixa concordância, respetivamente.

## 4.2. Análise dos resultados

Neste ponto procedemos à interpretação dos dados e para tal, evocamos o problema e os objetivos enunciados no início da pesquisa, de forma a orientar melhor o que pretendíamos com a pesquisa.

Como já nos referido, no ponto sobre o problema de pesquisa, Educação Bilingue é um novo desafio para educação em Moçambique, com a sua especificidade, vem para responder de forma genérica o problema de desperdício escolar, tendo em atenção a diversidade linguística e cultural que é peculiar no país. Sendo assim, o modelo de Educação Bilingue aplicado em Moçambique, inicia no 1º ciclo a lecionação com a língua, Bantu materna nesse caso Changana/Xichangana, como meio de instrução e o Português como disciplina dado somente ao nível da oralidade. A partir do 2º ciclo, concretamente na 4ª classe, temos uma inversão da língua de ensino, que passa a ser feita em Português e a língua Changana é usada como disciplina. Ainda dentro do 2º ciclo, na 3ª classe para além de oralidade na disciplina de Português, há o processo de transferência de competência da oralidade para escrita, ou por outra inicia-se nessa classe a introdução da escrita. Não obstante a isso, os alunos que se encontram na 5ª classe terminam o 2º ciclo fazendo um exame nacional em língua Portuguesa. Isso, implica que os mesmos estejam minimamente habilitados na língua Portuguesa de forma que consigam decifrar os códigos linguísticos em Português e compreendam o que se pede em cada exame e, conseqüentemente, dar respostas corretas de forma que lhes garanta a nota positiva para passagem de classe.

Deste pressuposto elaborámos a seguinte questão de partida: *De que modo o programa curricular de Educação Bilingue se traduz nas práticas pedagógicas nas escolas do Ensino Básico que usam a língua Portuguesa e Changana no distrito de Bilene, na província de Gaza?*

i) Os primeiros objetivos da nossa pesquisa pretendem analisar o processo de concepção do programa curricular do 1º ciclo de Ensino Básico de Educação Bilingue, atendendo as questões teóricas sobre a concepção de um programa curricular. Assegura Pacheco (2005, p. 92) “a função da teoria curricular é a de descrever e compreender os fenómenos curriculares, servindo de programa para orientação das atividades resultantes da prática com vista à sua melhoria”.

Ainda com Pacheco (2001, p. 143), desta feita numa outra obra, ao referir-se às vertentes da análise da realidade curricular, mostra que o estudo da realidade curricular, no âmbito da Teoria e Desenvolvimento curricular, pode fazer-se a partir de diversas vertentes, tendo em conta as duas tradições mais marcantes, a saber:

*“a tradição do estudo do currículo como conteúdo da escolarização que existe no que se pode designar por arquitetura curricular, isto é, o seu lado formal – visível nos planos de estudos e nos programas – que representa os fundamentos, os propósitos e os conteúdos; a tradição do estudo do currículo como projeto que integra não só as intenções mas também as atividades e o contexto de realização ao nível de sala de aulas”.*

Pacheco (2001, p. 149) refere que no momento atual, a escola exerce uma função de destaque na sociedade quer pela sua própria essência, quer pelos seus pressupostos educativos. Outrossim, a escola integra-se numa sociedade em constante mudança, em que as novas tecnologias de informação, as alterações económicas, políticas e sociais, colocam uma problemática curricular que discute a formação do aluno como cidadão membro de uma sociedade ativa. Para o autor “a redefinição dos fundamentos da escola determina novas áreas curriculares e propõem um currículo mais estimulante, reconhecendo-se que a reforma educativa não será uma simples resposta de mudança, mas sim uma exigência do conjunto das reformas que pressionam a instituição escolar”.

Com a introdução da Educação Bilingue em Moçambique urge a necessidade de reestruturar alguns fundamentos no programa curricular de Ensino Básico. Como postula Pacheco (2001), o currículo é um instrumento que reflete, quer as relações sempre existentes entre escola e a sociedade, quer os interesses individuais e os de grupos, quer ainda os interesses políticos e os ideológicos.

Informações retiradas do Programa de Ensino Básico para o 1º ciclo, onde encontramos o programa de Educação Bilingue, aparece o programa de Educação Bilingue, que é destinados aos professores que lecionam o 1º ciclo que corresponde a 1ª e 2ª classe, como um conjunto de informações orientadoras, com objetivo de servir de meio auxiliar para o professor, do ponto de vista de orientação metodológica, serve de fonte de estudo e de orientação dos mesmos e de direção do processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta a relativa autonomia do professor na condução deste processo. O mesmo foi elaborado pelo INDE/MINED em 2003 e isso foi também confirmado nas respostas dos nossos entrevistados que dizem o INDE elabora por causa das suas atribuições, é tarefa do INDE elaborar os programas de ensino. Foi nos declarado também, que as pessoas que elaboraram o programa curricular, algumas tinham formação na área de currículo e outras não.

Em termos de definição, o programa curricular de EB é definido pelos participantes da pesquisa empírica como sendo:

*um programa que engloba na sua parte conteúdos que devem ser tratados em duas línguas, Portuguesa, assim como na língua Xichangana; seria um programa que estaria lá tudo, se nós estamos a falar de Educação Bilingue estamos a falar de Changana para nós, seria um livro escrito exatamente tudo em Changana, porque trata-se de Changana e se fosse Ronga, por exemplo a introduzir a Educação Bilingue estaria o programa mesmo em Ronga; é um instrumento que contém os conteúdos, os objetivos, competências básicas para um determinado nível; é um instrumento que nos dá baliza do que nós temos de fazer, porque mesmo em nossas casa nós temos que ter algo para nos orientar o que é que nós*

*precisamos para dar aos nossos alunos, é lá no programa curricular que isso está desenhado; é um programa que lá dentro está previsto conteúdos de ensino usando duas línguas; é um instrumento e orientador geral, um programa que, quer dizer geral, mas não olhou para os aspetos específicos, então os aspetos específicos são encontrados no âmbito da produção dos materiais, mas a questão é, a parte que deve ser dada nas línguas sejam elaborados nas próprias línguas.*

Essas definições são asseguradas por Roldão (2009, p. 33), quando explica que “qualquer currículo ou projeto curricular requer **programas e programação**, no sentido de definição e previsão de campos de desenvolvimento, linhas de organização e métodos de aprendizagem”.

Relativamente ao mesmo, assugura Valente *et al* (1989, p. 12) que “os professores são os principais agentes de tradução dos programas, em propostas de ensino – aprendizagem. É pela mediação do professor e através da sua atividade na escola que os alunos entram em contato com as disciplinas, os programas, os objetivos, os conteúdos, as aprendizagem, a avaliação e os manuais”.

Sobre o envolvimento dos professores representantes distritais, provinciais na elaboração do programa foi relatado que os professores foram envolvidos, nós tínhamos aqui grupos de elaboração dos programas, em que estavam professores que iam dizendo falta isso falta aquilo, mas primeiro aqui ao nível do INDE foram criados grupos de trabalho e quando o programa já estava quase alinhavado, ao nível das províncias decorria também o trabalho de seminários de trabalhos com os professores na base e essas ideias faziam retorno. Houve envolvimento de alguns professores e em função disso, alguns conteúdos foram alterados por causa das contribuições dos professores, isso era debatido nos seminários. Porém, outros relatos dizem que os professores, não foram envolvidos, o programa apareceu assim só, e lamentam, acho que seria importante que os professores participassem, mas o que tem acontecido é a desvalorização dos professores que tem a 10<sup>a</sup> classe ou professores da base, usam-se mais os académicos e ignoram-se as bases, mas se esquecem que muitas pesquisas que são feitas tem a base como participantes, mas não os consideram. E este último relato é confirmado nas respostas dadas pelos professores com se lê abaixo em que, das 30 respostas dadas sobre a participação dos professores na elaboração do programa curricular de Educação Bilingue, 29 professores disseram que não participaram, um apenas disse que participou e quatro não responderam. As respostas a esta pergunta teve uma média de 1.97 que nos mostra a existência de discordância nas respostas e o desvio padrão de .183 que nos mostra uma alta concordância nas respostas. Ainda na questão de participação na elaboração do programa curricular de Educação Bilingue, questionados os professores, se tinham algum conhecimento de algum colega que tenha participado, das 24 respostas, 16 disseram que não tinham nenhum conhecimento, oito que sim e dez não responderam. Para esta questão a média foi 1.67 e o desvio padrão de .482, que corresponde a discordância e moderada/alta concordância, na ordem devida.

Essas informações revelam uma certa contradição podem estar aliados ao fato da EB ter iniciado em períodos diferente nas escolas da ZIP de Incaia, por isso pode se dar o caso que os professores envolvidos tenham sido da escola da ZIP sede, onde iniciaram com a EB. E pode ter acontecido que os professores das outras escolas que iniciaram no processo de expansão não terem beneficiado do mesmo privilégio. No entanto, mesmo assim não se justifica o não envolvimento dos professores das outras escolas na elaboração do programa de EB uma vez que acreditamos que antes da expansão para as outras escolas houve anteriormente uma planificação e já se previa que haveria a posterior a sua expansão.

Ribeiro (1999), quando se refere às técnicas que mais se usam quando se pretende fazer o levantamento de necessidades a serem integrados no processo de busca de objetivos para o currículo, refere-se ao grupo alvo que devem ser tomados em consideração, quando diz que se deve fazer a sondagem de opiniões de pessoas e grupos interessados no processo educativo e menciona (alunos, professores, educadores, pais e diferentes membros representativos da comunidade) sugerindo, algumas técnicas próprias para casos em que se envolve um número maior pessoas a abranger, que se pode recorrer a questionário com escalas de diversas natureza. Sugere, também, o uso dos inquéritos de sondagem de percepções sobre objetivos identificados, face a condições atuais e à viabilidade de consecução.

Sobre a organização do programa curricular de Educação Bilingue do 1º ciclo de Ensino Básico, constatamos que, a mesma apresenta aquilo seriam as bases que ditam a elaboração de um programa curricular que segundo alguns especialistas como (Tyler, Taba, Tanner e Tanner e Goodlad *et al*) indicados por Ribeiro (1999, p. 39) são de consenso que o mesmo “contém o enunciado das finalidades e objetivos visados, propõe ou indica uma seleção e organização de conteúdos de ensino, implica ou sugere modelos, métodos e atividades de ensino-aprendizagem, em virtude dos objetivos que prossegue e da organização de conteúdos que postula; inclui, por fim, um plano de avaliação dos resultados da aprendizagem”. Esses aspetos todos foram de alguma forma ponderados no programa de EB quando apresenta os seguintes elementos nucleares como: introdução, objetivos, temas, metodologia e avaliação.

Estaremos a olhar para esses elementos de forma separada, mas antes ressaltar um aspeto importante que já nos referimos no início deste ponto e que é também confirmado com os nossos entrevistados. O programa de ensino [EB] não vem a parte, está dentro ou do 1ª ciclo ou do 2ª ciclo e face a essa situação, acrescenta o entrevistado, o que deveria ser de fato separado são os programas isso para permitir que se olhe especificamente para as línguas e não olhar na sua generalidade, porque não vale

traduzir programas, não vale.

As informações recolhidas do programa de EB indicam que as únicas disciplinas que aparecem com uma organização diferente<sup>29</sup> das demais no programa de Educação Bilingue, são L1 e L2, as outras disciplinas como, Educação Musical, Matemática, Educação Visual, Ofício, Educação Física, das duas classes, estão organizadas de forma que seja lecionada quer para os alunos bilingue quer para monolíngue.

As informações citadas deixam de alguma forma claro que o programa de EB não foi construído de base ou por outras não foi construído de forma a atender realmente aquilo que são as especificidade de EB, foi uma adaptação feita de um programa que tem como propósito atender o ensino em uma só língua que, segundo Benson (2000), as artes da linguagem são projetadas para falantes nativos de Português, e que o conteúdo acadêmico é mal adaptado a culturas moçambicanas e estilos de vida.

Indo para a introdução como o primeiro ponto a tomar em conta, as informações retiradas do programa de EB sobre a organização do mesmo, na introdução relata sobre a situação linguística do país. Apresenta um ponto que fala sobre a introdução das línguas Moçambicanas em forma de antecedentes e justificação para a utilização e as modalidades de introdução. O programa regula que no primeiro ciclo, a língua materna do aluno é o único meio de ensino-aprendizagem. Mas não faz menção a nenhuma língua materna a ser utilizada, apenas explica que a língua a adotar será da escolha da própria escola, podendo ser uma língua local da zona ou não. Essa recomendação no programa de EB parece contrastar com as informações que indicam que as línguas nacionais moçambicanas selecionadas para introdução, na primeira fase, no processo de Educação Bilingue, foram 16, a saber: Makhuwa, Nyanja, Nyungwe, Sena, Ndau, Changana, Rhonga, Tshwa, Yao, Makonde, Chuabo, Uteé, Copi, Tonga, Lomwé e Mwani. E se justifica que o critério de seleção dessas línguas a serem introduzidas no ensino associada com a língua Portuguesa foi, a questão da cobertura nacional, as línguas devem cobrir quase todo território nacional, não se excluindo nenhuma província; materiais escritos, essas línguas já possuem materiais escritos; padronização, estas línguas já têm ortografia padronizada; solicitação por parte das estruturas provinciais (INDE, 2006). Patel (2007) declara que, em Moçambique, para fins educacionais, as comunidades locais são definidas como sendo linguisticamente homogêneas, pois, de uma maneira geral, há uma língua que é o principal meio de comunicação local e, no caso de programas de educação bilingue, é a usada no ensino. A questão que pode levantar face a essa situação é, se já foram encontradas as línguas e já estão a ser usadas nas escolas, o que impede que as mesmas sejam formalizadas no currículo? Será que essa

---

<sup>29</sup> A diferença é que a L1 que é o Changana é disciplina e o meio de ensino e a L2 que é o Português, no 1º ciclo desenvolve somente habilidades de oralidade para preparar a aprendizagem da leitura e da escrita nesta língua, no 2º ciclo.

omissão é o reflexo dos desafios sobre o conceito de multiculturalismo e multilinguismo que caracteriza a realidade Moçambicana que é levantado por alguns autores como é o caso de Lopes (2004, p. 40) quando diz que o modelo de Educação Bilingue implementado em Moçambique “(...) provoca novos desafios no âmbito da planificação curricular linguística e cultural”. O autor levanta o conceito de multicultural e afirma que em algumas sociedades do mundo pós-colonial, o conceito de sociedade multicultural significa a manutenção de uma cultura dominante sobre as outras culturas, regra geral a cultura das minorias, e aceitação dessas mesmas culturas? Ou está aliado ao que declararam os participantes quando apontam que um dos desafios da EB tem a ver com a disseminação de forma que todos se envolvam e é necessário que se faça um estudo sociolinguístico, isso porque sabemos que Moçambique tem 23 línguas oficiais, mas não sabemos as variantes de forma a saber quais são as línguas que se deve tomar em conta. O estudo sociolinguístico pode ditar qual é a língua que se deve ser usada tendo em conta a mistura.

Se essas forem as causas, continuamos na controvérsia, pois o fato de se ter escolhido as línguas e de se estar já a usar nas escolas com EB, já revela a situação levantada por Lopes acima. Isso porque a província de Gaza, para além das línguas Changana e Copi, que já são usadas no ensino, tem as seguintes línguas que também são faladas (Tshwa, Rhonga, Tonga)<sup>30</sup>. A outra questão é esta: porque é que continuamos a usar as línguas de forma “informal”<sup>31</sup> uma vez que já se está a usar algumas línguas nacionais nas escolas em que tem a EB? Essa questão nos faz evocar os escritos de Pacheco (2001, p. 65) que refere: ao corresponder não só ao momento da construção do currículo mais também ao momento da sua implementação, o desenvolvimento curricular é o processo complexo dinâmico que equivale a uma reconstrução de tomadas de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projeto sócio educativo e o projeto didático”.

E a ideia de deixar claro no currículo em relação ao que se pretende alcançar através do mesmo é referido também por Ribeiro (1999) que afirma que o princípio fundamental a seguir seja o de encontrar um modo de formulação clara e precisa, evitando quanto possível, a ambiguidade acerca do que se pretende que venha a resultar do processo de ensino-aprendizagem, pois, segundo o autor, de outro modo, os objetivos não servem de orientação e guia na elaboração, implementação e avaliação de planos e programas de aprendizagem dos alunos a quem se destinam.

No outro livro, Pacheco (2005, p. 51) considera que “(...) ainda que os autores sejam diferentes,

---

<sup>30</sup> (INE *apud* Ngunga & Bavo, 2011, p. 14)

<sup>31</sup> Entenda-se pelo fato não estar sistematizado por escrito nos programas curriculares.

não há lugar a uma oposição entre o *disign* (planeamento) do currículo e a implementação do mesmo, já que são momentos interligados que resultam do modelo previsto na política curricular e do controlo e autonomia existentes nas decisões curriculares”.

Podemos perceber das informações acima que, no desenvolvimento curricular que considera a dicotomia entre a concepção e a prática do currículo, é necessário que fique claro as intenções e a prática, pois percebemos das orientações no programa curricular de EB em relação as línguas que há uma certa reserva, quando não se especifica, porém se usam algumas línguas. Sendo assim, encontramos uma certa inconcisão ou paradoxo no instrumento que se espera que seja de orientação e de guia para o processo de ensino e aprendizagem.

O segundo ponto está relacionado com os objetivos. Para Ribeiro (1999), os mesmos no programa curricular servem o propósito de indicar a direção e intencionalidade do ensino-aprendizagem, o que se pretende que seja aprendido, de facilitar a comunicação entre responsáveis pelo sistema curricular e professores, entre professores e alunos, entre professores e pais ou outros interessados no processo e, ainda de clarificar a avaliação da aprendizagem pretendida. O programa apresenta aquilo que se espera que os alunos aprendam de forma geral no 1º ciclo, como podemos observar a seguir quando se escreve que, o 1º ciclo vai desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas: somar, subtrair, multiplicar e dividir; observar e estimar distâncias, medir comprimentos; noções de higiene pessoal, de relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o meio.

Constatamos que esses objetivos gerais do 1º ciclo são extensivos quer para alunos bilingue quer para monolingue e os mesmos se desdobram de forma mais específica nos programas das disciplinas. Isso nos mostra que apesar do Ensino Básico ter duas modalidades de ensino, o fim último é que os alunos tenham as mesmas competências e habilidades que se esperam no PCEB sem distinção.

Em relação aos temas, esses são organizados em planos temático em conteúdos nas disciplinas e em classes, no caso em apreço, na 1ª e 2ª classe, como se pode confirmar nas descrições dos dados a seguir.

As disciplinas que constituem o 1º ciclo são, Português, Línguas Moçambicanas, Matemática Educação Musical, Educação Visual e Educação Física. Essas disciplinas recorda-nos de alguma forma a primeira concepção da teoria técnica nos estudos curricular, apresentado por Pacheco (2001, p.33-42), que é herdeira do racionalismo académico, com raízes que se estendem a idade média *Trivium* (Gramática, Retórica e Lógica) e *Quadrivium* (Música, Astronomia, Geometria e Aritmética). Segundo o

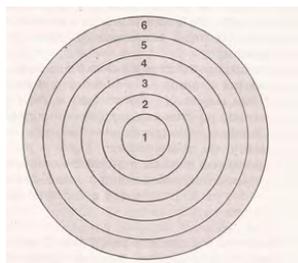
autor, nessa teoria, “privilegia-se a transmissão dos conteúdos na base das correntes filosóficas do essencialismo e do perenialismo que valorizam a dimensão estática e permanente do conhecimento”. Ainda com Pacheco, a propósito da teoria técnica, afirma que é uma teoria que “tem mais tradição nos estudos curriculares e é aquela cuja influência se faz ainda sentir até aos dias correntes”.

As tabelas, onde estão organizados os temas em disciplinas, apresentam a seguinte organização: Unidade Temática, Objetivos Específicos, o que o aluno deve ser capaz de fazer, Conteúdos, Competências Básicas e Carga Horária. Este último item está distribuído da seguinte maneira: na 1ª e 2ª classe, a disciplina da Língua Portuguesa tem 4 e 5 horas, Língua Moçambicana tem 8 e 7 horas, Educação Visual tem 2 e 2 horas, Educação Musical tem 2 e 2 horas, Matemática tem 8 e 8, Ofício 2 e 2 e Educação Física tem 2 e 2 horas, totalizando 28 e 28 horas, respetivamente. Tomando em consideração que a língua Portuguesa é a língua que será usada a partir de 2º ciclo (4ª classe) em diante, como língua de instrução, a carga horária da disciplina de Português devia ser acrescentada quer para as duas classes de forma a permitir que a semelhança da L1 a criança tenha maior contato com a língua. Da forma como está a carga horária para a língua Portuguesa, vamos continuar a ter situações como essas ditas por alguns participantes da pesquisa, “para mim a introdução da EB foi boa, porque esta criança da Educação Bilingue é diferente da monolingue porque domina mais a língua Changana do que a língua Portuguesa”. Isso de alguma forma nos dá um certo orgulho, porém não nos esqueçamos que a criança precisa de dominar do mesmo jeito a língua Portuguesa que é a língua que passará obrigatoriamente a usar como meio de instrução a partir da 4ª classe para frente, ou por outras em quase todo seu percurso escolar.

