

Samima Amade Patel

**OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE E SEUS
PROFESSORES EM UMA REGIÃO DE MOÇAMBIQUE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

**UNICAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
CAMPINAS - 2006**

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Marilda do Couto Cavalcanti (Orientadora) - IEL/UNICAMP

Prof^ª. Dr^ª. Teresinha de Jesus Machado Maher - IEL/UNICAMP

Prof^ª. Dr^ª. Branca Falabella Fabricio - UFRJ

Prof^ª. Dr^ª. Ivani Rodrigues Silva - CEPRE/UNICAMP

Prof^ª. Dr^ª. Wilma Favorito – INS/RJ

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

P272o

Patel, Samima Amade.

Olhares sobre a educação bilíngüe e seus professores em uma região de Moçambique / Samima Amade Patel. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientadora : Marilda do Couto Cavalcanti.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Bilinguismo. 2. Educação bilíngüe. 3. Multilinguismo. 4. Professores de línguas. I. Cavalcanti, Marilda do Couto. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Views about bilingual education and its teachers on a region in Mozambique.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Bilingualism; Bilingual education; Multilinguism; Education teachers.

Área de concentração: Ensino-aprendizagem de Segunda língua e Língua Estrangeira.

Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti (orientadora), Profa. Dra. Teresinha de Jesus Machado Maher, Profa. Dra. Branca Falabella Fabrício, Profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva e Profa. Dra. Wilma Favorito.

Data da defesa: 22/08/2006.

Programa de Pós-Graduação: Lingüística Aplicada.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar o meu agradecimento a todos os que me apoiaram na construção da presente Dissertação.

À Professora Marilda Cavalcanti, minha orientadora, que me ajudou a encontrar os caminhos teóricos e metodológicos, pelo incentivo e confiança que depositou no trabalho e em mim.

À Professora Branca Falabella Fabricio por ter acolhido o trabalho e participação na Banca.

Às Professoras Teresa Maher, Ivani Rodrigues Silva e Wilma Favorito pelas observações e contribuições importantes e estímulos críticos na qualificação.

Ao Professor Armindo Ngunga, Director da Faculdade de Letras e Ciências Sociais, o maior incentivador para que continuemos a estudar.

Aos Professores Liphola e Joaquim Matavele pelas recomendações e encorajamento para participar no Mestrado.

Aos Professores Armando Jorge Lopes e José Carlos pelo incentivo para continuar os meus estudos na área da Linguística Aplicada.

À UEM/FLCS e UNICAMP/IEL por terem proporcionado a oportunidade de fazer o Mestrado.

À Coordenação e à Secretaria da Pós-graduação do IEL pelo apoio em relação ao tempo em que durou o curso de Mestrado no Brasil.

Ao Africa-América Institute, particularmente à Doutora Célia Dinis, pela oportunidade de obter a bolsa e pelo apoio, incentivo e acompanhamento durante os estudos. E também à Blandina e à Cadúcia pelo acompanhamento com as notícias do país e incentivo constantes.

À Fundação Carlos Chagas, particularmente às Professoras Fúlvia Rosemberg e Ida Lewkowics pelo apoio na minha integração na UNICAMP/IEL.

À Associação Progresso, particularmente à Directora Elisabeth pelo apoio na pesquisa em Niassa e Cabo Delgado.

Aos professores, alunos, direcções das escolas, pais e líderes comunitários das comunidades onde efectuei a geração dos registos pelo apoio e por terem contribuído para o entendimento da educação bilingue sob o seu ponto de vista.

Aos colegas da Associação Progresso em Niassa e Cabo Delgado com quem pude sempre contar durante o trabalho nestas províncias.

Aos meus colegas do Departamento de Ensino de Línguas da UEM pelo encorajamento para participar no Mestrado.

Aos meus colegas do Grupo de Educação Bilingue do INDE pelo encorajamento e por acreditaram no projecto de educação bilingue.

À Adriane, Gorete, Maria, Maristela, Sílvio, Ademilde, Cida, Tamara, Marco, e demais colegas da Pós-graduação de quem tive sempre apoio e encorajamento para continuar o curso a bom termo.

À Benilde, Djamila e Inês pelo carinho, amizade e presença amiga.

Ao Frank pelo resumo em Inglês e amizade e à Teresa, Tinie, Francisca, Heloíse, Adelaide, Suzana, Hildizina, Lúcia, Alice pelo incentivo para realizar o Mestrado.

À minha mãe, meus irmãos, amigos e às famílias Martins e Vaz que me acompanharam durante a realização do Mestrado.

Ao meu marido e meus filhos Cila e Keisar pelo carinho e estímulo e por mais uma vez terem consentido ficar sem mim e ao meu pai, em memória, que sempre acreditou no desejo de elevar o meu nível académico e profissional.

À Fundação Ford por financiar o Mestrado através do International Fellowships Program.

RESUMO

O presente trabalho focaliza a construção de significados sobre a educação bilingue e o professor de educação bilingue, em Moçambique, levando em consideração os pontos de vista de alguns profissionais que actuam em órgãos educacionais oficiais e organizações não governamentais parceiras da Educação e de representantes da sociedade, com ênfase nos pais, alunos, líderes comunitários e no próprio professor.

Esta pesquisa é de cunho etnográfico o que implicou a realização de um trabalho de campo para a geração dos registos que forneceram os dados para a análise, através de gravações em áudio, de entrevistas e conversas com os professores e outros participantes, observação de aulas de programas de educação bilingue e monolingue e notas de campo. Além disso, um estudo documental também contribuiu para constituir o corpus do estudo.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa, de natureza aplicada, sustentou-se à luz de algumas teorias sobre a pesquisa de cunho etnográfico (Erickson, 1982; Mason, 1997; Cavalcanti, 1991, 1999, 2006), sobre bilinguismo e educação bilingue (Grosjean, 1982; Hamel, 1989; Baker 1993; Romaine, 1995; Hornberger 2003) e educação bilingue em contextos de minorias ou maiorias tratadas como minorias com enfoque na formação de professores (Cavalcanti, 1999, 2006; Maher 1997, 2006), e considerações sobre o conceito de representação (Hall, 1996; Woodward, 1997; Silva, 2000), bem como sobre o contexto sociolinguístico em África e Moçambique (Bamgbose, 1991; Lopes 2004).

Como resultado, o estudo mostra que a construção de significados sobre a educação bilingue e o professor se desenvolve num contexto de desigualdade sociolinguística originando que o professor e a educação bilingue sejam bem vistos nas comunidades locais onde as línguas moçambicanas têm prestígio e sejam vistos com alguma reserva em contextos urbanos, onde não se sente o impacto da educação bilingue.

O discurso oficial e os documentos sobre as políticas do desenvolvimento curricular para o ensino primário parecem reconhecer a educação bilingue assim como o professor de educação bilingue, mas do ponto de vista da efectivação de políticas de expansão, estes elementos não são tidos em conta. Por isso, o seu lugar no contexto educacional moçambicano é, ainda, incipiente, mas parece haver um espaço para o desenvolvimento gradual de programas de educação bilingue.

ABSTRACT

The focal point of this work is on the construction of meanings of bilingual education and the bilingual teacher in Mozambique. It takes into account the point of view of professionals acting as officials of education and non governmental organizations and representatives of the civil society specially parents, students, community leaders and the teacher him/herself.

The research is mainly an ethnographic one and therefore a field work was carried out to generate data for analyses and was done through audio recording, interviews and discussions with teachers and other participants, observations of bilingual and monolingual classes and field taken notes. The study of documentation was also done as part of the body of the work.

From the theoretical point of view, this applied research was based on some ethnographic research theories (Erickson, 1982; Mason, 1997; Cavalcanti, 1991, 1999, 2006), on bilinguals and bilingual education (Grosjean, 1982; Hamel, 1989; Baker 1993; Romaine, 1995; Hornberger 2003) and bilingual education in the context of minorities or majorities treated as minorities with emphasis on teacher training (Cavalcanti, 1999, 2006; Maher 1997, 2006), and considerations on the concept of representation (Hall, 1996; Woodward, 1997; Silva, 2000) as well as over the sociolinguistic context in Africa and Mozambique (Bamgbose, 1991; Lopes 2004).

As a result the study shows that the construction of meanings of bilingual education and bilingual teacher develops in a different socio-linguist context setting up an environment where the teacher and bilingual education are seen as good a thing by local communities in Mozambique where local languages have prestige and by the contrary in urban areas. In urban areas there is some reserve towards local languages and very little impact on bilingual education.

The official discourse and the documentation on curriculum development for basic education seem to recognize bilingual education and the bilingual teacher. However, when it comes to the implementation in a much large scale of this policy almost nothing is done. It is for that reason that the space of bilingual education in Mozambique is incipient. However, some steps are being taken for the gradual development of bilingual education.

CHAVES DE SIGLAS

APPP - Ajuda ao Desenvolvimento de povo para Povo

CFPP - Centro de Formação de Professores Primários

DDEC - Direcção Distrital de Educação e Cultura

DPEC - Direcção Provincial de Educação e Cultura

EB - Educação Bilingue

EPC - Escola Primária Completa

IAP - Instituto do Aperfeiçoamento do Professor

IMAP - Instituto do Magistério Primário

INE - Instituto Nacional de Estatística

INDE - Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação

L1 - Língua primeira

L2 - Língua segunda

LE - Língua estrangeira

MINED - Ministério da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PARPA - Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta

PCEB - Plano Curricular do Ensino Básico

SADC - Southern Africa Development/Comunidade do Desenvolvimento da África Austral

SNE - Sistema Nacional da Educação

ZIP - Zona de Influência Pedagógica

SUMÁRIO

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	5
Abstract.....	7
Chave de siglas.....	9
Introdução.....	11
Capítulo 1. Preâmbulo para entender o complexo contexto moçambicano.....	21
1.1 Contexto sócio-histórico.....	21
1.2 Contexto sociolinguístico.....	23
1.3 Contexto educacional.....	30
Capítulo 2. Caracterização da pesquisa, alguns pressupostos teóricos e panorama da educação bilingue e seus professores numa região de Moçambique.....	41
2.1 Metodologia.....	41
2.2 Instrumentos e procedimentos de geração dos registos.....	43
2.3 Procedimentos da análise de dados.....	45
2.4 Local da pesquisa e perfil dos participantes.....	45
2.5 Educação bilingue em Moçambique.....	56
2.6 A formação do professor de educação bilingue em contexto multilingue.....	68
2.7 A educação bilingue e o professor na Estratégia de Formação de Professores.....	70
Capítulo 3. Construção de significados sobre a educação bilingue e o professor de educação bilingue e a sua especialidade em uma região de Moçambique.....	77
3.1 Visão de alguns representantes de segmentos da sociedade.....	78
3.1.1 Visão de alguns profissionais de instituições educacionais oficiais.....	78
3.1.2 Visão de alguns profissionais de uma organização parceira da Educação Oficial.....	82
3.1.3 Visão de alguns professores do programa monolinguê em Português.....	85
3.1.4 Visão de alguns alunos das escolas observadas.....	88
3.1.5 Visão de alguns pais e líderes comunitários das comunidades focalizadas.....	91
3.2 O ponto de vista de alguns professores de educação bilingue sobre a sua especialidade.....	97
Considerações finais.....	117
Referências bibliográficas.....	125

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é de cunho etnográfico interpretativo e lança um olhar sobre a educação bilingue e a formação de professores em Moçambique. A escolha deste tema tem a ver com o facto¹ de que o Ministério da Educação e Cultura (daqui em diante MEC) introduziu oficialmente a educação bilingue em línguas moçambicanas e o Português, em todo o país a partir de 2002. A introdução foi antecedida de uma experimentação de educação bilingue que tinha o objectivo principal de testar as condições de aplicabilidade deste tipo de programa em Moçambique.

A referida experimentação surgiu no âmbito das tentativas do MEC reverter o quadro do fracasso escolar no ensino primário através de outras alternativas ao ensino monolíngue somente em Português. Estudos realizados pelo Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (doravante INDE)² tinham mostrado que uma das maiores causas do fracasso escolar em Moçambique se devia ao facto de o ensino ser conduzido somente em Português, quando a maioria das crianças não fala esta língua. Aprofundaremos este aspecto mais adiante, neste trabalho. Nessa altura a pesquisadora participou na experimentação como técnica do INDE elaborando textos didácticos, formando professores e fazendo visitas de acompanhamento da experimentação.

Entretanto, em 1997 iniciou-se o processo da transformação curricular do ensino primário e embora os resultados da experimentação tivessem sido encorajadores para a introdução oficial da educação bilingue no ensino primário, numa fase inicial, a transformação curricular não contemplou a educação bilingue, esta era ainda uma questão muito marginalizada. O discurso oficial enaltecia a importância de um ensino que contemplasse, igualmente, as línguas locais, mas não ia além disso.

Durante este processo alguns grupos da sociedade civil, principalmente de comunidades rurais, estudiosos, religiosos e o próprio grupo de educação bilingue do INDE pressionavam para a introdução da educação bilingue no ensino primário, até que passou a ser mesmo uma exigência da sociedade civil e, aí tinha que ser implementada a todo o custo. Mesmo considerando que as condições para a expansão não estavam totalmente criadas, este era o momentum. É importante mencionar que a introdução da

¹ A Dissertação será escrita na variante do Português de Moçambique.

