



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Análise das percepções dos professores e gestores escolares sobre a eficácia dos modelos de formação inicial dos professores do ensino bilingue em Moçambique: Caso das EPCs de Mafuiane; Moamba Km 20; 7 de Abril; Joaquim Chissano; Nsime e Mondoene

Discente:

Adelina Stela Chambal

Supervisor

Prof. Doutor Manuel Zianja Guro

Maputo, Novembro de 2022

Adelina Stela Chambal

Análise das percepções dos professores e gestores escolares sobre a eficácia dos modelos de formação inicial dos professores do ensino bilingue em Moçambique: Caso das EPCs de Mafuiane; Moamba Km 20; 7 de Abril; Joaquim Chissano; Nsime e Mondoene

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração: currículo, sociedade e cultura, sob a supervisão do Prof. Manuel Guro

Maputo, Novembro de 2022

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para obtenção de outro qualquer grau ou noutro âmbito, e que constitui resultado do meu trabalho individual. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestrado em Educação na Universidade Eduardo Mondlane.

Maputo, Novembro de 2022

Adelina Stela Chambal

DEDICATÓRIA

Ao meu Senhor da criação, que sempre segurou a minha mão. À minha avó Laurinda Mandlate, já falecida.

AGRADECIMENTOS

Endereço os meus sinceros agradecimentos aos meus professores do curso de Mestrado, em especial ao meu supervisor, Prof. Doutor Manuel Zianja Guro, pela disponibilidade, interesse e dedicação que sempre demonstrou ao longo da realização deste trabalho, desde a concepção do projecto até à redacção da dissertação.

Aos meus colegas do curso e amigos, pelas contribuições que me foram dando, em algumas fases da elaboração do trabalho, com particular destaque para os Mestres Neiva Saúte, Crescêncio Tamele, mestrando António Ernesto.

Aos meus colegas do serviço, meus superiores, Pedro Muianga e Salvador Quive pelo apoio e suporte, sempre que eu precisasse.

Ao Instituto Nacional do Desenvolvimento de Educação particularmente na pessoa do Mestre Rafael Bernardo e Director Adjunto do INDE, pela preciosa ajuda que me prestou no contacto com os entrevistados, bem como na disponibilização de informações relevantes à pesquisa.

À minha família Mandlate, meus tios e tia pela ajuda e apoio incondicional e em especial para a minha mamã Nely Manjate.

Aos meus irmãos Paulo Mahumane e José Sendela pelo apoio incondicional.

Ao Ângelo e Shiyiwa, que com o curso e realização deste trabalho fez escassear atenção devida, e a todos os que directa ou indirectamente contribuíram para que este trabalho se tornasse real.

Índice

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE.....	I
DEDICATÓRIA.....	II
AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VIII
RESUMO	IX
ABSTRACT.....	X
LISTA DE ABREVIATURAS	XI
CAPÍTULO I. INTRODUÇÃO	1
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	1
1.2 PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	5
1.3 OBJECTIVOS	7
<i>1.3.1 Objectivo geral</i>	<i>7</i>
<i>1.3.2 Objectivos específicos.....</i>	<i>7</i>
1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA	7
1.5 JUSTIFICATIVA	7
1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	8
CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA	10
2.1 CONCEITOS-CHAVE	10
<i>2.1.1 Percepção</i>	<i>10</i>
<i>2.1.2 Eficácia.....</i>	<i>10</i>
<i>2.1.3 Formação de professores</i>	<i>11</i>
<i>2.1.4 Ensino bilingue</i>	<i>11</i>
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILINGUE NO MUNDO.....	12
2.3 EVOLUÇÃO DO BILINGUISMO NO CONTEXTO MOÇAMBICANO	14
2.4 MODELOS DE EDUCAÇÃO BILINGUE	17
<i>2.5.1 Modelos fracos</i>	<i>17</i>
<i>2.5.2 Modelos Fortes</i>	<i>18</i>
2.6 ESTRATÉGIAS DIDÁCTICAS DO ENSINO BILINGUE.....	19

2.7 ABORDAGEM LEGAL SOBRE OS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE.....	22
2.8 ANÁLISE DOCUMENTAL DO ENSINO BILINGUE NO ENSINO PRIMÁRIO MOÇAMBICANO.....	28
CAPÍTULO III QUADRO TEÓRICO	32
CAPÍTULO IV: METODOLOGIA	34
4.1 DESCRIÇÃO DAS ESCOLAS.....	34
<i>Escola Primária Completa de Mafuiane</i>	<i>34</i>
<i>Escola Primária Completa de Moamba Km 20.....</i>	<i>35</i>
<i>Escola primária completa 7 de Abril (Namaancha).....</i>	<i>36</i>
<i>Escola Primária Completa Joaquim Chissano</i>	<i>38</i>
<i>Escola Primária Completa de Nsime</i>	<i>38</i>
4.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA	40
4.3 MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO.....	40
4.4 ESTUDO DE CASO.....	40
4.5 POPULAÇÃO E AMOSTRA	41
4.6 TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS.....	43
4.6.1 <i>Questionário</i>	<i>43</i>
4.6.2 <i>Entrevista semi-estruturada</i>	<i>44</i>
4.6.3 <i>Análise documental.....</i>	<i>44</i>
4.7 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS	44
4.8 <i>Validade e Fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados.....</i>	<i>44</i>
4.9 QUESTÕES ÉTICAS.....	45
CAPÍTULO V: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	46
5.1 CONSISTÊNCIA DOS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TOCANTE À MODALIDADE DO ENSINO BILINGUE EM MOÇAMBIQUE.....	46
METODOLOGIAS DE ENSINO BILINGUE.....	48
5.2 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E GESTORES ENVOLVIDOS NA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO BILINGUE NAS EPCs DE MAFUIANE; MOAMBA KM 20; 7 DE ABRIL; JOAQUIM CHISSANO; NSIME E MONDOENE;.....	49
5.3 ESTRATÉGIAS DIDÁCTICAS ADOPTADAS PELOS PROFESSORES DAS EPCs DE MAFUIANE; MOAMBA KM 20; 7 DE ABRIL; JOAQUIM CHISSANO; NSIME E MONDOENE.....	56

CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	62
6.1 CONCLUSÃO	62
6.2 RECOMENDAÇÕES	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
APÊNDICES	71
APÊNDICE 1	72
ANEXOS	81

Índice de tabelas

Tabela 1: Quadro descritivo	37
Tabela 2: Composição do corpo directivo	37
Tabela 3 Amostra dos entrevistados- Gestores escolares.....	41
Tabela 4 Amostra dos inquiridos-Professores.....	41
Tabela 5 Modelo de educação bilingue vigente no contexto educativo moçambicano.....	48
Tabela 6 Contacto com a língua moçambicana.....	52
Tabela 7: Formação no âmbito do ensino bilingue	53
Tabela 8 Tipos de formação	54
Tabela 9: Actividades extraescolares em línguas moçambicanas	55
Tabela 10: Estratégias didácticas adoptadas pelos professores.....	57
Tabela 11: Aprendizagem sobre os métodos e estratégias de ensino.....	58
Tabela 12: Recursos didaticos existentes na escola e/ou dentro da sala de aulas	59

Índice de figuras

Figura 1: Escola primária de Mafuiane - Namaacha.....	35
Figura 2: Escola Primária Mahubo Km 20.....	36
Figura 3: Escola Primária 7 de Abril - Namaacha	38
Figura 4: Escola Primária Joaquim Chissano - Moamba	38
Figura 5: Escola Primária Completa de Nsime - Matutuine	39
Figura 6 Escola Primaria Completa de Nsime-Matutuine	39
Figura 7:Escola Primária Completa de Mondoene – Matutuine	39

Resumo

O ensino bilingue é apontado como uma modalidade que permite o alcance de resultados satisfatórios comparativamente à modalidade monolíngue, pois as crianças matriculadas a este tipo de ensino têm maior interação e comunicação do aluno e do professor na sala de aula na língua do seu domínio. Diante desta realidade, o presente trabalho procurou analisar as percepções dos professores e gestores escolares das EPCs de Mafuiane; Moamba Km 20; 7 de Abril; Joaquim Chissano; Nsime e Mondoene relativamente à eficácia dos modelos de formação de professores em ensino bilingue em Moçambique. Especificamente, por um lado, descreveu-se a consistência dos modelos de formação de professores no tocante à modalidade do ensino bilingue em Moçambique; por outro, discutiu-se as percepções dos gestores e professores envolvidos no ensino bilingue nas EPCs de Mafuiane; Moamba Km 20; 7 de Abril; Joaquim Chissano; Nsime e Mondoene e por fim, identificou-se as estratégias didáticas adoptadas pelos professores das EPCs de Mafuiane; Moamba Km 20; 7 de Abril; Joaquim Chissano; Nsime e Mondoene. Para o efeito, optou-se pela combinação da abordagem qualitativa-quantitativa, conjugada a entrevista semiestruturada; inquérito por questionário e observação como instrumentos de recolha de dados. Do estudo realizado, conclui-se que o ensino bilingue nas 4 escolas não é positiva, pois os professores leccionam sem uma formação específica para o efeito, daí que sugerimos o maior investimento na formação inicial de professores com vista a conferir-se aos graduados competências didáticas e metodológicas atinentes ao ensino bilingue.

Palavras-chave: Percepção; Eficácia; formação de professores e ensino bilingue

Abstract

Bilingual education is pointed out as a modality that allows the achievement of satisfactory results compared to the monolingual modality, since children enrolled in this type of education have greater interaction and communication between the student and the teacher in the classroom in the language of their domain. Faced with this reality, the present work sought to analyze the perceptions of teachers and school managers of the Complete Primary Schools of Mafuiane; Moamba Km 20; April 7th; Joaquim Chissano; Nsime and Mondoene regarding the effectiveness of teacher training models in bilingual education in Mozambique. Specifically, on the one hand, the consistency of teacher training models regarding the modality of bilingual education in Mozambique was described; on the other hand, the perceptions of managers and teachers involved in bilingual education in the Complete Primary Schools of Mafuiane were discussed; Moamba Km 20; April 7th; Joaquim Chissano; Nsime and Mondoene and finally, the didactic strategies adopted by the teachers of the Complete Primary Schools in Mafuiane were explained; Moamba Km 20; April 7th; Joaquim Chissano; Nsime and Mondoene. For this purpose, a combination of a qualitative-quantitative approach was chosen, combined with a semi-structured interview; questionnaire survey and observation as data collection tools. From the study carried out, it can be concluded that bilingual education in the 4 schools is not positive, as the teachers teach without specific training for this purpose, so we suggest investing in initial training and not in continuous training.

Keywords: Teacher training; Bilingual education and effectiveness

LISTA DE ABREVIATURAS

ADPP	Ajuda para Desenvolvimento do Povo para Povo
CFPP	Centros de Formação de Professores Primários
CRM	Constituição da República de Moçambique
DDEC	Direcção Distrital de Educação e Cultura
DEB	Departamento de Educação Bilingue
EFP	Estratégia para a Formação de Professores
EP	Ensino primário
EPC	Escola Primária Completa
EPF	Escola de Professores do Futuro
ESG	Ensino Secundário Geral
IMAP	Institutos do Magistério Primário
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MIC	Metodologia de Investigação Científica
MINED	Ministério da educação
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
NELIMO	Núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas
PCCFPP	Plano Curricular do Curso de Formação de Professores para o Ensino Primário
PCEB	Plano Curricular do Ensino Básico
PCFPEP	Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário
PCFPEPEA	Plano Curricular de Formação de Professores do Ensino Primário (e Educadores de Adultos),
PEA	Processo de Ensino e Aprendizagem
PEBIMO	Programa de Escolarização Bilingue em Moçambique
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

CAPÍTULO I. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, (UNESCO), desde à sua criação tem estado a encetar esforços e reformas na área das línguas e educação e realça a importância da escolarização em língua materna, ensino bilingue e/ou multilingue, como elemento fundamental para a educação intercultural (UNESCO, 1953). Para este organismo, a criança aprende melhor quando o ensino é feito através da sua língua materna (língua que conhece).

A Declaração Universal de Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), no seu 2º artigo, nº 2 estabelece: o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura; o direito a dispor de serviços culturais; o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconómicas.

À semelhança de muitos países africanos e em particular da região da África Austral, Moçambique possui variadas línguas de origem bantu. Segundo Ngunga e Bavo (2011, p.14) “algumas línguas bantu faladas em Moçambique interagem entre si e são inteligíveis. É o caso das LB do grupo tsonga, que se subdividem em citshwa, ronga e xiXichangana, todas faladas no sul de Moçambique, ocupando as províncias de Maputo, Gaza e Inhambane”.

Segundo Fiorin (2013, p.15), “todos os seres humanos, independentemente de sua escolaridade ou de sua condição social, a menos que tenham graves problemas psíquicos ou neurológicos, falam” a sua língua materna. A maior parte dos moçambicanos possui pelo menos uma língua Bantu como língua materna e o número atinge 89%, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística.

De acordo com artigo 10 da Constituição da República de Moçambique (CRM:2004) na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial. Para além da língua portuguesa, no acto educativo, utiliza-se as línguas maternas que têm como base legal a lei nº 6/92 de 6 de Maio, artigo 46 que preconiza que “o Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos”. Outrossim, o ensino bilingue tem como respaldo constitucional o nº 2 do artigo 9 da CRM, “O Estado valoriza as

línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares e na educação dos cidadãos”.

De acordo com Firmino (2002), a escolha do Português como língua oficial e de ensino por parte do governo não significou relegar as línguas moçambicanas para um estatuto inferior, mas sim recorrer a um instrumento linguístico que, de imediato, oferecia menos riscos e mais possibilidades de sucesso na comunicação.

Em coerência com o autor acima, Dias (2001) refere que a língua assumiu o papel de língua oficial, e foi-lhe atribuída a função de língua de Unidade Nacional, devido ao facto de ela ser na altura da independência, a língua com maiores possibilidades de veicular a ciência, a técnica, de unir os moçambicanos e manter o país coeso. A escolha de uma de língua bantu, segundo esta autora, para língua oficial podia pôr em perigo a integridade territorial.

A abordagem acima se enquadra no discurso do presidente Samora: *matar a tribo para erguer nação*. Sendo a língua um instrumento unificador de um povo, a não adopção de uma língua bantu no sistema educativo moçambicano em detrimento da portuguesa, se afigurou como assertiva medida tomada pelos decisores políticos moçambicanos.

O uso da língua portuguesa como veículo de ensino limita a comunicação entre professores, alunos e outros membros da comunidade. Para crianças e jovens, implica uma maior dificuldade de compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Eles não podem compreender nem interagir verbalmente com os professores que não falam sua língua, e estes não podem dar conselhos que são especialmente valorizados pelos pais das crianças (Lopes, 2001).

Em harmonia com a abordagem acima, os resultados de um estudo realizado por Pinto e Lopes (2017) sobre Ensino Bilingue em Moçambique, indicam que, as crianças que iniciam a trajectória escolar na Língua Segunda (L2), sentem-se intimidadas por uma língua que não corresponde à sua vida quotidiana e, por outro lado, o seu conhecimento prévio não encontra valorização na sala de aula, levando conseqüentemente a uma fraca interacção entre aluno e professor. Estes autores acrescentam ainda que, nas comunidades onde a maioria da população não fala a Língua Portuguesa, a educação formal é vista com menos importância, pois ela transmite valores e conhecimentos numa língua nova ao meio familiar e comunitário, dificultando a participação da comunidade nos assuntos da escola.

Chimbutane (2015), em concordância com Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação, INDE (2003), refere que, na perspectiva psico-pedagógica, o ensino em língua materna nas primeiras classes é favorável, pois permite maior interação e comunicação do aluno e do professor na sala de aula na língua do seu domínio e facilita a participação dos membros da comunidade na vida escolar. O professor é visto como orientador, utilizando a primeira língua para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem.

Para vários investigadores (Ngunga, 1987; Benson, 1997, Firmino, 2002 e Dias 2001), o não conhecimento da língua portuguesa pela maioria das crianças moçambicanas, ao ingressarem pela primeira vez na escola, parece ser um dos factores negativos no processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, as crianças possuem competências das suas línguas maternas que são completamente diferentes das da língua portuguesa, língua oficial e conseqüentemente, língua de ensino.

Ngunga et al. (2010), Benson (1997) e Chimbutane e Stroud (2012) consideram que as reprovações em massa verificadas nas escolas moçambicanas e, especialmente nas classes iniciais, são causadas pelo desconhecimento da língua que é usada como meio de ensino. Na mesma abordagem, Martins (1992) afirma que um dos elementos do baixo aproveitamento pedagógico dos alunos é o factor meio de ensino, língua portuguesa, usado nas nossas escolas que é uma língua estrangeira para todos os alunos das zonas rurais.

Vários estudos feitos após a independência (Lopes, 2004, 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 educativo tem vindo a registar grandes perdas de toda ordem. Todas as medidas, que não incluem a mudança da língua de ensino, têm impacto quase nulo na melhoria de ensino (Ngunga, 2010).

A questão da língua é um dos factores que maior influência exerce no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade, na medida em que a maior parte dos alunos moçambicanos, que entra na escola pela primeira vez, fala uma língua materna diferente da língua de ensino. Este factor faz com que muitas das competências e, sobretudo a competência comunicativa, adquiridas pelas crianças, antes de entrarem na escola, não sejam aproveitadas (PEBIMO, 1996 citado por INDE, 2003).

Por seu turno, Benson (1997), Maher (1998) e Cavalcanti (1999) mostram que um dos fracassos da educação contemporânea, tem sido, precisamente, a incapacidade de os currículos contemplarem a complexidade etno-linguística dos alunos, das comunidades e da sociedade, de tal maneira que se possa tomar decisões acertadas sobre a língua e a cultura, na elaboração dos planos de estudo e nas aulas. O que acontece na maioria das vezes é que, segundo Maher (1998) as questões culturais não são abordadas com a profundidade que se requer, sendo tratadas de maneira superficial e incidental. “Superficial porque os professores tendem a lidar só com aquilo que está na superfície da cultura, só com aquelas manifestações culturais mais visíveis. E superficial, também, porque, quase sempre, limitamo-nos a descrevê-las: raramente as explicamos” (Maher 1998, p. 169).

Os autores acima convergem em afirmar que o factor língua joga um papel preponderante no processo do ensino e aprendizagem. Moçambique, por ser um país multilingue, isto é, cada povo e comunidade tem uma língua do seu domínio e dada a diversidade linguística, a mesma não é usada na escola. Concordando com os autores, isso faz com que as crianças, chegado à escola, encarem um ambiente estranho, pois a língua que devia unir a criança das demais e do professor em particular se afigura como estranha por ser língua portuguesa, daí que como reversão a este cenário, introduziu-se o ensino bilingue.

A implementação do Ensino Bilingue é resultado das actividades do Ministério da Educação e Cultura (MEC) como forma de ultrapassar o problema de insucesso escolar (desistências/abandono e reprovações), pressupondo-se que o facto de a língua portuguesa ser o único veículo de ensino-aprendizagem naquele nível de ensino poderia ser uma das causas de tal situação (Martins, 1992).

Em consonância com o autor, a implementação da educação bilingue no ensino básico em Moçambique procura dar cobro a esta perspectiva em debate em didáctica de línguas. De acordo com tal perspectiva, o ensino bilingue é uma possível fonte de solução dos problemas de educação no Ensino Básico cuja maioria dos alunos entra para a escola sem ter conhecimento da língua portuguesa. Este fenómeno reflecte-se nas dificuldades que os alunos revelam em desenvolver certas competências escolares, especificamente, a escrita que é o cerne do nosso estudo (Nhongo:2009).

1.2 Problema de Investigação

A temática da educação bilingue tem sido objecto de estudo ao nível mundial. Ela associa-se à discussão do propósito da educação, isto é, a quem e como os educadores devem servir (Naiditch, 2007). Isto significa que comunidades que participam da vida da sociedade (e que pagam impostos) têm o direito de participar das decisões que afectam seus filhos, como serão educados e têm direito a opinar sobre como a escola, enquanto instituição social e educacional, melhor deve servir.