Com essa situação, a ideia de equilíbrio já não se faz sentir, é verdade que a justificação para as 4 e 5 horas semanais que são atribuídas a L2 pode ser pelo fato da mesma estar somente a trabalhar na parte da oralidade, no 1º ciclo mas mesmo assim devia-se criar condições para que a criança tivesse mais tempo de contato a L2.

Os temas apresentados nas disciplinas são relevantes para o contexto e o nível de ensino, em que tratam no caso da L1 e L2 de Família, Escola, Comunidade, Ambiente, Corpo Humano e Saúde. Em que se procura introduzir a criança nas questões básicas da organização da sociedade que o envolve. Constatamos que os conteúdos em algumas das disciplinas, como a Matemática apresentam, a seguinte sequência em termos de tema: Vocabulário básico, Números naturais e operações, Grandezas e medidas, Espaço e orienta que se deve introduzir os números em fase, números naturais de 1 a 5 e de 6 a 9 até 50, a semelhança da sequência sugerida por Ribeiro (1999, p. 142) quando aconselha na organização do currículo, concretamente na parte dos conteúdos para o Ensino Básico. Mostra que as relações espaciais

(os conteúdos programáticos são ordenados segundo critérios como, por exemplo, do mais próximo para o mais afastado, a sua disposição (ou orientação no espaço), que se pode confirmar no esquema abaixo.



No entanto, no plano temático das disciplinas de Língua Moçambicana e de Matemática, para o 1º ciclo, que a este nível são ministrados na língua Changana, os conteúdos aparecem em Português e essa questão faz nos voltar ao que estivemos a discutir no primeiro ponto, o fato de não estar especificado a língua no programa curricular e isso, como estaremos a explorar mais abaixo na relação entre o programa curricular e as práticas pedagógicas, tem tornado ainda mais pesado o trabalho dos professores de turmas bilingue, pois devem traduzir os temas e conteúdos, das disciplinas apresentadas acima, para a língua Changana.

E face a essa situação, nas informações empíricas, relativamente à questão dos conteúdos não estarem na língua Changana, faz com que alguns comparem organização de algumas disciplinas da língua estrangeira quando afirmam que no programa de EB devia aparecer em Changana, tal como acontece na disciplina da língua Inglesa em que os conteúdos estão em Inglês. É verdade que essa comparação suscita algum questionamento pois, a língua Inglesa no contexto moçambicano tem o estatuto de língua estrangeira diferente das línguas Bantu moçambicanas que primeiro são muitas e em segundo nos leva para a questão do multiculturalismo levantado por Lopes.

No entanto, essa situação toda, leva a alguns participantes a irem mais longe ainda ao afirmarem que não existe um programa curricular de EB o que existe é uma cópia do programa de Ensino Monolíngue e sugerem que haja um programa de Educação Bilingue em que as orientações estejam muito claras de forma a facilitar o processo de ensino e aprendizagem da EB que já é complexo pela sua natureza.

O quarto ponto está relacionado com as metodologias, o programa de Educação Bilingue apresenta sugestões metodológicas gerais para as duas disciplinas de língua que é a L1 e L2, quer para 1ª quer para 2ª classe e para as disciplinas de Educação Musical, Ofício e Educação Física. A disciplina de Matemática é a única que apresenta sugestões metodológicas por unidade temática e separado em função das classes, a 1ª classe apresenta sua sugestão metodológica e 2ª também a sua. Fora

esse aspeto, podemos ver que o programa demonstra através de exemplos quais as estratégias metodológicas que podem ser adotadas pelo professor, como pode ser visto nas descrições, o que constitui uma mais valia para o professor ter um ponto de partida. A estratégia de ensino, proposta por Roldão (2009, p. 30), “centra-se na concepção finalizada e organizada da ação de ensinar, operacionalizada em subestratégias, tarefas ou atividades, de entre as quais as várias tipologias proporcionam”.

Antes de entrarmos no último ponto (avaliação), referir que os materiais didáticos, que segundo Pacheco (2001, p. 200) “mais importante que os programas são os livros e instrumentos didáticos, dado que estes são a pormenorização oficialmente consagrada daqueles, constituindo um recurso educativo privilegiado, cuja a responsabilidade de definição pertence a administração central”.

Informações que retiramos do programa de EB apresenta material na disciplina de Educação Musical e não apresentam em nenhuma outra pelo menos de forma explícita. Na disciplina de Educação Musical, os materiais de ensino previsto são: Manual do professor; Instrumentos musicais de percussão, melódicos e eletrónicos. Rádio/gravador, cadernos pautado para música.

Ribeiro (1999, p. 167) refere que um plano curricular, programa de ensino, ou unidade didática, traduz-se de modo concreto, em documentos ou materiais que podem assumir diversa natureza e modalidades várias. Relativamente a isso, o autor faz referência a alguns tipos de materiais curriculares e didáticos mais frequentes para o uso de professores e/ou alunos:

*“em primeiro lugar menciona-se os chamados Guias curriculares e programáticos, cuja finalidade reside em apresentar um plano estudos, descrevendo a organização curricular que se propõe, em termos de áreas ou disciplinas, respetiva sequência e distribuição de quaisquer unidades temporais que se adotem (ano, semestre, tempos letivos, ou unidades de crédito) e explicitando objetivos gerais e conteúdos maiores estabelecidos, segundo formatos diversos”.*

Ribeiro faz referência a dois tipos de material didáticos o primeiro está relacionado com os guias programáticos (ou programas de ensino) assumem diversa natureza, consoante o grau de especificação a que descem: desde listas de conteúdos, segundo uma estrutura e sequência definida, aqui se acrescentam as sugestões pedagógicas-didáticos genéricas, até planos bastante pormenorizados de objetivos gerais e específicos, conteúdos, estratégias, atividades de ensino e aprendizagem recomendadas e método de avaliação. E em segundo lugar menciona a questão dos livros<sup>32</sup> de texto ou manuais escolares, nas suas visões diferenciadas para o professor e aluno, os quais constituem a expressão

---

<sup>32</sup> Segundo Pacheco (2001, p. 200) “o manual é por assim, dizer, o material curricular de interpretação dos programas, elaborado em conformidade com os objetivos, conteúdos e orientações de uma determinada disciplina traçado ao nível da prescrição curricular”.

concreta ou a face visível do currículo ou programa propostos, tanto para o professor como sobre tudo para o aluno. Contrariamente a isso, quando solicitámos aos participantes da pesquisa para fazerem uma apreciação do programa curricular de EB, os mesmos se, de forma geral, disseram: não temos manual de professores que podia servir de consulta, podia-se ter preparado antes os programas, manuais os livros e ter uma boa capacitação para todos professores. Não há coadunação entre o programa de ensino e o livro e isso precisa da estratégia do próprio professor, livros de leitura para Changana não temos, Ciências Naturais dá-se em Changana, Matemática também que se dá em Changana não temos os livros em Changana, praticamente, tudo temos que traduzir. Ribeiro (1999) clarifica em relação a um dos pontos levantados acima, sobre a falta de manual de professores, que é uma necessidade básica que a existência de duas versões diferenciada (professor e aluno) justifica-se, naturalmente, por razões de ordem psicopedagógica, evidentes no caso dos ensinios básico e secundário: adequação da linguagem, estrutura e nível conceptual ao aluno bem como possibilidade de, na versão do professor, explicitar diretrizes, e sugestões metodológicas, para um tratamento apropriado dos conteúdos do manual.

A importância do material didático no currículo é ainda enfatizada por Ben-Peretz referenciado por Ribeiro (1999, p. 169) que a chamam de “*curriculum potential*”. Que segundo Ribeiro (*Ibid.*) “significa-se com esta designação o conjunto variado de atividades e situações de aprendizagem, que podem ser derivadas de uma gama de materiais curriculares e didáticos, em ordem a alcançar os objetivos educacionais estabelecidos”. E Ribeiro (*Ibid.*) vai mais longe quando sugere que deve haver ações de formação de professores orientadas para o desenvolvimento de competências de análise e utilização prática de determinados materiais curriculares, explorando os aspetos diferentes que incluem assim as atividades de aprendizagem que podem permitir, consoante os objetivos em vista, características dos alunos e o contexto concreto.

O último ponto que é a avaliação, o programa de EB apresenta os métodos de avaliações a serem feitas nas disciplinas e em função das especificidades de cada disciplina, como podemos ver abaixo.

*Disciplina de Educação musical a avaliação é qualitativa que corresponde a Muito Bom, Bom e Suficiente e tendo em conta o nível e a natureza das atividades e no final do grau faz-se uma avaliação formal. Para a disciplina de Matemática, os tipos de avaliação propostos são: Avaliação diagnóstica, pré-teste, testes intercalares, pós teste, testes prognósticos, exames nacionais. A disciplina de Educação Visual, para o 1º ciclo todo o trabalho é Bom, numa avaliação formativa qualitativa, o Muito Bom pode ser os resultados dos alunos superdotados, enquanto Bom para os subdotados. No segundo ciclo acrescentar-se-á Suficiente. Ofícios, a avaliação deve ser contínuo, tendo em conta, os conceitos a técnica, os valores e atitude. Ela pode assumir um carácter diagnóstico, formativo e sumativo. E por fim, a disciplina de Educação Física, no primeiro ciclo a avaliação deve ser feita nas variáveis de habilidades motoras, com base nas competências básicas dos programas e nos regulamentos de avaliação. Para os alunos com deficiências devem-se avaliar os exercícios que são aplicáveis na sua deficiência.*

O PCEB (2003) menciona que a avaliação no ensino básico compreenderá as seguintes formas: Diagnóstica, Formativa e Sumativa. Para além dessas medidas de avaliação a outra forma de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem, PCEB (2003), serão os testes diagnósticos a serem desenvolvidos e aplicados pelo INDE. Estes permitirão, colocar à disposição do sistema educativo, informação sobre a qualidade do ensino, de modo a ser utilizada para a melhoria do mesmo. Esta modalidade de avaliação é a que, Ribeiro (1999, p. 169) faz menção, no conjunto de operações envolvidos no planeamento curricular, quando afirma que,

*“com o estabelecimento de um sistema de avaliação da aprendizagem fecha-se o ciclo de das operações envolvidas no planeamento curricular. Visa-se, definir um plano de avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos a quem se destina o currículo; por outras palavras, pretende-se determinar um processo que permita verificar, após a execução do currículo, se os objetivos enunciados como resultados a alcançar são ou não efetivamente atingidos”.*

No entanto, o PCEB não entra em pormenores sobre o plano de avaliação, no que diz respeito como é que será feita o tipo de avaliação que visará verificar até que ponto os objetivos após a execução curricular estão sendo alcançados. Somente mostra informa que os procedimentos e metodologias específicas referentes à avaliação, serão matéria de regulamentação própria. Ribeiro (1999) refere a propósito que assim como se estabelece um plano de desenvolvimento e sequência do ensino-aprendizagem, em consonância com os objetivos e conteúdos curriculares definidos, também se deve formular um plano de avaliação da aprendizagem pretendida, que o enunciado dos objetivos curriculares traduz.

Para terminar, voltamos ao ponto de partida, que foi com o primeiro objetivo da pesquisa, que visa analisar o programa curricular tomando em consideração aos aspetos teórico de concepção curricular. Dizer que o programa curricular de EB figura-se mais para o Modelo de organização curricular Baseado em Situações e Funções Sociais, escrito por Ribeiro (1999). Em que se defende as prioridades sociais para garantir conhecimentos e aptidões socialmente relevantes e de aproximar os programas escolares da vida quotidiana, com que os alunos se defrontam ou vêm defrontando. Diz ainda o autor, os objetivos, estabelece-se mais sob forma de processos pessoais e sociais a desenvolver do que de resultados precisos de aprendizagem que se antecipam. Assim, o currículo visará desenvolver a compreensão e responsabilidade do indivíduo, ao encontrar-se com situações cotidianas (família, atividades sociais e cívicas, trabalho, tempos livres, vida cultural e espiritual).

Não obstante, esperamos que na revisão do programa curricular que segundo as fontes empíricas, ainda não houve a revisão do programa curricular, mas está-se a programar para 2013. E reconhece o que estávamos a discutir e a analisar acima, quando diz, pensa-se na revisão em mudar o

programa para as línguas locais, em fazer um programa que é um instrumento que vai indicar as línguas gerais que vão gerir as práticas. Que realmente os pontos que constituem desafios no programa sejam realmente acautelados nessa revisão, por quem de direito, e que acima de tudo, como refere Young (2013) quando diz, o currículo é político, mas não podemos nos esquecer do conteúdo principal que é o conhecimento, realmente o conhecimento seja a preocupação principal. Justifica Young (2013), falando da crise do currículo, que uma das razões da crise do currículo assentam nas restrições do poder e da política, as limitações epistemológicas e o constante estímulo, que a escola e os alunos são levados a pensar, em questões externas como a empregabilidade no futuro em detrimento e desvalorização das questões internas que é o desenvolvimento intelectual dos alunos. Aliado a isso, Pacheco (2013) referindo-se a preocupação que hoje se faz sentir em alcançar resultados *standards* e do *accountability* que pode ser aplicado de forma diferente para o contexto de países como Moçambique que continuam dependentes de apoios externos em diversos domínios incluindo na educação e que em alguma momento se vêem submissos a imposições externas e políticas a serem adotadas na educação. O autor mostra que nessas circunstâncias o currículo se conjuga, acima de tudo, em planos e metas curriculares, na valorização dos testes, com tendência para os resultados e os alunos não são colocados no centro de aprendizagens.

ii) Diversos autores (Pacheco (2001), Zabalza (1998), Gimeno (1989), Kemis (1988) e Ribeiro (1999) são unânimes que qualquer plano ou programa curricular só adquire validade e se esclarece melhor quando posto em prática ou confrontado com uma realidade. Sendo assim, estaremos a trabalhar no segundo objetivo da pesquisa que pretende relacionar o programa de Educação Bilingue com as práticas pedagógicas considerando a formação dos professores, as metodologias de ensino e o material didático. Sem nos esquecer que “por mais complexo que seja, o currículo deve ser decidido numa perspetiva orientadora e não determinante da prática” Pacheco (2005, p. 52).

Valente *et al* (1989) sobre as praticas pedagógicas, que afirmam que não podem restringir-se à relação professor/aluno, nomeadamente àquilo que se chama a prática letiva, com privilégio para o espaço aula. Por isso, Alarcão e Tavares (1987) consideram a prática pedagógica como uma das componentes fulcrais do processo de formação de professores. Entendem os autores, como um processo lento que, iniciado na chamada formação inicial não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada formação contínua.

Em outras palavras, queremos mostrar que estaremos a olhar para a prática pedagógica de uma forma mais ampla e abrangente na educação e não somente da forma que muitas vezes nos vêm a mente quando somos confrontado com a mesma expressão.

Primeiro analisaremos aspetos relacionados com o processo de introdução do novo PCEB de forma a ajudar a entender melhor todas as questões que ditam a introdução da EB e só depois analisaremos a relação entre o programa curricular e práticas pedagógicas.

No âmbito da introdução do novo PCEB, que introduz a Educação Bilingue, as capacitações ocorreram em diversos locais e em momentos diferente como se pode constatar nos relatos a seguir, quando nos responderam que participei em Incaia na ZIP sede e menciona os assuntos tratados que foram, matéria do novo currículo do ensino básico, como introduzir o novo currículo, como usar o novo programa de ensino, como dosificar, como planificar, como dar os novos conteúdos a serem introduzidos no novo programa de ensino e fizemos simulações das próprias aulas, bem como a própria planificação das aulas. A outra resposta foi participei, sim da formação em matéria de novo Plano Curricular de Ensino Básico, foi na Macia na Escola Secundária da Macia, diz ainda era seminário de transformação curricular; participei, se a memória não me falha foi em 2002, foi uma semana em Xai Xai; participei na capacitação do novo currículo em Xai-Xai; participei, foi no centro de formação de professores em Inhamissa em Xai-Xai.

A capacitação para os técnicos, em função das respostas que seguem, leva-nos a concluir que foram, realmente, capacitados ao nível da província e do distrito: são as pessoas que tem a responsabilidade de dar a continuação do trabalho, assim como na parte de monitoria e avaliação, então, são indispensáveis a participação deles para esse tipo de trabalho e a outra resposta foi nem todos os técnicos foram capacitados, porque na altura eu não estava cá, mas houve uma capacitação uma vez que os funcionários da direção tem a função de ver como é que os serviços estão a decorrer.

No entanto, talvez, já não podemos afirmar o mesmo dos professores, pois como se pode constatar na média e desvio padrão das respostas: 18 disseram que, sim, já haviam participado, 15 que não e um não respondeu a questão. A média para esta questão foi de 1.45 que indica discordância e .506 de desvio padrão que nos mostra uma moderada/alta concordância. Este cenário se repete nas outras respostas também relacionadas com a capacitação dos professores em matéria do novo PCEB, como se vê:

*não, a não ser que tenham tido lá no centro de formação onde estiveram, porque a capacitação em matéria do novo currículo do ensino básico iniciou em 2004 e em 2005, então daí já não houve mais capacitação em matéria de novo currículo para os novos professores desta escola; nem todos os professores, é que, em princípio para os professores serem capacitados dependemos de um programa que recebemos, talvez pode ser do distrito ou da província que solicita os professores. Há certas vezes que nós estamos lá a trabalhar e o professor é desse ano ou do ano anterior e esse ano e o anterior não houve nenhum seminário de capacitação, então é a razão que leva com que alguns professores não tenha sidos capacitados; não, nem todos foram capacitados; não foram todos os professores, alguns foram capacitados e outros que entraram mais tarde não, sobre tudo os professores sem formação. Os professores que não foram capacitados fazem*

*uma capacitação interna; posso dizer que sim todos foram, porque temos dois professores que estavam no ativo que participaram e outros estavam ainda na formação, era antes de entrar na educação. Os que não tiveram a formação tiveram na escola de formação porque já estava incluído; os professores beneficiaram de uma capacitação, mas tendo em conta que entraram novos professores, para os novos professores tem havido capacitação com alguns apoio de algumas organizações como Save de Children e a UDEBA; sim, esse trabalho é exatamente fundamental para eles, e ocorreu da seguinte maneira depois da formação dos formadores a nível nacional e provincial, houve também a formação dos professores localmente, que deviam responder a nova filosofia no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.*

Quando vemos este cenário constata-se que, “no plano atual da reforma, a introdução das componentes locais e regionais curriculares é um dos pontos fundamentais da inovação curricular”, (Pacheco, 2001, p. 153) adverte, “mas esta só se efetivará se, de fato, levar a mudanças no trabalho de professores”. Para Bolívar (2007, p. 20), “a mudança se dirime no que os sujeitos [professores] sejam capazes de pensar e fazer com ela”.

O novo Plano Curricular de Ensino Básico (PCEB, 2003), elaborado pelo INDE, apresenta a introdução das línguas moçambicanas no ensino como uma inovação na Reforma Curricular, Ngunga *et al* (2010), a sua implementação viria a ser iniciada no ano letivo de 2003 e numa primeira fase, a Educação Bilingue, deveria ter lugar em regiões rurais linguisticamente homogêneas como forma de permitir que cada moçambicano aprenda os primeiros rudimentos de leitura/escrita e aritmética na sua língua Bantu materna.

Trazendo a ideia da reforma na educação, Pacheco (2001) mostra que num certo sentido a reforma educativa entende-se como sendo uma transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objetivos e prioridades, transformação esta que pode ser traduzida por conceitos como inovação, renovação, mudança e melhoria que têm como denominador comum a introdução de algo novo.

Os participantes da pesquisa consideram a Educação Bilingue uma inovação no PCEB porque nunca existiu antes em Moçambique, é uma coisa nova, o uso das línguas moçambicanas como meio de ensino, porque durante a colonização, nunca foi permitido o ensino de línguas nacionais nas escolas do país, então logo que se introduz o Ensino Bilingue, essa inovação traz uma interação lógica, o professor e o aluno estão em estreita relação dentro da sala de aula e isso facilita a própria compreensão e o próprio relacionamento que é muito exigido entre o professor e o aluno, no processo de ensino aprendizagem.

A ideia básica que fica dessas respostas é que a inovação é algo novo, que nunca antes existiu, é algo contextual para o caso de Educação Bilingue, que veio para apoiar o ensino e aprendizagem.

Inovação na educação é definida como introdução de uma novidade no sistema educativo, promotora de uma real mudança, subentendendo um esforço deliberado e conscientemente assumido,

bem como uma ação persistente, integrada num processo dinâmico, visando a melhoria pedagógica<sup>33</sup>. Podemos constatar nas informações, empíricas e teóricas, acima que a ideia de algo novo está bem patente, apesar dos dados empíricos enfatizar mais a ideia de algo novo e não de melhoria pedagógica, que é imprescindível numa inovação educacional, pois não temos que trazer algo de novo ou inovar pura e, simplesmente, por trazer, mas ela deve ter como fim último a melhoria pedagógica. Como assegura Bolívar (2007, p. 40), “se uma inovação (curricular, organizativa ou profissional) não incide na qualidade de aprendizagem dos alunos, dificilmente poderíamos qualificá-la de melhoria”.

Enfatizar também o outro aspeto que podemos encontrar na definição da inovação apresentado acima, a questão da consciência assumida e integrada num processo dinâmico que é determinante para uma real melhoria pedagógica.