² INDE é uma instituição do MEC, mas funciona de forma autónoma.

educação bilingue em Moçambique é o resultado de uma pressão social que o MEC atendeu. Assim, a partir de 2004 passamos a ter um currículo do ensino primário que inclui um modelo monolíngue só em Português destinado a crianças que têm o português como LM e um modelo bilingue em línguas moçambicanas e Português para crianças de zonas rurais que não têm o Português como LM.

Por essa razão, quando o grupo de educação bilingue entrou no processo de desenvolvimento curricular, este já havia iniciado há um tempo considerável e, por isso, teve que saltar algumas etapas como, por exemplo, a pesquisa documental, a pesquisa de outras experiências bem sucedidas ou não de educação bilingue, sobretudo, em contextos parecidos com o de Moçambique, de modo a se integrar no ritmo dos outros grupos da reforma curricular.

O INDE já tinha, por exemplo, estudos consistentes sobre o ensino de Português como língua segunda (L2) para o programa monolíngue em Português, incluindo métodos de ensino e materiais para os professores, desenvolvidos no âmbito do “Projecto de desenvolvimento e experimentação de material didáctico para o ensino do Português como língua segunda”. No entanto, para a educação bilingue não havia pesquisas consistentes nem materiais para apoiarem a sua implementação precisamente porque não se esperava que esta fizesse parte do novo currículo. Além disso, não havia interesse em se investir em pesquisas nesta área, ao contrário das outras áreas curriculares.

Registe-se, no entanto, que do ponto de vista da descrição linguística das línguas bantu, há estudos muito avançados e consistentes realizados pelo Centro de Estudos das Línguas Moçambicanas - NELIMO, da Universidade Eduardo Mondlane.³

Se a pressão já era muita para os outros grupos da transformação curricular, para o grupo de educação bilingue era ainda mais, pois tinha que desenvolver planos de estudo para as línguas locais, o Português como língua segunda, trabalhar com os grupos de Matemática, Ciências Naturais e Sociais e outros para ver como iria integrar os conteúdos destas disciplinas no programa de educação bilingue. Além disso, devia estar sempre preparado para convencer os próprios colegas do INDE, do MEC e outras entidades da sociedade civil sobre a relevância da educação bilingue.

³ O NELIMO surgiu como Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas, mas actualmente é um Centro de Estudos de Línguas Moçambicanas, mas mantém a designação NELIMO, por razões históricas.

Os desafios eram muitos, de modo que não sobrava muito tempo para realizar as pesquisas necessárias à sua implementação. O pouco que se fez foi uma revisão superficial do modelo de educação bilingue usado na experimentação de modo a adequá-lo para a introdução oficial e posterior expansão. A referida revisão foi estrutural e consistiu, apenas, em aumentar a manutenção da L1, não como meio de ensino, mas como disciplina. Portanto, continuava a ser um programa de transição⁴, como tinha sido na experimentação.

Ao longo deste processo fomos observando que algumas questões como a formação de professores assim como o próprio significado da educação bilingue no contexto moçambicano pareciam não estar a ter o cuidado que deveriam ter no âmbito do novo currículo. O sucesso do ensino-aprendizagem depende, de entre vários factores, de professores aptos a desenvolvê-lo de modo a responder às reais necessidades educativas dos alunos. Esta questão torna-se mais preocupante quando o ensino-aprendizagem é desenvolvido através de duas línguas, num contexto de desigualdade linguística, em que se considera que as línguas locais/bantu não gozam do prestígio social do Português, podendo tornar-se um dilema para os professores dos programas de educação bilingue, pois têm que lidar com os preconceitos linguísticos e sociais que envolvem as línguas moçambicanas.

Por outro lado, já vínhamos trabalhando com alguns dos professores, técnicos das Direcções Distritais de Educação e Cultura e formadores dos Centros de Formação Professores de Primários que participaram na pesquisa, tanto como pesquisadora na área da educação bilingue, bem como formadora em acções de formação continuada de professores primários em geral e para a educação bilingue em particular. Por essa razão, o presente estudo pretende dar uma continuidade a uma reflexão sobre a formação de professores de educação bilingue em Moçambique que já tinha iniciado, partindo do pressuposto que o professor é uma das figuras principais do processo de ensino-aprendizagem.

⁴ De entre os vários programas de educação bilingue existente Moçambique optou pelo programa de transição que consiste em iniciar o processo de ensino-aprendizagem na L1 dos alunos como meio de ensino e disciplina e transitar gradualmente para o Português como meio de ensino. O programa, que se enquadra nos modelos educacionais assimilacionistas é apresentado de forma mais detalhada no capítulo 2 deste trabalho.

Em Moçambique a formação de professores realiza-se em duas modalidades principais, formação inicial e formação em exercício (continuada). A formação inicial de professores é uma das modalidades mais importantes, não só pelo número de professores envolvidos, como também pelo impacto que tem na expansão do ensino. A formação inicial de professores para o Ensino Primário de 1º Grau (EP1), realiza-se nos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP's) e para o Ensino Primário do 2º Grau (EP2), nos Institutos de Magistério Primário (IMAP's).⁵ A par da formação inicial, a formação continuada de professores é uma modalidade também com muito impacto porque muitos professores iniciam o exercício da carreira sem uma formação inicial ou com formação muito precária.⁶

A formação inicial dos professores para o ensino primário não corresponde às exigências do sistema, quer no que concerne à expansão, quer no que diz respeito à qualidade. Estudos realizados pelo MEC indicam que em 2002, 38% dos professores do ensino básico não tinham formação profissional e que caso se mantenha o actual ritmo de expansão do ensino primário e não se tomem medidas adequadas, o número de professores sem formação poderá atingir 62%, em 2008.⁷

Os professores têm se beneficiado de acções de formação contínua de modo a se capacitarem em novas metodologias como forma de elevarem o seu nível profissional. O Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP) é a única instituição que organiza e realiza cursos de ensino à distância, em modalidade de formação continuada, destinada aos professores com pouco nível de formação, com o objectivo principal de que obtenham um grau académico que lhes permita se integrarem na carreira profissional docente e auferir salários melhores.

No que se refere à capacitação dos professores em exercício para o novo currículo, recorreu-se à modalidade de formação continuada em cascata. Para tal criou-se um corpo de formadores provinciais que foram capacitados pelos técnicos do INDE (que tinham produzido o currículo). Os formadores provinciais capacitavam os distritais e estes os professores. Ora, se por um lado a cascata permite capacitar muitos professores

⁵ O ensino primário estrutura-se em dois níveis, Ensino Primário do 1º Grau (EP1, da 1ª à 5ª classe) e Ensino Primário do 2º Grau (EP2, 6ª e 7ª classes).

⁶ Em cada início de ano lectivo grupos de jovens, principalmente, com a 10ª classe são recrutados para acções de formação como professores primários para o 1º Grau do ensino primário – 1ª à 5ª. Classe. Estas formações duram em média 15 dias, mas são retomadas nas interrupções lectivas.

⁷ Dados do Ministério da Educação e Cultura.

em pouco tempo, por outro, corre-se o risco de se perder muita in(formação) pelo caminho e foi o que aconteceu em relação às questões do novo currículo, mas devido à pressão do governo e da sociedade civil para se introduzir o novo currículo tinha que se encontrar uma alternativa rápida para capacitar os professores.

Quanto à educação bilingue, mesmo considerando-se que a mesma é um dos aspectos mais inovadores do novo currículo do ensino primário, a formação de professores para esta área não entrou no esquema desenvolvido para a capacitação dos professores no novo currículo e nem está contemplada na Estratégia Nacional de Formação de Professores para a formação de professores a longo prazo.

Com efeito, o programa de educação bilingue faz parte do novo currículo do ensino primário, todavia na fase de experimentação do novo currículo os professores de educação bilingue não foram formados nas novas metodologias das outras disciplinas curriculares como Matemática, Ciências Naturais e Sociais e em outras inovações do novo currículo. A sua formação contemplou apenas componentes sobre a linguística bantu e metodologias de educação bilingue. Tal poderá advir do facto de que muitas pessoas, entre elas, alguns técnicos da educação, tomarem a educação bilingue como um currículo à parte, diferente do monolíngue. Esta situação veio a ser corrigida posteriormente ao se integrarem os componentes curriculares acima referidos na sua capacitação, mas mostra que a educação bilingue estava à margem das políticas de formação de professores, em geral.

Acima das questões colocadas, Moçambique foi alvo de uma guerra civil que durou cerca de dezasseis anos.⁸ Neste período houve muitos deslocamentos populacionais à procura de lugares seguros, pelo que seriam necessários estudos sociolinguísticos que mostrassem o estado actual do perfil sociolinguístico moçambicano para assegurar que os programas de educação bilingue decorrem em zonas linguísticas apropriadas.

Por exemplo, uma experimentação em educação bilingue que aconteceu em duas províncias, Gaza e Tete, mostra a necessidade de se realizar estudos sociolinguísticos consistentes antes de se iniciar a implementação de um programa de educação bilingue. Em Tete, uma das turmas que começou a experimentação em Cinyanja e Português terminou em Cinyungwe e Português. Na ocasião aventou-se a hipótese de que a causa

⁸ A guerra civil iniciou pouco depois da independência nacional do país, isto é, por volta de 19976.

principal da mudança do Cinyanja para o Cinyungwe se devia a uma entrada massiva de uma comunidade falante de Cinyungwe naquela zona, no tempo da guerra. Por isso, seria importante um estudo sociolinguístico que, ou confirmasse esta situação ou que mostrasse que, à partida, o local escolhido não era o mais adequado para se introduzir um programa bilingue em Cinyanja e Português.

A construção de significados sobre a educação bilingue e o professor ilustra a necessidade de se desenvolver um estudo que permita fazer alguns encaminhamentos que possam contribuir para o desenho de estratégias de formação de professores para a área da educação bilingue, em Moçambique.

Objectivos e pergunta de pesquisa

A dissertação com o título “Olhares sobre a educação bilingue e seus professores em uma região de Moçambique”, tem o objectivo de realizar algumas reflexões sobre a construção de significados locais sobre a educação bilingue e o professor de educação bilingue em uma região de Moçambique, num contexto multicultural e multilíngue. Assim, a pesquisa será orientada através da seguinte pergunta e sub-perguntas:

Qual é o lugar da educação bilingue e do professor de educação bilingue em Moçambique?

- a. Como a educação bilingue e o professor de educação bilingue são vistos pela sociedade em um contexto educacional com dois currículos de ensino, nomeadamente, bilingue e monolíngue?
- b. Como o professor de educação bilingue se vê e como vê a sua especialidade nesse contexto?

Para respondermos às perguntas de pesquisa deste estudo, organizamos o mesmo em três capítulos principais. Na introdução se apresenta o problema, a justificativa, o objectivo e a pergunta e subperguntas de pesquisa. O primeiro capítulo destina-se ao contexto da pesquisa e apresentam-se, brevemente, os contextos sócio-histórico, sociolinguístico e educacional do país e alguns pressupostos teóricos pertinentes para a análise dos registos, tais como: conceitos sobre bilinguismo e educação bilingue

(Grosjean, 1982; Hamel, 1989; Baker, 1993; Romaine, 1995); educação bilingue e formação de professores com enfoque em contextos de minorias linguísticas ou maiorias tratadas como minorias (Maher, 1997, 2006; Cavalcanti, 1999, 2006); políticas linguísticas e contexto sociolinguístico em África e Moçambique (Bamgbose, 1991; Lopes 2004); alguns conceitos sobre representação e identidade, (Woodward, 1997; Hall, 1996; Silva, 2000), e, também, em alguns princípios sobre pesquisa de cunho etnográfico (Erickson, 1986; Mason, 1997; Cavalcanti, 1991, 1999, 2006.)

O segundo capítulo dedica-se à caracterização da pesquisa que inclui a metodologia usada, as etapas de pesquisa, os instrumentos e procedimentos usados na geração dos registos e os procedimentos para a análise de dados, bem como a caracterização dos contextos pesquisados e o perfil dos participantes. Neste capítulo também se apresenta um panorama sobre a educação bilingue e o professor em Moçambique como preparação para a entrada na análise dos dados que acontece no último capítulo.

No terceiro e último capítulo faz-se a análise dos dados e discussão dos resultados da presente pesquisa com base nos registos gerados e no quadro teórico estabelecido no âmbito do trabalho. Assim, a análise focaliza a construção de significados sobre o professor e a educação bilingue com base nos pontos de vista de alguns profissionais de instituições educacionais oficiais, alguns professores, alunos, profissionais de uma organização não governamental parceira da educação por uma parcela da sociedade composta por pais de alunos e líderes comunitários dos contextos observados e; finalmente, de alguns professores de educação bilingue que são os principais participantes deste estudo.

CAPÍTULO 1

Preâmbulo para entender o complexo contexto moçambicano

Nesta parte do trabalho falaremos sobre o contexto em que se desenvolveu o presente estudo, que inclui o contexto sócio-histórico, sociolinguístico e educativo. No contexto sócio-histórico serão apresentados alguns dados histórico-demográficos de Moçambique; no sociolinguístico falaremos sobre a situação linguística e alguns aspectos sobre a política linguística do país; e, também, sobre o contexto educacional em Moçambique que focalizará em alguns dados sobre o ensino primário e o currículo.