A introdução das línguas moçambicanas no contexto educativo moçambicano deu-se em 2004 como resultado da reforma educacional do ensino básico. Segundo o Plano Curricular do Ensino Básico, (PCEB, 2003), o Ensino Bilingue em Moçambique se desdobra em três modalidades de implementação: Programa de educação bilingue: línguas moçambicanas/português; ii) Programa de ensino monolíngue em português - L2 com recurso às L1; iii) Programa de ensino monolíngue em português – L2 e L1 como disciplina.

O modelo de ensino Bilingue ocorre da seguinte maneira, no programa bilingue, as primeiras classes são leccionadas 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 Português e a língua moçambicana uma disciplina nuclear.

Num estudo realizado pelo Patel (2006) constatou-se uma certa inadequação ao afirmar que do conjunto dos principais problemas apontados em relação à implementação do Programa Bilingue, afigura, em grande medida, a adopção de metodologias e materiais de ensino não adequados ao ensino Bilingue.

Por um lado, os professores procuram ensinar a leitura/escrita em L2 com base metodologias de ensino de uma língua materna (L1). A metodologia usada para o ensino de uma L2 é comunicativa. Os professores adoptam as metodologias de ensino da L2 usadas para o ensino de Monolíngue, que não são as mais apropriadas para o ensino de uma L2 e usaram-nas para o ensino Bilingue. Portanto, “não se faz distinção entre metodologias de ensino de xi-Xichangana como LM e o ensino de Português como L2” (Patel, 2006, p.18).

Segundo Abdula (2013), o processo de afectação não olha para a região de origem nem a(s) língua(s) falada(s) pelo novo professor. O que acontece muitas das vezes é que os professores são colocados em regiões onde a língua da comunidade não coincide com a língua do

professor, todavia, ele tem que dar aulas porque é lá onde foi afecto. A liberdade do professor de trabalhar na comunidade onde conhece a língua local seria uma prioridade do Ministério da Educação. Isso faria com que professores que conhecem a mesma língua que o aluno possa ensinar e fazer progredir a educação bilíngue.

Os professores em exercício, como os que estão nas formações iniciais, não têm o domínio de leitura e escrita nas suas línguas locais. Para o efeito, os professores em exercício que leccionam as primeiras classes nas escolas do ensino bilíngue têm sido formados, nas férias trimestrais, em matéria de ortografia e funcionamento das línguas locais, o ensino da Matemática em línguas locais e Metodologias da Língua Portuguesa como Língua Segunda. As outras disciplinas não são integradas pelo facto do tempo ser reduzido para as formações. Estas formações têm sido realizadas pelo INDE/ Ministério da Educação em coordenação com as direcções provinciais e distritais, Bisqué (2013).

Do estudo exploratório realizado, notou-se que são três modelos de Formação de Professores do EP, em vigência, nomeadamente, um modelo para cujo ingresso se exige aos candidatos habilitações de 10^a classe, para formação de um ano (10^a +1), sendo regular e especializado (Inglês) e outro com o mesmo nível de ingresso 10^a classe, mas para formação de três anos (10^a +3). O último é de 12^a+1.

Num estudo realizado em 2012, Patel (2012) concluiu que não existe formação específica dos professores para o ensino bilingue e acrescenta que no processo de leccionação, os professores usam a metodologia do ensino da língua portuguesa ao ministrarem as aulas de ensino das línguas maternas.

Timbane (2009), por sua vez, afirma que existe um único manual para atender dois tipos de alunos: alunos cujo português é língua materna e alunos cujo português é segunda língua. Estes últimos são a maioria e localizam-se geograficamente nas zonas suburbanas e rurais. O autor salienta que na formação não se especializam professores para atender estas características.

Tendo em conta que o modelo de formação de professores é um instrumento normativo e aplicado nas instituições de formação de professores que, a princípio, exercerão a profissão docente no espaço urbano e no espaço rural em particular onde é implementado o ensino bilingue, formula-se a seguinte pergunta de partida:

Quais são as percepções dos professores e gestores escolares das EPCs de Mafuiane; Moamba Km 20; 7 de Abril; Joaquim Chissano; Nsime e Mondoene relativamente à eficácia dos modelos de formação inicial dos professores em ensino bilingue em Moçambique?

1.3 Objectivos

1.3.1 Objectivo geral

Analisar as percepções dos professores e gestores escolares das EPCs de Mafuiane; Moamba Km 20; 7 de Abril; Joaquim Chissano; Nsime e Mondoene relativamente à eficácia dos modelos de formação de professores em ensino bilingue em Moçambique

1.3.2 Objectivos específicos

- ✓ Descrever a consistência dos modelos de formação de professores no tocante à eficácia da modalidade do ensino bilingue em Moçambique;
- ✓ Discutir as percepções dos gestores e professores envolvidos no ensino bilingue nas EPCs de Mafuiane; Moamba Km 20; 7 de Abril; Joaquim Chissano; Nsime e Mondoene;
- ✓ Identificar as estratégias didácticas adoptadas pelos professores das EPCs de Mafuiane; Moamba Km 20; 7 de Abril; Joaquim Chissano; Nsime e Mondoene

1.4 Perguntas de pesquisa

- ✓ Que consistência apresenta os modelos de formação de professores no que toca a modalidade do ensino bilingue em Moçambique?
- ✓ Quais são as percepções dos gestores e professores envolvidos no ensino bilingue nas EPCs de Mafuiane; Moamba Km 20; 7 de Abril; Joaquim Chissano; Nsime e Mondoene?
- ✓ Que estratégias didácticas são adoptadas pelos professores das EPCs de Mafuiane; Moamba Km 20; 7 de Abril; Joaquim Chissano; Nsime e Mondoene?

1.5 Justificativa

O interesse por este tema surge quando era estudante de Licenciatura na disciplina de linguística Bantu, onde foi apreendida a diversidade linguísticas que o país apresenta, tendo sido escolhida, depois da independência, a língua portuguesa como língua de ensino e de unidade nacional em detrimento das línguas locais.

Como falante das línguas maternas da zona sul surgiram um conjunto de indagações, facto que nos leva a optar por esta temática por este tema as abordagens teóricas, pese embora contraditórias, que se apresentam como mais inteligíveis e promissoras reflexões. Assim, a motivação por este tema é fruto da dicotomia-estudante e cidadã.

Ao nível académico a formulação do tema prende-se com a pretensão de compreender se as políticas educacionais que orientam a formação de professores em Moçambique contemplam ou não a questão do ensino bilingue. Por outro lado, pretende-se aferir de que maneira o ensino bilingue é implementado em Moçambique tendo em conta a diversidade cultural e linguística do país.

Partindo do pressuposto segundo o qual, dentre vários actores educativos responsáveis pela implementação da inovação escolar, destaca-se o professor, este trabalho é relevante pois problematiza a questão da eficácia do ensino bilingue em Moçambique a partir dos modelos de formação de professores usados nos Institutos de Formação de Professores do Ensino Primário, daí que constitui uma contribuição no sentido de medir até que pontos os modelos habilitam os professores recém formados de realizar eficazmente o processo de ensino e aprendizagem no contextos das turmas bilingues.

1.6 Estrutura da dissertação

O trabalho possui cinco capítulos, sendo que o primeiro diz respeito à introdução. Nele são abordados a contextualização, problema de investigação, objectivo geral e específicos; perguntas de pesquisa e a justificativa.

O segundo capítulo é referente a revisão da literatura. O mesmo inicia com a definição de Conceitos chaves (Percepção; Eficácia; formação de professores e ensino bilingue); Contextualização da educação bilingue no mundo; Evolução do Bilinguismo no contexto moçambicano; Quadro Teórico; Modelos de educação bilingue; Abordagem legal sobre os modelos de formação de professores; Estratégias didácticas do Ensino Bilingue; Factores que inibem a implementação do ensino bilingue no ensino primário.

O terceiro capítulo diz respeito a metodologia. O capítulo aborda sobre a descrição do estudo; Abordagem metodológica; Métodos de investigação; Técnicas e instrumentos de recolha de dados; Técnicas de análise de dados; População e amostra; Validade e fiabilidade dos instrumentos; Questões éticas e Limitações do estudo. O quarto capítulo diz respeito à

apresentação dos dados e discussão dos resultados. E o quinto capítulo, neste caso, o último, descreve as conclusões bem como as recomendações do estudo.

CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo faz-se um enquadramento teórico sobre a eficácia dos modelos de formação de professores em temática do ensino bilingue. A partir de vários autores e pesquisas que discutem a questão de bilinguismo foi possível extrair ilações valiosas para o desenvolvimento desta pesquisa. Por meio de seus trabalhos científicos, esta etapa aborda vários aspectos com enfoque a contextualização histórica do ensino bilingue no mundo e em Moçambique, bem como os modelos de ensino bilingue vigentes no país, entre outros conceitos que entendemos ser de extrema importância para a execução do trabalho.

2.1 Conceitos-chave

2.1.1 Percepção

Segundo Abramovici et al (1988), a percepção é um processo pelo qual um indivíduo rejeita, escolhe, organiza e interpreta os estímulos que lhe chegam, com o fim de encontrar, para ele próprio, uma significação. Por outro lado, factores como a repetição na apresentação de um estímulo e a novidade na aparição favorecem a percepção.

Por sua vez, Witting (1981) citado por Alípio e Vale (2014), acrescenta a ideia de Abramovici et al (1998), advogando que a percepção é um fenómeno complexo através do qual se apreende e se interpreta o mundo exterior como sendo ordenado em totalidades, os estímulos presentes, bem como as experiencias anteriores, são todos integrados e elaborados numa visão de conjunto.

2.1.2 Eficácia

De acordo com Brooke (2010) a palavra eficácia quando aplicada a escola, demonstra o grau que a escola cumpre as suas funções mediante a satisfação dos objectivos e metas fixadas por ela. Neste sentido, fica evidente que a eficácia não é um conceito neutro, depende dos objectivos previamente traçados e também dos grupos de alunos cujo desempenho ou progresso será usado como parâmetro para avaliar o cumprimento desses objectivos.

A eficácia segundo Revorêdo et al (2004) ocorre quando os objectivos pré-estabelecidos são atingidos, ou seja, a avaliação da eficácia não pode ser realizada sem a existência prévia do planeamento dos programas de governo, no qual os objectivos devem estar claramente definidos e quantificados. Por isso, pode se dizer que o paradigma de eficácia que impera nas organizações corresponde à dimensão dos objectivos racionais, apesar da preponderância de

critérios de eficácia racional nas organizações públicas que se dedicam ao ensino superior, fica clara a coexistência com outros critérios de eficácia, nomeadamente, de natureza sistémica e política.

Deste modo, a partir das abordagens acima, compreende-se que a eficácia está associada a ideia de resultado. E numa perspectiva de Processo de Ensino e Aprendizagem, sobretudo na aplicação dos modelos de ensino bilingue nas escolas, os resultados educacionais podem ser mensurados em relação aos objectivos propostos. Neste sentido pode-se dizer que a eficácia de um sistema de formação de professores tem uma relação directa com o alcance das expectativas tanto dos designers dos modelos como dos beneficiários da formação em ensino bilingue.

2.1.3 Formação de professores

Fabre e Alin (1995) convergem que é o processo de aquisição, assimilação, reconstrução e construção de conhecimentos científicos, desenvolvimento de habilidades, hábitos, convicções, atitudes, comportamentos, em suma, a competência que dá ao futuro professor o domínio de "bem-fazer" o seu trabalho. Para García (1999), formação de professores é a área de conhecimento que estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício adquirem ou melhoram as competências e disposições que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, currículo e escola com o objectivo de melhorar a qualidade do ensino que os alunos recebem.

2.1.4 Ensino bilingue

De acordo com o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, MINEDH (2015, p.71), em Moçambique o ensino bilingue é entendido “como processo de ensino-aprendizagem que inicia com (LM) língua materna do aprendente como meio de ensino com a transição gradual para L2 (Português) ”, partindo do princípio de que maior parte dos alunos, quando ingressam na escola, já tem desenvolvida a competência comunicativa nas suas línguas maternas ou locais.

Conforme Nhongo (2009), o ensino bilingue é a prática de duas línguas como meio de instrução para uma criança ou grupo de crianças numa parte ou em todo o sistema escolar. Por sua vez, Palato (2013, p.18) sublinha que em sala de aulas a criança, ao "expressar o mesmo pensamento em diferentes línguas, torna-se capaz de reconhecer sua língua materna como um sistema particular entre vários outros e isso vai possibilitar que ela perceba

categorias mais gerais e torne-se consciente das operações linguísticas", o que é importante para a estruturação de uma forma mais complexa de pensar.

2.2 Contextualização da educação bilingue no mundo

Mackey (1978), citado em Naiditch (2007), refere que o uso, de pelo menos duas línguas, por indivíduos ou por uma sociedade, é um fenómeno cuja história pode ser resgatada em pelo menos mais de 5000 anos. A educação bilingue historicamente desenvolveu-se nos Estados Unidos da América, nos anos 50, resultado de imigração.

Uma das características da sociedade americana é que ela é uma sociedade de imigrantes, desde o princípio da colonização do território americano, mas também de movimentos políticos de direitos civis que buscavam igualdade em todos os sectores da sociedade, inclusive em oportunidades educacionais (Naiditch, 2007).

Um outro local importante onde houve sucesso na educação bilingue é no Canadá, que segundo Melo (2010), a educação bilingue surgiu como resposta às demandas sociais das minorias linguísticas, porém seguiu percursos diferentes que o dos Estados Unidos da América, porque no

Canadá surgiu como em consequência dos movimentos de valorização da língua e da cultura francesa. Descontentes com a situação de inferioridade do francês naquela sociedade, particularmente na região de Québec, a comunidade francófona começou a expressar publicamente sua insatisfação diante das desigualdades linguísticas e culturais existentes. Esses movimentos, de acordo com o autor, despertaram a consciência e atenção da comunidade anglo-falante que passou a dar crescente importância ao francês para a comunicação em todas as esferas sociais da província, principalmente no mercado de trabalho.

Mello (2010) aponta que surgiu um grupo de pais anglo-falantes, preocupados com as barreiras linguísticas e culturais que separavam as duas comunidades que passaram a reunir-se informalmente para discutir a situação e acabaram apresentando uma proposta de adição de uma segunda língua, o francês, ao repertório. Essa proposta foi implementada em 1965, a título experimental, numa escola da comunidade de St. Lambert, periferia de Montreal (Idem).

Essa posição dos autores, para além de demonstrar que o percurso da educação bilingue foi sempre conflituante, ela mostra também que a luta pelos direitos humanos é uma busca antiga e incessante. Mas que as sociedades passam o tempo que passa, não desistem de lutar pelos seus direitos e auto determinação e a educação bilingue é uma forma de garantir a preservação da cultura local.

Estudos de Nobre e Hodges (2010) apontam que alunos bilingues apresentam ganhos cognitivos, mas o diálogo entre as línguas ainda é delicado na alfabetização. A educação bilingue também tem sido objecto de outros estudos no campo da educação, tendo como foco não apenas as capacidades que ajuda a desenvolver, mas os âmbitos em que a própria linguagem actua em especial no contexto escolar formal.

Conforme os autores, o ensino bilingue enfrentou barreiras para se firmar como proposta pedagógica em todo o mundo, sendo até mesmo apontado como o factor determinante do insucesso académico de crianças nos Estados Unidos. A escola inclui o ensino bilingue na infância porque ela sabe que a prioridade é preparar a criança para a vida adulta e dialogar em diferentes contextos e novos exames académicos (Nobre e Hodges, 2010).

Mas Megale (2005) alerta que se as pesquisas hoje sobre educação bilingue derrubaram o mito de que ensinar dois idiomas confunde as crianças, há um momento em que o diálogo entre as línguas é mais delicado: na alfabetização, período em que a criança passa pelo processo de aprendizagem dos processos de codificação e decodificação da língua escrita.

Quando a criança ingressa no ensino bilingue, a escola deve tomar alguns cuidados como escolher em qual dos dois idiomas vai introduzir a leitura e a escrita - ou se vai alfabetizar nas duas línguas ao mesmo tempo. Há uma explicação em que há três tipos de alfabetização: a sequencial materna-segunda língua, a sequencial na segunda língua seguida da materna, e a simultânea, na qual ambos os idiomas são ensinados. Ainda que a opção pela alfabetização sequencial seja mais confortável, pois o desenvolvimento da por uma segunda língua vem de forma natural à criança que fala duas línguas já está fazendo hipóteses de como vai fazer isso na segunda língua sem ter grandes dificuldades (Silva, 2011).

2.3 Evolução do Bilinguismo no contexto moçambicano

O bilinguismo em Moçambique conheceu diversos contornos para a sua afirmação no sistema nacional de educação e não só. Oficialmente o bilinguismo no país conforme Mendes (2006), partiu do tratado da Rodésia de Outubro de 1954 que influenciou a introdução de línguas moçambicanas através da Rádio Moçambique. Neste tratado, os governos da Rodésia do Sul, Rodésia do Norte e Niassalândia acordaram em estabelecer um organismo comum de radiodifusão destinada a servir, separadamente, as populações indígenas nos três territórios.

De acordo com Mendes (2006), foi através de uma portaria de 12 de Maio de 1951, que o Governo colonial Português considerou línguas nativas veiculadas pelas suas tradições e importância: a língua Ronga para o Sul, a língua Sena para o Centro e a língua Makhuwa para o Norte, por serem as línguas maioritariamente usadas nas principais cidades para onde convergiam indígenas de todos os grupos étnicos a procura de emprego ou para vender os seus produtos.

Em 1960, tiveram início as primeiras emissões em línguas moçambicanas o XiXichangana em Lourenço Marques e o Echuwabu na Zambézia. Na área educacional, o surgimento da educação bilingue em Moçambique é descrito por autores como Ngunga et al. (2010), Benson (1997) e Chimbutane et al. (2012).

Quando Moçambique se tornou independente em 1975, as línguas locais, estavam associadas a divisões étnicas, as autoridades do Estado não contemplaram o seu uso em domínios oficiais, excepto nas transmissões radiofónicas (Firmino, 2002, p.274). Passados dez anos, isto é, na década 1980, essas línguas locais serviram de campo de estudo e de investigação intensa na área do ensino.

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.

Benson (2000) refere que o interesse pela utilização das línguas maternas no ensino fundamental começou a crescer no final dos anos de 1980, particularmente entre um grupo de

estudiosos linguistas da UEM. Estes, juntamente com os pesquisadores educacionais do INDE e representantes de organizações governamentais e não-governamentais, organizaram uma série de seminários para discutir estratégias pedagógicas e linguísticas para melhorar a educação básica.

Segundo o MEC (1983), a adoção do Português e das línguas maternas no ensino deveria exprimir a identidade moçambicana e eliminar quaisquer vestígios da alienação e despersonalização coloniais, que contribuíram para o repúdio dos traços culturais essenciais africanos.

Em 1988, foi realizado o I Seminário sobre Padronização das Ortografias das Línguas Moçambicanas, pelo Núcleo de Estudos das Línguas Moçambicanas (NELIMO), que visava a promoção e integração dessas línguas no processo de construção da identidade moçambicana e no sistema de educação (Ngunga 1985).

Ngunga et al. (2010) ao abordar acerca do surgimento da educação bilingue em Moçambique, afirmam que desde o seminário de 1988, houve recomendações sobre tarefas que deviam se realizar com vista a introdução das línguas maternas no sistema de ensino, quer ao nível primário ou alfabetização como resposta a essa recomendação.

Os autores acima referem que na década 90 o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), tutelado pelo ensino bilingue em todos subsistemas de ensino.

Como forma de avaliar as condições de aplicabilidade de programas de educação bilingue, na visão de Patel (2006) de 1993 a 1997 o INDE levou a cabo uma experimentação de educação bilingue denominada “Projecto de Escolarização bilingue em Moçambique” (PEBIMO), em duas províncias, em Tete com Cinyanja/Português e em Gaza com XiXichangana/Português, com quatro turmas em cada província, em escolas públicas do 1º Grau.