Nos dados empíricos encontramos as seguintes definições de Educação Bilingue:

*para mim bilingue em termos da própria definição como o próprio nome diz, ensino bilingue, é um ensino em que se dá em duas línguas, neste caso pode ser em Português e Xichangana, Chope e Português, é a mistura das línguas, nesse caso; Educação Bilingue é uma estratégia para resolver o impasse no ensino fundamental do ensino aprendizagem, seria pelo menos a minha definição elementar nessa primeira fase; para mim EB não se difere tanto de Educação Monolíngue, porque aquilo que se trata em bilingue é o mesmo que se trata no monolíngue, talvez uma pequena diferença porque, enquanto na EB tratamos as coisas na L1 na monolíngue tratamos as coisas em L2. Assim que, mesmo quando estamos na monolíngue se recorre a L1 na bilingue também se recorre a L2. Chamam de bilingue, talvez porque introduzimos o Changana que é a segunda língua; Educação Bilingue é um ensino que facilita a criança que entra pela primeira vez na escola, porque sai de casa a saber contar só que não sabe organizar as coisas. É um tipo de ensino que ajuda na valorização da nossa cultura, na compreensão da matéria, interação e comunicação professor aluno, esse aluno vem de casa a falar a sua língua e chega na escola já não precisa ter o tempo para ambientação que é aprender nova língua, ele entra na escola para aprender e escrever na sua língua; é um tipo de ensino com um modelo de transição com características de manutenção. Significa que a criança ao entrar na escola começa a aprender na sua língua, ler e escrever, tem a sua língua como meio de ensino. Em relação a língua Portuguesa, na 1ª classe, não aprende a escrever, mas aprende a falar. Modelo de transição porque, na 3ª classe a criança já começa a ler e escrever em Português, mas a ler e a escrever em Português, não estou a dizer que aprende as disciplinas em Português, continua a aprender na língua dela. Qual é o raciocínio da informação anterior? é que já que aprendeu na 1ª e 2ª classe a falar Português, já está em condições de escrever o que está a falar, quer dizer transferência apenas de habilidades. Na 4ª classe o cenário muda, porque a criança passa a aprender tudo em Português, já tem a sua língua como disciplina. É por isso que estamos a dizer manutenção, que é para ela não esquecer e para não sofrer o que se chama de bilinguismo subtrativo e continua sendo turmas bilingues.*

Para os professores, das 31 respostas dadas, muitos (20), disseram que era um tipo de ensino que usa duas línguas, oito disseram que era um ensino que usa a língua local como recurso, para dois professores é um ensino de identidade do indivíduo, simplesmente um considera ou respondeu que, Educação Bilingue, era um ensino normal e três não responderam a questão. Em termos de média e

---

<sup>33</sup> Cardoso, A. P. O. (2002). A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar. Porto: Asa Editores. Citado no *power point* da aula dada pela doutoranda Alcina Borges Lourenço (2012-06-16) com o título “Inovar nos caminhos da Educação”.

desvio padrão para essa questão, tivemos 1.48 que mostra discordância e .769 que mostra uma moderada/baixa concordância, respetivamente.

Podemos constatar nas respostas acima que alguns são um pouco minuciosas e procuram ir ao encontro do tipo de modalidade de EB em curso em Moçambique, e outros não, talvez por não terem um domínio da modalidade e fica mais fácil para eles dizerem que é um ensino dado em duas línguas como o nome sugere e esse acaba sendo o denominador comum em todas as respostas dadas.

Appel e Muysken (2006, p. 64) explicam que “a system in which a minority language has a certain role alongside the majority language is generally called bilingual education. Segundo os autores “this type of education generally only exists at elementary school level”.

Segundo INDE (2006), como vimos em algumas respostas dos participantes, o modelo de Ensino Bilingue escolhido por Moçambique é um Modelo de Transição<sup>34</sup> com características de Manutenção, por forma a garantir o desenvolvimento de um bilinguismo aditivo nos alunos, isto é “(...) as primeiras classes são lecionadas na língua moçambicana das crianças. A língua portuguesa é introduzida, desde a 1ª classe, como disciplina e não como meio de ensino. Entretanto, a partir do 2º ciclo regista-se um fenómeno inverso. A língua de ensino passa progressivamente a ser o Português e a língua moçambicana uma disciplina” (PCEB, 2003, p. 31).

As razões que ditam a introdução de Educação Bilingue variam, apesar de terem, de forma explícita e implícita, sempre o mesmo fim último, que é a contextualização do ensino tendo em conta a diversidade linguística e cultural de forma a garantir a melhoria da qualidade e prevenir o maior número de desperdício escolar como se pode constatar a seguir, nas respostas dos dados empíricos:

*cada fase de desenvolvimento de um país há exigências, houve a necessidade a partir da lei 6/92 com a revisão da lei 4/83, fazer uma revisão do processo de ensino. Moçambique não é uma ilha em relação ao desenvolvimento, deve acompanhar a nova dinâmica, deve saber ser, fazer e estar. Em relação a essa nova dinâmica toda, foi preciso a revisão ao próprio processo de ensino. E que surge a revisão do Plano Curricular do Ensino Básico para orientar, para dar as pistas de como é que esta transformação curricular em Moçambique tem de ser feita e introduzir várias inovações.*

---

<sup>34</sup> Esse é o modelo que Appel e Muysken (2006, p. 65) consideram que é mais aplicado, quando dizem “(...) most proponents of bilingual education adhere to the maintenance view, transitional model is most frequently applied, (...)”

As outras respostas foram,

*este é o ponto mais quente, ao nível do INDE houve um trabalho, temos um caderno de pesquisa, o caderno é do atual Ministro de Educação o Dr. Zeferino Martins. Ele levanta a situação de Educação Bilingue ao nível da África Austral. Então o que está acontecer? Exemplo de Zâmbia, Tanzania, Malawe, Suazilândia, quando 1000 criança entram na 1ª classe 900 a 850 crianças fazem a 5ª classe sem nenhuma retenção, isso nos países circundantes de Moçambique. Mas comparativamente com Moçambique em 1000 alunos que entram na primeira classe apenas 200 a 250 é que fazem a 5ª classe sem retenção. Eu acho que essa foi uma das razões, que quando tiram os resultados desse caderno de pesquisa, inquietou o próprio governo. Em função desse cenário, é quando em 1993 a 97 o governo através do INDE cria o PEBIMO como um meio de tirar o resultado mais fiável sobre o problema de ensino aprendizagem. PEBIMO seria Projeto de Escolarização Bilingue em Moçambique. Só que no fim dos cinco anos os resultado foram satisfatório, alunos que estudaram através do ensino bilingue tiveram melhores resultados em relação ao ensino monolingue. PEBIMO durou cinco anos, esses alunos foram avaliados na 5ª classe, é a partir desses resultados, acreditamos que é o que ditou a introdução*

Alguns dizem que se introduziu a EB como forma de valorizar as nossas línguas maternas aqui em África, porque o que acontecia é que nós não dávamos valor a nossa cultura e a nossa língua. Assim, desde já, começamos a nos valorizar primeiro e depois é que vou valorizar o outro, ouvindo essa língua a falar-se aqui na escola.

Ainda sobre as razões que ditam a introdução de EB no seio do professores, 14 disseram que era para facilitar o ensino e aprendizagem, quatro que foi a decisão do MINED, três responderam que não sabiam, dois disseram que era para valorizar a língua local e o patriotismo, um disse que foi por decisão da escola, um foi por pedido da comunidade, para um era para levar o aluno a escrever em duas línguas, um para os alunos saberem ler e escrever na língua local e sete professores não responderam a questão. A questão teve uma média de 4.85 que corresponde a uma concordância e desvio padrão de 2.013 que corresponde a uma baixa concordância. Que nos indica que não houve muita diferença nas respostas dos professores, apesar de haver um número elevado de dispersão nas respostas.

Monteiro (2008) escreve que a educação é um direito com uma significação ética inscrita na Ética dos direitos do ser humano e dos direitos da criança. Appel e Muysken (2006, p. 60), usando as palavras da UNESCO dizem “it is axiomatic that the best medium for teaching a child is his mother tongue”. Desta forma, Grannier (2007) explica que a Sociolinguística e a Linguística Aplicada ao ensino de línguas, visando a integração das minorias linguística, têm proposto que, para a situação em que uma criança desconhece a língua utilizada na escola, sejam adotados programas de Educação Bilingue, justifica a autora, a fim de possibilitar uma comunicação plena, desde o início, entre professor e aluno, na primeira língua da criança, assegurando o acesso aos conteúdos escolares. Essa ideia é incentivada pela UNESCO (2003) que, defendendo a *educação para todos*, reconhece que a mesma significa uma educação de qualidade para todos.

Ngunga *et al* (2010) procuram mostrar que as causas que ditam a introdução de Educação Bilingue, em Moçambique, em relação a alguns estudos realizados são: o fato de as crianças serem penalizadas por não dominarem a língua que era usada como meio de ensino e as consequências disso era o registo no sistema educativo de grandes perdas de toda a ordem. A outra causa, Benson (2000), é pelo fato de todo o currículo ter sido baseado em um modelo do Português Europeu, o que significa que as artes da linguagem são projetadas para falantes nativos de Português, e que o conteúdo acadêmico é mal adaptado a culturas moçambicanas e estilos de vida. Por estas, Ngunga *et al* (2010), razões e outras de ordem político-social, vários pesquisadores moçambicanos têm vindo, há cerca de 30 anos, a estudar a possibilidade de uso das línguas moçambicanas nacionais como veículo do saber para reduzir a ineficácia e resgatar as línguas e a diversidade cultural moçambicana.

Nas respostas sobre o que é a Educação Bilingue apresentadas acima pelos participantes na pesquisa, achamos curioso algumas respostas dos professores que estão a trabalhar com a Educação Bilingue dizerem que não sabem as razões da sua introdução. As respostas desses professores nos leva a tirar duas constatações, ou são professores novos, que mesmo assim não se justifica não saberem as razões da existência do que estão a lidar com ele dia a dia, ou os professores não foram inteirados como deviam na matéria ligado a Educação Bilingue, sendo eles os principais atores na implementação desse sistema. Isso nos remete a Fernandes (2000, p. 47), que a propósito, mostra que para “(...) levar por diante qualquer mudança educativa, duas condições são indispensáveis: a intenção moral que toda a mudança em educação transporta consigo (ou deve transportar) e, além desta, o que ele<sup>35</sup> designa por “*change agency*” e que significa simultaneamente autoconsciência, sensibilidade, competência e desejo de aprofundar a mudança no sentido de compreender melhor a sua natureza e processo de desenvolvimento e que designaremos por “*envolvimento na produção da mudança*”. Ainda para a autora, “a mudança exige, portanto, conhecimento, sensibilidade, adesão e empenhamento, condições estas que devem apoiar-se numa justificação moral que lhe dê sentido”. É necessário envolver os professores em qualquer tipo de mudança de forma que ele tenha consciência plena do que estão a fazer e para que estão a fazer, pois caso contrário os objetivos para qual se introduziu a mudança, nesse caso a da EB, podem ser comprometidos.

---

<sup>35</sup> Refere-se ao autor Fullan, na sua obra *Change Forces. Proibing the Depths of Educational Reforme*

As escolas, para a preparação da implementação da Educação Bilingue e as suas etapas, organizaram-se dos seguintes modo:

*Primeiro foi o próprio encontro que houve com o conselho de escolas formado por alunos, professores, diretores e a comunidade em número de 11 elementos. As pessoas que estiveram aqui, os técnicos da direção provincial, juntamente com os de distritos e da ZIP, disseram que a partir do ano X temos que introduzir o ensino bilingue. Daí houve pessoas que levantaram a procurar saber se valia apenas introduzir o ensino bilingue ou não. Falaram das vantagens para as próprias comunidades e falaram da capacitação dos professores. Em segundo, foi a fase de capacitação, depois da fase da capacitação foi a fase de implementarmos o que fomos ensinado na capacitação. A capacitação foi ao nível da ZIP e em Xai Xai sobre como nós podíamos lidar com os assuntos do ensino bilingue. Para a capacitação, vieram os técnicos ao nível provincial, do INDE e do MINED. Em Xai Xai quem deu a capacitação foram os do INDE e UDEBA, esta última instituição, é um parceiro que apoiou a introdução do ensino bilingue ao nível da ZIP; numa primeira fase quando se introduziu a Educação Bilingue a escola com ajuda da ZIP que já tinha iniciado, pegou certos professores que já tinham um pouco de experiência de ensino para troca de experiência com os da ZIP que já tinham a experiência sobre esse tipo de ensino. Depois disso os professores tinham que abraçar, foi em etapa, primeiro tinham que iniciar numa única classe que era a 1ª classe, depois passaram para 2ª classe assim, sucessivamente; primeiro foi a sensibilização dos pais em 2006 por parte dos serviços distritais, pais e professores e a seguir foi a capacitação e depois a implementação. Tínhamos apoio dos técnicos do MINED e DPEC, eles assistiam sempre as aulas; para essa escola, primeiro houve encontro com a estrutura local, depois da estrutura local, foi a população. Depois da estrutura local e comunidade terem sido apresentado o tipo de ensino, houve as capacitações dos professores, foram várias capacitações que houve. As pessoas foram informadas que no ato da matrícula, os encarregados tinham que escolher e cabia a ele decidir se o seu filho ficaria no ensino bilingue ou monolíngue; para introdução do ensino bilingue nós recebemos a informação que iriam introduzir o Ensino Bilingue a partir dos serviços distritais e nós tivemos que nos reunir com as comunidades locais e dizer que ia-se introduzir o ensino bilingue para ver a reação da própria comunidade. A escola não pediu o ensino bilingue, colocaram-nos a proposta e nós aceitamos. A comunidade aceitou e participaram alguns professores nos seminários relacionados com a matéria.*

Esclarecemos que os relatos referidos diferem de alguma forma duma escola para outra pelo fato da EB ter sido introduzido nas escolas da ZIP de Incaia em períodos diferentes como nos referimos no ponto em que caracterizamos a ZIP de Incaia no enquadramento teórico.

Considerando os relatos dos participantes e considerando o que Fernandes (2000, p. 47), refere quanto ao “*envolvimento na produção da mudança*”. Verifica-se que o envolvimento é semelhante ao que aconteceu com o novo PCEB, já que não é muito claro para os professores que, segundo Nóvoa (1992, p. 9), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”, como podemos constatar abaixo quando procuramos saber qual foi a contribuição dos professores e em que os mesmos se apoiaram para o processo de implementação da EB:

*a contribuição dos professores, podemos dizer que é a própria valorização do recurso linguístico e cultural, porque automaticamente, os professores tiveram também aí um campo para contar as suas histórias nas línguas e as comunidades sentiram a escola como deles; os professores procuram sugerir terminologias a serem usadas nos materiais. E continuam dando a sua contribuição no seu dia a dia na medida em que vai produzindo material, só que é muita pena que muito material que o professor produz na base não são aproveitados para um tratamento científico e formal. O ensino bilingue parte do projeto de alfabetização que*

*era gerida por INDE que mais tarde teve o apoio da UDEBA como patrocinadora. O projeto funcionava nas ZIP's de Incaia e Mungoi. A UDEBA envolvia professores das Universidades. Com a alfabetização os encarregados de educação começaram a ver a necessidade de se aprender em Xichangana, dessa forma passa-se o ensino para o ensino básico; eu penso que, realmente a introdução do ensino bilingue não se tratou pelo menos dessa via, foi uma via que o governo encontrou e introduz o ensino bilingue como solução. Então, em relação aos professores tratou-se de um ganho que o governo de Moçambique aprovou que se introduzisse o ensino bilingue.*

Desse relato e com o reforço dos relatos anteriores, as informações que se seguem sobre a opinião da comunidade escolar em relação a introdução da EB, permitem perceber que a implementação de EB não parte, necessariamente, das próprias escolas e concretamente das necessidades dos professores, foi uma decisão ao nível central e não houve um envolvimento significativo dos professores.

A opinião dos professores sobre a introdução de Educação Bilingue no ensino básico quase que não varia, pois das 26 respostas, 25 são positivas e uma negativa e nove professores não responderam a questão. As respostas dadas nessa questão perfizeram uma média de 1.04 que indica haver uma discordância e .196 de desvio padrão que nos mostra que há uma moderada/baixa concordância.

As outras respostas ditam que,

*A ideia foi boa, o que não foi, exatamente, tão positivo, é a falta de quem de direito que introduziu isso logo sem dar tempo. Tinha que se fazer um inquérito para a população ou a comunidade e os professores, principalmente, porque é na base do professor em que ele deve trabalhar com o próprio aluno a dominar esse bilingue. Fizeram-se inquéritos, mas não foi de grande relevância, começaram na ZIP e disseram que as escolas que fazem parte da ZIP tinham que introduzir, então houve pequenos encontros com os próprios membros do conselho da escola, assim uma parte dos próprios pais e encarregado dos alunos sobre a matéria do ensino bilingue, a introdução foi boa, o que faltou foi o fator tempo de preparar os professores para poderem dar conta desse tipo de ensino.*

*Dos encontros obtidos para implementação de Educação Bilingue, o que se verificou foi que, existiam professores que não tinham domínio disto, por exemplo um professor que cresceu na cidade, não tem essas habilidades de trabalhar com o ensino bilingue, isso porque, para o professor que nasceu na cidade, que se pressupõe que não domina a língua local, era um pouco difícil de mediar os próprios conhecimentos por parte dos alunos, isso é um dos obstáculos. Quando os mesmos querem tratar assuntos da 3ª, 4ª e 5ª classe não tem os livros, os professores devem trabalhar na base de tradução do programa do ensino de monolíngue para o bilingue, mas um indivíduo que mesmo para escrever em Changana não consegue, então como é que ele pode fazer a tradução do próprio programa de ensino? São essas situações que levam alguns professores a dizerem, se fosse possível voltávamos para o monolíngue; quanto aos professores, eles não aderiam porque tem dificuldades em escrever na língua Changana, alguns termos usados na lecionação são difícil de traduzir na língua Changana; primeiro ia dizer que os professores passam em primeiro lugar pela voluntariedade, encontramos professor por livre vontade entregam-se para ensinar o ensino bilingue. Depois de terminar o PEBIMO os professores que participaram dessa experiência sentiram-se em apuros porque já tinham atingido um nível satisfatório de ensinar em estratégia bilingue. Então, agora, os professores sentem-se num a vontade o que permite isso é que os alunos comunicam-se livremente com os professores; bom, eles como posso dizer, os professores colaboram só com dificuldade porque o nosso país não conseguiu preparar logo a primeira, só está a fazer arranjos, mas daria mais sucesso se tivessem conseguido a preparação desses docentes para abraçarem o sistema. Ganharíamos mesmo um sucesso bem dobrado, mas assim é aos empurrões.*

Em função de tudo isso, estaremos a olhar para duas situações, a primeira que nos referimos acima sobre as informações que nos indicam que as decisões de implementação vieram do governo central e conseqüentemente o fraco envolvimento dos professores e depois estaremos a olhar de forma mais específica para questão da formação dos professores.

Relativamente ao primeiro ponto, Pacheco (2001, p. 154) demonstra que:

*“Se a mudança é imposta ou sugerida pela administração central então o professor não pode desempenhar outro papel que não seja de o da fidelidade normativa, que exige uma constante recentralização, ou seja, a tomada de decisões escolares em função de uma referencialização preexistente. Pelo contrário, se a mudança surge e resulta do contexto escolar, reconhecer-se-á ao professor o papel de agente de adaptação e recontextualização do currículo em função da programação realizada no âmbito coletivo da equipa de professores e da planificação delimitada pelas fronteiras didáticas da turma”*

Bolívar (2007, p. 40), escreve que, “não crendo que as melhorias do ensino provenham de mudanças desenhadas externamente, voltamos a revalorizar as dimensões de compromisso, vocação e profissionalidade dos professores, situando, no seu lugar a dimensão emocional e do ofício de ensinar”. “Neste contexto”, no dizer do autor, “está-se a salientar também a *outra face da mudança educativa*: como incide individualmente nas vidas (emoções, ilusões, perspectivas futuras) dos professores e professoras como pessoas”. Continua ainda o autor “tanto a teoria como a prática de mudança educativa necessita de penetrar naquilo que é o coração de ensino, naquilo que motiva os professores a dar o seu melhor”.

Perante a situação que estamos a analisar sobre o fraco envolvimento dos professores na implementação da EB, e a questão da iniciativa não ter saído necessariamente da escola, permite-nos questionar o termo inovação, tal como é utilizado para a EB no PCEB, se formos a pautar pelo que enfatizamos no conceito de inovação que apresentamos mais atrás, sobre consciência assumida e integrada num processo dinâmico que é determinante para uma real melhoria pedagógica. E sobre o que Fernandes (2000, p. 47) diz,

*“Nos últimos anos, os conceitos de inovação educacional e de reforma têm vindo a distanciar-se, falando-se de inovação sempre que se pretende referir a mudança que tem origem nas escolas e é construída pelos professores sem obedecer a um planeamento central, reservando-se o conceito de reforma para a introdução de mudanças prévia e centralmente planeadas e que se pretendem aplicadas ao todo nacional”.*

Podemos entender que a inovação na educação é o que subjaz do interior da própria escola, dos professores e dos alunos, que Bolívar (2007, p. 21) chama de (*bottom-up*) que vem de baixo para cima, que são aqueles que lidam com a realidade no dia a dia da escola e caso contrário, é considerada reforma que é feita de forma externa da escola através da administração central, que é o considerado (*top-down*)

(idem) que vem de cima para baixo.