1.1 Contexto sócio-histórico

Moçambique localiza-se na costa Sul-Oriental de África, tem uma superfície de 799.380 km² e, administrativamente, está dividido em 11 províncias e 146 distritos. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística, a população em 2006 é de 19.420.036 habitantes, dos quais 9.167.491 são mulheres (52%) e mais de 6.5 milhões de habitantes são crianças com idade inferior a 10 anos, sendo o crescimento médio anual da população estimado em 2.5%. Mais de 80% dos habitantes vive na base da agricultura.

A taxa de analfabetismo é de 56.7%, sendo de 40.3% para os homens e 71.2% para as mulheres. Nas zonas urbanas é de 31.4%, sendo 17.5% para os homens e de 44.9% para as mulheres. Nas zonas rurais é de 68.9%, sendo 52.1% para os homens e de 83.2% para as mulheres.⁹

O país tornou-se independente de Portugal em 1975, e nesse período, registava uma taxa de analfabetismo de 93%. Face a esta situação, na altura, desenvolveram-se acções de alfabetização¹⁰ baseadas em voluntarismo, com muita motivação e entusiasmo, envolvendo estudantes sem formação como alfabetizadores de adultos e sem materiais apropriados. Ainda assim, estima-se que nesse período se tenha alfabetizado cerca de

⁹ Fontes: II Recenseamento Geral da População e Habitação - IIRGPH, 1997; Questionário de Indicadores de Bem Estar - QUIBB, 2001.

¹⁰ Este tipo de alfabetização foi realizado em Português e consistia de dotar os educandos em habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo.

500.000 adultos, principalmente de zonas urbanas e suburbanas, ao mesmo tempo que se iniciava um processo massivo de escolarização de crianças em todo o país.

Moçambique é um país multicultural e multilingue, contudo, até agora a língua portuguesa é a única língua oficial. A opção pelo Português entende-se no contexto em que surgiu a luta armada pela independência do país que durou dez anos, de 1964 a 1974. O carácter multilingue e multiétnico do país já se manifestava, pois a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) surgiu de três movimentos nacionalistas que englobavam pessoas de diversas etnias, o que significa que falavam línguas locais diferentes.¹¹

Assim, era necessário encontrar-se um meio comum para a comunicação entre todos e esse meio foi a língua portuguesa porque era a língua de comunicação mais ampla, tendo assumido o estatuto de língua de unidade nacional, a partir dessa altura. A preocupação principal da FRELIMO era a consolidação da unidade interna, com base na premissa de que a unidade nacional se constrói no ideal do modelo, uma língua, uma nação. Contudo, conforme Mazula (1995:103),

No decorrer da luta, vários acontecimentos e crises no seio da Frelimo foram mostrando que a construção da unidade nacional era um processo de contradições. Surgiram movimentos separatistas, divergências políticas sobre a estratégia militar, divergências ideológicas e teóricas sobre o modelo de desenvolvimento económico, emancipação da mulher e sobre o tipo de ensino a adoptar nas escolas das zonas libertadas.¹²

Portanto, o factor língua, já naquela altura parecia não ser o mais preponderante para a edificação da unidade nacional, o que mostra que a mesma também pode ser construída na diversidade, ou seja, o reconhecimento da diversidade étnica, cultural e linguística não pode ser visto como um impedimento para o desenvolvimento de programas e acções educacionais e outras que incluam esta mesma diversidade.

Pouco depois da independência nacional iniciou uma guerra civil brutal, como já foi dito, orquestrada pelo governo do Apartheid da África do Sul e protagonizada pela

¹¹ A FRELIMO surgiu da unificação de três movimentos nacionalistas, a MANU (União Nacional Africana de Moçambique), UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique) e UNAMI (União Nacional Africana para a Independência de Moçambique) em 1962.

¹² Zonas libertadas eram as que passavam a estar sob o controlo administrativo e político da Frelimo, em território nacional, à medida que eram conquistadas aos portugueses.

Resistência Nacional Moçambicana (Renamo) que tinha o objectivo principal de desestabilizar a economia do país. Entretanto, em 1987, Moçambique aderiu às políticas monetárias do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), assinando acordos de desenvolvimento com estas instituições, abandonando, assim, a via político-ideológica do socialismo e aderindo a uma nova ordem económica, mais conhecida em Moçambique como economia do mercado.

Em 1992, com o fim da guerra civil, o governo desenvolveu directrizes para reduzir os altos níveis de pobreza, particularmente nas áreas rurais. Actualmente está em implementação o Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (2001- 2005) - PARPA. Este plano é ao mesmo tempo um documento de estratégia e um plano de acção para reduzir a pobreza absoluta e promover o crescimento económico do país.

1.2 Contexto sociolinguístico

Tratando-se de uma pesquisa com enfoque no professor de educação bilingue e na própria educação bilingue importa trazer alguns aspectos do contexto sociolinguístico do país.

A diversidade linguística de Moçambique é uma das suas principais características culturais. Embora a língua portuguesa seja a língua oficial do País, existe uma enorme variedade de idiomas. Para a maioria da população, estes idiomas nacionais constituem a sua língua materna e a mais utilizada na comunicação diária. (INE, 1999).

Os moçambicanos, regra geral, são falantes bilingues no contexto de línguas bantu moçambicanas e, às vezes, trilingues, principalmente, dentro do mesmo grupo linguístico. Contudo, para fins educativos, as comunidades locais são definidas como sendo linguisticamente homogénias, pois, de uma maneira geral, há uma língua que é o principal meio de comunicação local e, no caso de programas de educação bilingue é a usada no ensino. Os contextos urbanos são caracterizados como sendo linguisticamente heterogénios porque há afluência de falantes de diversas línguas nos mesmos locais.

Estudos realizados por linguistas moçambicanos e de outros países indicam que existem cerca de vinte línguas moçambicanas todas de origem bantu e cada língua possui cerca de quatro a cinco dialectos. Os dados do recenseamento geral da população

de 1997 ¹³ indicam que numa população de cerca de doze milhões de habitantes (população de mais de cinco anos), somente 6% fala Português como língua materna, em zonas urbanas e 1.2% em zonas rurais. Trinta e nove por cento (39%) da população total (população de mais de cinco anos) fala o Português como língua segunda.

Em 1983 a língua portuguesa era falada por 1.2% como língua materna e 24% como língua segunda, em contextos urbanos. Estes dados mostram que em catorze anos o número de falantes de Português como língua materna e segunda, em zonas urbanas, aumentou em 5.2% e 15%, respectivamente, o que se pode considerar um aumento significativo, principalmente, no que se refere aos falantes de português como língua segunda.

Em contextos rurais o cenário em relação ao Português manteve-se em 1.2%. Estes dados mostram que 94% da população moçambicana fala as línguas bantu, porque mesmo as pessoas que falam o Português como língua segunda, falam, também, uma língua moçambicana, como mostram as percentagens apresentadas. Com efeito, em zonas rurais as interacções diárias desenvolvem-se, quase, unicamente, em uma destas línguas.

O Português exerce, ainda, o papel de língua de unidade nacional e os cidadãos a relacionam a razões de ordem social e económica, uma vez que é a língua de prestígio, de mobilidade social e económica e, por conseguinte, de poder.

Para a educação, o cenário acima descrito significa que a maioria dos alunos moçambicanos quando ingressa no ensino primário não fala o Português, acrescido do facto de que vive num meio social em que a oferta linguística da língua portuguesa é bastante pobre, ou inexistente, como é o caso dos contextos rurais e suburbanos, tornando-a uma língua alheia às crianças, do ponto de vista de ensino-aprendizagem.

Existe, também, em Moçambique uma considerável comunidade de origem asiática, que fala as línguas desta origem em contextos familiares, principalmente, o Urdu, Gujurati, Indi e Memane. (Lopes, 2004). O árabe é estudado, somente, em contextos

¹³ II Recensamento Geral de População e Habitação, 1997. Indicadores Sócio-Demográficos. Moçambique.

religiosos islâmicos, principalmente, no ensino do alcorão. Em algumas madrassas ¹⁴ este tipo de ensino já se faz em árabe moderno, pois um número considerável de moçambicanos tem beneficiado de bolsas de estudo em países árabes, onde vão se formar para serem maulanas¹⁵. Tanto as línguas de origem asiática como o árabe não são ensinadas no âmbito educativo formal e não são tidas em conta quando se determinam as taxas de analfabetismo em censos populacionais, por exemplo. Neste aspecto concordamos com Lopes (2004: 159), ao sugerir

(...) que quando em Moçambique se fala de taxas de analfabetismo, se recolham dados que reflectam a situação não apenas em relação à língua oficial mas também em relação a qualquer outra língua, em particular, as línguas bantu, as línguas asiáticas e o Árabe. A experiência mostra-nos que as pessoas alfabetizadas em línguas que não a língua oficial nunca contam para as estatísticas.

As línguas estrangeiras como o Inglês e o Francês têm um papel de destaque na vida pública do país, principalmente nos meios urbanos e são estudadas no ensino formal como disciplinas. O Francês é introduzido no ensino secundário, a partir da 11^a classe. Com a adopção do novo currículo do ensino básico o Inglês, em vez de ser introduzido somente no ensino secundário, como era antes, à semelhança do Francês, passou a ser leccionado no ensino primário, a partir da 6^a classe.

Relativamente à hegemonia de línguas internacionalmente dominantes como o Francês e o Inglês, Cavalcanti (1998), num artigo sobre a Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), defende a inclusão de outras línguas para além destas duas em sessões de trabalho:

Por que não haver sessões de apresentação em português, por exemplo? Essas sessões, que até hoje aconteceram em inglês, ao invés de excluir, incluiriam colegas linguistas aplicados, por exemplo, dos países africanos luso-falantes. Por que não haver sessões em outras línguas também? Por que não criar espaços para que os falantes de línguas dominantes tenham que agir como estrangeiros? (Cavalcanti, 1998: 204).

Este desafio poderia ser estendido em contextos como o da SADC, (Southern Africa Development/Comunidade do Desenvolvimento da África Austral) de que Moçambique

¹⁴ Madrassas são escolas islâmicas.

¹⁵ Maulanas ou xehe são dignatários religiosos e podem assumir várias funções na sociedade, como orientar cerimónias religiosas, dar aulas no âmbito religioso, fazer palestras (hadisses), dar aconselhamento religioso, de entre outras.

é membro, por exemplo. Os países periféricos como Moçambique são tidos como países somente consumidores do conhecimento produzido em países desenvolvidos. Políticas linguísticas hegemónicas como apontadas por Cavalcanti (1998) não contribuem para a mudança de atitudes que marginalizam os países em vias de desenvolvimento. Este tipo de marginalização é ainda mais evidente em relação aos países africanos de língua oficial portuguesa porque operam com uma língua que mesmo sendo considerada como internacional fica em desvantagem em relação a línguas como o Francês, Espanhol e, sobretudo, o Inglês.

Mapa Linguístico de Moçambique

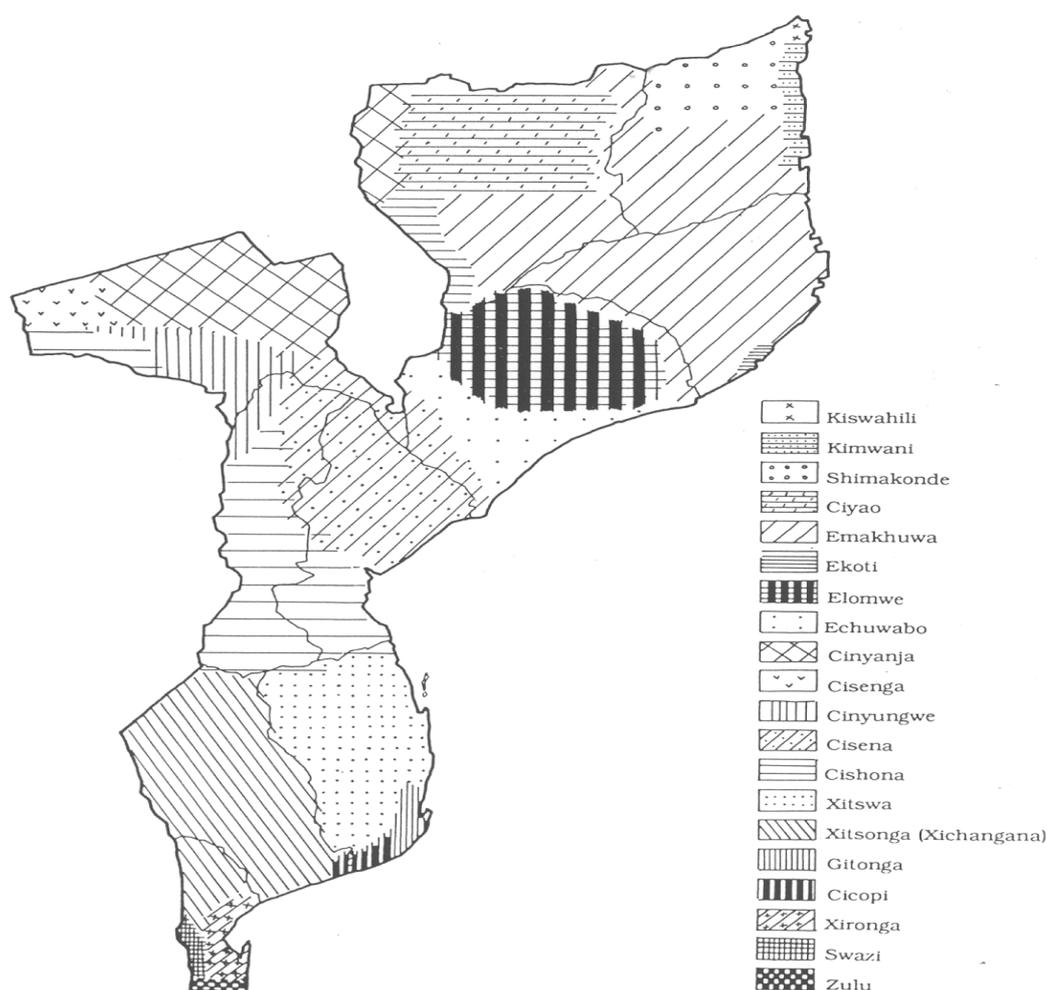


Figura 1: Mapa linguístico de Moçambique (NELIMO 1989)