Finda a experimentação que apresentou resultados animadores, o INDE promoveu, em 1997, um debate sobre a implementação oficial de línguas moçambicanas no ensino básico. O debate envolveu entidades de diversas proveniências (Educação, Confissões Religiosas, Universidades, ONG's e outras organizações da sociedade civil). Um dos resultados do debate foi a proposta de introdução de mais cinco línguas, para além das línguas da experimentação, tendo ficado as seguintes: Emakhuwa, Cinyanja, Cinyungwe, Cisena, Cindau, XiXichangana e Xirhonga.

Para Benson (2001) citado em (Chimbutane, 2012) o sucesso do PEBIMO, foi determinante para o Ministério da Educação prosseguir com a Educação Bilingue. E como resultado, na reforma do ensino básico (INDE, 2001) foi introduzida a língua materna como disciplina da (1ª a 5ª classe) e como meio de ensino (da 1ª a 3ª classe) e em 2003 o INDE apresentou a educação bilingue como uma das mais notáveis inovações da reforma curricular no Ensino Básico.

Assim partir de 2003, começaram a se introduzir as seguintes línguas nacionais por província: Cabo-Delgado (Emakhuwa, Shimakonde, Kimwani) Niassa (Emakhuwa, Cinyanja, Ciyao), Nampula (Emakhuwa do interior e do litoral), Zambézia (Elomwé, Echuwabo), Tete (Cinyungwe, Cinyanja), Sofala (Cisena, Cindau), Manica (Cindau, Citewe), Inhambane (Citshwa, Citonga, Cicopi), Gaza (XiXichangana, Ciopi), Maputo (Xirhonga, XiXichangana).

De acordo com Nhampoca (2015), em dados avaliativos do Programa de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO), indica que o desempenho dos alunos foi superior comparativamente aos alunos do programa monolingue, em particular dos alunos do sexo feminino, não só em termos de rendimento escolar, como na sua permanência na escola, participação na sala de aulas, assim como o desenvolvimento cognitivo da primeira língua. Patel (2006), constatou ainda que os alunos apresentavam autoconfiança e facilidade de transferência das habilidades adquiridas na sua língua materna para a Língua Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem.

Sobre as vantagens do uso da língua do aluno na escola, Patel (2006), que se tem dedicado no estudo sobre os professores de Educação Bilingue em Moçambique, concluiu que sob do ponto de vista linguístico, pedagógico e cultural, 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.

Uma das vantagens apontadas à educação bilingue é que a mesma liga a língua e cultura da casa com a escola. Estudos realizados por Benson (1997), Maher (1998) e Cavalcanti (1999) mostram que um dos fracassos da educação contemporânea, tem sido, precisamente, a incapacidade de os curricula contemplarem a complexidade etnolinguística dos alunos, das comunidades e da sociedade, de tal maneira que se possa tomar decisões acertadas sobre a língua e a cultura, na elaboração dos planos de estudo e nas aulas.

De acordo com Stroud e Tuzine (1998, p.27) o ensino bilingue apresenta inúmeras vantagens, se o modelo de ensino for devidamente aplicado. Para os autores o ensino bilingue permite as seguintes vantagens:

- ✓ Existe a evidência que o ensino da língua materna é uma forma óptima de promoção das capacidades e habilidades que mais tarde podem ser transferidas e também utilizadas no desempenho académico numa outra segunda língua;
- ✓ Os aspectos centrais tanto do funcionamento cognitivo como académico numa segunda língua, depende directamente dos níveis alcançados na língua materna;
- ✓ O alcance de uma competência bilingue equilibrada tem efeitos positivos na cognição e desempenho escolar da criança;
- ✓ O emprego das línguas maternas permite à escola tomar em consideração sócio-culturalmente determinadas normas de interacção das crianças, os estilos de aprendizagem e as entidades individuais e sociais no processo de ensino-aprendizagem;
- ✓ Os bilingues podem evidenciar maior sensibilidade social e percepção emocional que os monolíngues.

2.4 Modelos de educação bilingue

Hornberger (1991) citado por Mello (2010) afirma que os modelos de educação bilingue são definidos tendo em conta os objectivos linguísticos, educacionais e das orientações ideológicas em relação à diversidade linguística e cultural na sociedade. E os tipos de programas desenhados tendo em conta características contextuais e estruturais específicas, (Idem).

Chimbutane et al (2012), divide a educação bilingue em dois grandes modelos, fracos e fortes:

2.5.1 Modelos fracos

Constituem modelos fracos, aqueles cujo objectivo principal é o abandono da língua materna (L1) como língua de ensino e a assimilação da língua segunda (L2) para servir de meio de ensino o mais cedo possível.

2.5.2 Modelos Fortes

São considerados modelos fortes, aqueles cujo alvo é o uso da língua materna (L1) ao longo de todo sistema de ensino, onde a língua segunda (L2) é ensinada como disciplina ou usadas em simultâneo como meio de ensino.

Conforme Megale (2005) vários são modelos de Bilinguismo que fundamentam a eficácia do ensino bilingue no contexto educativo escolar. O mesmo autor em uma perspectiva sociolinguística, descreve os modelos baseados em classes, nomeadamente: Intensidade, Objectivo e Status.

Classe Intensidade

A classe de intensidade apresenta quatro modelos. O primeiro designa-se bilinguismo *transicional*, onde a L1 é utilizada apenas como um elemento facilitador na transição para a L2. O segundo modelo é considerado bilinguismo *mono – letrado*, que consiste em utilizar as duas línguas em todas as actividades escolares, mas a criança é alfabetizada apenas na L2. O terceiro modelo é o bilinguismo parcial *bi-letrado* em que ambas as línguas são empregues tanto escrita quanto oralmente, porém os conteúdos são divididas de forma que a L1 seja usada apenas para as disciplinas culturais, como história e artes, enquanto a L2 é utilizada para as demais disciplinas. O quarto modelo é o bilinguismo *total bi-letrado* em que todas as actividades são desenvolvidas nas duas línguas em todas dimensões do processo de ensino-aprendizagem.

Classe por Objectivo

Na classe por objectivo, o bilinguismo classifica-se em três modelos: O primeiro é chamado modelo *compensatório*, em que a criança é instruída primeiramente na L1, permitindo assim, sua melhor integração no contexto escolar. O segundo modelo é o modelo de *enriquecimento*, ambas as línguas são desenvolvidas desde a fase de alfabetização e são utilizadas como meio de instrução de conteúdos. Já o terceiro modelo é o de *manutenção* do grupo, em que a língua e cultura das crianças minoritárias são conservados e aperfeiçoadas.

Classe de Status

Compreende quadro modelos sendo, o primeiro, a língua primária é mais importante em relação a língua secundária. O segundo modelo centra-se na relevância da língua materna em detrimento da língua usada na escola. Por sua vez o terceiro modelo é caracterizado pelo

confronto entre a língua mais e menos importante na sociedade. E por último, o quarto modelo enfatiza a relação entre a língua tida como oficial e não oficial na sociedade.

2.6 Estratégias didáticas do Ensino Bilingue

Em relação as estratégias didáticas, Bordenave e Pereira (2001) explicam que para se ensinar é necessário ao mesmo tempo planificar, orientar e controlar a aprendizagem do aluno. E neste prisma, as estratégias de ensino devem estimular diversas capacidades do sujeito. Ou seja, o aluno precisa liderar actividades grupais distribuindo responsabilidades, expondo trabalhos e executar tarefas com roteiro. Portanto, estas podem ser algumas alternativas de extrema importância a serem desenvolvidas pelo docente de modo que o aluno possa aprender com significado.

Na perspectiva de Libaneo (2004), as estratégias didáticas são tipificadas em expositiva-argumentativa, aprendizagem centrada nos alunos e elaboração conjunta. De acordo com Libaneo (1994), na estratégia expositiva-argumentativa, o professor recorre as formas de explicação, demonstração, exemplificação, ilustração, exposição verbal, entre outras possibilidades. A actividade do aluno é de recepção. No entanto, cabe ressaltar que apesar de receptiva, ela não pode ser passiva. As exposições realizadas precisam envolver e induzir os alunos a reflectirem sobre as informações e conteúdos, estabelecendo relações com a sua prática social.

No que toca a estratégia de aprendizagem centrada nos alunos, de acordo com Orlandi (1988), o professor deve estar sensível às condições e circunstâncias de aprendizagem dos alunos, pois cada aluno tem condições distintas de aprendizagem, sendo necessária a utilização de métodos de ensino apropriados, assim como a realização de actividades com materiais adequados para cada contexto.

O professor ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos utiliza intencionalmente um conjunto de acções, passos, condições externas e procedimentos. Por exemplo, à actividade de explicar a matéria corresponde ao método de exposição; à actividade de estabelecer uma conversação ou discussão com a classe corresponde a estratégia de elaboração conjunta (Libaneo, 2004).

Os professores devem criar nos alunos a capacidade de enfrentar os seus medos e para poderem eliminar as barreiras sendo pessoais assim como ambientais. É importante salientar que a estratégia de ensino é um elemento de actuação muito fundamental, é necessário que o docente tenha mais de uma estratégia para actuar na sala de aula para que os alunos possam alcançar melhor os seus objectivos no processo de aprendizagem, (Boruchovith, 1996).

Sobre a estratégia de elaboração conjunta, segundo Libaneo (1994) esta se constitui como uma forma de interacção activa entre o professor e os alunos, por meio de acções e proposições que exijam o diálogo entre professor-aluno ou aluno-aluno. Ela possibilita que os alunos expressem opiniões fundamentadas, discutam, argumentem, apresentem contrapontos a partir da opinião de outros, entre outros. É necessário, porém, que o professor apresente uma atitude positiva face às respostas, mesmo quando elas forem inconsistentes, incompletas ou erradas. Essas respostas devem ser consideradas como ponto de partida para a retomada de conteúdos e conceitos, assim como possibilitar ao professor que conheça as dificuldades dos estudantes para estabelecer novas estratégias e acções didáctica.

A forma mais usual de organizar a conversação didáctica é a pergunta tanto do professor, quanto dos alunos. A pergunta é um estímulo para o raciocínio, incita os alunos a observarem, pensarem, duvidarem, tomarem partido é, também, um indício de que os alunos estão compreender a matéria, na medida em que vão apreender a formular respostas pensadas e correctamente articuladas.

Segundo Martínez (1997), o professor que tenha adquirido a experiência criativa e reflexiva na sua formação tem um papel fundamental no desenvolvimento da criatividade dos seus alunos. Através da organização do processo de ensino-aprendizagem, ele contribui para o desenvolvimento da criatividade. Com as técnicas de que dispõe, detecta a personalidade criativa do estudante, contribuindo para que expresse a criatividade nos diversos níveis de desenvolvimento.

Patel (2006) afirma que do ponto de vista linguístico pedagógico e cultural, 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 seu entendimento da língua e cultura da comunidade para encorajar os alunos a aprenderem.

Em conformidade com Dias (2009, p.50), descreve-se que “o professor não pode ignorar a diversidade e a riqueza humana e cultural dos seus alunos”. Ele deve ser capaz de potenciar tal diversidade a favor da elevação da qualidade de ensino e aprendizagem.

Patel (2007) salienta que a formação de professores de educação bilingue é realizada por técnicos que não possuem uma formação sólida sobre o ensino bilingue, tendo estes se beneficiado, somente de capacitações esporádicas de alguns consultores externos especialistas em educação bilingue. Uns desafios que impõem os formadores a recorrerem aos métodos de ensino aprendizagem na literatura internacional sobre educação bilingue, isto é, os métodos são ensinados aos professores sem nenhuma adaptação/adequação à sua realidade e às condições do terreno.

A introdução dos três anos iniciais de ensino bilingue fez emergir alguns obstáculos, como a falta de material em línguas bantu, a preparação insuficiente dos professores, a falta de criação de registos escritos, a inexistente padronização ortografia de muitas línguas locais que são exclusivamente orais e alguma falta de organização inerente à implementação de um sistema novo que naturalmente tende passar por um período de adaptação (Chimbutane, 2011).

Maria e Lopes (2017) referem que num cenário como o moçambicano, os materiais e os meios de apoio com que contam professores em ambientes mais favorecidos podem não se encontrar disponíveis. No entanto, este é um facto que, sendo parte da realidade profissional de muitos, não obstará a que aqueles que se encontrarem de posse de bagagem científica adequada possam desempenhar as suas funções da melhor maneira possível. É nestas circunstâncias que uma formação sólida se afigura ainda mais importante em resultado das forem fracas, fracassam também os resultados daquela.

É imprescindível que o MINEDH e outros que cuidam das matérias de ensino e aprendizagem no país reforcem o conteúdo de formação inicial de professores primários nos IFPs, instruindo-os sobre a utilização da alternância dos códigos de ensino (língua bantu e Português) no processo de ensino e aprendizagem para que o aluno assimile a matéria ensinada. Sobretudo, é preciso que ocorra a capacitação contínua de professores primários em exercício, na matéria de pedagogia e didáctica de ensino de/em línguas em contextos bilíngue e multilíngue, pois se sabe que, quanto a sua formação, os IFPs ainda não tinham a disciplina de línguas bantu e metodologias de educação bilíngue, Paula e Quiraque (2017).

2.7 Abordagem legal sobre os modelos de formação de professores em Moçambique

Pacheco e Flores (1999) afirmam que existem três modelos na formação dos professores que se diferenciam, não pelos seus objectivos, estrutura ou conteúdos, mas sim, pelo processo de desenvolvimento das formações e, principalmente, pelo processo de socialização entre os sujeitos envolvidos no processo de formação.

Para Mello (2010), o *modelo transicional* caracteriza-se pelos seus objectivos de, encorajar os alunos das “minorias linguísticas” a assimilar a língua e as normas culturais da sociedade maioritária em detrimento das suas línguas étnicas. Esses modelos, valorizam a proficiência das crianças na língua dominante (L2) para que as minorias possam funcionar linguística e academicamente nas salas de ensino regular.

O modelo de *manutenção*, também denominado de *desenvolvimento*, é caracterizado pelos seus objectivos pluralíssimos, pelo encorajamento da manutenção da língua minoritária e pela reafirmação da identidade cultural e dos direitos civis dos grupos minoritários na sociedade nacional.

O *modelo de enriquecimento* é também caracterizado pelos seus objectivos pluralísticos e pela sua orientação aditiva de línguas, porém com a diferença de que, em termos de planeamento linguístico, os programas que seguem essa orientação são destinados tanto à população minoritária quanto à maioritária. (Ruiz, 1991, citado em Mello, 2010).

No modelo de transição, a 1ª e 2ª Classes é dada a importância de que a (LM) língua materna do aluno, seja a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização e, além disso, que seja promovido uma educação bilingue auditiva, (Ibidem). E na 3ª Classe a língua materna era o meio de ensino para a aprendizagem da leitura e escrita e aritmética. O Português oral foi introduzido no último trimestre da 2ª Classe. A partir da 3ª Classe introduziu-se a leitura e escrita em Português. No início da 4ª Classe deu-se a transição, o Português passou à língua de ensino e a língua materna passou a funcionar como disciplina até a final da 5ª Classe, último ano do 1º grau do ensino primário e fim da experimentação.

As outras disciplinas, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia foram introduzidas na 1ª, 3ª, 4ª e 5ª Classes respectivamente e, conforme o ano de introdução foram leccionadas em Xichangana ou Nyungwe ou em Português. Todavia o modelo passou por

algumas alterações. Quando começou a experimentação, a transição estava prevista para o início da 3ª classe, isto é, dois anos após o início do programa e não se pensava em manter a língua materna como disciplina, (Benson, 1997).

Diante dos três modelos acima apresentados, Ngunga et al. (2007), afirmam que o programa de ensino bilingue adoptado em Moçambique foi o modelo transicional com características de manutenção, de forma a garantir o desenvolvimento de um bilinguismo aditivo nos alunos. No programa transicional “a língua local é apenas usada nos primeiros anos, uma vez que a sua principal função é de fazer a ponte entre a casa e a escola” (Appel e Muysken, 1993, p.65).

Por outro lado, os programas educacionais que adoptam esse modelo valorizam a proficiência das crianças na língua dominante da escola (L2 para as minorias linguísticas) para que elas possam funcionar linguística e academicamente nas salas de ensino monolíngue. Assim, a L1 é usada como meio de instrução durante uma fase temporária da escolarização, até que as crianças possam fazer a transição para a L2 (Hornberger, 1991).

Portanto, na óptica de Lopes (2004) o modelo ideal 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.

De acordo com (PCEB, 2003, p.32), a introdução das línguas moçambicanas, no ensino, observa três modalidades, “(1) programa de educação bilingue em línguas moçambicanas e Português L2; (2) programa de ensino monolíngue em Português L2 com recurso às línguas moçambicanas e (3) programa de ensino monolíngue em Português L2 e línguas moçambicanas como disciplina”.

Assim, como forma de dar resposta ao desiderato acima, em 2007, o Ministério da Educação, MINED aprovou os modelos de Formação de Professores para o EP e para o 1º Ciclo do ESG que compreendem, no caso do EP, uma formação inicial de um ano complementada com formação em exercício, sendo o nível para ingresso a 10ª classe. Quando concluem a sua formação, os professores deste modelo adquirem uma qualificação de Professor para o EP (Docente de N4) e estão habilitados a leccionar da 1ª à 7ª Classe.

O plano de estudos deste modelo compreende quatro áreas de formação, a saber: Ciências da Educação; Comunicação e Ciências Sociais; Matemática e Ciências Naturais e Actividades

Práticas e Tecnológicas. Para além desta divisão, o mesmo está estruturado em dois cursos, um regular e outro específico. No curso específico, são formados professores de Inglês, enquanto no regular, professores para leccionarem todas as disciplinas do EP, excepto o Inglês. Para o 1º Ciclo do ESG, vigorou o modelo de 12^a+1 ano de formação inicial. Quando concluem a sua formação, os graduados deste modelo qualificam-se como professores do ESG do I Ciclo, mas integrados na categoria de Docente de N3 e habilitados a leccionar da 8^a à 10^a Classes.

Segundo Arena e Covane (2019) com os modelos de formação introduzidos ao longo do tempo compreende-se que a organização curricular, ou seja as componentes de formação, os conteúdos disciplinares se alteraram quanto mudou a organização curricular da escola. Por exemplo, "com a introdução do ensino bilingue no ensino primário, assistimos à ênfase, nos cursos de formação, para a componente de ensino bilingue. Surge no actual modelo de 10^a +1, a disciplina de Línguas Bantu, incluindo a Metodologia de Educação bilingue" (cf. MINEDH, 2017, p. 59).

Os modelos de professores em vigência são: 10^a mais 1 ano e 10^a Classe mais 3 anos têm o mesmo perfil de saída: professores para leccionar o EP Completo. De acordo com o Plano Curricular da Formação de Professores (PCFP), (2011), nestes modelos de formação, o perfil do graduado é definido a três níveis, nomeadamente:

Nível pessoal e social; nível de conhecimentos científicos; e nível de habilidades profissionais, com objectivo de preparar e formar um professor capaz de:

Participar em acções de prevenção e combate ao consumo de drogas, HIV/SIDA, malária e outras doenças endémicas; nacionais: bandeira, hino nacional e emblema); e que, independentemente da religião ou filiação partidária, promova uma cultura de paz, democracia e justiça;
Demonstre respeito pelos direitos humanos, em geral, e da criança, em particular;
Aplique as leis básicas do país, particularmente as relativas à educação e aos procedimentos administrativos e organizativos inerentes à escola;
Demonstre ética e deontologia profissionais no exercício das suas funções;
Promova a protecção e o uso racional de recursos naturais;
Participe proactivamente nas actividades sociais e práticas na comunidade, contribuindo para o seu bem-estar e da sociedade; seja autodidacta, dinâmico, criativo e participe na formação contínua;

Tenha auto-estima e afectividade equilibradas, que lhe permitam estabelecer vínculos sãos com os alunos, professores e pessoas da comunidade;

Demonstre domínio dos conteúdos e metodologias das disciplinas do Ensino Básico;

Domine a estrutura das Línguas Bantu de Moçambique e metodologias de ensino bilingue;

Conceba planos de aula, conjugando orientações do currículo do Ensino Básico centralmente definido, integrando o currículo local;

Identifique as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos;

Valorize as experiências dos alunos na organização do processo educativo;

Promova oportunidades iguais para todos, em particular para a rapariga, crianças órfãs e vulneráveis e com necessidades educativas especiais;

Demonstre capacidade de reflexão sobre a sua prática, modificando os métodos de trabalho para melhor responder às necessidades de aprendizagem dos alunos;

Demonstre capacidade de trabalho em equipa, participando na dinâmica da escola, propondo e desenvolvendo iniciativas individuais e colectivas;

Domine métodos, técnicas e estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem;

Use estratégias e técnicas de ensino que contribuam para o desenvolvimento de valores e atitudes de participação, responsabilização e cooperação entre os alunos;

Aplique formas de avaliação de acordo com os objectivos definidos para o Ensino Básico; utilize os resultados da avaliação para melhorar o seu desempenho e o dos seus alunos, (PCFP), (2011).