Aconselha Bolívar (2007, p. 16), “se as reformas externas querem ter algum impacto devem dirigir-se a potenciar a capacidade interna das escolas para as levar a cabo, e esta deve ter um impacto nas aprendizagens dos alunos”. Sobre estes, vemos que as dificuldades ressentidas pelos professores no âmbito da implementação da EB, também se fazem sentir neles, que apesar de EB ser uma mais valia para os mesmos, se recente da falta de material e da maneira como foi concebido o programa curricular, como vimos anteriormente na análise do programa de EB, como podemos ler abaixo, quando quisemos saber sobre a reação dos alunos face a implementação da EB,

*a reação dos alunos foi positiva, é uma mais valia porque há uma interação entre o professor e o alunos e os alunos falam abertamente, mas também há uma parte que posso dizer que não foi satisfatória, por exemplo o aluno da 1ª e 2ª classe, na língua Portuguesa só aprendem habilidade de ouvir e falar, então quando passa para 3ª classe, é onde o aluno já começa a escrever. Quando se chega nessa fase na 3ª classe, aqui é que há problema, o aluno aprende a letra “Che” na 1ª classe em Xichangana e na 3ª classe temos que mostrar que em Português é “C”. Então aqui há pequenas dificuldades em o aluno assimilar, por exemplo para ler a palavra “cama” o aluno não lê cama lê “chana, os alunos em termos de escrita não há problema é só na leitura; os alunos não têm problemas, desde o momento que esteja lá o professor na sala, mesmo sem livro com os alunos não há problema; os alunos aprendem bem, são muito ativos, lê e escrevem, dominam os exercícios básicos das quatro operações que são adição, subtração, multiplicação e divisão. Eles se ressentem da falta de material, pois os alunos do ensino monolíngue têm material e eles não. E o problema que estamos a sentir no ensino bilingue é o problema da escrita de algumas palavras, porque são difíceis de escrever e são palavras que uma criança nunca viu; a reação dos alunos é igual a reação dos professores, porque a introdução iniciou sem material, tudo que inicia sem material tem problemas, reconheço que embora com material pode não corresponder, mas se tivesse ia minimizar; para os alunos a reação é sempre positiva uma vez que o Changana é a língua que ele fala em casa e quando chega na escola adaptam-se com facilidade.*

Outras informações que confirmam que de alguma forma, apesar da EB ser positiva para os alunos, há dificuldades é a que passamos a apresentar.

Numa escala de Excelente, Bom e Razoável, 21 professores marcaram Bom, sete Razoável, dois Excelentes e quatro não responderam a questão. Desta forma, a média para esta questão foi de 2.17 que mostra que há uma discordância e um desvio padrão de .531 que mostra haver uma moderada/alta concordância.

Em relação à reação dos pais, dizem os dados empíricos que se mostraram aptos a aderir a esse tipo de ensino, porque era um ensino tão favorável que permitia que os seus filhos não ficassem tão isolados no tratamento de certos conteúdos aqui na escola; outros assumem a EB, mas existem alguns pais que não assumem só que enfim acabam assumindo porque estão nessa zona e o ensino é esse, dizem os pais que em algumas escolas da vila da Macia não tem esse tipo de ensino, estão a dar para nós só porque estamos no campo e porque não estão a nos dar valor. Dizem que a minha criança sai de casa

a falar Changana e vai para a escola para aprender a falar Changana também, então não adianta; os pais gostam só que também tem problema de livros, alguns pais dizem que aprender em Changana é uma coisa ultrapassada. Inicialmente tivemos dificuldades, porque, as crianças matriculadas, alguns pais iam tirando para outras escolas, mas agora já não acontece isso. Agora os pais notam uma grande disparidade quando comparam o aluno monolíngue e bilingue, vêem que o ensino bilingue é mais produtivo do que o ensino monolíngue; para os pais, a reação é diferente apesar de terem sentido a falta do material.

A reação dos pais, em acharem que estão a ser discriminados pelo sistema de EB, remete-nos para a questão do prestígio da língua Portuguesa no contexto Moçambicano, como referiu Patel (2012), que a mesma é a única língua de ensino-aprendizagem em quase todos os níveis de ensino, bem como a língua que permite ingressar no mercado de trabalho e ter acesso a outras instituições da vida do país, desempenhando, por isso, um papel importante para a mobilidade social dos cidadãos moçambicanos. E podemos perceber o mesmo em Chimbutane e Benson (2012, p. 19), quando admitem que “(...). It seems clear that parents in rural Mozambique both aspire to proficiency in Portuguese for their children’s occupational futures and support their opportunity to learn literacy and content in their home languages now that this educational option is available”.

Esta situação mostra que, tendo o conhecimento e domínio da língua Portuguesa, a pessoa tem de alguma forma maiores possibilidades de conseguir um emprego e de se enquadrar com muita facilidade nas diversas esferas do país, o que pode estar por trás do receio de alguns pais relativamente a EB.

O segundo ponto está associado à ênfase da formação dos professores, que nos leva as constatações levantadas por (Patel, 2006a, p. 73), quando se refere à formação de professores da EB, escreve o seguinte:

*“A não inclusão da formação de professores para a educação bilingue na Estratégia de Formação de Professores, significa que se poderá formar ou não os professores de educação bilingue, ou seja, não há um instrumento legal que “proteja” a formação destes professores. Ao contrário, a formação de professores para os programas monolíngues constitui uma certeza porque está contemplada na Estratégia de Formação de Professores. Este é um exemplo que mostra a desvantagem da não especificação de políticas linguísticas educacionais”.*

Tendo em conta a realidade, Patel (2006b, p. 73), mostra os desafios que os professores de Educação Bilingue são submetidos:

*“El cuadro de la formación de profesores en Mozambique es complicado. Para la educación bilingüe se torna más preocupante, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje es desarrollado a través de dos lenguas, en un contexto de desigualdad sociolingüística en el que las lenguas mozambiqueñas no gozan el prestigio social del portugués. Esta situación puede constituir un dilema para los profesores de educación bilingüe que tienen que lidiar con los prejuicios lingüísticos y sociales que envuelven las lenguas mozambiqueñas”.*

A propósito, outros relatos dos inquiridos dão conta que a questão da formação, ao invés de capacitar os professores, tinha que ter uma pequena formação, e mostram que existe diferença entre formação e capacitação, em ensino bilingue apenas. Acrescentam um ponto, na formação os conteúdos não devem ser tratados na língua Portuguesa e dizem eles que estão a nos dar metodologias para depois nós usarmos aqui no terreno o que tem nos criado problema, porque o professor é capacitado lá em Português e volta aqui, tem que trabalhar o assunto em Xichangana. Para mim se houvesse um tempo de seis meses ou três meses onde o professor é formado e recebe um documento ou certificado que diz que esse professor é formado e tem competência e habilidade para trabalhar com o ensino bilingue, seria uma mais valia.

O ponto acrescentado acima sobre a formação e capacitação é confirmado por Chimbutane (2012, p. 291), que diz “the teacher in the bilingual programme had all been educated and trained in a Portuguese-only mainstream programme. Because of this, only very few had managed to gain reading and writing skills in local African languages before taking on the role of bilingual teacher. The few who could write in this language had been using non-standardised orthographies”.

Para além disso, Patel (2006, pp. 68-69) acrescenta o seguinte, em relação fator didático-pedagógica do professores bilingue, que:

*“A formação dos professores de educação bilingue é realizada por técnicos que não possuem uma formação sólida sobre o ensino bilingue, tendo beneficiado, somente, de capacitações esporádicas de alguns consultores externos especialistas em educação bilingue. Os métodos de ensino-aprendizagem a que os professores têm acesso são os encontrados na literatura internacional sobre educação bilingue em contextos muito diversos ao moçambicano. Os métodos são ensinados aos professores sem nenhuma adaptação/adequação à sua realidade e às condições do terreno”.*

Podemos concluir disso que há necessidade de se criar condições de formação, quer inicial quer contínua, de professores de forma que os mesmos estejam em condições de fazer face as exigências e especificidades da EB, pois apesar dos esforços que tem havido para capacitação não tem sido suficiente

para aquilo que são os desafios da EB. Como reconhece Patel (2006a, p. 68) a formação na área de EB “a formação de professores para esta área ainda é realizada com base na modalidade usada para a formação continuada, com muitas dificuldades, pelos técnicos do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação – INDE”.

Em função dessa realidade, as informações empíricas revelam que a formação inicial dos professores está um pouco aquém do desejado, como podemos ver abaixo, temos poucos professores com a formação média na área de ensino e, o agravante, encontramos professores que nem formação pedagógica, têm.

Em termos de Habilitações literárias, dos professores da EB, 13 professores têm a 12ª Classe, 13 a tem 10ª classe, quatro a 7ª Classe, dois a 11ª Classe, um a 9ª Classe, um professor colocou que está em formação superior na Universidade Pedagógica. Em termos de curso de formação concluído, dez professores têm a 10+2 concluído, sete têm 10+1, seis têm 7+3, dois têm 6+1, dois não têm nenhuma formação, um tem dois cursos de formação concluído, a saber, 6+1 e 7+3, mais um tem 10+2,5 e seis professores não responderam a questão.

E o que torna ainda mais crítico, é que encontramos situações de alguns professores que dizem não terem participado da capacitação em matéria de EB como se pode observar, das 34 respostas, 27 professores responderam positivamente, que sim participaram e sete disseram que não participaram. A resposta teve um média de 1.21 que aponta para discordância e .410 de desvio padrão que aponta para moderada/alta concordância.

E essa situação tende a prevalecer, quando os dados nos indicam também que, já não se está a conseguir capacitar os professores que estão sendo contratados que se deparam com o Ensino Bilingue.

Os dados empíricos, como estávamos a nos referir sobre a necessidade de formação, confirmam que, agora o défice verifica-se em disciplinas de formação do Ensino Bilingue. Acrescentam que o Ensino Bilingue como veio para ficar, e já faz parte do programa de ensino, que haja uma faculdade diretamente ligado ao bilinguismo e que tenhamos professores adequados. Isso porque, segundo as outras informações dos nossos participantes há um reconhecimento quando afirmam que, as estratégia de capacitação dos professores, resolvem temporariamente os problemas existente.

Morgado (2005, p. 109) mostra que a formação inicial e a formação contínua de professores assume uma posição charneira em todo processo e intenção de mudança educativa, constituindo-se como um espaço propício para a renovação do sistema de ensino. Mas, segundo o autor, “concretizá-la dependerá muitos dos professores mas, principalmente, de uma forte coragem política por parte dos

governos no sentido de desenvolverem e implementarem políticas que assegurem uma formação de professores que”, segundo Benavente citado pelo autor, “facilite apropriação dos processos de inovação, que valorize as iniciativas ao nível local e que contribua para construir a concentração da escola e das suas práticas nos alunos”.

Ainda para os professores, Morgado (2005, p. 115), fazendo uso das palavras de Gonçalves, chama a atenção para a formação contínua no sentido de, para a formação contínua poder constituir um recurso valioso para os docentes, é necessário que estes “se sintam responsáveis construtores” da comunidade escolar e se encontrem envolvidos num contexto que, por ser dinâmico, exige, cada vez mais, atos de personalização na gestão da prática educativa. Desta forma, “a formação contínua será solicitada e constituída a partir das dificuldades e carência que o professor enfrenta diariamente, isto é, uma formação solicitada mas emergente de uma formação contextualizada”.

O outro aspeto que podemos constatar nas informações empíricas é a falta de material básico, que mencionamos na análise do programa curricular, como programa de ensino contextualizado para a realidade da EB e livros para o aluno e professor, em algumas classes.

*Nós cá na base trabalhamos com base em brochuras, temos manuais no 1º ciclo e nos outros ciclos ainda não. Mas mesmo assim, o livro do 1º ciclo no ano passado constatamos que o livro tinha alguns problemas, os professores foram orientados a não seguirem os erros. O problema é a falta de material, se tivesse todo material completo seria simples, não temos livros de 4ª e 5ª classe. O material podia ser o próprio livro do aluno e do professor, se tivéssemos livros ia melhorar cada vez mais a educação. Quando digo falta de material, temos o programa de ensino, mas os conteúdos vem em Português, mesmo aqueles que são dados na língua materna, estão em Português e há falta de livros do aluno e do professor. Então, não só livro, o próprio programa de ensino, a parte da disciplina de Changana devia vir em Changana para facilitar o trabalho do próprio professor na compreensão. Os materiais que faltam, são matérias didáticos e complementares como literaturas complementares, banda desenhada, novelas, dicionários, glossários de ciências naturais, matemática.*

Por causa do assunto da formação e da falta de material que temos estado a tratar registámos ouvimos algumas vozes, que chegam mesmo a ir aos mais longe quando afirmam: os professores mostram interesse em voltar para o ensino monolíngue por causa de falta de material e formação dos professores. Afirmam ainda, se fosse possível devia-se usar o língua Xichangana somente na disciplina de Xichangana e não ser tudo tratado em Xichangana. Essa é a nossa ideia, pois os professores têm o Xichangana de rua e não formal, não sabem escrever em Xichangana.

Essas afirmações são de alguma maneira reforçadas nas informações abaixo de outros dados empíricos, que solicitados a sugerirem melhorias a serem feitas na EB, sugerem que: Fosse organizado o programa de Ensino Bilingue na língua local, isso para nove professores; houvesse material básico para Educação Bilingue para sete professores; houvesse capacitação e formação de professores para seis

professores; a partir da 2ª Classe a L1 fosse uma disciplina e Português passasse a ser usado na oralidade e escrita, para dois professores; L1 devia ser disciplina e não meio de ensino para dois professores e sete professores não responderam. Estas respostas tiveram uma média de 3.00 que mostra haver uma indefinição avaliativa e desvio padrão de 1.468 que mostra uma baixa concordância.

Para reforçar a parte relacionada com o programa curricular de EB, mencionado nas informações acima, a opinião dos professores, sobre se o programa curricular de EB estava a suprir as dificuldades que se faziam sentir antes da introdução de Educação Bilingue, foi o seguinte: os que disseram não, foram 14 e os que disseram sim foram 13 e sete professores não responderam a pergunta. Esta questão teve 1.52 de média que é uma discordância e .509 de desvio padrão que é uma moderada/alta concordância.

A média de discordância vem reforçar o que dissemos no primeiro objetivo da pesquisa, que o programa não é muito adequado para aquilo são as necessidades reais e especificidade do próprio ensino, não obstante o mesmo constituir um dos materiais essenciais para o ensino e aprendizagem.

As recomendações referidas, aliadas à falta das condições apresentadas, colocam em questão a modalidade de EB escolhida em Moçambique, pois as informações empíricas sobre como tem sido o uso das duas línguas no ensino indicam que apesar de haver uma boa interação nas aulas e os alunos participarem ativamente, há uma falta de domínio, mormente, na escrita da língua Changana pelos professores, como podemos constatar:

*ali já há dificuldade, porque por exemplo, há certos casos em que o professor fala Xichangana, chega na outra disciplina e ele tem dificuldade na pronúncia de certas palavras na língua Portuguesa, porque a língua já habituou Changana todos os dias. Para as línguas moçambicanas há um tempo próprio em que o professor dá essas aulas, pois no ensino primário o professor é o único, mas quando volta a dar Português como língua segunda, ele usa a língua portuguesa. O ensino bilingue que está a ser introduzido em Moçambique é um EB com características de manutenção. Nas primeiras classes o espaço da L1 é maior e o espaço da L2 é menor, então quer dizer que na 1ª e 2ª classe a língua materna é usada como meio de ensino. Então, o Português já aqui na 1ª, 2ª e 3ª classe aparece como disciplina e não como meio de ensino, a língua materna aparece como meio de ensino. Depois da transição na 4ª classe vai se mudar, o Português vai ficar como meio de ensino e a língua materna como disciplina. Neste percurso todo, temos a oralidade em Português, é só falar, da 1ª a 3ª classe, não se escreve nada em Português. Escolheram a oralidade nessa primeira fase porque, eles já estão a escrever em línguas maternas e, se introduz a escrita pode criar um outro problema numa criança, então eles vão escrever e ler apenas na língua materna até um determinado período, e na 4ª classe, já começam a escrever em Português. Isso para permitir que quando chegar na fase de transição, eles já tenham o domínio gradual do Português, porque esses alunos no fim ao cabo vão fazer o mesmo exame com os alunos de monolíngue e o exame vem em Português, é nacional; por exemplo, quando nós estamos na primeira classe o professor na aula de Changana fala sempre em Changana, mas já na aula de Português fala em Português.*

Mas, dizem os participantes que,

*da maneira que estamos a trabalhar o professor precisa traduzir quando estiver a planificar e pode não conhecer alguns termos, tem de recorrer a outros para consultar. Eu sugeria que o Changana fosse dado apenas como disciplina e não da maneira como estamos a trabalhar a partir da 1ª classe, por exemplo, damos Matemática e Ciências Naturais usando Changana, devia-se também começar logo na 1ª classe a ler e escrever em Português e não como esta sendo feito. Os alunos participam ativamente na sala de aulas e por mim podíamos apostar mais nesse tipo de ensino, mas que nem tudo fosse tratado em Xichangana e só ter a disciplina de Xichangana. Pelo menos a partir da 1ª a 2ª classe o ensino bilingue tem dado bons resultados, mas já a partir da 3ª classe onde o aluno precisa de escrever em Português, há uma certa confusão que o aluno tem tido na escrita, por exemplo para escrever coco em Português o aluno escreve com K por estar habituado desde da 1ª classe a escrever em Changana e é difícil para ele mudar. Não estamos muito preparados para esse tipo de ensino, os professores não sabem ler na língua Changana e alguns não falam a língua. Como elaborar uma prova de uma língua que você não fala bem? Já imaginou a ginástica para dar a classificação de orações por exemplo de uma língua que você não fala bem ou não tem domínio? Antes de se falar disso tínhamos que formar quadros, há-de encontrar colegas nossos que dizem que tudo está bem com ensino bilingue, mas falam assim por dinheiro, porque querem financiamento. É verdade que alguns dizem que no ensino bilingue há muita interação entre os alunos e professores por causa do uso da língua que o aluno trás de casa, mas o aluno vem de casa a saber falar uma certa palavra e chega na escola encontra essa mesma palavra e volta para casa do mesmo jeito. Isso acontece porque, quer o aluno, quer o professor tem o mesmo nível de domínio da língua. Mas esperava-se que o professor tivesse um maior domínio de forma que não só ensinasse o aluno aquilo que ele já sabe em termos de vocabulário, mas também como é que ele pode usar o seu vocabulário para construir uma frase em Changana, seguindo as regras gramaticais da própria língua. Se o professor conseguisse fazer isso pelo menos o aluno iria para casa com um novo conhecimento e não repetições de vocabulários da língua que ele já conhece e lida com ele no seu dia-a-dia. As questões de gramática de base, o professor não tem sendo assim, o aluno acaba não tendo.*

Este cenário, é típico do modelo curricular apresentado por Ribeiro (1999) relativamente ao modelo curricular baseado em questões sociais, que abordamos no fim da análise do programa curricular, em que as limitações apresentadas a esse tipo de modelo curricular, afigura-se com a falta de preparação de professores, escassez de recursos pedagógico-didáticos apropriados e condições organizativas da vida da escolar.

E pode tornar-se ainda mais complicado com o processo descontrolado de expansão, como foi referido por Ngunga *et all* (2010, p. 11-12), que chama atenção “pelo que, se medidas urgentes não forem tomadas, uma vez que parece ter-se provado a sua irreversibilidade, a situação de Educação Bilingue em certas zonas do país pode degenerar-se em caos”.

O mesmo apelo encontramos em Chimbutane e Benson (2012, p. 19), numa análise sobre a implementação das línguas moçambicanas no ensino primário desde 1990, concluem o seguinte: “the demande for bilingual education in Mozambique merits special attention considering the resource-poor conditions of implementation, which, in similar multilingual contexts, might have led to resistance”.

Para ultrapassar algumas dificuldades observadas no dia-a-dia do professor da EB, as informações dos participantes da pesquisa, para além de apresentarem nos encontros que têm tido nas jornadas pedagógicas, indicam que um número razoável tem optado pela consulta e troca de experiência entre os colegas como se pode ver nas informações que seguem: das 30 respostas dadas, repartiram-se em: 18 que disseram colaborar com os colegas, quatro disseram insistir na leitura e em pequenos textos, três, redobrar os esforços, um, ler, para mais um, usar material didático e grupos de estudos, mais um, recorrer a L1 para explicar a L2, um, recorrer a textos de ensino monolíngue, um, usar cópias e dar trabalho para casa e quatro não responderam. As respostas a esta questão tiveram uma média de 2.47 (indefinição avaliativa) e desvio padrão foi de 2.177 (baixa concordância).