Em Moçambique os linguistas que desenvolvem estudos sobre as línguas bantu moçambicanas (Firmino 2000; Katupha 1988; Liphola 1988; Lopes 1997; Ngunga 1987, 1992) mostram algumas diferenças na classificação das línguas moçambicanas

como línguas ou como dialectos, mas, acordou-se que este seria considerado o mapa linguístico de Moçambique, produzido no âmbito do I Seminário de Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas, em 1989. Refira-se que o mapa só apresenta as línguas bantu de Moçambique, também consideradas línguas locais. Apesar de a língua portuguesa gozar de estatuto de única língua oficial em Moçambique, ela nunca foi tida como língua local ou moçambicana. Há, contudo, alguns estudiosos que reivindicam a nacionalização desta língua e a oficialização de algumas línguas bantu (Firmino, 1995).¹⁶

Alguns elementos sobre a política linguística em Moçambique

Questões referentes à política linguística em Moçambique são melhor entendidas no contexto mais amplo do espectro sociolinguístico africano, associado à história da colonização. Questões concernentes à política linguística têm um espaço central em países multilingues como é o caso de Moçambique. Em África, de uma maneira geral, independentemente das dimensões geográficas dos países e do número da população estes podem possuir de 10 a 400 línguas. Temos, por exemplo, países como a Tanzânia com 22.49 milhões de habitantes e 113 línguas, Angola com 8.7 milhões e 29 línguas, Moçambique com 19.440 milhões e 20 línguas, a Nigéria com 95.19 milhões de habitantes e 400 línguas, só para citar alguns exemplos.

As línguas locais africanas, sem excepção, partilham o espaço com as línguas europeias, geralmente, línguas do ex-colonizador, como é, por exemplo, o caso de Moçambique. Contudo, há países como a África do Sul que para além do Inglês como língua oficial tem, também, o Afrikaans e dez línguas locais reconhecidas como oficiais. Também a Tanzânia tem o Inglês ao lado do Kiswahili, como línguas oficiais, ambas gozando do mesmo estatuto. Portanto, a situação sociolinguística varia muito de país para país.

O multilinguismo que caracteriza os países africanos é frequentemente associado a dificuldades e visto como uma desvantagem para a comunicação, administração,

¹⁶ A proposta de nacionalização da língua portuguesa seria no sentido de torná-la uma língua nacional gozando do mesmo estatuto das línguas bantu moçambicanas ou locais, considerando-se que já existem cidadãos moçambicanos que falam esta língua como LM e L2. Contudo, enquanto não se clarificar o papel e o estatuto das línguas bantu moçambicanas uma medida deste tipo revela-se impraticável.

educação, unidade nacional, de entre outras questões. Os governos são confrontados com dilemas do tipo: Como é que o país poderá funcionar com mais do que uma língua na administração do país? De entre as diferentes línguas locais africanas, qual escolher como oficial? Bamgbose (1991: 69) diz o seguinte sobre este assunto:

Embora nas discussões das opções, possíveis escolhas têm estado presentes como se elas fossem escolhas livres, existem, de facto, constrangimentos que determinam as escolhas feitas pelos países. Os constrangimentos são, geralmente, de ordem histórica, sociolinguística, teórica, pedagógica e política.

Esta situação origina a que os governos se acomodem em políticas linguísticas de “evitação, indecisão, arbitrariedade, flutuação e declaração sem implementação”. (Bamgbose, op.cit: 111). Ainda segundo este autor, é interessante que os governos e ecologistas considerem a diversidade da fauna e da flora como algo positivo e a ser preservado, mas a mesma preocupação já não se verifica em relação à diversidade linguística e cultural dos países. Com efeito, as características acima referidas acabam por influenciar as decisões ou a falta delas nas políticas linguísticas para a educação, por exemplo.

Pelas razões acima apontadas, em Moçambique, as políticas linguísticas, incluindo a política linguística para a educação, caracterizam-se por serem veladas, o que dificulta o desenvolvimento das línguas locais, desencorajando-se o uso destas línguas em vários domínios sociais, principalmente no oficial, como é o caso da educação, instituições do estado, de entre outros domínios. Esta proibição assenta, principalmente, na ideia de que a unidade nacional só poderia ser construída e alcançada através da promoção de uma só língua, neste caso, o Português. A ideologia subjacente a esta ideia é o ideal da construção dos estados nação.

Apesar de a situação linguística de Moçambique indicar que a maioria da população moçambicana é falante das línguas locais de origem bantu, o Sistema Nacional de Educação em Moçambique optou pela língua portuguesa como o único meio de ensino, como já foi apontado. Este facto, aliado a outros, foi desenvolvendo um sistema de ensino que se caracterizava por possuir um elevado índice de desperdício escolar (repetências e desistências), principalmente, em contextos rurais. Os problemas que esta opção levantou foram sentidos desde os primeiros anos da independência nacional, pela

educação. Uma das implicações desta política linguístico-educacional é comentada pelo INDE (1990: 2) quando afirma que:

apesar de, com a introdução do SNE em 1983, se ter procurado atender à realidade linguística da criança que chega à escola com 7 anos sem saber falar Português, a verdade é que os índices de aproveitamento pedagógicos continuam baixos, havendo muitas reprovações e abandonos nas primeiras classes. Sabe-se que uma das causas está no facto de o ensino ser feito numa língua segunda, desconhecida pela criança.

Ainda assim, a política linguística para educação visibilizada é a que punha todos os esforços no desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem do Português como língua segunda, ignorando-se, inclusivamente, que esta língua em contextos rurais não pode ser tida como língua segunda.

A Constituição da República de Moçambique (1990), Artigo 5 declara que: “Na República de Moçambique a língua Portuguesa é a língua oficial. O Estado valoriza as línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares e na educação dos cidadãos.” Se, por um lado, este tipo de declaração parece proteger e abrir um espaço para o uso das línguas moçambicanas em domínios oficiais, por outro lado, ela é muito vaga. Declarações deste tipo não são amplamente divulgadas e implementadas, contribuindo para a falta de informação no que diz respeito à situação sobre as línguas, em geral, e para a educação, em particular.

A não especificação das políticas linguísticas aos mais diversos níveis tem sido apontada como uma estratégia de adiamento do reconhecimento efectivo da relevância da educação bilingue no ensino primário. Apesar de o multilinguismo ser visto como uma dificuldade para a definição de políticas linguísticas para a educação, tal não significa que a mesma seja insuperável. É, assim, que em Moçambique passados vinte e cinco anos depois da independência nacional, o discurso oficial finalmente reconheceu a importância do uso das línguas moçambicanas no ensino formal e não-formal, como aponta Ngunga (2005: 2):

O governo moçambicano levou pouco mais de vinte e cinco anos a acreditar na diversa literatura de autores moçambicanos e outros nos diferentes pontos do mundo sobre esta matéria. Foi, por conseguinte, com muito prazer que soubemos através do INDE em 2001, que finalmente se tinha chegado à conclusão de que a língua de ensino era um dos motivos mais importantes do baixo desempenho dos

estudantes nas primeiras classes. (...) os resultados de investigação dos quadros do INDE foram instrumentais para convencer os políticos a reconsiderar a língua materna como meio de instrução nas primeiras classes do ensino primário em Moçambique.

O reconhecimento oficial da importância do uso da L1 dos alunos no ensino primário é o primeiro passo para o desenvolvimento de políticas linguísticas que valorizem cada vez mais as línguas bantu moçambicanas no ensino e no país, além dos primeiros anos de escolarização.

1.3 Contexto educacional

O contexto educacional em Moçambique é, geralmente, abordado com base em três períodos: o primeiro constitui o colonial, que vai desde o tempo da ocupação de Portugal, 1502 até à independência em 1974; o segundo, o período pós-independência que se caracterizou por ser de orientação socialista que vai desde 1975 até perto de 1983; e um terceiro período, de 1983 até actualmente, quando Moçambique abandonou a via socialista. Ao longo destes anos, mesmo com algumas mudanças de acordo com a época e ideologia, sempre predominaram os modelos educativos que Hamel (1989) denomina como assimilacionistas, pois o propósito principal destes modelos é a busca da hegemonização e um dos meios principais de se alcançar este propósito é o reconhecimento de uma única língua como oficial ou nacional.

Os modelos de educação tidos como tradicionais que já existiam antes da ocupação colonial nunca foram reconhecidos oficialmente, quer na época colonial quer após a independência do país. Com efeito, o conceito de educação formal e mesmo não-formal como conhecemos hoje é, na sua essência, baseado em modelos de educação ocidental, quer impostos através do processo de colonização, quer importados através de programas de cooperação, tendo continuado até à actualidade.

Voltando ao tempo colonial, saliente-se que qualquer projecto educativo concebido por Portugal como potência colonizadora, para as suas colónias, incluindo Moçambique, assentava em princípios assimilacionistas. É importante mencionar que nos primórdios da colonização nem sequer se punha a ideia de se “educar” os povos colonizados, no conceito ocidental de educação, como podemos observar pela seguinte passagem

proferida por Mouzinho de Albuquerque, por exemplo: “As escolas são uma ficção... Quanto a mim, o que nós devemos fazer para educar e civilizar o indígena é desenvolver-lhe de forma prática as habilidades para uma profissão manual.”¹⁷ (MEC, 1980: 21 apud Mazula, 1995: 73).

Pelas razões acima apontadas e outras, não havia interesse em se desenvolver programas educativos para os moçambicanos, que poderiam, na óptica do colonizador, dar-lhes sabedoria para pôr em causa o próprio estado colonial, como podemos observar nesta citação: “O objectivo cultural da educação dos nativos deve ser fazer deles trabalhadores, não encorajá-los a dar vida à fábula do boi e da rã, até porque a rã, inchando e rebentando, nos faria mal.” (MEC: 388 apud Mazula: 1995). Com efeito, a fábula do boi e da rã é um indicativo de como as entidades coloniais já naquela altura tinham a percepção de que proporcionar uma educação formal aos povos colonizados significava dotá-los de ferramentas para lutarem pela sua liberdade.

Entretanto, a partir dos anos trinta a atitude de Portugal para com as colónias sofreu algumas mudanças devido à pressão de outras potências colonizadoras que reivindicavam parte do controlo das colónias portuguesas por acharem que Portugal não tinha capacidade para explorar cabalmente os territórios sob a sua ocupação. Para responder a esta pressão bem como a uma era já industrializada afigurava-se necessário instituir uma nova ordem colonial.

De facto, com a formação do Estado Novo, em 1926, extinguem - se as missões “laicas” ou “civilizadoras” intensificando-se a colaboração entre o Estado e a Igreja. No entanto, como não interessava ao poder colonial expandir demasiado um tipo de ensino que favorecesse o crescimento rápido de uma burguesia local, o sistema de educação organizou-se em dois subsistemas distintos, um chamado de oficial para os filhos dos colonos e dos assimilados e um outro designado como indígena para os não-assimilados ou autóctones.¹⁸

A partir dos anos 60 com o avanço dos movimentos de libertação em África e sob pressão da comunidade internacional e das Nações Unidas - vale lembrar que a luta

¹⁷ Moçambique era considerado uma província de Portugal, assim como as outras colónias africanas sob o domínio de Portugal.

¹⁸ Nesta altura o termo autóctone passou a ser mais usado que o termo indígena. Assimilados eram os indivíduos que ascendiam ao estatuto de cidadão português.

armada pela libertação nacional em Moçambique iniciou em 1962 - as estatísticas começaram a apresentar números elevados de estudantes negros nas escolas. O Governo colonial efectuou algumas reformas na educação de modo a acomodar as novas demandas, mas sempre com objectivos assimilacionistas e de colaboração com os propósitos coloniais.

Com a independência do país em 1975 registou-se um abandono massivo dos portugueses que eram praticamente os únicos funcionários com formação que asseguravam os serviços públicos, incluindo a educação, ou seja, o país herdou uma situação precária em termos sociais, económicos, administrativos e educativos.

De 1975 até 1983 o país orientava-se por uma ideologia socialista, como já foi dito, e no que se refere à educação, a ideologia assentava no projecto de criação do homem novo que era definido como:

O Homem Novo é um homem consciente, que se preocupa com a constante elevação da produção, que ajuda a implementar as ideias novas, que dá um bom exemplo e que ajuda a mobilizar as massas de que faz parte [...] é capaz de se organizar para pôr o seu trabalho político ao serviço da revolução. (MEC, 1978: 19).

O Português que já tinha sido adoptado durante a luta de libertação nacional como instrumento de comunicação e também como instrumento ideológico continuou como língua oficial após a independência. De acordo com Mazula (1995:214), “A justificativa da adopção da língua portuguesa pela Frelimo, ainda durante a luta armada, fundamenta-se na sua necessidade para a unidade nacional e também como arma de combate do inimigo, utilizando a sua própria língua.”