Portanto, este perfil é também aplicável ao modelo de formação de 10^a classe mais 3 anos, com a particularidade de ser implementado em regime modular e baseado em competências.

Na visão de Donaciano (2006), a competência docente que o professor necessita na sua prática escolar é mais desenvolvida no modelo de formação 10^a Classe+1, porque desde o início da formação, o futuro professor experimenta daí o que é ser professor através das práticas pedagógicas de observação nas escolas do ensino primário, o formando ao ter contacto com a real escola depara-se com as dificuldades que o professor enfrenta no seu dia-a-dia e com iniciativas aliantes que alguns professores desenvolvem mesmo com a falta de material próprio.

A implementação do modelo de 10ª Classe mais 1 ano assim como de 10ª Classe mais 3 anos, nas instituições públicas como privadas, (Escola de Professores do Futuro/Ajuda para Desenvolvimento do Povo para Povo -EPF/ADPP) é garantida por formadores que possuem os seguintes requisitos:

a) Nível superior (N1 e N2); b) Formação nas áreas específicas, para as quais deverão ser formadores; c) Experiência docente no EP de pelo menos 5 anos; d) Ser professor de boa conduta moral e profissional. O requisito indicado na alínea c) tem sido dispensado para os casos de professores com uma formação específica nas áreas de Construção e Manutenção Escolar, Produção Escolar, Educação Visual, Ofícios e Educação Musical.

A Estratégia para a Formação de Professores (2004-2015) (EFP) identificou como áreas de fraqueza os recursos humanos, a estrutura de realização da formação de professores, as instituições e a natureza do ensino-aprendizagem. Em relação aos recursos humanos, a estratégia advogou a necessidade de aumentar o número de professores formados, tanto de nível primário como de secundário, de forma a cobrir a expansão da educação, bem como prover as necessidades de desenvolvimento profissional contínuo de professores em exercício.

No que concerne à estrutura de realização de formação de professores, o plano refere 3 vias diferentes pelas quais os professores em exercício teriam ingressado para a carreira docente. Do mesmo modo, a estratégia reconhece que a maior parte da formação inicial de professores é feita através de Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), Centros da ADPP (Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo), Institutos do Magistério Primário (IMAPs), sem um paralelismo, o que subentende a necessidade das instituições de formação de professores se uniformizarem.

Relativamente à natureza do ensino e da aprendizagem, a EFP reconheceu que a natureza destas dimensões da acção nas instituições de formação de professores, e subsequentemente nas escolas, estava desactualizada e era incompatível com o contexto regional e internacional.

Segundo Mugime et al. (2019), no que se refere aos princípios gerais que orientam a formação de professores nas políticas educativas que marcaram os estudos mapeados, citam entre outros: A ideia de que os professores do Ensino Primário devem ser formados para leccionar as 5 classes do primeiro grau do EP e duas classes do EP de segundo grau (Diploma ministerial nº 46/2008, de 14 de Maio).

Que os professores devem ser formados como educadores e profissionais conscientes, com profunda preparação científica e pedagógica (art.º 3); que a formação deve ser integral, estimuladora de uma iniciativa criadora da capacidade de estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos e de uma formação que privilegie a ligação teórico-prática e a ligação escola-comunidade, assim como a articulação entre a formação inicial e a formação em exercício orientada para a prática reflexiva e contextualizada (Lei nº 6/92, de 6 de Maio sobre SNE; Plano Curricular de Formação de Professores, 2011).

Relativamente ao ensino primário, principal objecto do estudo, o curso de formação de professores para o Ensino Primário traduz os princípios pedagógicos do Sistema Nacional de Educação e visa contribuir para a formação integral do Homem moçambicano. Este desiderato, de acordo com a Agenda 2025, compreende os seguintes pilares do saber:

- ✓ *Saber ser*: “que é preparar o homem moçambicano no sentido estético, espiritual e crítico, de modo que possa ser capaz de elaborar pensamentos autónomos, críticos e formular os seus próprios juízos de valor que estarão na base das decisões individuais que tiver de tomar em diversas circunstâncias da sua vida”;
- ✓ *Saber conhecer*: “que é a educação para a aprendizagem de conhecimentos científicos sólidos e a aquisição de instrumentos necessários para a compreensão, a interpretação e a avaliação crítica dos fenómenos sociais, económicos, políticos e naturais”;
- ✓ *Saber fazer*: “que proporciona uma formação e qualificação profissional sólida, espírito empreendedor no aluno/formando para que ele se adapte não só ao meio produtivo actual, mas também às tendências de transformação no mercado e na sociedade”;
- ✓ *Saber viver juntos e com os outros*: “que traduz a dimensão ética do Homem integral, isto é, moralmente são, que saiba comunicar-se com os outros e que saiba respeitar-se a si, à sua família e aos outros Homens de diversas culturas, religiões, raças, entre outros”, (Agenda 2025)

O graduado do curso de formação de professores do Ensino Primário deve ser um profissional idóneo e crítico, com elevado espírito patriótico, que ama as crianças, fluente na língua de ensino, exemplar na prevenção de doenças e preservação do ambiente, respeitador e cumpridor das leis do país e dos princípios éticos e deontológicos da

profissão docente, capaz de mobilizar criativamente os saberes necessários para planificar, organizar e gerir o PEA, de liderar e participar proactivamente em processos de desenvolvimento na escola e na comunidade, Plano Curricular do curso de formação de professores de 2011, p. 17).

2.8 Análise documental do ensino bilingue no ensino primário moçambicano

A implementação do ensino bilingue como solução para o combate do mau aproveitamento escolar por parte de alunos deve ter em conta a questão do multilinguismo e plurilinguismo que caracteriza Moçambique. Martins (1992) afirma que a implementação do Ensino Bilingue é resultado das actividades do Ministério de Educação e Cultura (MEC) como forma de ultrapassar o problema de insucesso escolar (desistências/abandono e reprovações), pressupondo-se que o facto de a língua portuguesa ser o único veículo de ensino-aprendizagem naquele nível de ensino poderia ser uma das causas de tal situação.

Segundo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação [INDE], (2006), a desistência e o baixo aproveitamento escolar, levou à implementação do programa de ensino bilingue pelo Sector da Educação, que visa melhorar a qualidade de ensino e retenção das crianças na escola. Em coerência com a abordagem acima, Nhongo (2009) descreve que o ensino bilingue é uma possível fonte de solução dos problemas de educação no Ensino Básico cuja maioria dos alunos entra para a escola sem ter conhecimento da língua portuguesa. Este fenómeno reflecte-se nas dificuldades que os alunos revelam em desenvolver certas competências escolares.

Apesar de o ensino bilingue ter sido visto como uma inovação curricular que visasse melhorar a qualidade de ensino através da adopção das línguas maternas no processo educativo escolar, os autores que se dedicam a esta temática levantam uma série de aporias. Patel (2006), numa análise a metodologia usada na modalidade do ensino bilingue, nota uma certa inadequação ao afirmar que do conjunto dos principais problemas apontados em relação à implementação do Programa Bilingue, afigura, em grande medida, a adopção de metodologias e materiais de ensino não adequados ao ensino bilingue.

A autora refere que os professores procuram ensinar a leitura/escrita em L2 com base metodologias de ensino de uma língua materna (L1). A metodologia usada para o ensino de uma L2 é comunicativa. Assim, não estando devidamente preparados e capacitados, os professores adoptaram as metodologias de ensino da L2 usadas para o ensino de Monolingue,

que não são as mais apropriadas para o ensino de uma L2 e usaram-nas para o ensino Bilingue. Portanto, não se faz distinção entre metodologias de ensino de Xichangana como LM e o ensino de Português como L2.

Chimbutane (2015) constatou que parece que, para muitos professores, a vertente de separação de línguas soa mais alto do que a de convivência de línguas no mesmo espaço de sala de aula. Uma das evidências que sustentam esta análise é o facto de alguns professores banirem ou evitarem o uso da alternância de códigos quer nos contextos de ensino/aprendizagem, de/em L1, quer processo de ensino/aprendizagem de/em L2, quer nos contextos de ensino/aprendizagem de/em Português/L2.

O programa bilingue insere-se na estrutura curricular do ensino básico e, por conseguinte, o currículo é o mesmo, incluindo as inovações, no entanto, os professores de educação bilingue não foram formados nas novas metodologias das diferentes disciplinas curriculares e nem em relação às inovações do novo currículo (Patel, 2006).

Ainda na abordagem do autor acima, a formação de professores de língua é sempre um desafio, pois o professor é solicitado a lidar com a língua de ensino-aprendizagem como objecto de estudo e como meio de ensino das matérias. Contudo, para os professores de educação bilingue o desafio é ainda maior porque eles realizam as mesmas tarefas duplamente, isto é, na língua primeira – (L1), na língua segunda – (L2) e outras disciplinas curriculares como Matemática, Ciências, de entre outras.

A formação de professores de educação bilingue não é contemplada na Estratégia de Formação de Professores. Ela 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.

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 monolingues 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.

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. 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, Patel (2006).

O que esta por detrás da implementação do programa de Educação Bilingue, em Moçambique, e que o ensino em língua Bantu¹ 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 integrados programas bilingues, tanto quanto possível em escritórios provinciais de educação. A equipe central poderia ver qual dos técnicos provinciais e distritais estariam mais interessados em Educação Bilingue e envolve-los no processo de avaliação, em actividades de consciencialização e no planeamento para o futuro.

Em termos de 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 aspectos linguísticos (ortografia, etc.) e métodos de ensino bilingue; para o curto e médio prazo,

¹ Entenda-se como grupos de línguas com algumas características comuns faladas em África, principalmente, na África subsariana.

desenvolver o currículo para o treinamento dos futuros professores bilingues e os objectivos elaborados devem ser relevantes para os contextos moçambicanos e adequado para cada nível de escolaridade.

No relatório do INDE (2003), após a implementação formal do sistema de Ensino Bilingue em Moçambique, constata-se que houve avanços, havendo, no entanto, aspectos 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 efectiva e sistemática em matéria de ensino bilingue; dificuldades em encontrar terminologia funcional em línguas Bantu; deficiente acompanhamento das turmas bilingues por parte das direcções das escolas e dos técnicos pedagógicos distritais e provinciais, por falta de conhecimentos sobre o ensino bilingue.

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.

Lopes (2004) incentiva que haja mais reflexões e debate em torno 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.

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 leccionação com a língua, materna, nesse caso Xichangana/XiXichangana² como meio de instrução e o Português como disciplina, somente ao nível da oralidade.

² Entenda-se que estamos a referir a mesma língua, a primeira escrita no vocabulário ortográfico da língua Portuguesa e a segunda da própria língua.

CAPÍTULO III QUADRO TEÓRICO

Em termos do enquadramento teórico, no nosso entender, a formação de professores face ao ensino bilingue em Moçambique, tem suas raízes no bilinguismo. Para Maher (2007, p. 79) o bilinguismo é “uma condição humana muito comum que se refere à capacidade de um determinado sujeito fazer uso de mais de uma língua e/ou variedades dessas línguas de forma específica e contextual”.

Por seu turno, Perri (2013) concebe bilinguismo como sendo a capacidade que tem o indivíduo de estabelecer comunicação em duas línguas distintas, de forma alternada, sendo capaz de escrever, ler, entender e falar, com controlo quase total, nessas duas instâncias comunicativas. Na mesma linha de pensamento, Harmers e Blanc (2000, p. 6) descreve um indivíduo bilingue como “alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa”.

Canete (2008) também entende que bilinguismo se refere à pessoa que é capaz de aplicar duas ou mais línguas, sendo que, além disso, deve saber ouvir, falar, compreender e ler em uma segunda língua.

Analisando a abordagem acima, compreende-se que é considerado bilingue um indivíduo que possui as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever em mais de uma língua.

No que concerne as vantagens, Nobrega e Hodges (2010) apontam as seguintes: relacionamento com pais, família e amigos, comunicação com pessoas de outras nacionalidades e etnias; sensibilidade para línguas e comunicação; maior conhecimento cultural e visão de mundo.

Por outro lado, Flory e Souza (2014, p.18) expõem em seu estudo as principais vantagens do bilinguismo:

- a) Vantagens consistentes em tarefas envolvendo habilidades verbais e não-verbais;
- b) Mostram habilidades metalinguísticas avançadas, especialmente manifestada em seu controle sobre o processamento da língua;
- c) As vantagens cognitivas e metalinguísticas aparecem em situações bilíngues que envolvem o uso sistemático das duas línguas (como a aquisição simultânea ou a educação bilíngue);

Diante do exposto acima, se pode compreender o bilinguismo como sendo um processo que visa o uso de duas línguas durante a realização de um acto. No que tange ao acto educativo escolar, é comum verificar-se alunos que não compreendam efectivamente a língua que é usada como veículo do processo de ensino-aprendizagem, daí que, como medida correctiva adopta-se o ensino bilingue.

Na perspectiva de Andreis-Witkosk (2013), o ensino do bilingue é importante, pois a língua contribui para a formação identitária, sendo decisiva para o desenvolvimento cognitivo das crianças e ao seu potencial de aprendizagem. Para Nhongo (2009), um dos grandes objectivos do ensino bilingue para o ensino básico é que, ao fim do segundo ciclo, o aluno tenha adquirido as quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever em L2, de modo a usar esta língua como meio de ensino e aprendizagem a partir da 4ª classe.

A partir de um estudo de caso, com recurso a técnicas qualitativas, efectuado entre alunos, professores e/ou encarregados de educação, de uma escola primária, numa área rural da província de Maputo, concluiu-se que os alunos não desenvolvem a sua habilidade escrita, nem dentro ou fora da sala de aulas. Este fenómeno aparenta estar fortemente relacionado com o facto de a prática de escrita ser assistemática, ocasional e não programada; e com a inadequação da formação dos professores e do programa do ensino bilingue.

Em relação ao contexto educativo moçambicano, a língua de ensino é a língua oficial, neste caso o português, porém, observa-se que nem todos os alunos têm domínio dessa língua, por isso, ciente dessa realidade, o pelouro da educação, através do Plano Curricular do Ensino Básico, institui o ensino bilingue.

O ensino bilingue promove a inclusão escolar. Embora na garantia da inclusão escolar, intervenha vários actores educativos, o professor é o principal actor educativo, daí que deve conhecer a língua materna dos seus educandos e isso passa pela formação inicial ou contínua em matéria da educação bilingue.

O estudo realizado por Sanches (2005) refere que o professor deve ter conhecimentos pedagógicos que lhe permitam criar instrumentos de diferenciação pedagógica, que passa por organizar as actividades e as interacções, de maneira a que cada aluno se depare regularmente com situações didácticas enriquecidas para ele, adequadas às suas características, interesses, necessidades e saberes. Ademais, o professor tem que agir como investigador, desencadeando uma atitude reflexiva e crítica sobre todo o Processo de Ensino-Aprendizagem.

CAPÍTULO IV: METODOLOGIA

A Metodologia é definida como o caminho e os passos a seguir para o desenvolvimento da pesquisa. Esta etapa do trabalho descreve os procedimentos que foram usados para a realização da pesquisa. O capítulo aborda sobre a descrição das escolas envolvidas no estudo; Abordagem metodológica; Métodos de investigação; Técnicas e instrumentos de recolha de dados; Técnicas de análise de dados; População e amostra; Validade e fiabilidade dos instrumentos e Questões éticas.

4.1 Descrição das escolas

Escola Primária Completa de Mafuiane

De acordo com os arquivos encontrados na Escola Primária Completa de Mafuiane, consta que, esta instituição localiza-se na Localidade do mesmo nome e dista a 32 km da Sede do Distrito de Namaacha.

A Escola Primária de Mafuiane foi criada em 1976 dentro da união de três escolas que funcionavam nas zonas mais próximas especificamente Escola Primária de Marcone (Boane), Escola Primária da Pedreira e a Escola Primária de Baca-Baca.

Depois de se verificar que estas se encontravam quase na mesma zona e as comunidades estavam mais distantes da escola, procurou-se dentre as três escolas a mais centralizada, onde todos poderiam ter acesso com mais facilidade. É neste contexto que, a 24 de Julho de 1976, após as nacionalizações, surge esta escola que funcionava com três (3) professores.

Inicialmente as aulas eram ministradas ao ar livre, pois não havia infra-estruturas, onde se leccionava de pré-primário até à 4ª Classe.

Posto isto, surge uma orientação do governo local em identificar uma área que se pudesse construir a escola e foi escolhido o lugar onde ela funciona actualmente, tendo, primeiramente, sido construída a pau pique, em 1981.

A 24 de Fevereiro de 1992, aproveitando-se dum projecto de Cooperação Italiana na montagem de um sistema de regadio, iniciaram integralmente as obras de construção das actuais instalações com um total de seis (6) salas de aulas um (1) bloco administrativo e dois (2) blocos de sanitários. Estas instalações foram inauguradas a 23 de Dezembro de 1994, pelo antigo Presidente da República de Moçambique Joaquim Alberto Chissano. Mais tarde, foram construídas mais duas (2) salas no ano 2006, com apoio da Missão São Frumêncio de

Mafuiane e posteriormente, em 2014, foram construídas mais três (3) salas pela Direcção Provincial de Educação de Maputo, totalizando, assim, onze (11) salas de aulas.

Inicialmente a escola leccionava até 5ª Classe e os graduados eram colocados na zona da Massaca, no Distrito de Boane, para frequentarem a 6ª Classe. Elevada à categoria de Escola Primária Completa, até ao ano 2014, os graduados da 7ª Classe eram afectos às seguintes escolas: Escola Secundária da Massaca, Escola Secundária Joaquim Chissano de Boane e Escola Secundária de Namaacha. Mais tarde, concretamente em 2015, foi aberta a Escola Secundária Marcelino dos Santos, na Zona de Ngonhamo, localidade de Impaputo, passando a receber os graduados da 7ª classe das zonas circunvizinhas incluindo a EPC de Mafuiane. Funciona actualmente num regime de dois turnos, sendo o da manhã, das 7:00 horas às 12:05 horas, e o da tarde, das 12h:30 minutos às 17h:35 minutos.



Figura 1: Escola primária de Mafuiane - Namaacha

Escola Primária Completa de Moamba Km 20

A EPC de Mahubo Km 20 localiza-se a 20 km do distrito de Boane, a sul na localidade de Eduardo Mondlane, na via terrestre que liga Boane à Matutuine. A nossa escola começou a funcionar, no ano de 1979, logo depois da independência, chamava-se Escola Primária São João de Deus. Na altura, a escola leccionava de 1ª a 4ª Classe.

Em 1994, a visão mundial construiu 4 salas, e foi inaugurada no dia 28 de Maio de 1996. Em 2009, passou a ser EPC de Mahubo km 2020, com a introdução da 6ª Classe. Em 2010, introduziu-se o ensino bilingue e em 2016 construiu-se mais uma sala de aulas.

A escola funciona actualmente de 1ª a 7ª Classes, com 5 salas, com 87 carteiras duplas, 14 turmas, das quais 3 funcionam ao relento. A escola tem 13 professores e 1 não docente. A escola é composta por 346 alunos, dos quais 184 são homens e 162 são mulheres.