Nóvoa (1992, p. 26) afirma que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente”. E a experiência de intercâmbio entre os professores, segundo as informações empíricas, para além de ser intraescolar é também interescolar, apesar não ser como devia, quando tivemos 32 respostas das quais, 31 responderam que sim tem havido intercâmbio com outras escolas que tem EB, três não responderam e a média foi de 1.00 e desvio padrão .000, que aponta para uma discordância e uma alta concordância, obedecendo a ordem. Isso devia ser mais incentivado ao nível da liderança das escolas e ao nível mais alto de gestão de educação no país, pois usando as palavras de Nóvoa acima, é um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão.

Para finalizar este ponto, evocando mais uma vez o objetivo com o qual iniciamos, que aponta para a relação entre o programa curricular e as práticas pedagógicas, terminamos por dizer que, como podemos constatar dos dados empíricos, existe um grande potencial para que a EB se torne um tipo de ensino ainda mais eficaz. O potencial está relacionado com a força de vontade da comunidade local, em particular dos professores, as comunidades onde as escolas estão inseridas falarem as línguas locais e os alunos já vem para escola com alguma conhecimento da língua.

Mas podemos constatar que o potencial existente não é tudo sem uma intervenção organizativa da parte de quem de direito para que se maximize os esforços e a força de vontade da comunidade escolar.

Como afirma Patel (2006b, p. 77), referenciando Banks, em jeito de chamada de atenção:

*“Hay consenso entre los investigadores en el área de la educación multicultural que este tipo de educación sólo puede ser implementado con éxito si se llevan a cabo transformaciones institucionales. Tales transformaciones incluyen cambios en el currículo, en el material didáctico, en los estilos de enseñar y aprender, en las actitudes y percepciones de profesores y administradores, en los objetivos, normas y cultura de la escuela”.*

A intervenção deve ser também da sociedade civil e de toda comunidade moçambicana no geral, como foi dito pelos participantes da pesquisa quando colocam como desafio a disseminação de EB de forma que todos se envolvam e apelam para que se faça um estudo sociolinguístico. Justificando que, sabemos que Moçambique tem 23 línguas oficiais, mas não sabemos as variantes de forma a saber quais são as línguas que se deve tomar em conta. O estudo sociolinguístico pode ditar qual é a língua que se deve ser usada tendo em conta a mistura. Esse apelo é o reflexo da sensibilidade que condiciona a EB, numa realidade como a Moçambicana, que é o multilinguismo. E como escreve Dias (2002), a existência e preservação deste multilinguismo mostra-nos a relevância da língua no universo Bantu. Para autora a língua Bantu é o símbolo da identidade étnica, ficando esta identidade assegurada graças à sua individualidade linguística.

Com um debate e intervenção de todos podemos chegar a um meio termo que acreditamos que pode ajudar na manutenção e valorização do multilinguismo que caracteriza Moçambique e também podemos criar condições para que a EB seja um tipo de ensino que garanta resultados positivos.

No entanto, as limitações levantadas no primeiro objetivo em relação ao programa curricular afetam as práticas pedagógicas. Em outras palavras, há uma incongruência entre o que se pretende e o que se aspira no programa curricular e o que se faz na prática. Encontramos um cenário em que o programa curricular se organiza de uma certa maneira e a prática da outra. Uma vez que, encontramos cenários de professores que não tem nenhuma formação em material de EB, dos professores capacitados ainda existem os que não tiveram a capacitação, os professores se deparam com a questão de tradução dos conteúdos, o que torna o trabalho mais pesado aliado a não domínio (escrito e oral) da própria língua Changana por parte dos mesmos, pois aprenderam a língua num contexto informal e se deparam em situação em que devem usá-la num contexto formal, a falta de material didático básico como livro do aluno e do professor.

iii) Por último, uma vez que já analisámos a parte estrutural da EB através do programa curricular e a maneira como ela se desdobra na prática, resta analisar o desempenho dos alunos que se encontram a frequentar a 5<sup>o</sup> classe da Educação Bilingue, através de prova escrita e oral, nas disciplinas básicas (Português e Matemática) na língua Portuguesa. Lembrar que os alunos da 5<sup>a</sup> classe têm um exame nacional, que será feito na língua Portuguesa, que em função dos resultados vai-lhes permitir transitar para a 6<sup>a</sup> classe ou continuar na mesma classe.

E tendo como base que “(...) poder-se-á considerar que as línguas permitem, por um lado, a construção do conhecimento nas outras disciplinas curriculares e, por outro, a exteriorização desses

mesmos conhecimentos. As línguas desempenham deste modo uma função de intérpretes” (Tavares, Valente & Roldão, 1996, p. 19).

O ato de avaliar, referido por Alves (2004, p. 11), “é no contexto escolar que assume o estatuto privilegiado de desenvolvimento, nomeadamente, na avaliação das aprendizagens, onde esta emerge como um elemento essencial de construção de conhecimento que os alunos fazem ao longo de suas aprendizagens”. Mas, queremos reconhecer, como mostra Perrenoud (1998), que a avaliação na escola não é um fim em si, é uma engrenagem no funcionamento didático e na seleção e orientação escolar. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e para gerir os fluxos.

Em função das variantes das provas, vamos seguir a ordem das mesmas, iniciando com a prova de Português, em seguida de Matemática e por fim com a prova oral.

### **Prova de Língua Portuguesa variante A**

Para esta variante que foi aplicada nas escolas de EP1 de Guagua, EP1 Armando Emilio Guebuza, EP1 de Uaberuane e da EPC de Lichenane para 71 alunos do sexo masculino e 56 do sexo feminino, que faz um total de 127 alunos. Nas quatro primeiras questões, relacionadas com a interpretação do texto, as cotações que os alunos obtiveram revelaram haver o seguinte cenário em termos de média e o desvio padrão, que serão separadas por ponto e vírgula: média 1.3110 que mostra haver uma discordância e o desvio padrão de .91760 que mostra haver uma moderada baixa/concordância; média de 1.1870, que continuou a mostrar discordância e o desvio padrão de .95793, que também se manteve na moderada/baixa concordância; média de 1.0756 que corresponde a discordância e o desvio padrão de .95883 que corresponde a uma moderada/baixa concordância e média de 1.174 que marca uma discordância e um desvio padrão de .9278 marca uma moderada/baixa concordância.

A discordância que é frequente nas médias em relação as cotações dos alunos revela que no universo dos 127 alunos, um número reduzido de alunos é que conseguiu acertar as respostas desse exercício de interpretação do texto e um número maior de alunos não conseguiram, coadjuvado com um número reduzido de alunos que obtiveram cotação diversificada e não atingiram a cotação máxima. Esta situação pode nos mostrar que neste exercício um bom número de estudante não entendeu as questões e o texto na língua Portuguesa.

Continuando, as quatro questões relacionadas com o funcionamento da língua as cotações estiveram em termos de média e desvio padrão em: a média, que indica haver discordância, foi de 1.844 e o desvio padrão que indica haver baixa concordância foi de 1.6236; média as respostas estiveram em

1.3902 e desvio padrão em 1.41315, que manifesta haver discordância e baixa concordância, em função da ordem; média de .496 que prova haver discordância e o desvio padrão de .7956 que prova haver moderada/baixa concordância e média nessa questão é de 1.0047 que significa haver discordância nas respostas e o desvio padrão de 1.18104 que significa haver baixa concordância.

Neste exercício a situação anterior prevalece, as médias continuam a revelar discordância e o desvio padrão, que não se altera tanto, indica que de alguma forma houve um maior número de dispersão que seria dos alunos que não obtiveram nem a cotação mínima nem a máxima, indica haver moderada/baixa concordância e baixa concordância de forma equilibrada. O que nos leva a dizer que, primeiro, maior número de alunos não entendem as perguntas feitas na língua Portuguesa e conseqüentemente tem dificuldade nas questões de funcionamento da língua Portuguesa.

Nos dois últimos exercícios, relacionados com a redação e o ditado, as cotações para a redação teve a média de 5.626 que revela concordância e o desvio padrão de 5.6834 que revela uma baixa concordância e para o ditado a média foi de 7.646 e o desvio padrão de 6.9708, que significa haver concordância e baixa concordância, respetivamente.

Temos uma situação contrária nestes dois últimos exercícios, que aponta haver concordância nas médias e uma baixa concordância. Em outras palavras, uma boa parte dos alunos obteve a cotação máxima e uma boa parte obteve uma cotação não máxima e nem mínima e conseqüentemente um número reduzido é obteve a cotação mínima.

Esta situação e comparada com os primeiros exercícios pode querer nos informar que os alunos, quando se trata de exercícios que não tenha de analisar e dar respostas, como na redação e no ditado diferente da interpretação do texto e no funcionamento da língua, na língua Portuguesa, lhes fica mais fácil. Ou por outras o nível de apropriação da língua Portuguesa nos alunos ainda está aquém do desejado para o seu nível.

Se este cenário continuar será difícil alcançar os objetivos previstos para língua Portuguesa no 1º grau (1ª à 5ª classe) no Programa de Ensino Básico (2003, p. 125-126) que dita, dentre outros, o alunos no final deve “ter adquirido conhecimentos relacionados com a estrutura regras gramaticais de Língua Portuguesa e ler fluentemente e interpretar os diferentes tipos de textos produzido na Língua Portuguesa”.

### **Prova de Português variante B**

A variante B, que foi aplicada na EPC de Incaia, EP1 Eduardo Mondlane, EP1 de Nhangalatiné e EP1 de Deane para 129 alunos, nas perguntas de interpretação a média da primeira questão foi de 1.81

que manifesta haver discordância nas respostas e o desvio padrão de .674 que manifesta haver uma moderada/alta concordância. Na segunda questão, a média foi de 1.2771 que demonstra a existência de discordância e o desvio padrão de .94437 que demonstra uma moderada/baixa concordância. Na terceira, conferiu uma média de 1.0814, número que indica haver discordância e o desvio padrão de .96631 que indica haver moderada/baixa concordância. E na última de interpretação, a média foi de .9787 que significa que houve uma discordância e o desvio padrão de .98129 que significa haver uma moderada/baixa concordância. Vemos que a situação não deferiu da parte de interpretação da variante A, em encontramos uma discordância que nos indica que um maior número de alunos não teve uma cotação máxima nesta questão e um número razoável de alunos não tiveram nem cotação máxima nem mínima, que correspondeu a moderada/baixa concordância repetido em todas as questões. O que nos revela que maior número de alunos teve a cotação mínima ou por outras não estiveram em condições de entender o texto e interpretá-lo, respondendo as questões, na língua Portuguesa.

Nas questões sobre o funcionamento da língua, as respostas obtiveram a seguinte cotação em termos de média e desvio padrão: a primeira questão obteve 1.3984 de média que faz ver que há discordância e 1.23766 de desvio padrão que nos mostra que há uma baixa concordância. A segunda teve a média de 1.1322 e o desvio padrão de 1.32523, que significa que houve discordância e baixa concordância, respetivamente. A terceira teve a média foi de 2.45 valor que indica uma indefinição avaliativa e o desvio padrão de 1.020 que indica baixa concordância. Para a última, a média foi de 1.791 que mostra haver discordância e o desvio padrão de 1.3707 que mostra haver uma alta concordância. Neste ponto, a média continua a revelar que um número maior de alunos, não obteve a cotação máxima e o desvio padrão é misto, apesar da baixa concordância ser mais repetitivo em relação alta concordância e uma indefinição avaliativa. Isso nos revela que o número de dispersão continua alto, isto é, os alunos que não tiveram a cotação mínima e máxima continua a ser alto e o número de alunos que obtiveram a cotação mínima também é maior. O que nos leva a afirmar que existe muita dificuldade na parte de compreensão e decifração dos símbolos gráficos de informações pedidas na língua Portuguesa na parte dos alunos.

A última parte da prova, da variante B, pedia que os alunos elaborassem uma redação e foram submetidos a um ditado. Estes dois exercícios obtiveram a média de 4.7314 significou haver concordância e o desvio padrão de 4.83741 significou haver baixa concordância e a média de 7.8238 que significa que houve uma concordância e o desvio padrão foi de 6.27145 que significa que houve baixa concordância.

Vemos aqui que a média comporta-se do mesmo jeito que as questões relacionadas com a redação e o ditado da variante A, que nos revela que um número maior de alunos obteve a cotação máxima e um número menor teve a cotação mínima, apesar de haver ainda um número alto de dispersão das cotações como vemos na baixa concordância que se manteve. Voltamos a referir que o nível de domínio dos alunos na 5ª classe, ainda não é suficiente para questões em os mesmos são colocados a pensar e resolver situações como interpretar um texto e questões gramaticais na língua Portuguesa. O nível de apropriação da língua dos alunos é mais para questões ligados a situações que não lhes leve a refletir muito, como é o caso do ditado, e que sejam de livre escolha, como é o caso de redação em o mesmo a partir de um tema que lhes é concedido, escreve sobre o mesmo o que quiser.

De forma resumida vimos que a média das respostas, da prova de Português variante A mostrou haver mais discordância, nove, do que concordância que foram duas e o desvio padrão marcou cinco moderada baixa/concordância e cinco baixa concordância. E a prova de Português variante B, nas dez perguntas, podemos verificar que a maioria das respostas revelaram haver discordância, somente duas concordância e uma indefinição avaliativa, isso em relação a média. O desvio padrão indicou haver em cinco respostas uma baixa concordância, em três uma moderada/baixa concordância, em uma resposta uma moderada/alta concordância e uma alta concordância.

### **Prova de Matemática variante A**

Na prova de matemática variante A, que foi submetido para 129 alunos (69 são homens e 59 são mulheres) da EPC de Incaia, EP1 Eduardo Mondlane, EP1 de Nhangalatiné e EP1 de Deane. Solicitamos aos alunos para resolverem questões relacionados com os números em extenso, em algarismo, comparação dos sinais ( $<$ ,  $>$  e  $=$ ), cálculos de adição, subtração, divisão, multiplicação e por último para calcularem o perímetro de um quadrado.

Esta prova nas questões relacionadas com número em extenso, a média das respostas dadas que manifesta haver discordância é de .3686 e desvio padrão que indica haver uma alta concordância. Isso aponta que um número maior de alunos não teve a cotação máxima e que não houve muita dispersão dos resultados, conseqüentemente, um número maior teve cotação mínima. Nesse exercício que pedia para os alunos escreverem os números, os resultados nos mostram que os mesmos têm dificuldades de escreverem os números em extenso na língua Portuguesa.

As questões que solicitamos que os alunos colocassem os números em algarismos, a média foi de .399 que mostra que houve discordância e o desvio padrão de .3718 que revela haver alta concordância.

Temos aqui a mesma situação da do exercício anterior em que também os alunos apresentam problemas em colocar informações dos números em extenso para algarismo na língua Portuguesa.

Nas questões em que pedíamos para fazerem as comparações usando sinais, a média foi de 2.30 e o desvio padrão de .735, que marca uma indefinição avaliativa e uma moderada/baixa concordância, em ordem respectiva. Neste caso podemos constatar que não é possível termos o número exato da média talvez porque os resultados do número de alunos com a cotação máxima e alunos com a cotação mínima coincide e o número de dispersão foi razoável. O que pode revelar que os alunos entendem o que se pede nessa questão na língua Portuguesa.

Para as perguntas relacionadas com os cálculos de adição, subtração, divisão e multiplicação, a média foi de 1.430 que mostra discordância e o desvio padrão de 1.2323 que mostra baixa concordância; média .504 correspondente a uma discordância nas respostas e desvio padrão de 1.0068 que indica haver uma baixa concordância; a média foi de .492 que significa haver discordância e o desvio padrão de 1.1004 que demonstra a existência de baixa concordância e a média foi .19 que prova haver discordância e o desvio padrão de .726 que indica moderada baixa concordância. Em função da média, que indica discordância, continuamos a ver que o número de alunos com a cotação baixa é maior em relação a situação contrária nesse tipo de exercício e o número de dispersão continua a ser maior.

A última questão em que se pedia para os alunos calcularem o perímetro do quadrado a média foi de 1.616 que mostra discordância e o desvio padrão foi de 1.3814 que mostra baixa concordância. E o mesmo acontece para o cálculo do perímetro de um quadrado, os alunos continuam a mostrar dificuldade.

### **Prova de Matemática variante B**

Esta prova era constituída por exercícios ligados a área de comparação usando os sinais, decomposição dos números, resolução de equações, passar os números romanos para árabe e cálculo de perímetro de um triângulo.

Para as questões relacionadas com a comparação usando os sinais, a média foi de 2.164 que mostra que houve discordância e o desvio padrão de .8885 que mostra uma moderada/baixa concordância. Em que podemos conferir que houve um número reduzido de alunos que atingiram a média desejada em termos de resposta positiva e um número maior teve a cotação mínima, adicionado com o número considerado de dispersão dos resultados.

Na decomposição dos números, temos um cenário contrário do exercício anterior, a média esteve

em 3.756 que marca uma concordância e desvio padrão em 2.1819 que marca uma baixa concordância. Isso nos indica que, apesar de ter havido muita dispersão das cotações, um bom número de alunos obteve a cotação máxima e um número reduzido teve a cotação mínima. O que mostra que os alunos entenderam a questão e estiveram em condições de dar respostas positivas.

Na resolução das equações, a média é 1.277, que aponta para uma discordância e 1.4622 de desvio padrão que marca uma baixa concordância.

O mesmo aconteceu com a questão que solicitava que escrevessem os números em romanos para os números arábicos. Em termos de média, as respostas, alcançaram 2.087 que indica que houve uma discordância e o desvio padrão de 1.4582 que indica que houve uma baixa concordância.

E temos a mesma situação na última questão, relacionado com o cálculo de perímetro de um triângulo, teve a média de .965 que prova que haver discordância nas respostas e o desvio padrão foi de 1.0843 que prova que há uma baixa concordância.

Vemos que a situação que encontramos na variante A de alguma forma se repete na variante B, como podemos constatar na síntese abaixo, em que uma boa parte de alunos submetidos a prova não obtiveram a cotação máxima e igual número de estudante obteve uma cotação mínima, aliado ao número considerado de dispersão de cotações.

Em síntese, as respostas na prova de Matemática variante A não variaram em termos de número de respostas, no entanto em termos de cotação que deu, em média, sete discordância nas respostas, no global de oito perguntas e uma indefinição avaliativa. O desvio padrão teve cinco baixas concordância contra duas altas concordâncias e uma moderada baixa concordância. Na variante B, houve quatro discordâncias, uma concordância, que manifestou a média e três baixa concordância e duas moderada baixa concordância que manifestou o desvio padrão

### **Prova oral**

A prova oral que, como dissemos no enquadramento no ponto sobre a recolha de dados, tinha várias questões de forma a permitir que o professor não fosse repetitivo nas mesmas. As questões foram divididas em grandes grupos, relacionados com escola, comunidade e família.

Para todos os temas a média e o desvio padrão indicaram haver, uma indefinição avaliativa e baixa concordância. O que mostra que na oralidade houve um número igual de alunos com a classificação mínima e com a classificação máxima e o nível de dispersão é elevado. Isso revela que na oralidade diferente da escrita os alunos podem estar melhor preparados em relação a escrita na língua Portuguesa. O que pode ser pelo fato do programa dar maior tempo para a oralidade no 1º grau, da 1ª à 3ª, em

relação a escrita, que iniciam na 3ª classe.

Em jeito de fecho e voltando a trazer o objetivo que pretendia avaliar o desempenho dos alunos que se encontram a frequentar a 5ª classe da Educação Bilingue, através de prova escrita e oral, nas disciplinas básicas (Português e Matemática) na língua Portuguesa. Dizer que, com o programa curricular de EB que existe e as estratégias que são propostas para que os alunos aprendam a língua Portuguesa, iniciando pela oralidade no 1º ciclo e a escrita no 2º ciclo, pode estar por de trás desses resultados, que se continuarem pode tornar difícil alcançar os objetivos pretendidos com a EB. Uma vez que encontramos situações em que muitos dos alunos da 5ª classe, para além das dificuldades analisadas, no momento da correção das provas, não sabem escrever direito na língua Portuguesa e o que escrevem, nesta classe que marca transição do 1º para o 2º grau, não se percebe (anexo XIV), têm problemas de escrita e de compreensão do que se pede. Verificamos também que escrevem ou dão respostas que não fazem nenhum sentido, em relação ao que lhes foi pedido, o que nos indica que não entenderam a questão ou nada.

É verdade que a questão da escrita pode estar associado ao fato dos alunos sentarem no chão e fazerem uma ginástica enorme com o caderno apoiado nos pés para escreverem, como nos referimos na caracterização das escolas da ZIP de Incaia. Mas, nas mesmas situações e condições, encontramos alunos, apesar de serem poucos, que escrevem bem de forma perceptível e nos fazem entender que percebem o que se pede (anexo XV).

Na prova oral, tivemos situações em que alguns alunos não entendiam a questão na língua Portuguesa o que levava a alguns professores a recorrerem a língua Changana, mesmo não devendo, pois era suposto, conforme acordado, que fosse uma prova oral na língua Portuguesa.

Esse cenário todo nos leva a refletir no que Lopes (2004, p.39) advertia em relação a modalidade do EB implementada quando dizia que “(...) uma vez que o Português virá a ser língua de ensino em classes mais avançadas, o modelo de “transição gradual” poderia vir a gerar competência empobrecida nessa língua e criar dificuldades às crianças que não têm o Português como língua materna quando fossem confrontadas com outras para quem o Português é língua materna”. E isso pode de uma certa maneira comprometer um dos objetivos, para o ensino primário, no PEE (2012, p. 55) que visa “melhorar o desempenho escolar dos alunos, sobretudo no que tange às competências críticas de leitura, escrita, cálculo numérico e habilidades para a vida”.