Segundo Cabral (1993: 3), o nível incipiente em que se encontrava o estudo das línguas moçambicanas, a grande variedade de línguas e dialectos, a falta de especialistas para estudarem os problemas linguísticos e sócio-políticos e ainda o facto de não haver nenhuma língua bantu que funcionasse como língua da maioria, são algumas das razões que fundamentaram a opção pelo ensino na língua portuguesa no Moçambique independente. Essas razões poderão ser entendidas no contexto da pós-independência, mas actualmente já não se justificam, como já mostraram vários estudos realizados sobre o contexto educacional moçambicano.

Em 1982, com a realização do IV Congresso do partido Frelimo, reconhece-se, pela primeira vez, a diversidade cultural como riqueza nacional e abre-se um espaço para o estudo de línguas moçambicanas. Contudo, segundo Mazula (1995: op.cit: 215), “Mas o Congresso omite-se em falar de *línguas nacionais*, e fala apenas de *línguas moçambicanas*.”¹⁹ De acordo com este autor o uso do termo “línguas moçambicanas” em vez de “línguas nacionais”, mostra que elas são moçambicanas porque são faladas em território nacional, mas “são incapazes de construir a Nação, não seriam nacionais.”

De facto, no que se refere às línguas moçambicanas, apesar de o discurso oficial reconhecer vagamente a sua importância para o desenvolvimento sócio-cultural do país, o seu papel esteve sempre relegado num segundo plano, pois sempre que se fala nestas línguas é em função da língua portuguesa. Esta questão é mais visível no contexto educativo nacional, pois quando se introduziu o uso de línguas moçambicanas no ensino primário o propósito principal era e é de facilitar a aprendizagem “rápida” da língua portuguesa.

Alguns dados sobre o ensino primário em Moçambique

Uma vez que a presente dissertação se desenvolve em torno da educação bilingue no ensino primário, passaremos a apresentar alguns dados sobre essa fase do ensino em Moçambique bem como sobre o novo currículo, pois foi a partir do mesmo que se introduziu a educação bilingue no país. De uma maneira geral, aspectos sobre as línguas na educação não são tomados em conta na definição das políticas educacionais, é como se se assumisse que esta questão é muito clara e não precisa de ser explicitada em termos de objectivos gerais para a educação, como podemos observar a seguir, na Figura 2:

Objectivos Gerais do Sistema Nacional de Educação²⁰
a) Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
b) Garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo como o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;

¹⁹ Grifos do autor.

²⁰ Política Nacional de Educação Estratégias de Implementação. Resolução N° 8/95 de 22 de Agosto de 1995.

- c) Assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional;
- d) Formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral, cívica e patriótica;
- e) Formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos;
- f) Formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica;
- g) Desenvolver a sensibilidade estética a capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo;
- h) Educar a criança, o jovem e o adulto para o espírito da paz, tolerância e democracia;
- i) Educar a criança e o jovem na prevenção e combate contra as doenças, particularmente o SIDA e outras de transmissão sexual.

Figura 2: Objectivos do Sistema Nacional de Educação.

Como se pode observar, o quadro acima não contempla objectivos para o ensino de línguas. Alguns estudiosos (Bamgbose, 1991; Komarek, 2002), têm se referido à importância de se contemplar de forma clara os objectivos sobre as línguas e o ensino de línguas na formulação dos objectivos gerais para a educação. Sobre a importância da linguagem no ensino, Almeida Filho (2005: 63), argumenta que,

A dimensão da linguagem é basilar por servir a todas as outras áreas de estudos do currículo. Ela constrói a experiência de re(conhecer) os fenômenos da natureza, os fenômenos sociais e bastante da experiência com as dimensões, formas, quantificações e os cálculos numéricos. Nesse sentido ela é macro-curricular.

Estudos realizados pelo INDE têm demonstrado que uma das maiores causas do fracasso escolar em Moçambique está ligada aos aspectos relacionados com a linguagem. De entre eles destaca-se um estudo comparativo realizado por Martins (1992: 18) entre o sistema educativo moçambicano e dos países vizinhos com tradição no ensino bilingue.

Os resultados do estudo mostraram que a situação educativa no país era bastante crítica comparada aos outros países da região. Em Moçambique, “Em cada 1000 alunos que ingressam na 1ª classe, somente 119 chegam ao fim da 5ª classe e 77 concluem-na com êxito.” O estudo confirmou que uma das causas principais deste fracasso tinha a ver com o facto de a língua portuguesa ser a única língua de ensino.

O ensino primário em Moçambique tem como objectivo fundamental proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, e da educação física, estética e cultural e está estruturado em sete classes organizadas em dois graus e três ciclos de aprendizagem.

O 1º Grau vai da 1ª à 5ª classes (EP1) ²¹ e está dividido em dois ciclos, sendo o primeiro correspondente à 1ª e 2ª classes e o segundo, à 3ª, 4ª e 5ª classes. O 2º Grau, (EP2) corresponde ao 3º ciclo e compreende a 6ª e 7ª classes. O ingresso no ensino primário é feito aos seis anos de idade, devendo o aluno concluí-lo, em princípio, aos doze anos.

Dados do MEC indicam que em 2000 o EP1 foi frequentado por cerca de 2.2 milhões de alunos. As estudantes do sexo feminino representavam 43% sendo a taxa bruta de admissão 113%, e a taxa bruta de escolarização 91%. O EP2 teve uma frequência total de cerca de 210 mil alunos, com as estudantes do sexo feminino a representarem 39% dos efectivos totais do nível. O ensino primário engloba uma rede de 7.072 escolas do 1º Grau e 522 do 2º Grau. Destes números, somente 34 turmas são bilingues, distribuídas em 21 escolas primárias. A razão principal do desnível entre o sistema monolíngue e o bilingue é porque a educação bilingue ainda está em fase de implementação e, de certa maneira, de experimentação.

O novo currículo do ensino primário: principais inovações

Em 1995 o governo de Moçambique iniciou, com o Programa do Governo para 1995/1999, uma etapa para fazer face aos problemas e desafios de desenvolvimento social e económico do país. O programa tem três propósitos: “Garantia da paz, estabilidade e unidade nacional; a redução dos níveis de pobreza absoluta; e a melhoria da vida do povo com incidência na educação, saúde, desenvolvimento rural e emprego.”

O Ministério da Educação, como o principal gestor e implementador das políticas do Estado no sector da Educação, também iniciou uma etapa de planificação e a partir de 1994 com base no Plano Director para a Educação Básica e prosseguindo com a

²¹ EP1 é Ensino Primário de 1º Grau e EP2 é Ensino Primário do 2º Grau. O sistema está estruturado desta forma porque a maioria das escolas primárias só atinge o primeiro grau, principalmente em contextos rurais. EPC é Escola Primária Completa, o que significa que contempla o EP1 e o EP2.

operacionalização das estratégias contidas na Política Nacional de Educação adoptou com os parceiros o Plano Estratégico de Educação (PEE), em 1998. Este declara que “o enfoque principal da estratégia do MINED para a próxima década consiste na expansão e melhoria das escolas primárias”, identificando, deste modo, a Transformação Curricular como uma das prioridades para alcançar os objectivos propostos. Com efeito, o cenário educativo em Moçambique apresentava-se precário a vários níveis e a qualidade do ensino não era uma excepção.

É, neste âmbito, que surge o Projecto de Transformação Curricular do Ensino Básico, com os seguintes objectivos. 1) Alimentar uma política de Transformação Curricular contínua orientada para: melhoria da qualidade e eficiência da educação Básica, consolidação da paz, fortalecimento da democracia e desenvolvimento económico e social; 2) Contribuir para o fortalecimento das bases para gerar processos de inovação curricular permanente através do fortalecimento da capacidade de gestão e de investigação para a melhoria permanente dos materiais curriculares e da sua utilização. 3) Construir consensos e a capacitar em acção de todos os autores intervenientes neste processo. (MINED/INDE, 1999:1). A construção de consensos foi desenvolvida através de consultas a diferentes entidades da sociedade civil, e tinha a sua expressão máxima no Fórum Nacional de Consulta para a Transformação Curricular.

Assim, em 2004 introduziu-se o novo currículo do ensino básico com as seguintes inovações: ensino básico integrado estruturado em ciclos de aprendizagem, sistema de avaliação baseado na promoção semi-automática, uma nova distribuição de professores, e, ainda, a introdução de línguas moçambicanas, do currículo local, e das disciplinas de Inglês, Educação Moral e Cívica e Ofícios. (PCEB, 1999).

O Ensino Básico Integrado é apresentado no PCEB como:

o “Ensino Primário Completo de sete classes articulado do ponto de vista de estrutura, objectivos, conteúdos, material didáctico e da própria prática pedagógica. [...] caracteriza-se por desenvolver, no aluno, habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem que compõem o currículo, conjugados com as actividades extra curriculares e apoiado por um sistema de avaliação, que integra as componentes formativa e sumativa. (PCEB, 1999: 28).

Os ciclos de aprendizagem são três e são definidos como “unidades de aprendizagem com o objectivo de desenvolver habilidades e competências específicas.” (PCEB, 1999: 26). O primeiro ciclo (1^a e 2^a classes) tem o objectivo principal de desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, escrita, contagem e realização de operações básicas e, ainda, noções de higiene pessoal, noções de relação consigo próprio, com os outros e com o meio. O segundo ciclo (3^a, 4^a e 5^a classes) aprofunda as habilidades iniciadas no primeiro ciclo e introduz novas aprendizagens como ciências sociais e naturais. O terceiro ciclo (6^a e 7^a classes) consolida e amplia os conhecimentos desenvolvidos nos ciclos anteriores e tem também a função de preparar os alunos para a continuação dos estudos ou para a vida. (PCEB, 1999: 26).

Refira-se que durante as discussões sobre a constituição dos ciclos de aprendizagem havia algumas divergências em relação ao primeiro e segundo ciclos. Algumas entidades, incluindo professores primários, eram de opinião que o primeiro ciclo deveria ir até à 3^a classe e não terminasse na 2^a classe de modo a dar mais tempo aos alunos para consolidarem a leitura, escrita e contagem. Contudo, prevaleceu a ideia de se manter o primeiro ciclo com duas classes.

O novo currículo reduz o número de professores a leccionar por classe, tendo ficado assim, a distribuição: as turmas do 1^o Grau (1^o e 2^o ciclos) serão leccionadas por um professor e as do 2^o Grau (3^o ciclo), por três ou quatro professores. Cada professor do 2^o Grau poderá leccionar de três a quatro disciplinas curriculares, podendo ser ou não da mesma área, conforme a sua especialização ou inclinação. No currículo antigo o 2^o Grau, por exemplo, era leccionado por sete professores, um por cada disciplina, o que não era sustentável por causa da carência de professores no país.

A promoção semi-automática ou progressão normal consiste na adopção de um sistema de promoção por ciclos de aprendizagem, ou seja, os alunos transitam de um ciclo para outro sem passarem por uma prova escrita nacional. No currículo antigo os alunos eram submetidos a um exame escrito nacional, de uma classe para outra. O novo sistema de avaliação pressupõe a criação de condições de aprendizagem que permitam que todos os alunos atinjam os objectivos mínimos de um determinado ciclo que lhes possibilite a progressão para os ciclos seguintes.

Ao fim do 1º Grau os alunos fazem um exame nacional. Esta é uma medida transitória enquanto a rede escolar não cobrir todo o país com escolas primárias completas (1ª à 7ª classe) esperando-se que quando a cobertura for total, o exame nacional realizar-se á na 7ª classe. Refira-se que esta inovação foi e é a mais contestada de todo o currículo, principalmente pelos professores que alegam que os alunos transitarão de uma classe para outra ou de um ciclo para outro sem a qualidade desejada.

O currículo em geral é composto por um tronco comum correspondentes a 80% do total da carga horária e 20% do total do tempo previsto para a leccionação de cada disciplina é para o currículo local. O propósito principal do currículo local é criar um espaço para a integração dos saberes locais ao currículo de modo a que o ensino se torne mais relevante para os alunos e a própria comunidade. Estes saberes incluem a vida da comunidade, a história, cultura e geografia locais o que pressupõe uma negociação com a comunidade sobre os aspectos do currículo local que esta gostaria de ver tratada na escola. Não obstante ser uma das inovações mais apreciadas tanto pela comunidade como pelas entidades educacionais, a sua aplicação na escola tem-se mostrado difícil, tanto do ponto de vista metodológico como logístico.

A introdução das línguas moçambicanas é, também, tida como uma das maiores inovações do novo currículo porque é a primeira vez que se admite oficialmente que estas línguas farão parte do ensino formal. A introdução destas línguas no ensino primário está prevista em três modalidades: a) no programa de educação bilingue em línguas moçambicanas e Português; b) no programa monolingue em Português em que as línguas moçambicanas funcionam como auxiliares na aprendizagem de conceitos difíceis em Português; e, c) no programa monolingue em Português em que as línguas moçambicanas são disciplinas opcionais e seriam ensinadas com metodologias de uma L2 se fossem do mesmo grupo linguístico da língua local ou com metodologias de uma LE se fosse uma língua distante da língua local da escola. No presente momento a única modalidade em curso é a primeira, isto é, o desenvolvimento de programas de educação bilingue porque os professores do programa monolingue em Português ainda não foram formados em usar as línguas moçambicanas como auxiliares ao ensino-aprendizagem ou como disciplina.