Figura 2: Escola Primária Mahubo Km 20

Escola primária completa 7 de Abril (Namaancha)

A escola funciona actualmente com nove salas de aulas não devidamente mobiladas com um universo 25 carteiras duplas em cada uma delas, outras sem iluminação e um quadro preto, leccionando sete classes, nomeadamente 1ª a 7ª em regime de três turnos: Manhã, Tarde e Noite. No turno da manhã as aulas iniciam as 07h:00 e terminam as 12h:05 minutos. No turno da tarde iniciam as 12h:20 minutos e terminam as 17h:25 minutos. O curso nocturno inicia as 18h00 minutos e termina as 22h:05 minutos. É de salientar que também funciona no curso nocturno leccionando a 6ª classe.

Os dois primeiros turnos concentram-se, no pátio da escola, 10 minutos antes do início das aulas, para entoação do Hino Nacional. O órgão máximo de consulta da instituição é o Conselho da Escola composto por 17 elementos.

INFRA – ESTRUTURAS

A escola tem nove salas de aulas, um furo de água, um sistema de painéis solares para 3 salas e 5 residências para professores. Tem ainda dois campos de jogos de terra batida. Um para voleibol e outro para futebol, e um bloco novo de casas de banho cinco latrinas das quais quatro são para os alunos e um para os professores, todas elas convencionais em estado avançado de degradação.

Tabela 1: Quadro descritivo

Compartimentos	Quantidade	Condições de utilização	
		Adequadas	Inadequadas
Gabinete do Director	1	X	-
Secretaria	1	X	-
Furo de água	1	X	-
Residências	4	X	-
Painéis solares	10	X	-
Depósitos de água	5	X	-
Salas de aula	9	X	-
Casas de banho	14	X	04

PESSOAL DOCENTE E NÃO DOCENTE

A escola conta com 21 docentes, sendo 17 efectivos 4 contratados a leccionarem nos períodos diurnos e nocturno.

Tabela 2: Composição do corpo directivo

FUNÇÃO	CATEGORIA PROFISSIONAL	NÍVEL ACADÉMICO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL
Director	ITP N3	12	Curso Regular
Director Adj. Pedagógico	Docente de N2	Licenciatura	Inglês
Chefe de Secretaria	Técnico	12	Ensino geral



Figura 3: Escola Primária 7 de Abril - Namaacha

Escola Primária Completa Joaquim Chissano

A Escola Primária Completa Joaquim Chissano localiza-se a 4 Km da N4 na entrada da sede no posto administrativo de Pessene, distrito de Moamba, província de Maputo. A escola construída em 2001 e actualmente com 11 professores, dos quais 5 são mulheres e uma funcionária da escola. A escola possui 3 salas convencionais. A escola e gabinete também tem duas salas de pau pique onde uma esta em anexo a esta, que lecciona de 1 a 5 Classes com dois turnos e com o primeiro e segundo ciclo.

A escola lecciona o ensino bilingue I e II ciclos do no currículo e o III ciclo (7ª Classe) no currículo em mudança. A escola lecciona em dois períodos manhã e da tarde (das 7h as 12h; 12:30min as 17:35min).



Figura 4: Escola Primária Joaquim Chissano - Moamba

Escola Primária Completa de Nsime

A Escola Primária Completa de Nsime. A Escola foi construída em 2007. A mesma lecciona 3 ciclos de 1@a 7@classes no período de manhã e de tarde. Este parceiro é que garante a alimentação Escolar para os alunos. A escola tem 6 professores, sendo dois homens e duas mulheres. No presente ano, a escola matriculou cerca de 133 alunos. No que diz respeito as infra-estruturas, a escola tem 4 salas de aulas, 1 residência e duas casas de banho.



Figura 5: Escola Primária Completa de Nsime - Matutuine



Figura 6 Escola Primaria Completa de Nsime-Matutuine

Figura 7: Escola Primária Completa de Mondoene – Matutuine

4.2 Abordagem Metodológica

Este trabalho é de carácter qualitativa-quantitativa. Segundo Vieira (2010) com a pesquisa qualitativa visa-se fornecer descrições detalhadas dos fenómenos e comportamentos observados no campo de pesquisa precisamente nos aspectos relativos aos processos de tomada de decisão, bem como a análise dos fenómenos numa perspectiva descritiva com base nas informações recolhidas. Quanto à pesquisa quantitativa, Rosental e Frémontier (2001) referem que se propõem a explicar, por meio de dados quantificáveis, as causas, as consequências e as inter-relações entre os fenómenos, ou seja, visa a quantificação tanto na colecta, quanto no tratamento das informações e utilização de técnicas estatísticas.

De forma específica, o uso da metodologia qualitativa permitiu a compreensão do problema de pesquisa formulado e a partir da realização da revisão da literatura soube-se que estudos já foram realizados na temática da formação de professores Versus ensino bilingue em Moçambique.

Tratando-se de uma pesquisa de campo, a metodologia quantitativa permitiu que as percepções dos participantes do estudo, neste caso, professores e gestores escolares fossem quantificados e representados graficamente e em tabelas.

4.3 Métodos de investigação

Para a realização da presente pesquisa, adoptou-se a combinação dos métodos bibliográfico e documental. Para Gil (1999) estes métodos consistem na consulta de material já existente, podendo ser em forma de livros, artigos científicos e outros que possibilitam a recolha da informação sobre um determinado assunto. Quanto aos documentos analisados, Vide em 3.5.3.

4.4 Estudo de Caso

Para a elaboração do trabalho, o método de pesquisa utilizado é o estudo de caso. De acordo com Fonseca, (2002) um estudo de caso é visto como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social que visa conhecer com profundidade o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

O trabalho se circunscreve ao estudo de 7 escolas primárias localizadas numa zona rural conforme sugere o problema formulado, nomeadamente: Escola Primária de Mafuiane – Namaacha; Escola Primária Completa de Moamba Km 20; Escola primária completa 7 de Abril (Namaancha); Escola Primária Completa Joaquim Chissano; Escola Primária Completa de Nsime e Escola Primária Completa de Mondoene – Matutuine.

4.5 População e amostra

Segundo Gil (1996), a população é a totalidade de indivíduos sobre os quais se faz uma inferência ou estudo. Essa população ou universo reúne todas as observações que sejam relevantes para o estudo ou mais características dos indivíduos.

O presente estudo tem como universo populacional 139, dos quais 125 são professores e 14 gestores escolares. Quanto à amostra, na óptica do mesmo autor, amostra é subconjunto, uma parte seleccionada da totalidade de observações, abrangidas pela população, através da qual se faz um juízo ou inferência sobre as características da população. Portanto, a amostra do estudo integra os gestores escolares e professores envolvidos na implementação do ensino bilingue.

Dado ao facto de a população ser grande, definiu-se como amostra décima que resultou em 25 professores e 6 gestores, neste caso, Director Adjunto Escolar.

Para a constituição da amostra, recorreu-se a amostragem probabilística estratificada, que é um método utilizado para obter maior grau de representatividade, reduzindo possível erro da amostra, principalmente quando se trata duma amostra heterogénea, assim cada grupo se chama extracto (Mutimucio, 2008).

Tabela 3 Amostra dos inquiridos-Professores

Característica	Variável	Frequência	Percentagem
Sexo	Masculino	12	46,15%
	Feminino	14	53,85%
Faixa etária	26-30 anos	2	8%
	31-35 anos	9	36%
	36-40 anos	14	56%
	1-5 anos	9	36%

Tempo de serviços	6-10 anos	16	64%
Habilitações literárias	Formação média de professores (10 ^a classe + 1)	12	48%
	Formação média de professores (10 ^a classe + 3)	7	28%
	Formação média de professores (12 ^a classe + 1)	6	24%
Total		25	100%

Tabela 4 **Amostra dos entrevistados- Gestores escolares**

Nº	Código	Sexo	Idade	Instituição	G. Académico	Experiência
01	G1	M	45	Mahubo Km14;	Licenciado	11
02	G2	M	41	EPC 7 de Abril;	Licenciado	17
03	G3	M	53	EPC Joaquim Chissano	Licenciado	20
04	G4	M	49	EPC de Mondoene	Licenciado	13
05	G5	M	52	EPC de Nsime;	Licenciado	25
06	G6	M	55	EPC de Mafuyane;	Licenciado	19

Da análise feita mediante as variáveis patentes da tabela 3 na página 20, pode-se concluir a partir do sexo, que em todos participantes do estudo (professores e gestores escolares) houve equilíbrio do género. E isso permitiu que se captasse as diferentes percepções, isto é, tanto dos homens assim como das mulheres envolvidos na implementação do ensino bilingue em Moçambique nas EPCs do distrito de Boane, Namaancha, Matutuine e Moamba;

No que toca a faixa etária, a tabela ilustra que os professores e gestores escolares, envolvidos na pesquisa, situa-se entre os 26-40 anos de idade. Os membros da direcção têm idade compreendida entre 41-55 anos. A idade dos participantes da pesquisa é aceitável. Por exemplo, os professores, para além de transmitir conhecimento científico, podem transmitir

igualmente lições de vida baseada nas suas próprias línguas maternas, o que traz mais-valia na aprendizagem dos alunos.

Em relação ao grau académico, todos os gestores escolares têm grau de licenciatura, excepto aos professores. Estes na sua maioria têm nível médio. Avaliando pelo nível académico, se pode afirmar que nas EPCs abrangidas pela pesquisa tem um pessoal docente e da direcção qualificado, o que constitui mais-valia para as instituições.

Por fim, nota-se que muitos professores têm uma experiência profissional que se situa entre 1-10 anos. Aos membros da direcção, estes situa-se nos 11-25 anos. Analisado esse cenário, pode-se aferir que os profissionais possuem larga experiência na carreira docente, pois superam os 5 anos de experiência habitualmente exigidos nos concursos públicos.

Em suma, os participantes do estudo têm um perfil pessoal e profissional que permitiu com que os objectivos da pesquisa fossem alcançados.

4.6 Técnicas de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados utilizados são: questionário; entrevista semi-estruturada; análise documental e observação.

4.6.1 Questionário

Para Gil (1999), o questionário garante o anonimato dos respondentes e evita a exposição dos mesmos á influência do pesquisador. Este mesmo autor refere que, as perguntas do questionário podem ser: abertas, fechadas e de múltipla escolha. Para este estudo será considerado o uso deste instrumento por permitir trabalhar com um número grande de participantes num curto espaço de tempo permitindo também um tratamento mais fácil da informação recolhida.

O questionário com perguntas fechadas e de múltipla escolha foi administrado aos professores. O questionário foi construído em blocos temáticos obedecendo à ordem lógica de elaboração das perguntas, com linguagem compreensível e tentando evitar interpretação dúbida e concentrando-se apenas nas perguntas relacionadas com os objectivos da pesquisa. Assim, a sua estrutura conteve uma introdução onde são descritos os objectivos da pesquisa, bem como a garantia de confidencialidade e anonimato do inquirido.

4.6.2 Entrevista semi-estruturada

De acordo com Gil (1999) a entrevista semi-estruturada oferece a possibilidade do entrevistador esclarecer o significado das perguntas facilitando a compreensão de respostas e dando liberdade ao respondente de falar o que considera relevante sobre o assunto. Ainda na óptica do mesmo autor, na entrevista semi-estruturada o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada. Esta técnica foi aplicada aos gestores escolares.

4.6.3 Análise documental

Para Gil (1999), análise documental consiste na consulta de material já existente, podendo ser em forma de livros, artigos científicos e outros que possibilitam a recolha da informação sobre um determinado assunto. No presente estudo, foram analisados os documentos normativos que regem a formação de professores do ensino primário, nomeadamente: Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário (2006); Plano Curricular do Curso de Formação de Professores para o Ensino Primário (PCCFPP) 2012 e Plano Curricular de Formação de Professores do Ensino Primário (e Educadores de Adultos), 2018.

4.7 Técnicas de análise de dados

O tratamento, análise e interpretação de dados afigura-se como um momento crucial da pesquisa. Após a aplicação das técnicas e instrumentos de recolha de dados, seguir-se-á à fase de tratamento desses dados. Esta operação obedecerá um trio-cronológico (três momentos).

O primeiro momento é referente à escolha dos documentos, das perguntas submetidas à análise e dos indicadores que fundamentam a interpretação destes dados.

No segundo momento, seguir-se-á a análise propriamente dita ou sistematização dos dados mediante recursos informáticos (Excel), com o objectivo de sistematizar, tabular e traduzir os dados obtidos em formas mensuráveis ou quantificáveis.

No terceiro momento, neste caso, o último, fez-se a interpretação dos dados onde se propôs inferências mediante um sistema de conceitos teóricos com a realidade prática em relação ao ponto de vista expresso pelos informantes.

4.8 Validade e Fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados

Fontelles, Simões e Farias (2009) referem que a realização do estudo piloto tem como objectivo identificar possíveis erros na planificação da pesquisa e minorar os desvios na execução dos procedimentos previstos. O autor afirma que é no estudo piloto que se adquire o

treinamento necessário para manusear os instrumentos de recolha de dados, familiarizar-se com a população submetida ao estudo, assim como rever os formulários e os questionários que serão aplicados no decorrer da pesquisa.

Como forma de validar a fiabilidade dos instrumentos de recolha de dados, os guiões de observação e de entrevista foram partilhados a um professor de Metodologia de Investigação Científica, (MIC) com vista a avaliar se há coerência entre os seguintes elementos: tema, objectivos e perguntas.

No que toca aos inquiridos por questionários, antes da sua administração, foram testados na Escola Primária Completa Lusiveve, Vide em Anexo. O pré-teste permitiu avaliar a adequação e suficiência das respostas dos inquiridos em relação as questões colocadas. A escolha desta escola deveu-se ao facto de apresentar características semelhantes às da escola em estudo.

4.9 Questões éticas

Para a realização do estudo, observaram-se os seguintes procedimentos éticos:

- ✓ Solicitação de credenciais no Registo Académico da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (Vide o Anexo 1);
- ✓ Solicitação dos dados no MINEDH referentes a implementação do ensino bilingue em Moçambique
- ✓ Foi redigida uma carta de pedido de autorização à Direcção Distrital de Educação e Cultura, (DDEC) do local a qual as escolas foram abrangidas pelo estudo
- ✓ Os participantes do estudo foram informados acerca dos objectivos do estudo, e através do termo de consentimento livre esclarecido.

CAPÍTULO V: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A partir dos objectivos específicos: Descrever a consistência dos modelos de formação de professores no tocante à modalidade do ensino bilingue em Moçambique; Discutir as percepções dos gestores e professores envolvidos no ensino bilingue nas EPCs de Mafuiane; Moamba Km 20; 7 de Abril; Joaquim Chissano; Nsime e Mondoene; Explicar as estratégias didácticas adoptadas pelos professores das EPCs de Mafuiane; Moamba Km 20; 7 de Abril; Joaquim Chissano; Nsime e Mondoene, fez-se a análise e discussão de dados recolhidos nos participantes do estudo: gestores e professores. Em seguida, fez-se assistência de aulas e analisou-se os documentos normativos do ensino conforme mencionou-se no capítulo anterior.

5.1 Consistência dos modelos de formação de professores no tocante à modalidade do ensino bilingue em Moçambique

No que toca ao ensino bilingue, o Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário (2006) faz menção a disciplina de Línguas Bantu de Moçambique e Metodologia de Educação Bilingue. Nesta disciplina, ao formando, é habilitado de competências que o permita conhecer a diversidade linguística moçambicana e suas variações.

De acordo com o plano, pouco se dá ênfase às metodologias de ensino que devem ser empregues no contexto de turmas bilingues, o que nos faz perceber que o professor, durante a formação inicial não é adoptado de conhecimento específico de como leccionar no contexto de ensino bilingue.

Orlandi (1988) advoga que, o professor deve estar sensível às condições e circunstâncias de aprendizagem dos alunos, pois cada aluno tem condições distintas de aprendizagem, sendo necessária a utilização de métodos de ensino apropriados, assim como a realização de actividades com materiais adequados para cada contexto.

Para a leccionação no contexto de turmas bilingues, entendemos deve haver metodologias específicas para que a aula seja eficazmente realizada, uma vez que os alunos, a princípio, apresentam dificuldades de percepção, leitura e escrita em língua portuguesa, língua oficial e de ensino.

A Estratégia para a Formação de Professores (2004-2015) (EFP) identificou fraqueza a estrutura de realização da formação de professores, instituições e a natureza do ensino-

aprendizagem. No que concerne ao I aspecto, o plano refere 3 vias diferentes pelas quais os professores em exercício teriam ingressado para a carreira docente. Do mesmo modo, a estratégia reconhece que a maior parte da formação inicial de professores é feita através de Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), Centros da ADPP (Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo), Institutos do Magistério Primário (IMAPs), sem um paralelismo, o que subentende a necessidade das instituições de formação de professores se uniformizarem.

Relativamente à natureza do ensino e da aprendizagem, a EFP reconheceu que a natureza destas dimensões da acção nas instituições de formação de professores, e subseqüentemente nas escolas, estava desactualizada e era incompatível com o contexto regional e internacional.

No que diz respeito ao Plano Curricular do Curso de Formação de Professores para o Ensino Primário (PCCFPP) 2012, este instrumento apresenta as disciplinas de Línguas moçambicanas e Metodologia de Ensino Bilingue. Trata-se das disciplinas que são igualmente apresentadas no Plano Curricular de Formação de Professores do Ensino Primário (e Educadores de Adultos), 2018, apesar de nesta última, constar a disciplina de Estruturas das línguas moçambicanas.

Segundo o (PCCFPP) 2012, o módulo de Línguas moçambicanas visa assegurar que o formando reconheça a importância das mesmas no ensino, através, do estudo dos seus aspectos sociolinguísticos e formais. Este módulo focaliza o estudo da situação linguística de África e de Moçambique, da história das Línguas Bantu de Moçambique, da estrutura das línguas moçambicanas, isto é, a fonética, fonologia, morfologia e a sintaxe, incluindo a aprendizagem da leitura e escrita nestas línguas.

Aos formandos, se espera que no final os mesmos adquiram competências de Leitura e produção de textos em Línguas Moçambicanas de origem Bantu, respeitando as regras de funcionamento da língua; o que no nosso entender é relativo, visto que os candidatos à formação de professores não são exigidos o domínio de uma língua materna como principal requisito para a formação e posterior leccionação no ensino bilingue. Facto que se afigura como uma das limitações para através dos conhecimentos absorvidos num semestre se tenha capacidade de leitura e produção dos textos.

A respeito da constatação acima, Timbane (2015) advoga que a formação de professores na aprendizagem de línguas é de extrema importância, pois não basta ser um falante nativo para

ensinar uma língua, sobretudo deve-se dominar as subtilezas da linguagem com relação à sua gramática, as suas características fonológicas e lexicais.

Metodologias de Ensino Bilingue

De acordo com o (PCCFPP) 2012, o módulo de Metodologias de Ensino Bilingue visa familiarizar o formando com os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam os modelos e programas de Ensino Bilingue e estratégias de ensino de uma língua materna e língua segunda. Este módulo visa igualmente adoptar os formandos de competências que permita os estudantes Planificar e agir como mediador do PEA, demonstrando domínio do modelo de educação bilingue preconizado no PCEB;

Tabela 5 Modelo de educação bilingue vigente no contexto educativo moçambicano

TIPOS DE MODELOS	CONSISTÊNCIA	P1; P6; P9; P3; P12;	P2; P5; P8; P11; P10; P14; P17; P21; P20; P22; P25; P4; P7;P21 P10 P5; P13 P20 P23	P25
Modelo de transição			X	
Modelo de manutenção		X		
Modelo de enriquecimento				X

Tomando em conta ao princípio segundo o qual, os professores afectos na modalidade do ensino bilingue foram capacitados, procurou-se saber se tinham ou não conhecimento do modelo que norteia a educação bilingue na escola a qual estão afectados.

A respeito da pergunta acima, houve divergência de respostas apresentadas pelos inquiridos, sendo que para 19 professores o modelo usado é de transição. Entretanto, 5 professores entendem que o modelo é de manutenção e por fim, 2 escolheram a opção que diz ser enriquecimento.

Concordamos com os inqueridos que escolheram a opção que diz que nas escolas têm sido usado o modelo de transição. Para Mello (2010), o *modelo transicional* caracteriza-se pelos seus objectivos de, encorajar os alunos das “minorias linguísticas” a assimilar a língua e as

normas culturais da sociedade majoritária em detrimento das suas línguas étnicas. Esses modelos, valorizam a proficiência das crianças na língua dominante (L2) para que as minorias possam funcionar linguística e academicamente nas salas de ensino regular.