Voltamos a dizer que vai ser necessário que no programa se acrescente a carga horária para a L2 de forma que os alunos tenham um maior tempo de contato com a língua Portuguesa que passará a ser a língua de instrução nas classes seguintes. Deve-se repensar na introdução da escrita, em L2, na 1ª e 2ª classe. E criar condições no programa curricular de EB, como também foi constatado por Nhongo (2009, p. 94) num estudo sobre a escrita na EB, em que refere que, “um aspeto que nos chamou atenção em relação ao Programa de L2 é a falta de explicitação adequada de atividades de escrita nas orientações metodológicas da L2 no segundo ciclo e ainda a exiguidade do tempo reservado às tais atividades de escrita nas Unidades Temáticas/Didáticas”.

Não queremos aqui descartar a possibilidade do fato de os resultados da análise acima poderem estar também associados ao desempenho dos professores de EB, que não são formados para a realidade desse tipo de ensino e as capacitações têm revelado ser fraco para fazer face as necessidades peculiares que a EB acarreta consigo.



## CONCLUSÃO

---



Este trabalho teve como pergunta de partida: *De que modo o programa curricular de Educação Bilingue se traduz nas práticas pedagógicas nas escolas do Ensino Básico que usam a língua Portuguesa e Changana no distrito de Bilene, na província de Gaza?*

Deste ponto de partida emergiram os seguintes objetivos: **i)** Analisar o processo de concepção do programa curricular de Educação Bilingue, atendendo às questões teóricas sobre a concepção de um programa curricular; **ii)** Relacionar o programa de Educação Bilingue com as práticas pedagógicas considerando a formação dos professores, as metodologias de ensino e o material didático e **iii)** Avaliar o desempenho dos alunos que se encontram a frequentar a 5º classe, através de prova escrita e oral, nas disciplinas básicas (Português e Matemática) de língua Portuguesa.

Com a análise e discussão dos dados teóricos assim como empíricos, chegamos as seguintes conclusões principais, divididos nos três objetivos enunciados:

**i)** Sobre a análise do programa curricular do 1º ciclo de EB, os professores tem noção do que é um programa curricular que é o seu instrumento de trabalho. Apesar de termos informações que nos revelam que os professores foram envolvidos na concepção do programa curricular de EB e de acreditarmos que não é possível envolver a todos, as informações contrárias a essas revelam que o envolvimento dos professores não foi como era de se desejar, mesmo sendo esses os últimos gestores do mesmo instrumento.

O programa apresenta os aspetos nucleares de concepção de um programa curricular. Porém não faz menção a nenhuma língua materna a ser utilizada no ensino, apenas explica que a língua a adotar será da escolha da própria escola, podendo ser uma língua local da zona ou não. Isso revela um paradoxo, primeiro porque já existe uma língua (Changana), padronizada, que está a ser usada no ensino e se apresenta no programa de ensino e nos relatórios do INDE a razão da escolha da língua em causa, segundo porque num programa curricular é necessários, principalmente, tratando-se do Ensino Básico, deixar claro as orientações e isso parte por colocar as línguas no mesmo. O que revela uma certa inconcisão no instrumento que serve de guia para o processo de ensino e aprendizagem.

Os objetivos no programa são extensivos quer para alunos bilingues quer para monolingue e os mesmos se organizam de maneira mais específica nos programas das disciplinas. Isso nos mostra que apesar do Ensino Básico ter duas modalidades de ensino, o fim último é que os alunos tenham as mesmas competências e habilidades que se esperam no PCEB sem distinção.

Os temas são relevantes para o contexto e o nível de ensino, em que tratam no caso da L1 e L2 de temas relacionados com Família, Escola, Comunidade, Ambiente, Corpo Humano e Saúde.

Tomando em consideração que a língua Portuguesa é a língua que será usada a partir do 2º ciclo em diante, como língua de instrução, a carga horária da disciplina de Português devia ser acrescentada para as duas classes, que compõem o 1º ciclo (1ª e 2ª), de forma a permitir que, as crianças estejam expostas muito tempo em contato com a língua Portuguesa, a semelhança do que acontece na L1. Isso para garantir o equilíbrio na aprendizagem das duas línguas e assegurar que os alunos nas classes subsequentes estejam em condições de usar com alguma facilidade a língua Portuguesa que será o canal de transmissão de conhecimento.

Ainda sobre os temas, no plano temático das disciplinas de Língua Moçambicana e de Matemática, para o 1º ciclo, que são ministradas na língua Changana, os conteúdos aparecem em Português e há necessidade de se especificar por escrito a língua local a ser usada e que as disciplinas que são ministrada na mesma língua, tenham os seus temas e conteúdos nessa mesma língua, para que haja clareza do que tem de ser dado e para facilitar o trabalho dos professores.

O programa de Educação Bilingue apresenta sugestões metodológicas gerais para as duas disciplinas de língua que é a L1 e L2, quer para 1ª quer para 2ª classe e para as disciplinas de Educação Musical, Ofício e Educação Física. A disciplina de Matemática é a única que apresenta sugestões metodológicas por unidade temática e separado em função das classes, a 1º classe apresenta sua sugestão metodológica e 2º também a sua. Vale apenas referir que o programa demonstra através de exemplos, quais as estratégias metodológicas que podem serem adotadas pelo professor, como pode ser visto nas descrições, o que constitui uma mais valia para o professor ter um ponto de partida, o que é uma mais valia para o processo de ensino.

Sendo o material didático fundamental para todo o processo de ensino, o programa de EB apresenta material didático, somente, na disciplina de Educação Musical e não apresenta nas outras de forma explícita. Esta situação torna-se ainda mais grave quando, os inquiridos se queixam de falta de material básico, que são os livros quer para os professores quer para os alunos.

Relativamente a avaliação, o programa de EB apresenta os métodos de avaliações a serem feitas nas disciplinas e em função das especificidades de cada disciplina.

Em jeito de síntese desse ponto, em função de todas as constatações e pela maneira como se apresenta o programa curricular do 1º ciclo de EB, leva-nos a afirmar que, não existe um programa curricular de EB de base, em que se assentam as orientações e instruções que asseguram ou respondam as necessidades e a natureza desse tipo de ensino e que conseqüentemente venham a corresponder aos anseios que ditam a sua introdução. O que existe é uma réplica de um programa que foi elaborado para atender um tipo de ensino, parafraseando Benson (2000), cuja arte de ensinar são projetados, somente para a língua Portuguesa, que é o programa curricular do ensino monolíngue.

ii) Relação do programa e práticas pedagógicas, antes de irmos direto as linhas conclusivas desse objetivo, dizer que podemos concluir que no âmbito da implementação do novo PCEB, que dita a introdução da EB, concluímos que o envolvimento e a preparação dos professores esteve aquém do desejado, diferente dos técnicos e dos responsáveis das escolas.

No que diz respeito ao objetivos, concluímos que, sobre o tipo de ensino que é bilingue e as razões que ditam a sua implementação, os professores têm alguma noção apesar de não irem um pouco mais sobre a modalidade de EB em uso em Moçambique, a semelhança de alguns diretores de escolas, técnicos distritais, provincial e central.

As escolas foram de alguma forma envolvidas no processo de implementação da EB, apesar da implementação não ter sido solicitada, necessariamente, pela base (*bottom-up*)<sup>36</sup> mas implementado sob a iniciativa do governo central (*top-down*)<sup>37</sup> e do fato de ter havido um fraco envolvimento dos professores, a semelhança do que aconteceu com a implementação do novo PCEB. O que nos levou a questionar o termo inovação atribuída a EB e considerarmos uma reforma educativa e não necessariamente uma inovação. Essas constatações, aliadas ao fraco envolvimento dos professores na concepção do programa curricular, revelam em alguma momento que o modelo de definição de políticas curriculares usadas é o modelo de **política centralista** evocado por Pacheco (2002, p. 33), em que há um “papel determinante da administração central na concepção e operacionalização da política curricular. Trata-se de uma responsabilidade essencialmente política dos órgãos ministeriais já que a responsabilidade profissional do professor reside na implementação de orientações e programas definido *urbe et orbe* na base de um complexo quadro normativo”.

A reação dos alunos e dos pais sobre o sistema de ensino bilingue é boa, porque o sistema permite que os alunos aprendam na língua falada pelos alunos no seu cotidiano. No entanto, os

---

<sup>36</sup> (Bolívar, 2007, p. 21)

<sup>37</sup> *Ibid.*

professores, apesar da motivação e apreciarem o tipo de ensino, já não dizem a mesma coisa. Isso porque, lhes falta primeiro, a formação inicial e contínua adequada para fazer face ao tipo de ensino, que é agravada pela falta de competência linguística dos próprios professores na língua Changana; segundo lhes falta um programa curricular que seja adequado ao tipo e modalidade de EB, como constatamos no primeiro objetivo e terceiro lhes falta o material didático e esse último também é ressentido pelos alunos.

Enfim, podemos dizer que não há uma relação entre o que se pretende no programa curricular e o que tem acontecido na realidade, pois o programa orienta uma coisa e no terreno acontece outra, por falta de especificação clara no instrumento que se espera que seja de orientação.

iii) Contudo, em termos da avaliação aos alunos, nas duas variantes A e B da prova escrita de Português dada aos alunos da 5ª classe, fez nos chegar as seguintes conclusões: para os alunos, quando se trata de exercícios que não tenha de analisar e dar respostas, como na redação e no ditado diferente da interpretação do texto e no funcionamento da língua, na língua Portuguesa, lhes fica mais fácil. Ou por outras o nível de apropriação da língua Portuguesa nos alunos ainda está aquém do desejado. O que nos leva a afirmar que existe muita dificuldade na parte de compreensão e decifração dos símbolos gráficos de informações pedidas na língua Portuguesa na parte dos alunos.

Nas provas de Matemática variante A e B, de forma geral os alunos mostram muita dificuldade em responder corretamente ao que se pedia, principalmente em exercícios que exigia um pouco mais de concentração, como, escrever os números em algarismos e em extenso, cálculo nas quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão), nas equações e no cálculo do perímetro. Mas em contra partida em exercícios como para fazer as comparações usando sinais e decompor os números, conseguiram ter uma boa cotação.

Em relação a prova oral, concluímos que na oralidade diferente da escrita os alunos podem estar melhor preparados para entender o que se pede em língua Portuguesa. O que pode ser pelo fato do programa iniciar primeiro com a oralidade na 1ª e 2ª classe e depois com a escrita nas classes subsequente. Isso nos leva a dizer que se deve repensar na introdução da escrita, em L2, logo nas primeiras classes (1ª e 2ª).

Em suma, essas conclusões do último ponto, faz-nos voltar aos pontos anteriores, e nos leva a concluir que é necessário que, o MINED olhe para a Educação Bilingue a partir da base, revisão do programa curricular, como deixa claro Morgado (2000, p. 28), quando afirma:

*“O currículo é a expressão da função socializadora da escola, um instrumento de prática pedagógica por excelência, relaciona-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação; em suma é o ponto central, de referência para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral”.*

De forma, que os objetivos que ditam a sua implementação, sejam garantidos e permitam que no final do 1º grau (5ª classe) os alunos, já tenham adquirido competências linguísticas na língua Portuguesa e estejam em condições de enfrentar o exame nacional, ministrado na mesma língua, com sucesso.

## **LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

Como todo tipo de trabalho de investigação, quando chega no final, sentimos que algo está em falta ou poderia ter sido feito de uma outra maneira. Este trabalho não fugiu a regra, podemos constatar o seguinte:

- Na elaboração da prova oral devíamos ter orientado aos professores a seguirem uma forma única de avaliar, para que as informações finais tivessem uma uniformidade em termos de resultados e organização. Do jeito como procedemos, em que os professores atribuíam classificações qualitativas e quantitativas, sem especificar o porque da classificação, alguns sem identificar o nome e sexo dos alunos e da escola, criou alguma dificuldade no momento da análise dos dados. Não obstante, a prova oral, diferente das escritas, não ter um guião de correção, com as respetivas classificações e ter somente as questões.
- Ainda nas provas orais, em algum momento os professores usavam a língua local (Changana), para explicar aos alunos que tivessem alguma dificuldade em responder as questões, isso por força do hábito do tipo de ensino, esquecendo-se que a avaliação era para ser feita somente na língua Portuguesa.
- Após a recolha dos dados de entrevista, apesar de ter havido intenção e até programação, por causa do tempo e distância dos locais onde as mesmas ocorreram, não podemos mostrar as informações transcritas aos participantes da pesquisa de forma que pudessem ver as suas respostas e confirmassem o que disseram no ato da entrevista. É verdade que podíamos ter optado por usar o correio eletrónico, mas nem todos os lugares estavam equipados para o efeito.
- No momento de análise dos dados, sentimos que havia muita informação empírica que, o que foi bom, porém, em algum momento nos deixava sem saber o que realmente usar e também nos

tentava em usar toda a informação, o que não era possível, pela natureza do trabalho.

Para o futuro, em termos de investigação, deixamos as seguintes sugestões:

- ✓ Para além de analisar apenas o programa curricular de um ciclo de Educação Bilingue, podemos analisar os programas curriculares de todos os ciclos (1º, 2º e 3º) de Educação Bilingue, o que não podemos fazer, neste trabalho, por razões de tempo e de organização do trabalho.
- ✓ Podemos aplicar a técnica da análise de conteúdos para as provas, de maneira apresentar resultados minuciosos e descritivos sobre quais as razões que ditam as grialhas cometidas pelos alunos nas provas feitas em língua Portuguesa, nas disciplinas básicas.
- ✓ Podemos programar a recolha de dados através da técnica de observação das aulas, de forma a ver como é que o programa curricular se concretiza na sala de aula, para além de avaliar os alunos.

No entanto, apesar das limitações apresentadas, reconhecendo que este, estudo de caso sobre a Educação Bilingue na Província de Gaza, Distrito de Bilene, não tinha como propósito trazer alguma solução, senão explorar e refletir em torno da temática, esperamos que o mesmo sirva para a reflexão para todos que se interessarem em ler o trabalho, mormente, para os professores em geral e da Educação Bilingue em particular, os fazedores da politica na educação (Ministério de Educação), quer do setor de Educação Bilingue quer do setor das políticas curriculares.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Ançã, M. H. (1999). Da Língua Materna à Língua Segunda. *in* Noesis nº 51, Jul/Set – Dossier, Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em abril 20, 2013, em [www.ile.min-edu.pt/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm](http://www.ile.min-edu.pt/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm).
- Appel, R. & Muysken, P. (2006). *Language contact and bilingualism*. Amsterdam: Arnold.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Coimbra: Edições 70.
- Benson, C. J. (2001). *Final Report on Bilingual Education: Results of the external evaluation of the Experiment in Bilingual Schooling in Mozambique (PEBIMO) and some results from bilingual adult literacy experimentation*. Centre for Reserch on Bilingualism, Stockholm University: Education Division at SIDA. Consultado em março 19, 2012, em <http://www.sida.se/Documents/Import/pdf/No8-Final-Report-on-Bilingual-Education.pdf>.
- Benson, C. J. (2000). *The Primary Bilingual Education Experiment in Mozambique, 1993 to 1997*. *In* International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 3, 3, 149-166. Consultado em março 19, 2012, em: <http://www.multilingual-matters.net/beb/003/3/default.htm>.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar atual sobre mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? *in* Carlinda Leite e Amélia Lopes (org.), *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: ASA Editores, pp. 15-50.
- Bouton, C. P. (1976). *Le développement du langage: aspects normaux et pathologiques*. Paris: Masson, Less Presses de l'Unesco.
- Carvalho, J. B. (1999). *O ensino da escrita da teoria as práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Uminho.
- Cavalcanti, M. & Silva, I. R. (2007). Já que ele não fala, podia ao menos escrever: o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. *in* Kleiman A. & Cavalcanti M. (orgs) *Linguística aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras.

- Chibutane, F. (2011). *Rethinking bilingual education in post colonial context*. Bristol: Buffalo. Consultado em abril 10, 2012, em: [http://books.google.co.mz/books?id=D6iIllyNCEC&pg=PA2&lpg=PA2&dq=rethinking+bilingual+education+in+Mozambique&source=bl&ots=9wyObqbY28&sig=ek-HldQEH88YsCOZHJEA5z5pZhE&hl=pt-PT&sa=X&ei=D5JQT\\_2-O4WbOv7CqZwK&ved=0CD0Q6AEwAQ#v=onepage&q=rethinking%20bilingual%20education%20in%20Mozambique&f=false](http://books.google.co.mz/books?id=D6iIllyNCEC&pg=PA2&lpg=PA2&dq=rethinking+bilingual+education+in+Mozambique&source=bl&ots=9wyObqbY28&sig=ek-HldQEH88YsCOZHJEA5z5pZhE&hl=pt-PT&sa=X&ei=D5JQT_2-O4WbOv7CqZwK&ved=0CD0Q6AEwAQ#v=onepage&q=rethinking%20bilingual%20education%20in%20Mozambique&f=false).
- Chimbutane, F. & Benson C. (2012). Expanded Spaces for Mozambican Languages in Primary Education: Where Bottom-Up Meets Top-Down. *in International Multilingual Research journal*, 6, 1, pp. 9-21.
- Cunha, M. I. (2002). *O bom professor e a sua prática*. São Paulo: Papirus Editora.
- Dias, E. G. (2011). *Avaliação e sucesso escolar. Estudo exploratório*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Dicionário Temático da Lusofonia (2005). Lisboa: Texto Editora.
- DPEC (2011). *Lista de escolas de ensino bilingue. Gaza*
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4<sup>o</sup> ed.). Porto: Porto Editora.
- Frias, M. J. (1992). *Língua materna-língua estrangeira: uma reação multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- Draisma, J. (2012). *Ensinar matemática nas línguas moçambicanas: Com atenção especial para Cicipi e Xichangana*. Maputo: JV editores.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade*. Porto: Porto Editora.
- Galisson R. & Coste E. D. (1983). *Dicionário de Didática das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora. Tradução de Conceição Lemos Pires.
- Gimeno, J. S. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (5<sup>a</sup> ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. S. (1998). *O currículo: Os conteúdos do ensino ou uma análise prática?* In J. Gimeno S. & A. I. Pérez G. *Comprender e transformar o ensino* (4<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Artmed Editora, pp. 119-147.

- Gonçalves, I. P. (1998). *Bilinguismo no 1º ciclo do ensino básico: ensino precoce de uma língua estrangeira, currículo e sucesso educativo*. Dissertação: Grau de Doutor em Ciências da Educação, apresentada à Universidade de Aveiro, Portugal.
- Goodson, I. F. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Goodson, I. F. (2001). O Currículo em Mudança. Porto: Porto Editora
- Grange, L. (2010). African Curriculum Studies, Contentual Overview. *in Encyclopedia of Curriculum Studies*. London: Sage, pp. 18-22.
- Grannier, D. M (2007). A jornada linguística do surdo da creche à universidade. *in* Angla B. Kleiman & Marilda C. Cavalcanti (Orgs.) *Linguística Aplicada: Suas faces e Interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 199-215.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation (3ª ed)*. London: Sage.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo – Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción (2ª ed.)*. Madrid: Morata.
- Lima, J. Á. de (2006). Ética na investigação. *In* J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto editora, pp 127-157.
- Lopes, A. J. (2004). *Batalhas das línguas: perspetivas sobre linguística aplicada em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária.
- macua.blogs.com (2010). *Moçambique para todos: Ensino Bilingue em Moçambique: Um desafio político-estratégico (concl)*. Maputo. Consultado em abril 3, 2012 em: [macua.blogs.com/.../ensino-bilingue-em-moçambique-um-desafio-político-estratégico](http://macua.blogs.com/.../ensino-bilingue-em-moçambique-um-desafio-político-estratégico).
- Manhiça, P. G. P (2010). *Análise da Implementação do Currículo Local no Currículo do Ensino Básico em Moçambique*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado).
- Marilda C. CAVALCANTI M. (1999). *Estudos sobre educação bilingue e escolarização de minorias linguísticas no Brasil (Studies on bilingual education and schooling in Brazilian contexts of linguistic minorities)*. *In* D.E.L.T.A., 15, Especial, pp. 385-417.
- Monteiro, A. R. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto: Porto Editora.

- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Asa Editores.
- Morgado, J. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Ngunga, et al (2010). *Educação Bilingue na Província de Gaza: Uma avaliação de um modelo de ensino*. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA) – Universidade Eduardo Mondlane (UEM).
- Ngunga, A. & Bavo N. N. (2011). *Práticas linguística em Moçambique: avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane (UEM) - Centro de Estudos Africanos (CEA).
- Ngunga, A. & Osvaldo G. Faquir O. G. (2011). *Padronização da ortografia de línguas moçambicanas: relatório do III seminário*. Maputo: Centro de Estudos Africanos.
- Nhongo, N. A. C. (2009). *A habilidade escrita dos alunos no programa de educação bilingue no ensino básico em Moçambique*. Dissertação de mestrado, Línguas e Cultura Portuguesa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Portugal. Acedido em maio 22, 2012, na biblioteca online-b on: [http://catalogo.ul.pt/F/?func=item-global&doc\\_library=ULB01&type=03&doc\\_number=000561536](http://catalogo.ul.pt/F/?func=item-global&doc_library=ULB01&type=03&doc_number=000561536).  
<http://hdl.handle.net/10451/493>.
- Nóvoa A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 9-33.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais: Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1994). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma: Propostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco J. A. & Flores M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Poto editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teorias e práxis* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2006). Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs). *Fazer investigação: Contributos para elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto editora, pp. 13-28.