A introdução da língua inglesa a partir do 3º ciclo visa proporcionar ao aluno o vocabulário básico para a comunicação. As razões principais por detrás desta introdução são de ordem geopolítica. A alegação principal é que todos os países que fazem fronteira com Moçambique têm o Inglês como língua oficial ou uma das línguas oficiais. Além disso, Moçambique é membro da SADC e da Commonwealth onde a língua de trabalho é o Inglês. Estas foram as razões principais que estiveram por detrás desta inovação do novo currículo, contudo, esta foi uma das inovações mais contestadas por algumas entidades educacionais por considerarem que era uma opção de índole política e que não acrescentava muito do ponto de vista educacional, mas foi muito apreciada pela sociedade em geral.

Com o propósito de tornar o currículo mais relevante e utilitário introduziu-se a disciplina de Ofícios. De acordo com o PCEB (1999: 35), “Entende-se que um currículo relevante é aquele que considera e responde às necessidades básicas de aprendizagem.” Esta inovação vem, desta forma, responder a um dos maiores anseios das comunidades rurais que reclamavam que os seus filhos ao terminarem a 5ª ou a 7ª classe não sabiam fazer nada útil para a sua vida e para a comunidade.

Finalmente, a introdução de Educação Moral e Cívica no novo currículo constitui uma exigência de praticamente todas as camadas da sociedade. O senso comum era que afigurava-se necessário moralizar a sociedade, como podemos observar na seguinte passagem do Memorando do Conselho Cristão de Moçambique ²² apresentado no II Fórum Nacional de Consulta da Transformação Curricular em 1997: “O CCM está preocupado com a degradação moral e cívica. Por várias vezes, tem se manifestado pela reintrodução da disciplina de Educação Moral e Cívica nas escolas como obrigatória.” (CCM, 1997: 2).

Refira-se que antes da independência nacional havia no currículo uma disciplina de Moral e Religião que foi substituída por uma de Educação Política após a independência do país. Esta disciplina foi, posteriormente, retirada do currículo.

Apesar da importância dos novos componentes curriculares assim como os que se mantiveram do currículo anterior, a situação experimental e transitória que caracteriza a

²² O Conselho Cristão de Moçambique é uma organização religiosa e humanitária composta por 24 membros: 22 igrejas, uma Sociedade Bíblica e uma União Bíblica.

fase actual de implementação do novo currículo ainda não permite falar sobre o impacto do novo currículo na melhoria da qualidade do ensino em Moçambique.

Capítulo 2

Caracterização da pesquisa, alguns pressupostos teóricos e panorama da educação bilingue e seus professores em uma região de Moçambique

Neste capítulo iremos abordar os aspectos inerentes à pesquisa, nomeadamente, a metodologia de pesquisa, os instrumentos e procedimentos da geração dos registos, os procedimentos da análise de dados, a caracterização do local de pesquisa e o perfil dos participantes, bem como alguns pressupostos teóricos. Apresentaremos, também, um panorama sobre a educação bilingue e o professor em Moçambique como entrada contextualizada para a análise dos dados, foco do terceiro e último capítulo da dissertação.

2.1 Metodologia

Na introdução deste trabalho referimos que pela sua natureza, a pesquisa vai se basear numa abordagem qualitativa. Segundo Mason (1997), a pesquisa qualitativa não é somente um conjunto de técnicas ou filosofias sendo comumente associada a certas correntes conhecidas como sendo de tradição sociológica interpretativista, particularmente fenomenológica, etnometodológica e interaccional simbólica.

De entre as diversas perspectivas de investigação qualitativa, neste estudo escolhemos aquela que é baseada em desenho de pesquisa flexível e em métodos de geração de registos sensíveis ao contexto social em que são produzidos. A razão da nossa escolha prende-se com o facto de que a pesquisa não pode ser dissociada do contexto social em que se realiza e ao analisarmos a problemática da educação bilingue e do professor em Moçambique, é importante que tenhamos em conta o contexto social em que estão inseridos.

Com efeito, o contexto em que ocorre a pesquisa é importante, pois é um momento mutuamente compartilhado e ratificado pelos participantes que constroem quanto à natureza da situação em que se encontram. Para o pesquisador é, ainda, um momento de introspecção pessoal a fim de encontrar possíveis explicações propondo redireccionamentos e encaminhamentos.

A preferência pelo enfoque interpretativista, por outro lado, assenta no facto desta ser aquela que, segundo Erickson (1986: 196) refere todo o conjunto de enfoques da pesquisa sobre a observação participante e, ainda de acordo com este autor, o termo interpretativista é mais adequado porque, “É mais inclusivo que muitos outros (por exemplo, etnográfico, estudo de caso, etc.); evita-se a conotação de se definir estes enfoques como essencialmente não quantitativos; e aponta aspectos chave da semelhança familiar entre os distintos enfoques”.

O autor destaca, ainda, que o que torna um trabalho qualitativo e interpretativista é o seu conteúdo, ou seja, a natureza do seu questionamento. Portanto, o interesse da pesquisa centra-se no significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição pelos pesquisadores. Erickson (1986: 199) aponta outras características essenciais ao presente estudo, designadamente:

Participação intensiva e de longo prazo num contexto de campo; b) registo cuidadoso do que acontece no contexto mediante a redacção de notas de campo e da colecta de outros tipos de documentos e; c) posterior reflexão analítica sobre o registo documental obtido no campo.

Portanto, a pesquisa de campo com enfoque interpretativo requer que se seja especialmente cuidadoso e reflexivo para descrever os acontecimentos quotidianos num cenário de trabalho e significados das acções desses acontecimentos a partir dos diversos pontos de vista dos próprios intervenientes.

De uma maneira geral, a etnografia focaliza a interdependência do uso da língua e outras actividades e privilegia o método da observação participante. Cameron (2001) refere que o uso da língua é analisado como uma parte de toda a situação social, ou seja, uma pesquisa etnográfica não usa a língua, somente, como um instrumento para descobrir coisas, mas faz da língua o objecto de interesse etnográfico, como tal.

Etapas da pesquisa

O estudo desenvolveu-se em três etapas. A primeira diz respeito à leitura de documentos e literatura sobre a formação de professores em Moçambique, educação bilingue e formação de professores em contextos bilingues e multiculturais, bem como à resenha da bibliografia relacionada com o quadro teórico que sustenta a presente pesquisa. A segunda etapa corresponde ao trabalho de campo realizado em

Moçambique com vista à geração dos registos sobre a formação de professores de educação bilingue, bem como à organização e preparação dos registos efectuados para a análise. A terceira e última refere-se à análise e discussão dos dados com base nos pressupostos teóricos que orientam a pesquisa.

2.2 Instrumentos e procedimentos de geração dos registos

Na pesquisa em foco privilegiamos as entrevistas semi-estruturadas, observação de aulas, produção de notas de campo, estudo documental, conversas informais com os participantes da pesquisa, bem como o diário retrospectivo, elaborado posteriormente e, ainda, a auto-observação e auto-reflexão dos participantes sobre sua função docente.

Segundo Mason (1997), as entrevistas semi-estruturadas ou qualitativas proporcionam maior interacção entre os participantes e possibilitam que o pesquisador observe, oiça, use dados visuais, converse, em suma, que tenha mais acesso ao contexto social da pesquisa. Ainda de acordo com a autora, este tipo de entrevista é caracterizado por possuir um estilo informal e uma abordagem temática centrada no tópico, isto é, o pesquisador não possui uma lista prévia de questões, mas sim um conjunto de tópicos, temas ou aspectos que pretende cobrir. Contudo, isto não significa que o pesquisador não prepare com cuidado os instrumentos de pesquisa, pois a precisão é muito importante para uma geração de registos.

A observação de aulas e o estudo documental acrescentam informação relevante ao estudo. A observação de aulas, por exemplo, constituiu um momento privilegiado no estudo porque permitiu olhar o professor num dos espaços mais significativos da sua função. Já o estudo documental abriu a oportunidade de rever e reflectir sobre os documentos que pautaram a acção da pesquisadora no terreno enquanto profissional da educação. Quanto à actividade sobre a auto-observação e auto-reflexão realizada pelos professores possibilitou o surgimento de alguns aspectos relacionados com a sua especialidade.

Para o tipo de pesquisa qualitativa que desenvolvemos os instrumentos e procedimentos acima referidos são adequados porque permitem a triangulação da

informação, envolvem de forma consciente o pesquisador que não é alheio ao processo, gerando dados consistentes para a pesquisa.

Em ambas as escolas o trabalho iniciou com a apresentação da pesquisadora e do propósito da pesquisa à direcção da escola e aos professores, tendo ficado claro que não se tratava de uma inspecção escolar, mas sim de uma pesquisa sobre a educação bilingue e o professor de educação bilingue. De acordo com Erickson (op.cit: 252), “O pesquisador deve ter o cuidado de ser muito explícito acerca da informação e acerca do uso da mesma dado que lhe interessa ter o máximo acesso possível ao contexto...”. Neste processo, a negociação explícita da entrada no campo de pesquisa com todas as pessoas que podem ser afectadas pela mesma cria as condições necessárias para se estabelecerem as bases de confiança entre o pesquisador e os participantes. Nesta óptica, as negociações incluíram, igualmente, ganhar a confiança dos líderes comunitários que, afinal, podem ser os *gatekeepers* da comunidade.²³

No primeiro dia observamos todo o tipo de aulas porque interessava-nos ter uma ideia global da escola, mas nos dias seguintes a observação incidiu nas turmas bilingues e o enfoque da observação foi na oralidade, leitura e escrita (L1 e L2) e questões relacionadas com a transição do meio de ensino do Emakhuwa para o Português.

Nos últimos dias a pesquisadora recebeu vários pedidos de professores que não tinha observado, para ir às suas aulas, pelo que teve que redobrar os esforços para atender ao pedido dos professores. Sublinhe-se que esta procura aconteceu na semana seguinte porque os professores já se sentiam mais confiantes e confortáveis, pois participavam nas sessões de análise e conversa informal sobre as aulas observadas. Isto aconteceu tanto em Cassuende como em Mahisi.

Os encontros com os professores eram no período da tarde quando eles já não tinham aulas. Os professores observados falavam da sua aula, onde achavam que tinham sido bem sucedidos ou tido dificuldades e precisavam de ajuda. A intervenção da pesquisadora era, principalmente, no sentido de apoiar e não com observações do tipo: deviam ter feito isto ou aquilo, por que não fizeram assim, a aula não foi bem dada ou outros tipos de observação que normalmente constroem os professores.

²³ Na maior parte das comunidades rurais as lideranças são partilhadas entre as autoridades oficiais e tradicionais. Estas têm muita influência nas comunidades e, geralmente, a liderança se desenvolve num processo de sucessão de pais para filhos. Estes líderes são os régulos, designação que vem desde o tempo colonial.

Estas sessões eram, também, um espaço para triangular os registos efectuados durante a observação de aulas porque o momento permitia a troca de ideias entre os participantes e era possível observar, por exemplo, por que tinham tomado uma determinada decisão numa aula, o que pensavam sobre alguns métodos de ensino bilingue, como se sentiam dando aulas em programas de educação bilingue, dentre outras questões pertinentes à geração dos registos e à própria pesquisa.

2.3 Procedimentos para a análise de dados

O primeiro passo para a análise de dados consistiu na elaboração do diário retrospectivo do trabalho de campo. Esta actividade foi muito importante como ponto de partida porque permitiu “regressar” ao campo e refazer todo o percurso de pesquisa. O passo seguinte foi ouvir e transcrever as gravações áudio das entrevistas e ler as que foram feitas sem gravação. Seguiu-se o agrupamento da informação de acordo com os aspectos comuns e a regularidade em que ocorriam. A linha norteadora do estudo vem das perguntas de pesquisa e suas respostas são construídas com base nos dados e interpretadas de acordo como o quadro teórico que sustenta o presente trabalho. Para a análise de dados recorreremos à triangulação da informação contida nas entrevistas e, também, a obtida através da observação de aulas, das notas de campo e do diário retrospectivo.

2.4 Local da pesquisa e participantes

A geração de registos foi, principalmente, realizada em duas escolas primárias com turmas de educação bilingue, em duas províncias do país, Niassa e Cabo Delgado em contextos de língua Emakhuwa. Uma das razões da escolha de escolas com a mesma língua local prende-se com questões de pesquisa que poderão fornecer algumas informações que mostrem as estratégias de ensino-aprendizagem de professores que partilham a mesma língua moçambicana bantu, mas de variantes diferentes, adoptam para o ensino e daí alargar a experiência a outros programas de educação bilingue, em outros contextos.

Outra razão é que a pesquisadora já vinha trabalhando com alguns dos professores, técnicos das Direcções Distritais de Educação e formadores dos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP's) que participaram na pesquisa, tanto como

pesquisadora para a introdução da educação bilingue no país, assim como formadora em acções de formação continuada de professores primários, em geral, e para a educação bilingue, em particular.

Ao longo do percurso da introdução da educação bilingue em Moçambique fomos observando que mais do que certezas há muitas dúvidas e inquietações, principalmente ao nível dos decisores sobre as políticas educativas do país. Contudo, se por um lado, há incertezas, por outro, há muito entusiasmo em relação à educação bilingue, sobretudo das comunidades locais e também dos professores das zonas rurais (linguisticamente homogénias), locais onde decorrem estes programas. Assim, desenhou-se o presente estudo.