5.2 Percepções dos professores e gestores envolvidos na implementação do ensino bilingue nas EPCs de Mafuiane; Moamba Km 20; 7 de Abril; Joaquim Chissano; Nsime e Mondoene;

No que tocante a divulgação da inovação: *Ensino Bilingue à comunidade escolar*, as respostas apresentadas pelos gestores convergem na ideia segundo a qual, a implementação do ensino bilingue foi antecedida pela divulgação que consistiu na sensibilização dos pais e/ou encarregado de educação bem como a partilha da informação referente as vantagens desta inovação curricular.

O procedimento adoptado pelos gestores escolares coaduna com a abordagem de Zabalza (1994) ao afirmar que antes da introdução de qualquer currículo ou programa educacional, é pertinente que o mesmo seja publicitado e socializado por quem vai ser o usuário e/ou beneficiário.

No que toca ao funcionamento da formação de professores em matéria do ensino bilingue, compreende-se que os professores afectos no ensino bilingue não tiveram nenhuma formação específica para a leccionação nessa modalidade. Contudo, uma vez a outra se tem beneficiado de capacitações.

De acordo com os resultados de um estudo realizado por Patel (2012), conclui-se que não existe formação específica dos professores para o ensino bilingue e consequentemente no processo de leccionação, os professores usam a metodologia do ensino da língua portuguesa ao ministrarem as aulas de ensino das línguas maternas.

Face a inexistência da formação específica dos professores que operam no ensino bilingue, para Bisqué (2013) é urgente que a formação inicial proporcione aos formandos conhecimentos básicos em algumas disciplinas como a de Matemática e Ciências Naturais em línguas locais e a Didáctica de Língua Portuguesa orientada para a LE, oferecendo desta forma condições necessárias para que os professores que trabalharem nas escolas do ensino bilingue tenham o seu melhor desempenho. O autor acrescenta que a formação dos futuros

professores, nos Institutos de Formação de Professores, deve-se centralizar no uso de línguas locais durante todo o exercício pedagógico e académico para possibilitar que os futuros professores dominem a escrita, leitura, a Matemática e outras disciplinas em suas línguas locais, (Bisqué, 2013).

Relativamente ao decurso da formação em exercício na matéria do ensino bilingue, os gestores mostraram-se divergentes ao referirem que as capacitações ocorrem ocasionalmente e também trimestralmente.

A percepção segundo a qual as capacitações ocorrem trimestralmente relaciona-se com a abordagem de Bisqué (2013) ao afirmar que os professores em exercício que leccionam as primeiras séries nas escolas do ensino bilíngue têm sido formados, nas férias trimestrais, em matéria de ortografia e funcionamento das línguas locais, o ensino da Matemática em línguas locais e Metodologias da Língua Portuguesa como Língua Segunda. As outras disciplinas não são integradas pelo facto do tempo ser reduzido para as formações. Estas formações têm sido realizadas pelo INDE/ Ministério da Educação em coordenação com as direcções provinciais e distritais, Bisqué (2013).

Entretanto, Patel (2007) salienta que a formação de professores de educação bilingue é realizada por técnicos que não possuem uma formação sólida sobre o ensino bilingue, tendo estes se beneficiado, somente de capacitações esporádicas de alguns consultores externos especialistas em educação bilingue. Uns desafios que impõem os formadores a recorrerem aos métodos de ensino aprendizagem na literatura internacional sobre educação bilingue, isto é, os métodos são ensinados aos professores sem nenhuma adaptação/adequação à sua realidade e às condições do terreno.

INDE (2015, p.14), diz o seguinte: “A formação e capacitação de professores deverão ser acompanhadas de uma estratégia que permita acomodar a mobilidade dos professores, visando assegurar que as turmas bilingues sejam leccionadas por professores devidamente treinados para o efeito”.

Quanto à avaliação feita pelos gestores a respeito do aproveitamento dos alunos inscritos no ensino bilingue é satisfatória. Considera-se que os alunos lêem e escrevem sem grandes dificuldades comparativamente aos alunos do ensino monolíngue.

Patel (2006) refere que, estudos realizados pelo INDE revelaram que, uma das causas do fraco aproveitamento escolar em Moçambique devia-se a ocorrência de ensino em Língua Portuguesa, enquanto a maioria das crianças não fala esta língua, e o uso da Língua Portuguesa e línguas moçambicanas no ensino primário surge como resposta para reverter o desperdício escolar. É assim que, no âmbito da reforma curricular do ensino básico desenvolvida em 2003, introduziu-se oficialmente o EB como forma de reverter o desperdício escolar em diversas escolas, concretamente em zonas rurais.

No que toca a transição da Língua local para a Língua Portuguesa, analisadas as respostas dos gestores, percebeu-se que a maioria dos gestores referiu que a transição da língua local para o português, ocorre logo no início do 3 ciclo de aprendizagem, isto é, 3ª Classe. Entretanto, há quem referiu que é feita gradualmente, de 1ª a 2ª Classes.

O nosso entendimento é de que a transição de uma língua para outra vigente no sistema educativo moçambicano insere-se no programa transicional que de acordo com Appel e Muysken (1993) a língua local é apenas usada nos primeiros anos, uma vez que a sua principal função é de fazer a ponte entre a casa e a escola.

Sobre a eficiência do ensino bilingue, os gestores foram unânimes em afirmar que o ensino bilingue enquanto modalidade curricular é positivo pois permitem que a aprendizagem dos alunos ocorra eficientemente uma vez que se baseia sobre uma língua sobre a qual os alunos têm domínio.

Chimbutane (2015), em concordância com INDE (2003), refere que o ensino em língua materna nas primeiras classes é favorável, pois permite maior interação e comunicação do aluno e do professor na sala de aula na língua do seu domínio e facilita a participação dos membros da comunidade na vida escolar. O professor é visto como orientador, utilizando a primeira língua para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem.

Os gestores foram consentâneos em referir que sim, recomendaria a implementação do ensino bilingue como modalidade curricular. Porém, ressalva-se que o mesmo não pode ser implementado em zonas que não sejam rurais. A respeito desta advertência, Ngunga (2010) refere que, o programa de ensino monolíngue vigente em Moçambique, coloca em desvantagem a aprendizagem da maioria das crianças sobretudo em zonas rurais, onde a

Língua Portuguesa usada como meio de ensino é considerada segunda língua e onde o contacto com a mesma ocorre pela primeira vez na escola. Timbane (2015) acrescenta que Moçambique é um país africano, onde a educação formal ainda apresenta dificuldades sobretudo no ensino básico, devido ao ensino em Língua Portuguesa que é a segunda ou terceira língua da maioria das crianças, principalmente em zonas rurais.

Tabela 6 Contacto com a língua moçambicana

Contacto com a língua materna	P1, P6 P9; P20;P24	P17; P21; P22; P10 P13; P18;P19 P25; P23;P15 P11; P14;	P3; P4; P7; P12; P16	P2; P5; P8;
Sim		X		
Não	X			
Nunca			X	
Não me lembro				X

Assim que o ensino bilingue é leccionado com o recurso a uma das línguas moçambicanas, com a primeira pergunta procurava-se saber aos professores se haviam ou não aprendido numa escola em que se utilizava uma das línguas moçambicanas como veículo do processo de ensino e aprendizagem.

Tal como ilustra a tabela acima, 12 professores positivamente e 5 negativamente. No nosso entender, apesar de 6 professores não terem tido aulas na base da língua materna isso não constitui nenhum embaraço pois o indivíduo que se julga de professor, antes de escalar a sala de aulas, normalmente se beneficia por uma formação seja inicial ou contínua de maneira que consiga levar o aluno à aprendizagem.

Tratando-se do ensino bilingue, a aprendizagem ocorre na base de uma língua que seja do total do domínio do professor e do aluno. Chimbutane (2015), advoga que o ensino em língua materna nas primeiras classes é favorável, pois permite maior interação e comunicação do aluno e do professor na sala de aula na língua do seu domínio e facilita a participação dos membros da comunidade na vida escolar. O professor é visto como orientador, utilizando a primeira língua para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 7: Formação no âmbito do ensino bilingue

Formação no âmbito do ensino bilingue	P1, P6 P9; P20;	P17; P21; P22; P10 P13; P18;P19 P25; P23;P15 P11; P14; P12; P16 P24 P5; P8;	P3; P4; P7	P2;
Sim		X		
Não	X			
Nunca			X	
Não me lembro				X

Com a segunda pergunta buscava-se saber se os professores haviam ou não se beneficiado por uma formação ligada ao ensino bilingue. Conforme se pode depreender, 17 professores responderam que sim ao passo que 4 responderam não.

O ensino bilingue constitui uma das inovações do currículo do ensino básico. Antes da sua implementação deve haver formação envolvendo os actores quer macro e micro.

Ao nível micro, destaque vai aos professores uma vez que este é o protagonista do acto educativo veiculado na sala de aulas. A respeito do assunto, Timbane (2015) afirma que a formação de professores na aprendizagem de línguas é de extrema importância, apesar de ainda se verificar actualmente em Moçambique, instituições de formação de professores sem inclusão das línguas nacionais nos seus programas. Face a estas constatações, o autor alerta que deve se maximizar o plano de formação, pois não basta ser um falante nativo para ensinar uma língua, sobretudo deve-se dominar as subtilidades da linguagem com relação à sua gramática, as suas características fonológicas e lexicais.

Tabela 8 Tipos de formação

Tipos de formações	Fundamentação	P10; P14; P17; P3; P4; P7; P12; P25 P20; P22; P25; P21	P2; P5; P8; P11; P21; P13 P20 P23	P1, P6 P9; P10 P5;
Inicial	A formação leva um longo período			
Contínua	A formação ocorre regularmente	X		
Capacitações	A formação ocorre de forma esporádica		X	
Outras				X

Assim que a literatura aborda sobre vários tipos de formações, aos professores que responderam na pergunta anterior que havia se beneficiado da formação com vista a leccionação no contexto do ensino bilingue, foram questionados que tipo de formação.

Analisando a tabela, os professores apresentam respostas divergentes em relação a pergunta 5. Cerca de 11 professores escolheram a opção que diz beneficiaram-se da formação contínua. Cerca de professores escolheu a opção capacitação e por fim, 5 escolheu a opção que diz terem-se beneficiado da formação inicial.

A resposta dada por 5 professores contraria a abordagem de autores como Patel (2012) na medida em que refere que não existe formação específica dos professores para o ensino bilingue e acrescenta que no processo de leccionação, os professores usam a metodologia do ensino da língua portuguesa ao ministrarem as aulas de ensino das línguas maternas.

Face a inexistência da formação inicial que incorpora o currículo do ensino bilingue, Bisqué (2013) defende que é urgente que a formação inicial proporcione aos formandos conhecimentos básicos em algumas disciplinas, oferecendo, desta forma, condições necessárias para que os professores que trabalharem nas escolas do ensino bilíngue tenham o seu melhor desempenho. O autor acrescenta que a formação dos futuros professores, nos Institutos de Formação dos Professores, deve-se centralizar no uso de línguas locais durante

todo o exercício pedagógico e académico para possibilitar que os futuros professores dominem a escrita, leitura, a Matemática e outras disciplinas em suas línguas locais.

Tabela 9: Actividades extraescolares em línguas moçambicanas

ACTIVIDADES EXTRA-CURRICULARES EM LINGUAS MATERNAS	P2; P5; P8; P11; P10; P14; P17; P21; P20; P22; P25; P21 P12; P25	P1, P6 P9; P10 P5; P13 P20 P23	P3; P4; P7;
Debates		X	
Leitura e escrita de textos literários	X		
Visionamento de filmes			X

A implementação de uma inovação deve ser acompanhada por uma série de actividades extra-curriculares que ajude a sua compreensão. Neste diapasão, procurou-se saber dos professores que tipos de actividades realizavam a fim de permitir que os alunos tivessem maior compreensão dos princípios, funcionamento e finalidades do ensino bilingue.

A partir da tabela acima percebe-se que os professores recorrem a leitura e escrita de textos literários como mecanismo de valorização das línguas maternas. No sistema educativo moçambicano, a utilização das línguas maternas tem como base legal a lei nº 6/92, artigo 46 que preconiza que “o Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos”. Outrossim, o ensino bilingue tem como respaldo constitucional o nº 2 do artigo 9, “O Estado valoriza as línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares e na educação dos cidadãos”.

No nosso entendimento, com este mecanismo, os professores criam no aluno o hábito assim como o gosto pela leitura e escrita, que é umas das problemáticas do ensino primário em Moçambique devido a língua que veicula o processo de ensino e aprendizagem.

Lopes (2001) afirma que o uso da língua portuguesa como língua de ensino limita seriamente a comunicação entre professores, alunos e outros membros da comunidade. Para crianças e jovens, implica uma maior dificuldade de compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Eles não podem compreender nem interagir verbalmente com os professores que não falam

sua língua, e estes não podem dar conselhos que são especialmente valorizados pelos pais das crianças.

5.3 Estratégias didácticas adoptadas pelos professores das EPCs de Mafuiane; Moamba Km 20; 7 de Abril; Joaquim Chissano; Nsime e Mondoene

Questionados sobre o critério da constituição das turmas do EB, os gestores foram unânimes em considerar que a constituição das turmas bilingues ocorre no acto de matrícula. É durante este momento em que se faz diagnóstico sobre a língua que o aluno domina e caso seja xi-Xichangana é imediatamente inscrito numa turma bilingue. Apesar de as escolas envolvidas no estudo se localizarem nas zonas rurais, alguns alunos não foram inscritos nas turmas regulares por serem provenientes de outras províncias cuja língua materna não é xi-Xichangana e nem ronga.

A respeito deste cenário, quando a criança ingressa no ensino bilingue, a escola deve tomar alguns cuidados como escolher em qual dos dois idiomas vai introduzir a leitura e a escrita - ou se vai alfabetizar nas duas línguas ao mesmo tempo. Há uma explicação em que há três tipos de alfabetização: a sequencial materna-segunda língua, a sequencial na segunda língua seguida da materna, e a simultânea, na qual ambos os idiomas são ensinados. Ainda que a opção pela alfabetização sequencial seja mais confortável, pois o desenvolvimento da por uma segunda língua vem de forma natural à criança que fala duas línguas já está fazendo hipóteses de como vai fazer isso na segunda língua sem ter grandes dificuldades (Silva, 2011).

Portanto, de forma geral, Chimbutane & Matavel (2005) afirmam que a constituição das turmas bilingues nas escolas, depende, no acto da matrícula, da escolha dos pais e encarregados da educação pelo programa bilingue ou monolingue. Por outro lado, Patel (2006, p.69) refere que sob do ponto de vista linguístico, pedagógico e cultural, 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.

Relativamente a selecção dos professores que devem leccionar no contexto do ensino bilingue, percebeu-se que se tem seguido o princípio do domínio da língua sobre o qual o

ensino será veiculado. Para o caso das escolas envolvidas no estudo, é imperioso que os professores tenham o domínio da língua Xichangana ou Ronga.

A selecção do professor via domínio da língua materna apesar de ser um critério válido e funcional, Timbane (2015) alerta que deve se maximizar o plano de formação, pois não basta ser um falante nativo para ensinar uma língua, sobretudo deve-se dominar as subtilezas da linguagem com relação à sua gramática, as suas características fonológicas e lexicais.

Tabela 10: estratégias didácticas adoptadas pelos professores

ESTRATÉGIAS DIDÁCTICAS ADOPTADAS PELOS PROFESSORES	P7; P20;; P4; P20; P5; P8 P10 P3	P11; P21; P14 P23 P10;	P2; P25; P17; P22; P25;P1, P6; P9; P12; P21; P5; P4; P13;
Aprendizagem centrada nos alunos			X
Expositiva-argumentativa		X	
Elaboração conjunta	X		

Em relação a quinta pergunta, 11 inquiridos escolheram a opção que diz que muitos professores adoptam a estratégia didáctica designada: aprendizagem centrada nos alunos. Neste tipo de estratégia, o professor centra a aprendizagem a partir das habilidades de cada aluno. Segundo Libaneo (2004) o professor ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos utiliza intencionalmente um conjunto de acções, passos, condições externas e procedimentos. Por exemplo, à actividade de explicar a matéria corresponde ao método de exposição; à actividade de estabelecer uma conversação ou discussão com a classe corresponde a estratégia de elaboração conjunta.

Os professores devem criar nos alunos a capacidade de enfrentar os seus medos e para puderem eliminar as barreiras sendo pessoais assim como ambientais. É importante salientar que a estratégia de ensino é um elemento de actuação muito fundamental, é necessário que o docente tenha mais de uma estratégia para actuar na sala de aula para que os alunos possam alcançar melhor os seus objectivos no processo de aprendizagem, (Boruchovith, 1996).

A estratégia de elaboração conjunta foi também escolhida por 8 inquiridos comparativamente a estratégia de Expositiva-argumentativa que foi seleccionada por 5 inquiridos. Na estratégia de elaboração conjunta, há muita interacção entre o educando e professor. Libaneo (1994)

afirma que esta se constitui como uma forma de interacção activa entre o professor e os alunos, por meio de acções e proposições que exijam o diálogo entre professor-aluno ou aluno-aluno. Ela possibilita que os alunos expressem opiniões fundamentadas, discutam, argumentem, apresentem contrapontos a partir da opinião de outros, entre outros. É necessário, porém, que o professor apresente uma atitude positiva face às respostas, mesmo quando elas forem inconsistentes, incompletas ou erradas. Essas respostas devem ser consideradas como ponto de partida para a retomada de conteúdos e conceitos, assim como possibilitar ao professor que conheça as dificuldades dos estudantes para estabelecer novas estratégias e acções didáctica.

Tabela 11: Aprendizagem sobre os métodos e estratégias de ensino

APRENDIZAGEM DOS MÉTODOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO	P7; P12; P25; P13; P20; P23; P21; P20; P5; P8	P2; P14; P17; P22; P25; P1, P6; P9; P10 P5; P10 P21 P3	P11; P4
De forma satisfatória	X		
De forma superficial		X	
Não houve aprendizagem			X

Partindo da premissa de que na formação docente, decorre a aprendizagem dos métodos e estratégias de leccionação, com a pergunta 5 buscou-se saber se os professores haviam ou não aprendido essas ferramentas visando o decurso eficaz do processo de ensino e aprendizagem.

Tal como se observa na tabela, 10 professores escolheram a opção que diz sim, aprendizagem de forma satisfatória e cerca de 13 escolheram a opção que diz, aprenderam de forma superficial. E somente 2 professores responderam que não aprenderam as ferramentas aqui mencionadas.

Buscando compreender o porquê de a maioria dos inquiridos ter escolhido a opção que diz que a aprendizagem dos métodos e técnicas de leccionação foi adquirida de forma superficial, temos a afirmar que deve-se a fragilidade de programas das capacitações de professores em ensino bilingue. Por exemplo, os gestores das 6 escolas envolvidas no estudo, afiançaram que as capacitações, as vezes, decorrem de forma esporádica e sem nenhum calendário previamente definido.

Segundo Arena e Covane (2019) com os modelos de formação introduzidos ao longo do tempo compreende-se que a organização curricular, ou seja as componentes de formação, os conteúdos disciplinares se alteraram quanto mudou a organização curricular da escola. Por exemplo, "com a introdução do ensino bilingue no ensino primário, assistimos à ênfase, nos cursos de formação, para a componente de ensino bilingue. Surge no actual modelo de 10^a +1, a disciplina de Línguas Bantu, incluindo a Metodologia de Educação bilingue" (cf. MINEDH, 2017, p. 59).

Tabela 12: Recursos didaticos existentes na escola e/ou dentro da sala de aulas

Tabela 12 Recursos didácticos existentes na escola e/ou dentro da sala de aulas

Recursos didácticos	P1; P6; P9; P10; P5; P13; P23; P14; P17; P21;	P2; P5;; P10; P20;P20; P22; P3; P4; P7; P12;	P25 P8; P11 P25; P21
Livro de professor em língua portuguesa		X	
Quadro preto e giz	X		
Dicionários de língua			X

A ministração da aula, quer na modalidade monolingue quer bilingue exige sempre a adopção dos recursos didácticos. Nesta ordem de ideias, buscou-se saber que tipos de recursos didácticos são disponibilizados pela escola a fim de viabilizar o processo de ensino e aprendizagem no contexto do ensino bilingue.