- Pacheco, J. A. (2013). Os testes internacionais, o sistema de avaliação externa e a promoção das aprendizagens, CNE, 25 de março. Braga: Universidade do Minho.
- Patel, S. A. (2006b). Educación bilingue en Mozambique: una mirada sobre el profesor y su practica docente. *in Diálogo latino americano*, Revista Ex-Bacarios Indígena Del IFP-Mexico, 2, 4, pp. 71-84.
- Patel, S. A. (2006a). *Olhares sobre Educação Bilingue e seus professores em uma região de Moçambique*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Biblioteca digital da UNICAMP.
- Patel, S. A. (2007). *Olhares sobre a educação bilingue e seus professores em uma região de Moçambique*. Sínteses – Revista dos Cursos de Pós-Graduação, 12, 247-260. Consultado em abril 30, 2011, no repositório científico aberto: [www.iel.unicamp.br/revista/index.php/sinteses/article/view/214](http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/sinteses/article/view/214).
- Patel, S. A. (2012). *Um olhar para a formação de professores de educação bilingue em Moçambique: foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e atuação*. Tese apresentada ao Departamento de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Biblioteca digital da UNICAMP.
- Patel, S. A. & Cavalcanti M. (2013). *O caso do português em Moçambique: unidade nacional com base em educação bilingue e intercompreensão*. [s/l]
- Perrenoud, Ph. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora. (Tradução do original de 1998).
- Pinar, W. F. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. C. (1999). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, L. C. (1997). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Ferrão, L. B & Rodrigues, M. C.. (2000). *Formação Pedagógica de Formadores – Manual prático*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas.

- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: - O saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, G. M. M. (2006). *Educação e Género em Moçambique: A língua é um fator determinante para o sucesso escolar das raparigas nos meios rurais? Estudo de caso em duas escolas com programa bilingue*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, FLUP-Centro de Estudos Africanos, Porto, Portugal. Acedido em maio 30, 2012, no repositório científico-aberto.up.pt/bitstream/10216/13056/2/tesemesteducacaoegenero000069313.pdf.
- Stake, R. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum* (2ª ed.). Madrid: Morata
- Tavares, F. C. & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico: Língua Estrangeira*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Tradução António Rodrigues-Lopes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (2003). *Education in a multilingual world*. Paris: United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization acedido. Consultado em abril 3, 2012 em: unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf.
- Valente *et al* (1989). *Prática Pedagógica: análise de situação*. Lisboa: Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. Vol. 2.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação – o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Yin, R. (2005). *Estudo e caso. Planeamento e métodos* (3ª edição) São Paulo: Artmed Editora.
- Young, M. F. D. (2010). *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge based approach. in *Journal of Curriculum Studies*, 45:2, pp. 101-118.
- Zabalza, M. A. (1995). Avaliação no contexto da reforma. in José Augusto Pacheco & Miguel Zabalza, *Avaliação dos alunos dos Ensinos Básicos e Secundário*. Braga: Instituto de Educação, Uminho, pp. 13-38.

## REFERÊNCIAS NORMATIVAS

- Direção Nacional de Geografia e Cadastro (2011). *Localização geográfica de distrito de Bilene*. Maputo: Direção Nacional de Geografia e Cadastro-DINAGECA.
- Firmino, G. (2000). *Situação linguística em Moçambique: II recenseamento geral da população e habitação 1997*. Maputo: INE.
- Governo do Distrito de Bilene (2010). *Plano Estratégico de Desenvolvimento do Distrito de Bilene*. Gaza. Consultado março 21, 2013, em [www.gaza.gov.mz/.../plano-estrategico...distrito/PEDD%20de%20Bil](http://www.gaza.gov.mz/.../plano-estrategico...distrito/PEDD%20de%20Bil).
- INDE (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objetivos, Políticas, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: INDE/MINED.
- INDE (2003). *Programa curricular do ensino básico 1º ciclo, 1º e 2º classe*. Maputo: INDE
- INDE (2003). *Projeto de Avaliação Educacional-Sub-Projecto Monitoria e Avaliação da Introdução do Ensino Bilingue em Maputo e Gaza-Relatório Anual –2003*. Maputo: INDE. Consultado em março 19, 2012, em: [WWW.INDE.GOV.MZ](http://WWW.INDE.GOV.MZ).
- INDE (2006). *O ensino bilingue em Moçambique: o presente e o futuro*. Maputo: INDE.
- INE (2010). *Estatísticas e indicadores sociais 2005-2007*. Maputo: INE.
- INE (2010). *III Recenseamento geral de população e habitação 2007: indicadores sócio demográfico da província de Gaza*. Maputo: INE.
- INE (2011). *Moçambique em números*. Maputo: INE.
- INE (2013). *Portal de dados do país*. Consultado em março 10, 2013, em [WWW.INE.GOV.MZ](http://WWW.INE.GOV.MZ)
- Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC) (2006). *Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade*. Maputo: Conselho de Ministro.
- Plano Estratégico de Educação (PEE) (2012). *Vamos aprender: Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento*. Maputo: MINED.
- Portal do Governo de Moçambique (2013). Consultado em maio 3, 2013, em [www.portaldogoverno.gov.mz](http://www.portaldogoverno.gov.mz).
- SDEJT (2012). *Informação relativo as escolas da ZIP de Incaia. Repartição de Educação Geral. Província de Gaza, Distrito de Bilene*.

## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Constituição da República de Moçambique, atualizada (2011). Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique E.P.
- Lei n° 6/92 de 6 de Maio. Sistema nacional de educação. Maputo: Imprensa Nacional.
- MINED (1995). *Política nacional de educação e estratégias de implementação: Resolução n° 8/95 de 22 de agosto de 1995*. Maputo: MINED-Direção de Planificação.

ANEXO

---



## Anexo I: Matriz de recolha de dados

		Itens	Anotações
Contexto	Natureza do documento	Tipo de programa e como é apresentado	
		País a que pertence o documento	
		Identificação da instituição responsável pela elaboração do documento	
		Ano de publicação	
		Objetivo do documento	
		A língua em que foi escrito o documento	
		As palavras-chaves no documento	
		Os destinatários do documento	
Organização estrutural	Organização geral	Caraterização e organização do programa curricular de Educação Bilingue	
		Elementos nucleares do programa	
	Objetivos e finalidades de ensino	Organização dos objetivos (geral e específico)	
		Objetivos e finalidades de ensino	
	Seleção e organização dos temas e conteúdos	Tipo de temas	
		Organização sistemática dos conteúdos no programa (forma de organização e ordenamento da matéria)	
	Dados sobre métodos e modelos de ensino e aprendizagem	A organização dos métodos de ensino e aprendizagem	
		As metodologias e estratégias de ensino preconizados no programa	
	Materiais e meios didáticos	Tipo de material escolar previsto no programa	
	Avaliação das aprendizagens	Os mecanismos de avaliação das aprendizagens	

## **Anexo II: Guião de entrevista aos Representantes do Órgão de Administração Central**

### **Objetivos**

Recolher dados sobre a Educação Bilingue no novo Plano Curricular de Ensino Básico, concretamente no que diz respeito a concepção do programa curricular, perceber as motivações da introdução e elaboração do programa curricular, importância, relação com o Plano Curricular do Ensino Básico, processo de envolvimento e capacitação dos professores, dirigentes distritais e provinciais da educação, questões metodológicas para o tipo de ensino, material didático, as atividades desenvolvidas para assegurar o sucesso do ensino, quais os progressos conseguidos e os desafios na implementação da Educação Bilingue e o seu programa curricular.

### **Questões**

1. Que razões explicam a introdução do novo Plano Curricular do Ensino Básico?
2. A Educação Bilingue é considerada uma inovação no novo Plano Curricular do Ensino Básico. Porquê?
3. O que significa a modalidade de Educação Bilingue implementado em Moçambique para o MINED?
4. Que significado o MINED atribui ao programa curricular de Educação Bilingue?
5. Quem elaborou o programa curricular da Educação Bilingue?
6. Qual foi a pertinência de elaboração do programa curricular de Educação Bilingue?
7. Os professores e representantes distritais e provinciais foram envolvidos na elaboração do programa curricular? Como?
8. O que pensa das estratégias adotadas para a capacitação dos professores?
9. Como deve ser gerida as duas línguas na sala de aula bilingue?
11. A partir do programa curricular, é possível alcançar os objetivos preconizados no Plano Curricular do Ensino Básico?
12. Já houve uma revisão do programa curricular desde a sua implementação? Se sim, quais foram as causas e as áreas?
13. Quais são as potencialidades que facilitam e os constrangimentos que limitam o processo de implementação da Educação Bilingue?
14. Que avaliação faz do estágio atual da implementação da Educação Bilingue?

**Obrigado pela colaboração**

## Anexo III: Guião de entrevista aos Representantes da Direção Provincial de Educação e Cultura/ Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologias (SDEJT) do Distrito de Bilene

### Objetivos

Com esta entrevista pretende-se obter informações sobre o processo de introdução da Educação Bilingue, especificamente a concepção e desenvolvimento do programa curricular, o nível de aceitação, as condições, desafios e o estágio atual de implementação.

### **Questões**

1. Participou em algum seminário realizado no âmbito do novo Currículo do Ensino Básico?
2. Os técnicos da direção que dirige participaram em alguma capacitação sobre o novo Plano Curricular do Ensino Básico?
3. Os professores das escolas da sua Província/Distrito foram capacitados em matéria do novo Plano Curricular do Ensino Básico? Se sim, quem os capacitou?
4. As estratégias adotadas para a capacitação de professores surtiram os efeitos desejados?
5. Que avaliação faz dos seminários realizados, no que se refere à duração dos mesmos, metodologias, usadas, relevância e domínios dos conteúdos tratados por parte dos formadores?
6. A Educação Bilingue é uma das inovações do novo Plano Curricular do Ensino Básico.
  - a) Porque é que se considerada uma inovação?
  - b) Que entendimento tem da modalidade de Educação Bilingue implementado em Moçambique?
  - c) Qual foi a razão da sua introdução e o que pensa sobre a mesma?
  - d) Quais eram as estratégias usadas pelos professores, antes da Educação Bilingue, para superar as dificuldades que ditam a introdução da mesma?
  - e) Como têm reagido os professores a esta inovação introduzida ao nível do Plano Curricular do Ensino Básico?
  - f) Quais são as dificuldades que têm sido apresentadas pelos professores em relação a Educação Bilingue?
  - g) Qual foi a contribuição dos professores da sua Província/Distrito para o processo de organização e implementação da Educação Bilingue?
  - h) De que instrumentos ou documentos eles se apoiaram na concepção e implementação da Educação

Bilingue?

i) Como tem sido o processo de uso de duas línguas nas escolas de Província/Distrito que dirige?

7. Educação Bilingue tem um programa curricular.

j) Qual é a diferença que existe entre o programa curricular da Educação Bilingue e o Plano Curricular do Ensino Básico?

k) Acha que o programa curricular foi bem concebido?

l) Algum membro do seu distrito participou na elaboração do programa curricular da Educação Bilingue?

m) O que acha que não está bem no programa curricular de Educação Bilingue?

n) Os professores fazem o uso devido do programa curricular?

o) A partir do programa curricular os professores têm conseguido alcançar os objetivos preconizados no Plano Curricular do Ensino Básico?

p) Quais as questões que os professores apresentam relativamente ao programa curricular?

q) Quais são as metodologias específicas de Educação Bilingue que aparece no programa curricular?

8. Quais são as potencialidades que facilitam e os constrangimentos que limitam o processo de implementação da Educação Bilingue?

9. Que ações de intercâmbio estão sendo desenvolvidas entre as escolas que têm a Educação Bilingue na província?

10. Que avaliação faz do estágio atual da implementação de Educação Bilingue?

**Obrigado pela colaboração**

## **Anexo IV: Guião de entrevista aos Representantes da Escola (Diretor ou Diretor Adjunto Pedagógico)**

### **Objetivos**

Com esta proposta de entrevista pretendemos obter informações sobre o estágio atual da Educação Bilingue, concretamente no que diz respeito ao programa curricular (progressos e desafios).

Sendo a Educação Bilingue uma inovação, recentemente introduzida, no âmbito do novo currículo de Ensino Básico, consideramos ser importante procurar compreender o significado que atribuem a Educação Bilingue, o nível de preparação dos professores nessa matéria, a metodologia aplicada no processo de concepção e de desenvolvimento da Educação Bilingue, o nível de aceitação pela parte dos professores e alunos, as potencialidades, os constrangimentos evidenciados no processo da sua implementação e o seu estágio atual.

### **Situação académica e profissional**

1. Quais são as suas habilitações literárias?
2. Qual é a sua área de formação?
3. Quanto tempo tem como professor?
4. Há quanto tempo desempenha o cargo de Diretor/Diretor Adjunto Pedagógico?
5. Há quanto tempo trabalha nesta escola?

### **Questões:**

6. Em que ano foi introduzido o novo Plano Curricular do Ensino Básico?
7. Que inovações apresentam o novo Plano Curricular do Ensino Básico?
8. Participou em alguma capacitação sobre o novo Currículo do Ensino Básico?
9. Todos os professores da sua escola foram capacitados em matéria do novo Currículo do Ensino Básico?
10. Como avalia as capacitações realizadas no âmbito do novo Plano Curricular do Ensino Básico, no que se refere:
  - r) Ao domínio dos conteúdos por parte dos formadores;
  - s) À relevância dos conteúdos abordados;
  - t) Às metodologias usadas;

u) À duração da capacitação.

11. O que significa para si a modalidade de Educação Bilingue implementado em Moçambique?
12. O que pensa da introdução da Educação Bilingue no Ensino Básico? Qual é a reação dos professores, alunos e dos pais sobre esta inovação?
13. Como é que a escola se organizou para a preparação da implementação da Educação Bilingue (Que etapas respeitou o processo de introdução da Educação Bilingue)?
14. Qual foi a contribuição da sua escola para o processo de implementação da Educação Bilingue?
15. A sua escola tem o programa curricular da Educação Bilingue?
16. O que entende por programa curricular de Educação Bilingue?
17. Qual é a relação que faz entre o programa curricular e o Plano Curricular do Ensino Básico?
18. Qual foi a contribuição da escola para a elaboração do programa curricular?
19. Que metodologias, estratégias e material específico estão previstas no programa curricular da Educação Bilingue?
20. Acha que o programa curricular foi concebido adequadamente?
21. Quais são as maiores preocupações que os professores apresentam relativo ao programa curricular?
22. Tem conhecimentos sobre os procedimentos metodológicos que os professores adotam nas salas de Educação Bilingue?
23. Como tem sido o processo do uso de duas línguas na sala de aulas pelos professores?
24. Que ações de intercâmbio estão sendo desenvolvidas entre as escolas que têm a Educação Bilingue no distrito?
25. Quais são as potencialidades que facilitam a implementação da Educação Bilingue?
26. Quais são os principais constrangimentos que a escola enfrentou ou enfrenta na implementação da Educação Bilingue?
27. Que sugestões têm a propor para a melhoria da implementação da Educação Bilingue na sua escola?
28. Que avaliação faz do estágio atual da implementação da Educação Bilingue na sua escola?

**Obrigado pela colaboração**



7. Quais são as línguas, nacionais, que fala fluentemente? *(Assinale com X nos retângulos de acordo com a sua realidade)*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ronga	Changana	Bitonga	Ndau	Sena	Chimanyika	Nyungwe	Makhua	Chuwabo	Makonde	Yao

Outra língua, especifique/qual?

---

8. Quais são as suas Habilitações Literárias: *(Por favor, assinale com X num só retângulo em branco)*

1	2	3	4	5	6	7	8
7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	Bacharel	Licenciado

Outro nível, especifique/qual?

---

9. Indique o(s) curso(s) de formação que concluiu:

*(Por favor, assinale com X num dos retângulo(s) em branco de todos os cursos frequentados e concluídos)*

Sem formação	4ª+ 4	6ª+ 1	6ª+ 2	6ª+ 3	7ª+ 3	9ª+ 1	9ª+ 2	9ª+ 3	10ª+ 1	10ª+ 2	Bacharel	Licenciado

Outro, especifique?

---

10. Que classe (s) leciona atualmente? *(Por favor, assinale com X no(s) retângulos em branco o que reflet(m) a sua situação atual)*

1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª

11. Há quanto tempo dá aulas? *(Escreva os anos nos retângulos em branco os intervalos que refletem a sua realidade)*

1	2	3	4	5	6	7	8
<b>A menos que 2 anos</b>	<b>2 - 5</b>	<b>6 - 10</b>	<b>11 - 15</b>	<b>16 - 20</b>	<b>21 - 25</b>	<b>26 - 30</b>	<b>+ de 30 anos</b>

12. Há quanto tempo é professor nesta escola? *(Escreva os anos no retângulo em branco do intervalo que corresponde com a sua situação)*

1	2	3	4	5	6	7	8
<b>A menos que 2 anos</b>	<b>2 - 5</b>	<b>6 - 10</b>	<b>11 - 15</b>	<b>16 - 20</b>	<b>21 - 25</b>	<b>26 - 30</b>	<b>+ de 30 anos</b>

#### DADOS DE OPINIÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

13. Escreva dentro do retângulo o ano que foi introduzido o novo Plano Curricular do Ensino Básico.

13. 1 Participou de alguma capacitação sobre o novo Plano Curricular de Ensino Básico? Sim ( ) Não ( )

13. 2 Quanto tempo durou essa capacitação? \_\_\_\_\_

14. Educação Bilingue é uma inovação introduzida no novo Plano Curricular do Ensino Básico.

14. 1 Qual é a sua opinião em relação à introdução no Ensino Básico de Educação Bilingue?

---



---

14.2 Há quanto tempo introduziram a Educação Bilingue na sua escola? *(Escreva os anos no retângulo em branco do intervalo que corresponde com a situação da sua escola)*

1	2	3	4	5	6
<b>A menos que 1 ano</b>	<b>2 - 3</b>	<b>4 - 5</b>	<b>6 - 7</b>	<b>7 - 8</b>	<b>9 - 10</b>

14.3 Há quantos tempo trabalha com a Educação Bilingue? *(Escreva os anos no retângulo em branco do intervalo que corresponde com a sua situação)*

1	2	3	4	5	6
<b>A menos que 1 ano</b>	<b>2 - 3</b>	<b>4 - 5</b>	<b>6 - 7</b>	<b>7 - 8</b>	<b>9 - 10</b>

14.4 O que entende da modalidade de Educação Bilingue implementado em Moçambique?

---



---



---

14.5 Quais são as razões que levaram a introdução de Educação Bilingue na sua escola?

---



---



---

14.6 Participou em alguma capacitação sobre Educação Bilingue? Sim ( ) Não ( )

14.6.1 Se sim, responda: Quanto tempo durou essa capacitação? \_\_\_\_\_

14.7 Quais foram os principais assuntos tratados nessa capacitação?

---



---



---

14.8 Quem orientou a capacitação?

<b>Formadores/facilitadores</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
Técnicos dos órgãos centrais?		
Técnicos dos órgãos locais (provincia e/ou distrito)?		
Colegas Professores?		

14.9 Avalie o seminário de capacitação de Educação Bilingue, assinalando com **X** a classificação que lhe atribui.

1	2	3	4	5
<b>0-5 Mau</b>	<b>6-9 Med.</b>	<b>10-13 Suf.</b>	<b>14-16 Bom</b>	<b>17-20 M.Bom</b>

15. Participou na elaboração do programa curricular de Educação Bilingue? Sim ( ) Não ( )

15.1 Algum colega professor participou na elaboração do programa curricular de Educação Bilingue?

Sim ( ) Não ( )

15.2 Usa o programa curricular da Educação Bilingue para preparar e dar as suas aulas? Sim ( ) Não ( )

15.2.1 Se sim, como é que usa?

---

---

---

15.3 Pensa que o programa vai ao encontro das dificuldades que se sentiam antes da introdução de Educação Bilingue?

Sim ( ) Não ( )

15.3.1 Se sim, porquê?

---

---

---

15.4 O que pensa que devia-se melhorar no programa curricular de Educação Bilingue?

---

---

---

---

15.5 O programa ajuda a alcançar os objetivos do Plano Curricular do Ensino Básico? Sim ( ) Não ( )

15.5.1 Se sim, como?

---

---

---

16. Usa duas línguas na sala de aulas? Sim ( ) Não ( )

17. Qual é o material didático que usa para esse tipo de ensino?

---

18. Se utiliza as duas línguas na sala de aulas, responda as seguintes questões: *(Assinale com X num só quadradinho para cada afirmação).*

18.1 Uso sempre as duas línguas em todas as aulas. Sim ( ) Não ( )

18.2 Uso mais a língua Portuguesa que a língua local. Sim ( ) Não ( )

18.3 Uso mais a língua local que a Portuguesa. Sim ( ) Não ( )

18.4 Faço o uso das duas línguas em algumas disciplinas? Sim ( ) Não ( )

18.5 Faço o uso das duas línguas na sala de aulas sempre que for necessário. Sim ( ) Não ( )

18.6 Recorro a língua nacional para explicar certas palavras difíceis em português. Sim ( ) Não ( )

18.7 Compreendo como deve ser usado as duas línguas nas classes bilingues. Sim ( ) Não ( )

19. Qual tem sido a reação dos alunos nesse sistema de ensino? Excelente ( ) Bom ( ) Razoável ( ) Mau ( ) Péssima ( )

20. Que tipos de dificuldades os alunos têm apresentado nesse sistema de ensino?

---

---

21. Qual tem sido a sua maior dificuldade na sala de aula nesse tipo de ensino?

---

---

22. O que tem feito para ultrapassar as dificuldades?

---

---

23. Os pais e encarregados de educação dos alunos foram informados sobre a introdução da Educação Bilingue? Sim ( ) Não ( ) Não sabe ( )

24.1 Se sim, qual foi a reação deles quando tiveram o conhecimento da introdução de Educação Bilingue?

---

---

25. Assinale com **X** a classificação correspondente à participação de cada grupo no processo de implementação de Educação Bilingue?