Caracterização dos contextos observados²⁴

Escola Primária Completa de Cassuende: Caracterização e quotidiano da escola

A EPC de Cassuende é uma escola rural, pertencente ao distrito de Mandimba e situa-se na localidade de Conde a cerca de 30 km quilómetros de sede distrital. A escola tem um total de 616 alunos, 329 (116 meninas e 213 rapazes) no programa monolíngue em Português e 287 (124 meninas e 287 rapazes) no programa bilingue. Há doze turmas sendo seis do programa monolíngue e seis do bilingue.²⁵ O corpo docente é formado por treze professores, sete do programa monolíngue e seis do programa bilingue. Somente duas são mulheres. Nestes números inclui-se o director da escola e o adjunto pedagógico que também exercem a função docente. Como se pode observar, o número de mulheres é muito menor em relação ao dos homens, tanto para os alunos como para os professores.

A escola funciona em regime de dois turnos, das 7: 00h às 12: 30h e das 13: 00h às 17: 30h. As aulas têm duração de 45 minutos cada, ao fim dos quais há um intervalo de 5 minutos. Às 10: 00h há um intervalo maior de 20 minutos. As aulas, nos dois períodos, (da manhã, 1ª, 2ª, e 3ª classes e período da tarde 5ª, 6ª e 7ª classes) iniciam com uma concentração dos alunos, professores e direcção da escola para cantar o hino

²⁴ Os nomes das escolas e dos participantes são fictícios.

²⁵ Esta escola não tem a 2ª. e a 3ª. classe monolíngue porque a ideia inicial era que seria uma escola completamente bilingue. No ano lectivo de 2005, contudo, decidiu-se introduzir novamente o programa monolíngue alegando-se que era para acomodar os alunos transferidos, vindos de outras zonas e que poderiam não ser falantes de Emakhuwa.

nacional e falar sobre questões da vida da escola, tais como, disciplina dos alunos, atrasos, faltas e outras questões educacionais. Mal toca os alunos correm para as salas de aula sem que seja necessário que os professores os chamem. Quando falta um professor há sempre uma substituição que inclui o director e o adjunto pedagógico da escola, ou seja, os alunos nunca ficam abandonados. As aulas iniciam com o controlo das presenças.

A língua local é o Emakhuwa e o Português só é falado na escola, pelos professores, porque os alunos praticamente não falam esta língua, só a falam em contexto de sala de aula. No intervalo, por exemplo, as interacções entre eles se desenvolvem em Emakhuwa. Neste momento os alunos da educação bilingue estão na 3ª classe, quando inicia a transição da língua de ensino, do Emakhuwa para o Português. O órgão máximo da escola é a Comissão da Escola que é composta pelo presidente da aldeia (líder comunitário) alguns encarregados de educação, o director e adjunto pedagógico da escola e por alguns professores.

A dosificação da matéria anual e semestral é feita na Zona de Influência Pedagógica (ZIP)²⁶. Aos sábados faz-se a planificação de aulas, em conjunto, para toda a semana. A direcção da escola tem feito observação de aulas e promove, também, observações mútuas de aulas, principalmente para integrar os professores novos. O director da escola referiu-se à falta de material e à chegada muito tardia do livro escolar como um problema que a escola enfrenta todos os anos.

Um aspecto a destacar é que as duas semanas de trabalho nesta escola permitiram verificar que há um envolvimento significativo da comunidade na escola e vice-versa. O presidente da aldeia e o régulo são muito presentes na escola e nas decisões que esta toma. Isto faz com que a escola tenha uma boa integração na comunidade.

Escola Primária Completa de Mahisi: Caracterização e quotidiano da escola

A EPC de Mahisi é, também, uma escola rural, fica a cerca de 5 km da sede distrital. Funciona em regime de dois turnos. Há um total de 472 alunos, 264 do

²⁶ A Zona de Influência Pedagógica – ZIP é um órgão de funcionamento pedagógico que integra um conjunto de professores de escolas de um mesmo grau ou ciclo de ensino para capacitação pedagógica dos docentes. Pode englobar seis a dez escolas. A dosificação é a planificação da matéria contida nos programas analíticos fornecidos pelo MEC.

programa monolíngue (77 meninas e 187 rapazes) e 208 do programa bilingue (101 meninas e 107 rapazes). Como podemos observar, no programa de educação bilingue o número de meninas e rapazes é muito aproximado, ao contrário do programa monolíngue. Há onze turmas, seis monolíngues e cinco bilingues.²⁷ São treze professores, incluindo o director da escola que é também professor. Assim como em Cassuende, em Mahisi só há duas professoras. Na altura da pesquisa a escola não tinha um adjunto pedagógico. Esta função era acumulada pelo director da escola.

A aldeia Mahisi, onde se situa a escola, tem como base de rendimento principal a actividade agrícola, praticando-se um tipo de agricultura sazonal e itinerante o que obriga as famílias a se deslocarem para procurarem zonas de cultivo fora da aldeia. Esta situação é importante para explicar algumas situações que ocorrem na escola, como por exemplo, o abandono temporário e, às vezes, total das aulas pelos alunos.

Ao contrário do que aconteceu em Cassuende, aqui a pesquisadora não pôde acompanhar o quotidiano matinal da escola porque não se hospedou na própria aldeia e, muitas vezes, chegava à escola quando as aulas já tinham iniciado. Contudo, foi possível verificar alguns aspectos que merecem alguma reflexão da direcção e comissão da escola, como as faltas constantes e massivas dos alunos. Há turmas, por exemplo, em que faltam mais que dez alunos por dia. Quando toca para iniciar as aulas as crianças não vão para as salas de aula, têm pouco cuidado com o material escolar, principalmente, os livros que já não tinham as páginas completas.

Esta situação foi amplamente discutida nos dias em que durou a pesquisa nesta escola, com a direcção da escola, os professores e com o presidente da aldeia, mas carece de muito trabalho, ainda. Segundo o presidente da aldeia, a causa principal destes problemas tem a ver com o facto de que muitos pais têm as suas machambas²⁸ muito longe da aldeia e nas épocas em que têm que se deslocar para esses locais levam consigo os filhos mais novos porque não os querem deixar sozinhos. Contudo, algumas fontes referiram que algumas crianças já estavam a estudar em outra escola na mesma aldeia. A delicadeza desta situação sugere que seja tratada com muito cuidado.

²⁷ Nesta escola não há a 1ª. e a 2ª. classes monolíngue porque a ideia é que seja uma escola bilingue, somente e, ao contrário da EPC de Cassuende, Mahisi mantém a ideia. A colocação de professoras em aldeias distantes das sedes distritais não é fácil, contudo, O MEC está desenvolvendo esforços para tentar colocar algumas professoras. É por essa razão que encontramos somente duas professoras em casa uma das escolas apresentadas.

²⁸ Machambas são as terras onde se pratica a agricultura.

A EPC de Mahisi enfrenta, ainda, o facto de que não foi contemplada do Fundo de Apoio Directo às Escolas – FADE.²⁹ As dificuldades logísticas acabam por influenciar negativamente o desempenho científico-pedagógico da escola. Neste distrito, participamos nos festejos do dia do Professor, 12 de Outubro, tanto nas cerimónias centrais na sede distrital quanto na EPC de Mahisi onde foi possível testemunhar o envolvimento da comunidade na escola através de eventos culturais cuja temática principal era o professor.

Os participantes

O interesse principal da presente pesquisa, como já se mencionou, é iniciar um estudo sobre a educação bilingue em Moçambique, começando por olhar o próprio professor, no espaço da sua actuação. Participaram nesta pesquisa catorze professores. Os professores possuem formação profissional diferente, mas têm em comum o facto de que todos são falantes bilingues tendo o Emakhuwa como língua materna e o Português como língua segunda. A seguir apresentamos o perfil de cada um dos participantes.

1. Professor Madala - EPC de Cassuende

Tem 22 anos é professor do EP1 com formação de 7^a +3 anos³⁰ realizada no CFPP e tem quatro anos de experiência como professor. Começou a aprender Português com 9 anos. Gosta muito de ser professor de educação bilingue, entrou voluntariamente no programa, mas como ele próprio aponta: *“Não fui de livre vontade ao professorado. Tinha escolhido o ramo da mecânica, mas não foi possível porque se exigia um nível e habilidades que eu não possuía, daí que fui ao professorado”* Além da formação como professor já participou em quatro seminários de formação continuada para a educação bilingue. Formou-se também no novo currículo do ensino primário e em questões relacionadas com o HIV/SIDA.

²⁹O Fundo de Apoio Directo às Escolas - FADE é um fundo em dinheiro alocado directamente às escolas pelo MEC para as necessidades básicas das mesmas. Normalmente as escolas usam para comprar quadros pretos, giz, lápis para os alunos mais novos, cadernos, de entre outras necessidades.

³⁰ Vale lembrar que 7^a + 3 anos significa que o professor tem sete anos de escolaridade formal e uma formação como professor de 3 anos e assim sucessivamente.

2. Professor Salimo – EPC de Cassuende

É professor do EP1, tem 35 anos e a 9ª classe do antigo sistema, mas não possui formação profissional como professor e dá aulas há oito anos. Agora é professor de educação bilingue e já participou em cinco seminários de formação continuada de professores de educação bilingue, mas não tem um vínculo contratual definitivo com o Estado e esta situação, segundo o professor, é preocupante:

Comecei a exercer a minha profissão em 1999, outros que vieram depois de mim já foram nomeados, já têm bolsa de estudo e eu continuo assim. Ainda por cima há tantas exigências com documentação para renovar, gasto quinhentos mil meticais por ano. Os meus colegas estão a avançar e eu não consigo. Se não renovarem o meu contrato como vou viver?

Além dos seminários para aprender a dar aulas na EB também participa em seminários de elaboração de livros em Emakhuwa. Diz o professor: *“Estou muito contente em dar aulas em Emakhuwa e em Português também. Aprendo muitas coisas. Até já sei ler e escrever na minha língua. Sinto-me valorizado como professor de EB porque toda a gente gosta, os pais gostam muito”*.

3. Professor Pascoal – EPC de Cassuende

Tem 55 anos e dá aulas há 29 anos. Fez a formação de 7ª + 3 anos e a 10ª classe no curso nocturno num processo de formação continuada. Já exerceu várias tarefas administrativas destacando-se a de director de escola, agora é professor de educação bilingue e já participou em oito seminários de formação de professores de educação bilingue. Nas palavras do professor Pascoal:

A educação bilingue é bem vinda. Facilita a comunicação entre o professor e o aluno. Permite uma rápida aprendizagem da criança. Entrei para a educação bilingue através de uma indicação da DDEC. Em 2001 fui contactado por um técnico da DDEC que disse que precisava de dois professores para participar numa formação de professores de educação bilingue em Nampula. Perguntaram se eu gostaria de participar ao que eu respondi que sim.

4. Professor Penicela – EPC de Cassuende

Tem 25 anos, fez a 12ª classe, é professor contratado do programa monolingue, há três anos. Não possui nenhuma formação profissional como professor, beneficiou de

uma formação inicial de 30 dias e mais 10 de estágio no CFPP, no âmbito do Projecto MELE.³¹ Diz ele:

Sou professor contratado o que é uma desvantagem porque os critérios de contratação não são claros, por exemplo, não se permite a continuação dos estudos. Nós professores contratados nunca recebemos bolsa de estudo. Não sou professor de EB, mas já observei aulas e vi que cria muitas vantagens na área pedagógica. Os alunos contribuem nas aulas, são mais activas que as das turmas monolingues.

5. Professor Milice – EPC de Cassuende

Tem 44 anos, é docente de N4, tem a 10ª classe e fez a formação profissional de 7ª + 2 no INEA.³² Tem uma experiência profissional de vinte e dois anos, dezoito como professor e quatro como técnico da educação. Possui também formação como supervisor pedagógico. Apesar de não ser professor de educação bilingue está muito envolvido tendo participado em dois seminários de formação de professores de EB. Segundo o professor,

A EB faz parte do novo currículo, permite a valorização da língua materna, a integração da escola na comunidade, o desenvolvimento de literatura em línguas moçambicanas e facilita a aprendizagem dos alunos ao contrário do currículo monolingue.

6. Professor Asslam - EPC de Cassuende

Tem 49 anos, é docente de N4 fez a 12ª classe e possui vinte anos de experiência profissional como professor e formador. Formou-se como professor no Instituto Médio Pedagógico – IMP em 1985. Para além de dar aulas no CFPP participa em programas de formação continuada de professores primários em questões do novo currículo. Quanto à educação bilingue, Asslam diz “*Não há um espaço para se abordar a EB nos CFPP’s e nos IMA’s. A disciplina de Língua Bantu não dá conta da EB. Deveria haver uma disciplina que respondesse pela educação bilingue, somente.*”

7. Professor Pedro – EPC de Cassuende

³¹ O Projecto MELE – ‘Projecto de Melhoria de Leitura e Escrita’ é desenvolvido pela Associação Progresso, parceira do MEC nas províncias de Niassa e Cabo Delgado. De entre várias actividades colabora na formação de professores, incluindo os de educação bilingue.

³² Instituto Nacional de Educação de Adultos – INEA.