Tal como ocorre na modalidade monolingue, no bilingue também, recorre-se ao manual do professor, quadro preto e fiz assim como o livro de alunos como principais recursos didácticos utilizados na sala de aulas.

O recurso ao manual de professor como recurso didáctico coaduna com a abordagem de Timbane (2009) ao afirmar que existe um único manual para atender dois tipos de alunos: alunos cujo português é língua materna e alunos cujo português é segunda língua. Estes

últimos são a maioria e localizam-se geograficamente nas zonas suburbanas e rurais. O autor salienta que na formação não se especializam professores para atender estas características.

De salientar que como forma de identificar-se as estratégias didáticas adoptadas pelos professores no ensino bilingue em Moçambique à luz dos modelos de formação de professor vigentes, igualmente foi utilizada a técnica de observação. Através desta técnica, constatou-se que na 1ª e 2ª Classes lê-se e escreve-se na base da língua materna. O aluno tem 4 disciplinas, nomeadamente: Português, Matemática, Língua local (materna) e Educação Física. A disciplina de Matemática dá-se por meio da língua local, neste caso, Xichangana e Rhonga. A segunda língua (Português) usa-se apenas na oralidade e nas aulas de Educação Física.

Segundo Sim-Sim e Ferraz (1997), referem que, a língua materna ou primeira língua é aquela língua nativa do indivíduo que foi adquirindo naturalmente nos primeiros anos de vida e possui percepções orais e escritas. A expressão *língua segunda*, por vezes é considerada sinónimo de *língua estrangeira*, sendo que significa oposto da língua materna. Porém, Lopes (2004) e Ança (1999), afirmam que a diferença reside no reconhecimento da segunda língua como oficial e prestígio em países multilingues³ como é o caso de Moçambique.

Nas escolas que constituíram o local de estudo, a língua materna da maioria dos alunos é a língua Xichangana. Tendo em conta as características acima descritas em relação a segunda língua, afirma-se que os alunos da mesma Escola têm o Português como a segunda língua Portuguesa.

Na 3ª Classe, o aluno tem a disciplina de Português não só na oralidade e passa a ter contacto com o alfabeto. É nesta classe onde ocorre a transição de xironga para Português. Nessa transição exige-se a cautela com o alfabeto pois o alfabeto em xironga tem mais combinações de sons do que do Português por exemplo C lê se Txe e ao em invés de ler cana em português o aluno tende a ler txana e outros exemplos de combinações que deve se ter conta.

Para Mello (2010), o *modelo transicional* caracteriza-se pelos seus objectivos de, encorajar os alunos das “minorias linguísticas” a assimilar a língua e as normas culturais da sociedade maioritária em detrimento das suas línguas étnicas. Esses modelos, valorizam a proficiência das crianças na língua dominante (L2) para que as minorias possam funcionar linguística e academicamente nas salas de ensino regular.

³Predominância de diversas línguas e estreita relação entre a língua e cultura (Menezes, 2013a).

No EB, os alunos iniciam a aprendizagem da escrita na Língua Portuguesa a partir da 3ª classe e na 5ª classe são submetidos ao exame nacional que é realizado em Língua Portuguesa⁴ como forma transitória para outra classe, ou seja, exige-se que compreenda cada exame realizado, de forma a garantir a nota positiva para transitar (INDE, 2003).

4ª Classe

É nesta classe que ocorre as transições, mas aqui usa-se livros na língua portuguesa e Rhonga para ajudar-se a desenvolver à matéria. Nota-se as mesmas dificuldades enfrentadas pelos alunos da 3ª Classe das outras escolas. No meu ver essa transição tardia dificulta a compreensão da matéria da 4ª classe pois está muito mais avançada.

Na 4ª Classe deve-se ter Xirhonga como disciplina e todas as outras em Português. A criança já terá assimilado todas as estratégias na 3ª classe e já escreve em português. Segundo Melo (2010) na 4ª classe, o Português passa a ser à língua de ensino e a língua materna funciona como disciplina até a final da 5ª classe, último ano do 1º grau do ensino primário e fim da experimentação.

⁴ De acordo com a Constituição da República de Moçambique (2004), no artigo 10 a Língua Portuguesa é considerada a língua oficial e de escolarização.

CAPÍTULO VI: Conclusões e Recomendações

6.1 Conclusão

Este trabalho procurou analisar as percepções dos professores e gestores escolares das EPCs de Mafuiane; Moamba Km 20; 7 de Abril; Joaquim Chissano; Nsime e Mondoene relativamente à eficácia dos modelos de formação de professores em ensino bilingue em Moçambique. Para o efeito, por um lado, descreveu-se a consistência dos modelos de formação de professores no tocante à modalidade do ensino bilingue em Moçambique; por outro, discutiu-se as percepções dos gestores e professores envolvidos no ensino bilingue nas EPCs de Mafuiane; Moamba Km 20; 7 de Abril; Joaquim Chissano; Nsime e Mondoene e por fim, explicou-se as estratégias didáticas adoptadas pelos professores das escolas supra mencionadas.

Quanto as percepções dos professores e gestores das EPCs de Mafuiane; Moamba Km 20; 7 de Abril; Joaquim Chissano; Nsime e Mondoene, conclui-se que houve convergência na medida em que apontam que o ensino bilingue é uma modalidade que traz resultados positivos comparativamente ao modelo do ensino monolíngue, pois as crianças matriculadas a este tipo de ensino têm o total domínio de uma das línguas maternas que serve de auxílio a língua portuguesa.

A partir da observação feita e as percepções dos participantes do estudo, conclui-se que, durante a leccionação em ensino bilingue, os professores têm recorrido as mesmas estratégias de ensino (genéricas) que adquiriram na formação inicial de professores. Este cenário prevalece até que o professor tenha oportunidade de se beneficiar de uma formação contínua em ensino bilingue e que nem traz bons resultados pois muitas vezes, selecciona-se alguém por ser falante da língua em causa e não ao facto de o mesmo ser nativo e ou conhecedor da cultura identitária dos povos Maxanganas.

Portanto, discutir a eficácia do ensino bilingue em Moçambique a partir dos modelos de formação de professores, conclui-se que ela não é positiva, pois os professores leccionam no ensino bilingue sem uma formação específica nessa área. Não obstante, recorre-se aos conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Línguas Bantu de Moçambique e Metodologia de Educação Bilingue dos cursos de formação de professores durante um semestre e sem continuidade, facto que faz com que o professor, terminado o curso, não tenha competências específicas para a leccionação. Por exemplo, muitos professores de Matemática só sabem

contar até 10. A partir de 11, recorre a língua portuguesa enquanto esta devia ser usada a partir da 4ª Classe.

Por outro lado, a formação contínua em ensino bilingue não incluem a disciplina de Fonética e Semântica, limita-se em abordar as metodologias do ensino. Ademais, essas formações são esporádicas, superficiais e muitas vezes facilitadas pelas Organizações da Sociedade Civil tais como: Associação Progresso. Esta nota faz nos compreender que ao nível do Ministério da Educação e Desenvolvimento humano parece não existir um plano de formação contínua em ensino bilingue, apesar de se saber que a formação inicial não permite que o professor em exercício, adquira competências (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) para a leccionação no ensino bilingue.

Em suma, para garantir-se a eficácia dos modelos de formação de professores em ensino bilingue em Moçambique, é necessário investir-se na formação inicial com vista a conferir-se aos graduados competências didáticas e metodológicas atinentes ao ensino bilingue.

6.2 Recomendações

Baseando-se nas conclusões apresentadas, a pesquisadora recomenda o seguinte

Ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano:

- ✓ Que se aposte na formação inicial de professores em ensino bilingue tendo em conta a diversidade linguística moçambicana
- ✓ Revisão do programa do ensino bilingue em vigor dado ao facto de, após terceira classe, os alunos apresentarem um baixo aproveitamento pedagógico
- ✓ A adopção de mais uma variante linguística de acordo com a realidade de cada distrito
- ✓ Maior aquisição de materiais didáticos pois existem alunos sem livros escolares e professores sem manuais

Às escolas:

- ✓ Realização periódica dos intercâmbios entre professores por existirem os que possuem maior domínio da língua e cultura a qual o ensino bilingue é vinculado
- ✓ Adopção de critérios objectivos para a constituição de turmas monolingues e bilingues da mesma escola
- ✓ Intensificar-se o envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação no desempenho pedagógico dos alunos

Aos professores:

- ✓ Reformulação de estratégias didácticas utilizadas pelos professores na 3^a a 4^a Classe dada ao facto de nesta classe ocorrer a transição

Referências bibliográficas

- Abdula, R.A.M. (2013). O ensino das línguas nacionais como solução para o processo de alfabetização em Moçambique. *Revista de Letras Dom Alberto*, 1(3): 219-232.
- Appel, R. e Muysken, P. (1993). *Bilinguismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Bazarim, M.; Vilela, M, C, S & Oliveira, B.S. (2012). *Educação Multi/Bilingue e Ensino de Línguas*. Publicação científica da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Vale de São Acessado em 31 de Janeiro de 2020.
- Benson, C. J. (1997). *Relatório final sobre o ensino bilingue: resultados da avaliação externa da experiência de escolarização bilingue*. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- Bisqué, J.V.A. (2013). *Análise do processo de formação dos professores para o ensino bilingue no Instituto de Formação de Professores de Nhamítua, na província de Sofala-Moçambique* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil.
- Bloomfield, F (1933). *Leonard. Language*. New York: Henry Holt and Company.
- Bordenave, J.D.; Pereira, A.M. (2001). *Estratégias pedagógicas-aprendizagem*. (22ª ed.). Petropolis: Vozes.
- Brooke, N. (2010). *Eficácia escolar*. In: Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C.; Vieira, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM.
- Cavalcanti, M.C. (1999). *Estudos sobre a Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil*. *Revista D.E.L.T.A.* Vol. 15, N ° Especial: 385-471.
- Chamon, E. & Sales, A. (2012). *Análise de um modelo para a formação de professores e suas aplicações*. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil. Editora UFPR*. V. 45.
- Chimbutane, F. & Stroud, C. (2012). *Educação bilingue em Moçambique: Reflectindo criticamente*. Maputo: Texto Editores, Lda.

Chimbutane, F. (2011). *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/257885237>

Chimbutane, F. (2015). *O uso da L1 dos alunos como recurso no processo de ensino e aprendizagem de/em Português/L2: O contexto de Ensino Bilingue em Moçambique*. Universidade Eduardo Mondlane. Maputo-Moçambique.

Donaciano, B. (2006). *A formação de professores primários em Moçambique. Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10^a+1*. Mestrado em Educação/Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica de Maputo.

Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. Londres e Nova Iorque: Routledge.

Estratégia para a Formação de Professores (2004-2015) (EFP)

Firmino, G. (2002). *A “Questão Linguística” na África pós-Colonial: O Caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*. Maputo: PROMÉDIA.

Frizzo, C, E. (2003) *O Processo de aquisição e aprendizagem de Línguas e Bilinguismo. Monografia de licenciatura*. Rio grande do Norte. Brasil. In: https://www.google.co.mz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjU2fiTgYDOAhVH0RQKH9aBUQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fbibliodigital.unijui.edu.br%3A8080%2Fxmlui%2Fbitstream%2Fhandle%2F123456789%2F2170%2FTCC%2520Final%2520Celina%2520Eliane%2520Frizzo.pdf%3Fsequence%3D1&usg=AFQjCNFrH0wjYNm5mGIPgyJ6_mrOyFyNOA. Acessado em 21 de Junho de 2020.

Garcia, Carlos M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5^a ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Gil, C. A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa*. (6^a ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Hagége, C. (1996). *A criança de duas línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Harmers, J e Blanc, M. H. A (2000) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- INDE (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: INDE/MINED.
- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação- INDE. (2006). *O ensino bilingue em Moçambique: o presente e o futuro*. Maputo-Moçambique.
- Konstantinov, F.V. (1974). *Os fundamentos da Filosofia Marxista Leninista: Introdução ao materialismo dialéctico*. Amadora, Novo curso editores.
- Lakatos, M. & Marconi, M. (2003) *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Lopes J de S M (2001) *Escola e política linguística em Moçambique: A cidadania ameaçada*. Tese de doutoramento em História e Filosofia da Educação: Rio de Janeiro.
- Lopes, A. (2004). *A batalha das línguas: Perspectivas sobre linguística aplicada em Moçambique*. Universidade Eduardo Mondlane: Maputo.
- Maher, T.M. (1998). *Cultura Interracional e Ensino de Línguas*. Revista do Instituto de Letras. Vol.17, PUC – Campinas.
- Martínez, A. M. (1997). *Criatividade, personalidade e educação* Campinas: Papyrus.
- Martins, Z. (1992). *Aproveitamento Escolar no Sistema Nacional de Educação: Contribuição para um Estudo das Disparidades Regionais e de Sexo com Referência ao EP1*. INDE-ASDI.
- Lei 6/92 de 4 de Maio de 1992 que substitui a Lei 4/83 de 23 de Março de 1983*, ambas leis que regulam o funcionamento do Sistema Nacional de Educação.
- Megale, A. H. (2005). *Bilinguismo e educação bilingue - Discutindo conceitos* (Vol.3). *Revista Virtual de Estudos da Linguagem, Brasil*.
- Mello, H. A. B. (2010). *Educação Bilíngue: uma breve discussão*. Universidade Federal de Goiás – UFG. Disponível em

disciplinas.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=153253&redirect...» acesso a 25 de Fevereiro de 2020.

Mendes, I. (2006). *Línguas Moçambicanas no actual Contexto Sociolinguístico Moçambicano, Humanitas*. Maputo In: Acessado a 27 de Fevereiro de 2020.

Ministério da Educação (2015). *Agenda do Professor*. Maputo: MINEDH.

Moçambique, (2004). *Constituição. Constituição da República de Moçambique. 1ª Ed. Maputo*.

Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.

Mugime, S. M. J., Mapezuane M., F., Cossa, J., & Leite, C. *Estudos sobre formação inicial de professores em Moçambique e sua relação com as políticas de formação de professores (2012-2017)*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27 (149), 2019. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4250>

Nerici, I. G. (1996). *Introdução a Supervisão Escolar*. São Paulo: Atlas.

Ngunga, A, Nhongo, N, Langa,L, M, J, Chirindze, H e Mucavele, (2007). *Educação Bilingue: Uma Estratégia de Apropriação da Escola em Moçambique*. Maputo: INDE.

Ngunga, A, Nhongo, N, Langa,L, M, J, Chirindze, H e Mucavele, J.(2010). *Educação bilingue em Moçambique: Avaliação de um modelo de ensino*. Maputo, Centro dos Estudos Africanos-UEM. complexa de pensar.

Ngunga, A. & Bavo N. N. (2011). *Práticas linguísticas em Moçambique: avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane (UEM) - Centro de Estudos Africanos (CEA).

Ngunga, A. A. (1985). *“Estatuto de Línguas em Instituições de Aprendizagem em Moçambique”*. Paper presented at the Sub-Regional Seminar on Local Languages. Lusaka. December, pp. 16-20.

Ngunga, A. A. (1987). *“As Línguas Bantu de Moçambique”*. In LIMANI, Linguística e Literatura 2. UEM, pp. 59-70.

- Ngunga, A. (2010). *Educação Bilingue na Província de Gaza: Avaliação de um modelo de ensino*. Maputo: CEA- UEM
- Nhampoca, E. A. C. (2015). *Ensino Bilingue em Moçambique: Introdução e Percursos*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane
- Nhongo, N. A. C. (2009). *A habilidade de escrita dos alunos no programa de educação bilingue no ensino básico em Moçambique* (Dissertação do mestrado). Universidade de Lisboa, Portugal.
- Nobre, A, P. M; Hodges, L. V, S. (2010) *A relação bilinguismo-cognição no processo de alfabetização e letramento*. *Ciênc. cogn.*, Rio de Janeiro , v. 15, n. 3, p. 180-191
- Orlandi, E. P. (1998). *Discurso e leitura*. (4^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Pacheco J.A. & Flores M.A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto editora.
- Patel, S.A. (2006). *Olhares sobre a educação bilingue e seus professores em uma região de Moçambique*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas (não publicada).
- 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.
- 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 actuação*. Tese apresentada para a obtenção do grau de académico Doutor em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas (não publicada).
- Paula, M.H.; Quiraque, Z. A. S. *Diversidade linguística, direitos linguísticos e planificação linguística em Moçambique: problemática e desafios na adopção da língua de instrução no ensino e aprendizagem*. In: *Gragoatá, Niterói*, v.22, n. 42, 2017, p. 208-231.

- Pinto, M. C. & Lopes, A. F. (2017). *Do ensino bilingue em Moçambique: elementos em jogo na sua implementação e desenvolvimento* (Vol.8). Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal.
- Revorêdo, W, C. et al. (2004). *Relatórios de tribunais de contas sobre dimensões de eficiência, eficácia, efetividade e resultados em entidades da administração pública: Uma análise focada na percepção de auditores de contas públicas*. UnB CONTÁBIL – Publicação do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais da Universidade de Brasília, Brasília, v. 7, n. 2. p. 51-78
- Rousseau, J. J (1999). *Emílio ou Da educação*. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Salgado, A.C. P, et al. (2009) *Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas*. In: IX EDUCERE. Anais do IX Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Editora Universitária Champagnat. v. 01, p. 8042-8051.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 05, 127-142.
- Silva, B, D (2011). *Desenvolvimento da linguagem: uma proposta inatista*. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Silva, S. & Tomé. (2011). *O surdo bilingue e monolinguê: Diferentes competências linguísticas numa perspectiva neuroaudiológica*. Escola Superior de Tecnologia do Sul do Porto.
- Stroud, C.; Tuzine, A (1998). *Uso de Línguas Africanas no Ensino: problemas e perspectivas* Maputo: Moçambique, INDE. *Cadernos de Pesquisa* nº 26.
- Timbane, A, A. (2015): *A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções* Calidoscópico, vol. 13, núm. 1, enero-abril, pp. 92-103 Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- UNESCO (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education*. Paris. UNESCO
- Witt, J. (2016). *Society*. Nova Iorque: Mc Graw Hill Education.

APÊNDICES

Apêndice 1.



Guião de Entrevista a ser aplicado aos designers dos modelos de formação de professores

1. Segundo objectivo específico: **Discutir as percepções dos formadores relativamente a eficácia dos modelos de formação de professores vigentes no ensino bilingue em Moçambique; Como foi feita a divulgação do Ensino Bilingue na comunidade?**

G1. A direcção Distrital e da escola reuniram-se com a comunidade escolar explicando sobre o ensino bilingue

G2. Na reunião convocou-se a comunidade explicando-se sobre o ensino bilingue e a mesma aderiu-o

G3. Convocou-se os pais e membros da comunidade e abordou-se sobre o assunto. Começou-se com uma turma e com uma professora falante.

G4. Na altura trabalhou-se com a comunidade e sensibilizou-se.

G5. A escola fez a divulgação nas reuniões, durante o processo de matrículas, mobilizando a comunidade com base nestes resultados e demonstrando as inúmeras vantagens deste ensino.

G6. No âmbito da preparação do início do processo de matrícula em 2018, convocou-se uma reunião para dar a conhecer que a escola no ano seguinte iria implementar o ensino bilingue e

que todos os alunos matriculados em 2018 para a 1ª Classe de 2019 estariam a fazer o ensino bilingue.

2. Qual é o critério da constituição das turmas do EB?

G1 Assim que se trabalha com as duas modalidades, bilingue e monolingue os pais e/ou encarregado de educação escolhem no acto da matrícula e durante as aulas diagnostica-se a língua do domínio do aluno e encaminha se para o monolingue ou bilingue

G2 Alguns escolhiam no acto da matrícula e outros fomos sugerindo e aceitavam, olhando a língua de domínio. É preciso salientar que nesta escola tem alunos provenientes das províncias como Tete, Sofala e ao chegarem aqui não dominam XiXichangana nem Português aí por decisão nossa esses vão a turma monolingue.