Outros atores educativos	Muito Boa	Boa	Fraca	Nenhuma
25.1 Professores				
25.2 Técnicos dos diversos Setores				
25.3 Membros da comunidade				

26. Os professores têm feito troca de experiências com professores de outras escolas bilingue? Sim ( ) Não ( )

27. Que avaliação faz sobre a implementação de Educação Bilingue na sua escola?

Muito bom ( ) Bom ( ) Suficiente ( ) Mediocre ( )

28. Se tiver sugestões, observações ou comentários relacionados com a implementação de Educação Bilingue, por favor, utilize este espaço.

---

---

---

**Obrigado pela colaboração**

Ele - Incaia, 5ª classe, III trimestre  
Português Variante A  
Olem é Malangatana

Malangatana é um grande pintor. Ele pinta quadros belíssimos, com as alegrias e tristezas da terra moçambicana.

Nasceu em Marracuene, na zona de Matlane no ano 1936. Ele mora no bairro do aeroporto, em Maputo. Trabalha na secretaria de estado da cultura e também em sua casa.

Há pouco tempo, ele começou uma actividade que está a despertar muito interesse. Organizou cerca de 40 a 50 crianças e jovens com idades compreendidas entre os 4 aos 18 anos, para brincarem aos domingos.

Escrevi tens as palavras do próprio Malangatana:

"Organizei a escalinha vamos brincar". É um dos trabalhos mais interessante que já fiz. Realiza-se todos os domingos na terra batida. Quando há nevens, ela não funciona.

O novo material é constituído por pedrinhas, garrafas, cocos pauzinhos, sementes de frutas, areia branca, encarnada, escura, cimento ...

Com essa areia peneirada, as crianças modelam e enfeitam os seus desenhos.

Este trabalho é uma educação para mim e para os professores. Assim, é necessário elogiar as crianças que fazem coisas maravilhosas!

## Questionário

Leia o texto "Malangatana" e responda com clareza as perguntas.

- 1a) De que fala o texto?
- b) Quem é Malangatana?
- c) O que faz Malangatana?
- d) Onde e quando nasce Malangatana?

2) Leia as frases ao tipo a que pertence

- Entra! 1
- O rato fugiu até hoje.  
continua a fugir do leão. 2
- Será que já não somos mais  
amigos? 3
- Já cheguei! 4

- a. Frase interrogativa
- b. Frase exclamativa
- c. Frase imperativa
- d. Frase declarativa

3) Passe a seguinte frase para a forma negativa

- a) O João vai a escola.

4) Faz a análise sintáctica das seguintes frases

- a) O Mauro compra flores.
- b) A tia deu comida ao Paul.

5) Passe a frase seguinte para o plural

- O menino joga o futebol.

## Redacção

Elabera um pequeno texto sobre a água no mínimo 7 linhas, não esquecendo de escrever as cuidados que se devem ter com a água.

## Ditado

### Mozambique

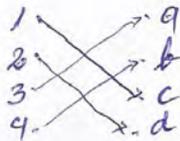
Nessa terra o grande com certeza!  
Toda a riqueza é nossa com franqueza. 20  
Por isso todos vamos conhecê-la.  
Que maravilha beleza da natureza.

De Incaia, 5ª classe.  
III trimestre - 2012

### Quão

- 19) O texto fala de Malangatana.  $\frac{8}{20}$
- a) Malangatana é um grande pintor.
- b) Malangatana pinta quadros belíssimos, com as alegrias e tristezas da terra moçambicana.
- c) Malangatana nasceu em Maria Cuene na zona de Matlane no ano 1936.

20) Liga as frases ao tipo de frase



$\frac{4}{1}$

21) O João não vai à escola.  $\frac{3}{3}$

22) Análise sintática

a) O Mauro comprou flores  
Sujeito      Predicado      C. Directa       $\frac{3}{15}$

b) A tia deu comida ao Raul  
Sujeito      Predicado      C. D

23) Os meninos jogam a futebol.  $\frac{20}{20}$

5<sup>a</sup> classe - 2012

## Português Variante B

### Pequena cozinheira

A Hábia chegou da escola cansada e cheia de calor porque era verão e o dia estava muito quente. Foi logo cumprimentar a sua mãe que estava a cozer à máquina a roupa do irmãozinho.

- Boa tarde, mãe!

- Boa tarde, filha! como foram as aulas?

- Boas, mãe. As aulas correram bem.

De seguida dirigiu-se ao quarto onde, em poucos minutos, trocou de roupa. Depois pediu:

- Mãe, deixas-me preparar o lanche?

A mãe perguntou admirada: Sabes cozinhar?

- Sei sim, mãe. A semana passada, na aula de ofícios, a minha professora ensinou-me a cozinhar.

- Vaso saber o que vais cozinhar?

- É surpresa, mãe, depois hei-de mostrar.

Passadas algumas horas, a Hábia mostrou à mãe uma bandeja cheia de argolas saborosíssimas.

- Prove, mãe!

A mãe proveu uma, mais uma e mais uma...

- Estão deliciosas, filha! Estás de parabéns, minha pequena cozinheira.

# Questionário

## I

1. Qual é o título do texto?
2. O que é que a Rabia quer ser quando for crescida?
3. Como eram as argolas que a Rabia preparou?
4. Quando é que a Rabia aprendeu a cozinhar?

## II

1. Escreva o antónimo das seguintes palavras:  
a) alto                      b) grande                      c) bonito
2. Escreva o grau das seguintes palavras:  
a) Casa                      b) coelhinho                      c) gatao
3. Sublinha nas frases os pronomes demonstrativos invariáveis:  
a) Este é uma enxada  
b) Aquela é uma estrela  
c) Esse mesmo
4. Liga as frases ao grau em que se encontra o adjectivo:  

1. A Girafa é alta	a. Grau comparativo de igualdade
2. A Girafa é mais alta que o Rinoceronte	b. Grau normal
3. A hiena é tão alta como o Caão	c. Grau comparativo de superioridade

## Redação

Elabore um pequeno texto sobre os meios de transporte no mínimo 7 linhas.

## Ditado

### A Liberdade

A noite de 24 de junho estava agitada. O pulsar do meu coração dizia-me o que o dia 25 junho de 1975 ia ser diferente. E foi mesmo. As ruas clarearam, os pássaros chitavam com mais entusiasmo.

## Quiz de correção

- 1 O título do texto é a pequena cozinheira. 20
- 2 Quando for criada a havia quer ser cozinheira. 20
- 3 As argolas que a havia preparou eram saborosíssimas. 20
- 4 A havia aprendeu cozinhar nas aulas de ofícios. 20

1) <sup>NO</sup>baixo ; <sup>NO</sup>b) pequeno ; <sup>NO</sup>c) feio

2) a) grau <sup>NO</sup>normal ; b) grau <sup>NO</sup>diminutivo ; c) grau <sup>NO</sup>aumentativo

3) a) <sup>NO</sup>isto b) <sup>NO</sup>Aguila c) <sup>NO</sup>mo

4) 

1.	a
2.	b
3.	c

Anexo VIII: Exemplo do enunciado da prova de Matemática variante A e o guião de correção

EP - Incaia  
Variante - A.

1. Escreve por extenso ou por algarismo os números, que se seguem.

a) 403 2,0

b) Setecentos mil duzentos e vinte quatro.

c) Quatrocentos milhoes.

d) 3.456.

2. Compara usa os sinais  $<$ ,  $>$  ou  $=$

a) 31.749      31.741 3,0

b) 301.478      310.149

c) 750 123      750 123

3) Calcula 5,25

a) 
$$\begin{array}{r} 47.369 \\ + 32.823 \\ \hline \end{array}$$

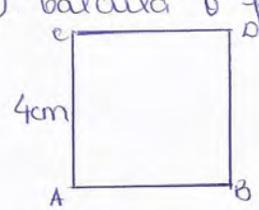
b) 
$$\begin{array}{r} 321.113 \\ - 154.738 \\ \hline \end{array}$$

4) Calcula 6,20

a) 
$$\begin{array}{r} 38.512 \\ \times 12 \\ \hline \end{array}$$

b) 
$$\begin{array}{r} 6.841 \\ \times 23 \\ \hline \end{array}$$

5) Calcula o perimetro do quadrado 4,0



Construção de Variante-A.

1a) Quatrocentos e três.

b) 700.224

c) 400.000.000

d) Trezentos mil e quatrocentos e cinquenta e seis.

2/0,6

2a)  $31.749 > 31.741$ .

b)  $301.478 < 310.149$

c)  $750.123 = 750.123$

3/1,0

$$\begin{array}{r} \textcircled{3} \text{ a) } 47\ 369 \\ + 32\ 823 \\ \hline 80\ 192 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{b) } 321\ 113 \\ - 154\ 738 \\ \hline 166\ 375 \end{array}$$

5/2,5

$$\begin{array}{r} \textcircled{4} \text{ a) } 38\ 512 \quad | \quad 2 \\ - 2 \quad \quad \quad | \quad 19256 \\ \hline 18 \quad \quad \quad | \\ - 18 \quad \quad \quad | \\ \hline 05 \quad \quad \quad | \\ - 4 \quad \quad \quad | \\ \hline 11 \quad \quad \quad | \\ - 10 \quad \quad \quad | \\ \hline 12 \quad \quad \quad | \\ - 12 \quad \quad \quad | \\ \hline 0 \quad \quad \quad | \end{array}$$

$$\begin{array}{r} \text{b) } 6\ 841 \\ \times \quad 23 \\ \hline + 19\ 523 \\ 136\ 82 \\ \hline 156\ 343 \end{array}$$

6/2,0

5-  $P = 4 \times L$  1,0  
 dados.  
 $P = ?$  1,0  
 $L = 4\text{cm}$

resolução  
 $P_{\square} = 4 \times 4\text{cm}$  2,0  
 $P_{\square} = 16\text{cm}$

Anexo IX: Exemplo do enunciado da prova de Matemática variante B e o guião de correção

Opç - Inicia  
Variante - B.

1. Compara usa os sinais  $<$ ,  $>$  ou  $=$

a)  $\frac{1}{3}$   $\frac{1}{4}$

b)  $\frac{1}{4}$   $\frac{2}{4}$

c)  $\frac{1}{5}$   $\frac{1}{5}$

3,0  
1,0

2. Faz a decomposição dos números.

a) 728

b) 9.104

c) 51.432

5,5  
0,5

3. Resolva as seguintes equações

a)  $450.000 : a = 90$     b)  $c : 7 = 87.000$      $\frac{4}{2,0}$

4. Escreve em numeração árabe.

a) LXV =

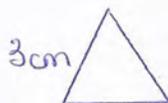
b) M =

c) CC =

d) XLVIII =

4  
1,0

5. Calcula o perímetro do triângulo.



3,5

Correções de variante B

1a)  $\frac{1}{3} > \frac{1}{4}$       b)  $\frac{1}{4} < \frac{2}{4}$       c)  $\frac{1}{5} = \frac{1}{5}$   $\frac{3}{110}$

2a)  $728 = 700 + 20 + 8$   $\frac{5,5}{0,5}$   
 b)  $9.104 = 9.000 + 100 + 4$   
 c)  $51.432 = 50.000 + 1000 + 400 + 30 + 2$

3a)  $450.000 : a = 90$       b)  $c : 7 = 87.000$   
 $a = 450.000 : 90$        $c = 87.000 \times 7$   $\frac{4}{210}$   
 $a = 5.000$        $c = 609.000$

4a) LXV = 65  
 b) M = 1000  $\frac{4,0}{1,0}$   
 c) CC = 200  
 d) XLVIII = 48

5 - Dados	Formula	Resoluções
$P_D = ?$	$P_D = 3 \times a$	$P_D = 3 \times 3 \text{ cm}$
$a = 3 \text{ cm}$	1,0	$P_D = 9 \text{ cm}$ . 1,5v

Anexo X: Exemplar do enunciado da prova Oral

República de Moçambique  
Zir de Fincia  
Texto Oral

4

Escola

- 1) Qual é o nome da tua escola?
- 2) Como se chama o teu país?
- 3) Lê com atenção a frase que se segue:  
O José joga a bola.
  - a) Indica o grupo nominal e o grupo verbal.
  - b) Faz a análise sintáctica da frase.
- 4) Indica dois direitos da criança?
- 5) Moçambique foi colonizado por Portugal.
  - a) Quando é que chegaram os primeiros portugueses em Moçambique?
  - b) O que os portugueses queriam em Moçambique?
- 6) Mencione 3 líderes de resistência contra a dominação colonial de Moçambique.
- 7) Na disciplina de Ciências naturais falaste sobre o ambiente.
  - a) O que é o ambiente?
  - b) Mencione dois (2) parques e duas (2) reservas nacionais.
- 8) Quais são as formas de conservação e preservação do meio ambiente?

## Comunidade

- ① Qual é o nome de lugar onde vives?
- ② Quais são os lugares públicos da tua zona?
- ③ Como se chama o líder comunitário da tua zona.

## Família

- ① Como te chamam?
- ② Quais são os membros da tua família.
- ③ Quem cuida de ti quando estiver doente.
- ④ Em caso de doença, onde é que recebo os tratamentos?

NB: Lugares públicos: escola, hospital, mercado, etc.

Anexo XI: Declaração

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE  
GOVERNO DO DISTRITO DE BILENE  
ZONA DE INFLUÊNCIA PEDAGÓGICA DE INCAIA

D E C L A R A Ç Ã O

JOSÉ FABIÃO LUMBELA, Coordenador da ZIP acima referida declara que JOSÉ AMILTON JOAQUIM; apresentou-se nesta ZIP e realizou o trabalho nas oito(8) escolas com alunos, professores e direções das escolas.

Por ser verdade , mandei passar esta declaração que vai ser assinada e autenticada com carimbo de óleo em uso na EPC de Incaia-sede da ZIP.

Incaia, aos 13 de Agosto de 2012

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE  
GOVERNO DO DISTRITO DE BILENE  
COORDENADOR DA ZIP  
  
(José Fabião Lumbela)  
DN3

## Anexo XII: Carta credencial da Universidade do Minho



Universidade do Minho  
Instituto de Educação

Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa

Mestrado em Ciências de Educação

Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Campus de Gualtar, Caixa Postal 4710-057, Tel: 253604240/253601200, Fax: 253 601201-Braga

### **CREDENCIAL**

Na qualidade de Coordenador do Curso de Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, e ainda na qualidade de orientador científico do projeto de investigação, no âmbito da Dissertação, com vista à obtenção do grau de Mestrado, credencio o estudante, *José Amílton Joaquim*, desta Universidade para junto das instituições governamentais, públicas e /ou privadas de Moçambique, dos níveis Centrais, Provinciais, Distritais e/ou locais do Ministério da Educação e Cultura, e outras, colher informações e/ou dados pertinentes para o estudo que propôs a realizar sobre *Educação Bilingue em Moçambique. Um estudo de caso, na província de Gaza, centrado nas práticas pedagógicas do 2º ciclo do Ensino Básico*.

Dada a natureza e complexidade dos contextos em que se insere o tema, o estudo exigirá o emprego de vários instrumentos de recolha de dados, junto de uma amostra bastante considerável. Dai que o estudo exigirá um tempo considerável para que todos os processos e técnicas de recolha sejam observados com o rigor necessário.

Durante este período de recolha de dados, o mestrando deverá estar em constante comunicação, via internet, com o seu orientador para assistência permanente. O estudante deverá, contudo, apresentar os dados recolhidos junto do orientador em outubro de 2012, para a prossecução da orientação directa no processo de elaboração da dissertação.

Finalmente, solicitamos a todos os responsáveis e intervenientes para facilitarem e apoiar a estudante na recolha dos dados pois, o estudo constituirá uma vantagem para o país.

Braga, 12 de julho de 2012

Os. Cardeira Brito

José Augusto Brito Paeseco

Instituto de Educação

(Professor Associado c. Agregação)

## Anexo XIII: Carta credencial da Fundação Ford



**THE AFRICA-AMERICA INSTITUTE**  
EDUCATING PEOPLE • CONNECTING WORLDS

**MOZAMBIQUE**  
Av. Salvador Allende, 739  
P. O. Box 3630  
Maputo, Mozambique  
Phone: 258-1-323286  
Fax: 258-1-324375  
E-mail: aa@moz@tropical.co.mz

**HEADQUARTERS**  
420 Lexington Ave., Suite 1705  
New York, N.Y. 10170, U.S.A.  
Phone: 1-212-949-5666  
Fax: 1-212-682-6174  
Website: www.aaonline.org

### C R E D E N C I A L

O dr. JOSÉ AMILTON JOAQUIM, de nacionalidade Moçambicana, portador do Bilhete de Identidade N.º. 110101092046A, é bolseiro do Programa Internacional de Bolsas de Estudo (IFP) da Fundação Ford, desde 05 de Outubro de 2011. Este programa é administrado, em Moçambique, pela n/organização.

O dr. JOSÉ AMILTON JOAQUIM está a fazer Pós-Graduação na Universidade do Minho, em Braga - Portugal. Neste momento ele está a elaborar o seu trabalho de tese de Mestrado (Título actual: Educação Bilingue em Moçambique) encontrando-se em Moçambique a fazer a colheita de elementos e referências finais para incorporação na referida tese.

Esta credencial, emitida e assinada por mim, que represento em Moçambique o The Africa-America Institute, confirma a situação actual de bolseiro do dr. JOSÉ AMILTON JOAQUIM e serve para atestar, junto das instituições pertinentes, em Moçambique, a contactar pelo mesmo bolseiro, que os dados que lhe sejam fornecidos serão exclusivamente utilizados no âmbito dos seus estudos de Pós-Graduação.

Adicionalmente e por esta mesma credencial confirmamos a n/disponibilidade para prestar informações sobre a idoneidade pessoal do dr. JOSÉ AMILTON JOAQUIM assim como sobre a posição dos seus estudos de Pós-Graduação.

Maputo, 10 de Julho de 2012

Prof. Dr. Mouzinho Mário  
("Country Representative")

**THE AFRICA-AMERICA INSTITUTE**

Anexo XIV: Prova de Português

(12)

Escola da Primária de Vila Verde

Data 3a feira 7 de Maio de 2012

Nome do aluno Daniel Falcão Costa nº 74

A P de Português

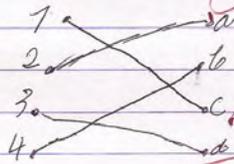
a) Qual o género?

b) Começa com qual letra?

c) A que género pertence?

d) Qual o género?

2. Leia o texto e responda às perguntas que se seguem.



3. Leia o texto seguinte e responde às perguntas que se seguem.

a) Onde se encontra o texto?

4. Faz o resumo do texto.

5. Para o texto seguinte responde às perguntas que se seguem.

a) Qual o género?

b) Qual o assunto?

c) Qual o tema?

d) Qual o assunto?

Ditando

¿Qué es el sistema de escritura?  
¿Cómo se crea el lenguaje?  
¿Qué es el lenguaje?  
¿Qué es el lenguaje escrito?

Anexo XV: Prova de Matemática

(129)

Nº 20 Escola Primario de Iseone 12,5  
 Sala 02 de Agosto de 2012 20 ✓  
 Nome da Aluna Isabel Bigela Nozizolo  
 A 3 de matemática

a) 4403 = quatrocentos e três OK

b) sete centos mil duzentos e vinte e quatro = 720.24 OK

c) quatrocentos milhões 400.000.000 OK

d) 3456 = três mil quatrocentos e cinquenta e seis OK

20, 31749 > 31749 ho  
~~31 201478~~ > ~~210 709~~  
 0, 50423 = 150423 ho

3) a) 47369  
 + 32823  
 -----  
 80192 2,5

b) 324413  
 + 254738  
 -----  
 579151 OK

4) a) 0,38542 | 2  
 - 2  
 ---  
 78  
 - 78  
 ---  
 005  
 - 4  
 ---  
 11  
 - 10  
 ---  
 012  
 - 12  
 ---  
 00

b) 6844  
 x 23  
 ---  
 20523  
 + 13682  
 ---  
 157343 OK

5) quadrado  
 D 4cm E  
 4cm 4cm  
 A 4cm B

PQ = 4x8  
 PQ = 4x4cm  
 PQ = 16cm OK