G3 Olhando para a inclinação da língua do professor escolhe se para trabalhar com o ensino bilingue

G4 Começamos com uma turma da 1ª Classe e outra monolingue e 2018 introduzimos mais uma, mas de lá para cá não foi possível introduzir pois as comunidades tendem a rejeitar. Na verdade nem é rejeitar é o que referia antes, estamos numa comunidade onde os alunos tem a língua portuguesa como a de comunicação pareceria estarmos a forçar e o aproveitamento não seria dos melhores.

G5 As turmas do ensino Bilingue são constituídas respeitando o equilíbrio de género e composto por crianças que tem Xichangana como a primeira língua.

G6 O critério usado para o ensino bilingue foi o estudo da língua materna mais fluente na comunidade, que foi Xichangana, daí que foi seleccionada a língua de ensino.

3. Como é feita a selecção dos professores que leccionam no ensino bilingue?

G1 Para a selecção dos professores olha-se para a língua do domínio do professor.

G2 Para a selecção dos professores para o ensino bilingue é necessário informar que eles foram formados e tiveram lá a cadeira de línguas Bantus e olha se também a inclinação do professor na língua.

G3 Para os professores olhou-se quem sabe falar xirhonga

G4 Para a escolha do professor olha-se para a habilidade e depois manda se á capacitação

G5 Para a selecção dos professores que leccionam o ensino Bilingue, tem-se em conta a sua formação seu grupo étnico e com base nas suas experiências profissionais, e acima de tudo com habilidades de leitura e escrita da L1 e conhecimento mínimo da gramática de XiXichangana, no nosso caso.

G6 A selecção ao professor que lecciona o ensino bilingue é na base de fluidez na comunicação usando Xichangana, que por sua vez passam por várias capacitações para leccionar este tipo de ensino.

4. Os professores do EB tiveram alguma formação específica? Como decorreu?

G1 Nunca houve formação no entanto como tal, apenas capacitações

G2 Temos 3 professores que foram capacitados e os restantes se ajudam por aqui e as tais capacitações não aprofundam muito a matéria, foram apenas 2 dias, e deviam capacitar todos os professores da escola para o ensino bilingue pois depende se muito dos que foram a formação

G3 Não há nenhuma formação específica para o ensino bilingue só capacitações

G4 Nunca tiveram uma formação específica mas sim capacitações.

G5 Não, os professores não têm uma formação específica, apenas tem-se beneficiado de pequenas capacitações.

G6 Os professores do ensino tiveram uma capacitação no ensino bilingue, não uma formação específica.

5. Há alguma formação em exercício? Se sim quando é que ocorre?

G1 Passam se muitos anos sem formação, sem capacitações e não há nenhuma em vista.

G2 Há uma associação progresso que agendou capacitação para este ano.

G3 Tem havido algumas capacitações no fim de cada trimestre.

G4 Sim, há formação em exercício, que tem lugar no fim de cada trimestre e sempre que se achar necessário ao longo do ano.

G5 A formação em exercício tem havido sim, no fim de cada trimestre com vista a habilitar o professor do ensino bilingue com mais ferramentas na sua área de trabalho

G6. Não tem havido capacitações

6. Qual é avaliação que faz sobre aproveitamento dos alunos inscritos no EB?

G1 O aproveitamento é muito bom aqui nas turmas do bilingue.

G2 O bilingue sempre teve o aproveitamento satisfatório.

G3 O aproveitamento é positivo

G4 O aproveitamento pedagógico do ensino bilingue tem sido melhor comparativamente ao do ensino monolingue.

G5 O aproveitamento é positivo, o aluno lê e escreve sem grandes dificuldades.

7. Como é feita a transição da Língua local para a Língua Portuguesa?

G1 Na 3ª Classe é feita a transição passando a usar se a língua xirhonga apenas na oralidade.

G2 A transição é feita na 3ª Classe mas por haver dificuldades nos fazemos na 4 classe e o nosso distrito orientou assim ou melhor por alguns professores acharem que fosse melhor se 4 o distrito nos deixa trabalharmos a vontade.

G3 A transição da L1 para L2 é feita de forma gradual em que na 1ª e 2ª Classe, tínhamos oralidade em português e na 3 Classe. Uma vez conhecidas as palavras em Português e muitas delas em Xichangana faz-se uma tradução directa mudando apenas as letras que em Xichangana existem e em português não, fazendo o seu ensino de forma mais resumida uma vez que com noção do alfabeto.

G4 A transição é feita de forma gradual de 1 a 2 eles usam o Português na oralidade e na 3 começam a usar mesmo em todas as disciplinas.

G5 A transição e na 3 classe mas pode se falar de 4 e 5 pois ainda estão a transitar.

G6 A transição da língua local para a língua portuguesa no fim do primeiro ciclo, da 1ª a 3ª classe, esta língua (a L1) é usada como meio de ensino e a partir da 4ª classe passa a ser uma disciplina.

8. O que acha do ensino bilingue?

G1 Para mim o ensino bilingue é bom mas há muito que se investir, nas capacitações pois essas reduziram ou quase que já nem existem.

G2 O ensino bilingue é uma boa modalidade porém há necessidade de se formar continuamente os professores pois os conteúdos são complexos.

G3 No meu entender o ensino bilingue é uma boa modalidade porque ajuda as crianças pois a língua é deles e entendem facilmente a matéria.

G4 O ensino bilingue alavanca o gosto e o aproveitamento dentro da nossa escola por se tratar de uma comunidade falante do Xichangana.

G5 Esta é uma boa modalidade e traz bons resultados, desperta também a valorização da língua materna

G6 O ensino bilingue é uma modalidade que veio alavancar as crianças das zonas rurais em que algumas aprendem o português pela primeira vez na escola

9. Recomenda a introdução do EB em outras escolas? Porquê?

G1 Para mim o bilingue é estranho nas zonas não rurais logo recomendo apenas nas zonas rurais e comunidades que precisam.

G2 Eu recomendo a implementação do ensino bilingue mas para os que têm de facto a L1 Xirhonga ou qualquer outra língua nativa.

G3 Recomendo apenas nas localidades pois sem exagero na nossa escola temos 2 turmas uma da 4 classe e 1 da 5 classe logo correremos o risco de abolir.

G4 Recomendaria sim... so acho que parece um pouco discriminatório quando uns estudam xiXichangana e outros em português.

G5 Recomendo, dado as largas vantagens que este ensino apresenta, promove mais o acesso a escola de todas as crianças em idade escolar devido a sua acessibilidade, todavia, deve-se criar antes as condições que partam da sensibilização da comunidade e formação de professores.

G6 Sim, recomendaria sim para outras escolas, porque esta modalidade ajuda na aprendizagem das crianças em sua própria língua em que a aprendeu a comunicar-se com a sua língua e torna-se difícil para a mudança brusca em que a língua portuguesa, torna-se estranha ao aluno dificultando a compreensão.

Apêndice 2.



O presente questionário tem por objectivo recolher informações relativas à "**Análise da eficácia do modelo de formação de professores face ao ensino bilingue em Moçambique: Caso da Escola X**", com a finalidade de desenvolver um trabalho de dissertação para a conclusão do Curso de Mestrado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

O questionário deve ser respondido individualmente, e não precisa de indicar o seu nome. Assim, a informação por si prestada servirá somente para a realização do presente estudo e garantimos-lhe confidencialidade absoluta.

Antecipadamente, agradece-se a sua total colaboração nesta pesquisa.

Terceiro objectivo: **Colher as percepções dos professores relativamente as estratégias metodológicas aplicáveis no ensino bilingue em Moçambique à luz dos modelos de formação de professor vigentes**

1. Alguma vez aprendeu na escola a língua moçambicana que lecciona?

Sim () Não ()

2. Se sim, durante quanto tempo?

3. Já recebeu formação no âmbito do ensino bilingue?

Sim () Não ()

4. Se sim, que tipo de formação?

Formação inicial () Formação contínua Outra (). Qual? _____

5. Dessa formação, aprendeu os métodos e estratégias de ensino visando a leccionação na modalidade do ensino bilingue?

Sim de forma satisfatória Sim, de forma superficial Não

6. Tem conhecimento dos modelos de formação do professor em ensino bilingue vigentes em Moçambique?

Sim Não

7. Caso sim, mencione-os

8. Que modelo de educação bilingue é usado na Escola X?

Modelo de transição Modelo de manutenção Modelo de enriquecimento

9. Em que consiste tal modelo?

10. As suas turmas integram alunos de diversas etnias?

Sim não

11. Se sim, que língua tem utilizado para a leccionação?

12. Sente-se satisfeito em ensinar a língua materna do aluno?

Muito satisfeito _____ Bem _____ Nem bem _____ Mal _____ Muito mal _____

13. Que tipo de actividades extra- escolares implementa para os alunos valorizarem e reflectirem sobre as suas línguas?

Debates Leitura de textos visionamento de filme Outras

14. Na sua opinião o que devia ser feito sobre professores que leccionam educação bilingue?

Mais capacitações () Cursos intensivos () Formação contínua distância () Troca de experiência ()

15. Aprendeu a adaptar os instrumentos de avaliação para alunos cujas turmas pertencem ao ensino bilingue?

() Sim, de forma satisfatória () Sim, de forma superficial () Não de forma nenhuma

16. Qual é a principal barreira relacionada ao processo de leccionação na modalidade bilingue em Moçambique?

17. Que recursos didáticos existem na sua escola e/ou dentro da sala de aula.

Livro de professor em língua portuguesa () Livro do aluno em língua portuguesa () Computador () Radio () Quadro preto e giz (). Gravador () Biblioteca () Dicionários de língua ()

Perfil dos respondentes Deve estar no Início depois da introdução???

1. Género:

() Masculino () Feminino () Outro

2. Faixa etária

Menos de 25 anos () 26-35 anos () 36-45anos () 46-50 anos () Mais de 50 anos

3. Tempo de serviço

Menos de 1 ano () 1-5 anos () 6-10 anos () 11-15 anos () + de 15 anos ()

4. Habilitações literárias

Formação média (12ª classe +1) () Bacharelato () licenciatura () mestrado ()

Mafuyane



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

O presente questionário tem por objectivo recolher informações relativas à "**Análise da eficácia do modelo de formação de professores face ao ensino bilingue em Moçambique: Caso da Escola X**", com a finalidade de desenvolver um trabalho de dissertação para a conclusão do Curso de Mestrado em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

O questionário deve ser respondido individualmente, e não precisa de indicar o seu nome. Assim, a informação por si prestada servirá somente para a realização do presente estudo e garantimos-lhe confidencialidade absoluta.

Antecipadamente, agradece-se a sua total colaboração nesta pesquisa.

Dados pessoais

1. Género:

Masculino Feminino Outro

2. Faixa etária

Menos de 25 anos () 26-35 anos (x) 36-45anos () 46-50 anos () Mais de 50 anos

3. Tempo de serviço

Menos de 1 ano () 1-5 anos () 6-10 anos (x) 11-15 anos () + de 15 anos ()

4. Habilitações literárias

I PARTE

1. Alguma vez aprendeu na escola a língua moçambicana que lecciona?

Sim () Não (X)

2. Se sim, durante quanto tempo?

3. Já recebeu formação no âmbito do ensino bilingue?

Sim (X) Não (X)

4. Se sim, que tipo de formação?

Formação inicial () Formação contínua Outra (). Qual? _____

5. Dessa formação, aprendeu os métodos e estratégias de ensino visando a leccionação na modalidade do ensino bilingue?

() Sim de forma satisfatória () Sim, de forma superficial (X) Não

6. Tem conhecimento dos modelos de formação do professor em ensino bilingue vigentes em Moçambique?

() Sim (X) Não

7. Caso sim, mencione-os

II PARTE

1. Que modelo de educação bilingue é usado na Escola X?

Modelo de transição (X) Modelo de manutenção () Modelo de enriquecimento ()

2. Em que consiste tal modelo?

Consiste no âmbito de levar o aluno a conhecer a língua oficial bem como facilitar no processo do ensino.

3. As suas turmas integram alunos de diversas etnias?

Sim (X) não ()

4. Se sim, que língua tem utilizado para a leccionação?

A língua usada na leccionação é Xichangana bem como a língua portuguesa para ~~avaliar~~ o processo de ensino e aprendizagem.

5. Sente-se satisfeito em ensinar a língua materna do aluno?

Muito satisfeito Bem _____ Nem bem ____ Mal ____ Muito mal ____

6. Que tipo de actividades extra- escolares implementa para os alunos valorizarem e reflectirem sobre as suas línguas?

Debates Leitura de textos () visionamento de filme () Outras ()

7. Na sua opinião o que devia ser feito sobre professores que leccionam educação bilingue?

Mais capacitações Cursos intensivos () Formação contínua distância () Troca de experiência ()

8. Aprendeu a adaptar os instrumentos de avaliação para alunos cujas turmas pertencem ao ensino bilingue?

() Sim, de forma satisfatória Sim, de forma superficial () Não de forma nenhuma

9. Qual é a principal barreira relacionada ao processo de leccionação na modalidade bilingue em Moçambique?

10. Que recursos didácticos existem na sua escola e/ou dentro da sala de aula.

Livro de professor em língua portuguesa () Livro do aluno em língua portuguesa ()

Computador () Radio () Quadro preto e giz Gravador () Biblioteca ()

Dicionários de língua ()

GR: A principal barreira relacionada ao processo de leccionação na modalidade bilingue em Moçambique é de se sentir incapaz de trabalhar nesta modalidade, pelo facto de não ter formação assim como a capacitações.

Guião de entrevista aos membros da Direcção da Escola

1. **Introdução:** Contextualização do estudo e seus objectivos
2. **Caracterização da escola:** número de professores e alunos, turmas do EB e EM, número de salas e estrutura administrativa.
3. **Sobre o Ensino Bilingue na escola**
 - a) Quando foi introduzido o EB pela primeira vez na escola?
 - b) Como foi feita a divulgação do EB na comunidade?
 - c) Em quantas classes introduziu-se o EB?
 - d) Qual é o critério da constituição das turmas do EB?
 - e) Como é feita a selecção dos professores que leccionam no ensino bilingue?
4. **Percepções da direcção da Escola sobre o Ensino Bilingue**
 - a) O que acha do ensino bilingue?
 - b) Recomenda a introdução do EB em outras escolas? Porquê?
 - c) Qual é a avaliação que faz sobre aproveitamento dos alunos inseridos no EB?
 - d) Como é feita a transição da Língua local para a Língua Portuguesa?
5. **Formação dos professores e material didáctico**
 - a) Os professores do EB tiveram alguma formação específica? Como decorreu?
 - b) Há alguma formação em exercício? Se sim quando é que ocorre?
6. **Outros comentários que considera relevantes.**
7. **Agradecimentos.**



ANEXOS



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Adelina Stela Chumbal¹, estudante do curso de Mestrado em Educação, Currículo S. e Cultura², a contactar INDE³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

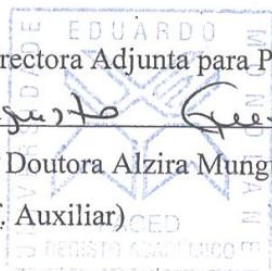
Maputo, 05 de Novembro de 2024⁴

p/ A Directora Adjunta para Pós-Graduação

Augusto Queimbe

Prof: Doutora Alzira Mungambe Manuel

(Prof. Auxiliar)



- ¹ (Nome do Estudante)
² (Curso que frequenta)
³ (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Data, Mês e Ano)



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
PROVÍNCIA DE MAPUTO
GOVERNO DO DISTRITO DE BOANE
SERVIÇO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E TECNOLOGIA

CREDENCIAL

Credencia-se a Senhora **Adelina Stela Chambal**, Estudante da Universidade Eduardo Mondlane, mestrando em Educação, para a recolha de dados nas escolas que possuem a modalidade do ensino Bilingue no distrito, a fim de complementar o seu curso.

Boane, 14 de outubro de 2021
O Director do Serviço


Castigo Daniel Cuamba
(Docente N1)

*Recibida.
Apresentou-se na E.P.B.
de Nhamitanga em 14 de dez 2021
seu trabalho.
O Dire.
Engenheiro Bertland
14/12/2021*

*Recibida
Apresentou-se na
E.P.B. Nhamitanga.
seu trabalho.
Diretor
Engenheiro Nhamitanga
14/12/2021*



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Adelina Stela Chumbal¹, estudante do
curso de Mestrado em Educação²,
a contactar Escola Trinitária Cacupate, Nsimpe³
a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 15 de Outubro de 21⁴

A Directora Adjunta para Pós-Graduação

Augusta Gueimbe

Prof. Doutora Alzira Mungambe Manuel

(Prof. Auxiliar)

¹ (Nome do Estudante)

² (Curso que frequenta)

³ (Instituição de recolha de dados)

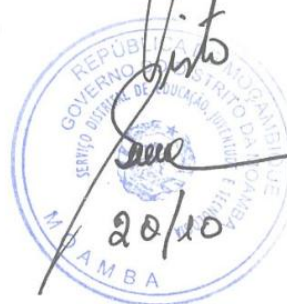
⁴ (Data, Mês e Ano)





FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL



Credencia-se Nadeline Steh Thibomb ¹, estudante do curso de Mestrado em Práticas da Educação ², a contactar Serviços Distritais de Educação, Juventude e Moamba ³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 19 de Outubro de 2021

A Directora Adjunta para Pós-Graduação

Augusto Queimbe

Prof. Doutora Alzira Munguambe Manuel

(Prof. Auxiliar)

Apresentou-se na Escola para efeito da recolha de dados de
Director da Escola
João Paulo



¹ (Nome do Estudante)

² (Curso que frequenta)

³ (Instituição de recolha de dados)

⁴ (Data, Mês e Ano)

S.D.E.J.T. - MOAMBA

Entrada N.º 1440

Data 20 / 10 / 2021

Saída N.º

Data

Emeline

Apresentou-se na FPC de Vilanculos para efeito de recolha de dados de
Director da Escola
João Paulo





UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Adelina Stela Chumbal¹, estudante do curso de Mestrado em Educação², a contactar Serviços Distritais de Educação Namacha³ a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 18 de Outubro de 2021⁴

A Directora Adjunta para Pós-Graduação

Augusto Queimbe

Prof. Doutora Alzira Mungambe Manuel

(Prof. Auxiliar)

Apresentar-se no EPC's de Namacha em 7 de Abril e Colihue para recolher dados de ensino bilingue

¹ (Nome do Estudante)
² (Curso que frequenta)
³ (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Data, Mês e Ano)

Apresentar-se no EPC's de Namacha em 7 de Abril e Colihue para recolher dados de ensino bilingue

Esta devidamente credenciada a estudante Adelina Stela Chumbal para apresentar-se nos EPC's de Namacha, 7 de Abril e Colihue para recolher dados de ensino bilingue.

Augusto Queimbe



UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Adelina Estela Chaubal¹, estudante do
curso de Mestrado em Educação²,
a contactar Escola Primária Completa Mondaene Mondaene
a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 15 de Outubro de 2021⁴

A Directora Adjunta para Pós-Graduação

Augusto Gueambe

Prof. Doutora Alzira Munguambe Manuel

(Prof. Auxiliar)

¹ (Nome do Estudante)

² (Curso que frequenta)

³ (Instituição de recolha de dados)

⁴ (Data, Mês e Ano)

Recebida

A D A E: Maria Alberta Tomo
Mondaene, 19 de Outubro de 2021





UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CREDENCIAL

Credencia-se Adelina Stella Chaiubal¹, estudante do
curso de Mestrado em Educação²,
a contactar Escola Primária Joaquim Chissano³
a fim de recolher dados inerentes à sua formação.

Maputo, 15 de Setembro de 2021⁴

A Directora Adjunta para Pós-Graduação

Augusto Queimbe
Prof: Doutora Alzira Munguambe Manuel
(Prof. Auxiliar)

Apresentar-se nesta
instituição de ensino
no dia 16 de setem-
bro de 2021

João Vasco
Directora da Escola
Joaquim Chissano

- ¹ (Nome do Estudante)
² (Curso que frequenta)
³ (Instituição de recolha de dados)
⁴ (Data, Mês e Ano)