Tem 56 anos, é professor há vinte e cinco anos e já desempenhou cargos de direcção em várias escolas. Actualmente dá aulas no programa de educação bilingue e em relação a esta ele diz: *“Esse sistema de ensino é bem vindo. Quando a DDEC escolheu a nossa escola como a primeira na província para experimentar este ensino bilingue aceitamos e ficamos muito contentes. Os nossos vizinhos malawianos já têm este tipo de ensino há muito anos.”*

8. Professor Lucas - EPC de Mahisi

Tem 29 anos, a 12ª classe, é professor do programa monolingue há sete anos e não teve uma formação profissional para ser professor. Teve a primeira capacitação como professor primário em Pemba com a duração de uma semana. No total já passou por dez capacitações que tinham a duração de uma a duas semanas. Ao falar sobre a educação bilingue ele diz:

Estou a gostar bastante da educação bilingue porque tenho assistido às aulas de L1, em particular, e tenho verificado que as aulas da 1ª classe em L1 são mais activas que as aulas da mesma classe em L2. Assim, verifico que os alunos podem desenvolver as suas capacidades mais rápido e daí transferir para a L2. A criança aprende a interpretar a matéria na sua própria língua de forma científica. Os professores têm muita facilidade na comunicação com os alunos e também com os pais porque falam a sua língua livremente.

9. Professor Faruk - EPC de Mahisi

Tem 26 anos, a 10ª classe e formou-se como professor em dois anos na ADPP de Bilibiza.³³ É professor de Inglês, mas não teve uma formação específica como tal. A única experiência de Inglês que possui é o que aprendeu na escola secundária. Em relação ao Inglês e à educação bilingue, ele diz:

Apesar de ser uma disciplina nova no currículo gosto muito dela, pretendo continuar a leccioná-la e a investigá-la. Também gostaria muito de dar aulas na educação bilingue. Eu sinto que se dou aulas de Inglês também posso dar em Emakhuwa, até porque é a minha língua materna. Eu sei o que é educação bilingue porque o director da escola já organizou um seminário para nos informar sobre a mesma.

10. Professor Mussá - EPC de Mahisi

³³ A ADPP é uma ONG dinamarquesa parceira do MEC.

Tem 24 anos, possui a 10ª classe, é professor contratado e dá aulas há quatro anos. Já passou por quatro seminários de formação continuada sendo três de educação bilingue. O professor Mussá diz que:

Não imaginava que ia entrar na EB. Um dia estava a passear pela aldeia quando o antigo director da EPC de Mahisi chamou-me e perguntou se eu gostaria de participar num seminário de capacitação de professores de EB a decorrer em Pemba. Isto foi em 2003. Foi assim que entrei para a EB e estou a gostar muito. Entrei voluntariamente, o director disse que estavam à procura de um professor falante de Emakhuwa, que vivesse na aldeia e tivesse bom comportamento na comunidade. Eu aceitei.

11. Professor Maurício - EPC de Mahisi

Tem 27 anos, fez o curso de formação de professores de 7ª + 3 anos no CFPP, é professor há quatro anos. Para além desta formação formou-se como professor de EB em acções de formação continuada tendo participado em seis seminários. Possui ainda formação no novo currículo do ensino primário, MELE e Pacote Básico³⁴. Diz o professor:

Entre livremente na EB, fui escolhido pela direcção da escola e aceitei, mas há uma história ligada à minha entrada. Fui a dois seminários de capacitação como reserva, não dava aulas como professor de EB. Contudo, numa visita de supervisão pedagógica central e provincial decidiram que eu deveria pegar uma turma da 1ª classe de EB. Isto aconteceu no último trimestre lectivo. Apesar de ter entrado de repente para a EB senti-me bem porque já tinha uma formação de base, mas tive dificuldades porque os alunos não tinham material principal como lápis e cadernos. Eles não sabiam ler nem escrever, só tinham o domínio da oralidade da sua língua materna. O défice com que herdei estes alunos ainda não foi ultrapassado, continua até hoje.

12. Professor Jacinto - EPC de Mahisi

Tem 51 anos, tem a 6ª classe como habilitação académica e o curso de formação de 6ª + 1 ano feito em 1982. Possui vinte e dois anos de experiência profissional e é professor de educação bilingue desde 2004. Tem ainda formação no novo currículo do

³⁴ ‘Pacote Básico’ é um curso na área do HIV/SIDA oferecido pelo MEC para preparar os professores a tratarem esta questão com os alunos.

ensino primário, do programa MELE,³⁵ sobre gestão escolar e em educação bilingue. Sobre a educação bilingue ele diz:

Em 2004 fui transferido para esta escola e quando cheguei encontrei o programa de EB. A direcção da escola e outros colegas propuseram que fizesse parte do programa e eu aceitei. Em 2004 fui ao meu primeiro seminário de EB na qualidade de suplente, ainda. Participei em mais um seminário e agora já sou professor e estou a dar a 1ª classe. Estou muito contente porque posso ver que já na primeira classe os meus alunos podem captar o que estou a transmitir. Estou muito contente apesar de não ser nada fácil, como eu pensava que seria.”

13. Professora Fátima - EPC de Mahisi

Tem 28 anos, possui a 7ª classe e o curso de professores de 7ª +3 anos feito em 2003 e participou num seminário de formação de professores de educação bilingue. Em relação à sua entrada no programa de educação bilingue Fátima diz:

Foi a DDEC que me nomeou como professora de EB. Estava de férias em Dezembro de 2004 quando fui informada que deveria participar num seminário para ser professora de educação bilingue. Primeiro recusei porque não sabia muito bem do que se tratava, mas eles convenceram-me. Outra razão pela qual eu não queria é que porque não queria ficar numa aldeia, mas como se trata de serviço aceitei. Agora estou contente porque já sei ler e escrever na minha língua Emakhuwa e está a caminhar tudo bem, por isso já estou a gostar.

14. Professor Albino - EPC de Mahisi

Tem 50 anos, possui a 7ª classe, mas nenhuma formação profissional como professor primário e dá aulas há vinte e cinco anos. Tem formação como professor de educação bilingue tendo participado em oito seminários de capacitação. Formou-se também no programa MELE. Diz o professor:

Comecei a trabalhar na EPC de Mahisi em 2003 quando veio cá uma equipa de pesquisa para a introdução da educação bilingue na província e perguntaram se gostaria de ser professor de EB, aceitei e fui fazer a primeira capacitação em Nampula. Sinto-me feliz em estar na EB. Eu nem sabia ler e escrever na minha língua, graças à educação bilingue agora já sei. Não é fácil aprender a ler e escrever a sua própria língua em adulto, mas agora tenho um horizonte, já sei que esta ou aquela palavra se escreve de tal maneira.

³⁵ Programa MELE – Melhoria de Leitura e Escrita - é um programa desenvolvido pela Associação Progresso nas províncias de Niassa e Cabo-Delgado.

Um aspecto que ressalta nos perfis acima apresentados é que, de um modo geral, os professores têm pouca formação e alguns não possuem uma formação profissional inicial. Além disso, possuem trajetórias e experiências de vida e profissionais muito diferentes o que, de certa maneira, acaba por influenciar no seu relacionamento profissional. Como já apontamos neste trabalho, as acções de formação continuada ainda não conseguem dar conta desta diversidade de modo a torná-la algo positivo ao serviço do processo de ensino-aprendizagem.

Os actuais professores de educação bilingue incluindo os participantes desta pesquisa foram escolarizados e formados num contexto de língua portuguesa, somente, isto é, eles só tomaram contacto com as línguas bantu moçambicanas como meio e objecto de ensino-aprendizagem, pela primeira vez, quando foram solicitados a participar nos programas de educação bilingue. Até então só as conheciam na sua forma oral. Portanto, tudo o que sabiam sobre dar aulas relacionava-se com a língua portuguesa.

Alguns dos critérios estabelecidos pelo INDE para se ser professor de educação bilingue são o voluntarismo e possuir uma atitude positiva em relação às línguas moçambicanas. O processo de inclusão dos professores em programas de educação bilingue de professores em exercício envolve uma negociação entre eles e as entidades educacionais que lhes são mais próximas, isto é, as DDEC's e as direcções das escolas.

Os perfis acima parecem indicar que esses critérios foram observados, pois parece que os professores de educação bilingue, de um modo geral, sentem-se bem como tal. Há casos como, por exemplo, o da professora Fátima, em que se pode observar pelo seu depoimento que não se sente bem naquela escola, mas como ela diz, é pelo facto de estar longe da sua casa e da sua família, e não por ser professora de educação bilingue.

2.5 Educação bilingue em Moçambique

Alguns antecedentes

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 Xichangana/Português, com quatro turmas em cada província, em escolas públicas do 1º Grau.

Finda a experimentação que apresentou resultados animadores³⁶ 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, Xichangana e Xirhonga.

No debate acordou-se que a implementação de programas bilingues nestas línguas deveria ser bem planificada, gradual, os professores já deveriam estar formados e, pelo menos, os materiais para o 1º Ciclo (1ª e 2ª classes) já deveriam estar prontos. (INDE, 1997). No entanto, as recomendações deste debate não foram observadas pelo próprio INDE, aquando da implementação dos programas de educação bilingue.

Entretanto, as exigências da sociedade civil aconselhavam que outras línguas, para além das sete propostas durante o debate acima referido fossem, também, introduzidas na primeira fase, nomeadamente, Citshwa, Ciyao, Shimakonde e Echuwabo. Contudo, durante a preparação da implementação em 2000, outras províncias solicitaram que as suas línguas fossem igualmente incluídas e assim foram incorporadas as seguintes línguas: Kimwani, Cicopi, Citonga.

Assim, a partir de 2003, foram introduzidas as seguintes línguas, 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 (Xichangana, Ciopi), Maputo (Xirhonga, Xichangana). A opção por estas línguas, para a fase inicial, obedeceu aos seguintes critérios: geopolíticos e cobertura nacional. Isto quer dizer que as línguas cobrem todo o território nacional, não se excluindo nenhuma província. Estas línguas já têm a ortografia padronizada e possuem materiais escritos, incluindo escolares.

³⁶ Num total de 357 alunos, no primeiro ano da experiência em 1993, o aproveitamento da 1ª classe foi de 74% contra uma média de 50% do Sistema Nacional de Educação – SNE, portanto, do currículo monolíngue em Português. Na 2ª classe o resultado foi de 85%, na 3ª 76% e na 4ª classe de 65%. Ao fim da experimentação fizeram a 5ª classe com êxito 200 alunos. Recorde-se que o estudo de (Martins 1992, op.cit.) mostrava que de 1000 alunos que ingressam na 1ª classe, somente 119 chegam ao fim da 5ª classe e 77 a concluíam com êxito.

Algumas ONG's desenvolvem diversos tipos de programa nestas línguas e em outras não mencionadas aqui. O MEC incentiva e apóia as iniciativas de organizações não-governamentais e outras organizações da sociedade civil que desenvolvem programas em línguas moçambicanas, quer sejam bilingues, quer sejam monolingues.

Em 1988 realizara-se o I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de línguas moçambicanas, tendo-se padronizado, na altura, a ortografia de 15 línguas. A ortografia e a própria escrita destas línguas foi-se consolidando através de pesquisas desenvolvidas pelos linguistas e de trabalhos desenvolvidos pelo INDE, NELIMO, ONG's e organizações religiosas. Em 1999, dez anos depois, realizou-se o II Seminário sobre a Padronização da Ortografia de línguas moçambicanas, que veio confirmar alguns resultados do I Seminário e acrescentar outros, tendo em conta as experiências acumuladas durante o intervalo que separou os dois eventos.

Os resultados do I Seminário sobre a Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas, acrescidos dos resultados do II Seminário possibilitaram que se escolhesse com alguma segurança as línguas a introduzir no ensino primário, na primeira fase, e, iriam possibilitar, igualmente, a produção de materiais, pelo menos, para a fase experimental. Contudo, as decisões sobre a ortografia para a escrita de materiais em contextos em que as línguas possuem muitas variações dialectais e estão em processo de padronização nem sempre são pacíficas. Em Moçambique, há exemplos que mostram que os critérios para a escrita de materiais variam de acordo com as atitudes dos falantes em relação às línguas e variedades dialectais.

Por exemplo, a elaboração de livros didáticos em Cisená (língua do centro do país) e Xichangana (língua do sul), num programa de educação de adultos, mostrou que, em relação ao Cisená, parecia existir concordância dos falantes em relação à variante de referência, e, provavelmente, por essa razão, não foi difícil escolher a variante para a escrita dos livros. Já no que se refere ao Xichangana teve que se adoptar outro critério para a escrita dos livros que consistiu em juntar um autor de cada variante, na busca de consensos para escrita dos materiais porque os falantes das diferentes variantes não concordavam com materiais que se baseassem numa única variante. (Veloso, 1994).

Como aponta Maher (1996: 171):

Acomodar variedades sociolinguísticas em um único registro é o grande desafio de todos envolvidos na elaboração de materiais didáticos em línguas indígenas [...] e

[...] pequenas diferenças dialetais podem ser simbólicas de fronteiras identificatórias importantes para o subgrupo.

Com efeito, o exemplo acima descrito sobre a elaboração de materiais para o programa de educação de adultos em Cisena e Xichangana mostra que as decisões relacionadas com as políticas sobre as línguas ou variantes dialectais, em Moçambique, carecem de estudos sociolinguísticos cuidadosos que possam pôr em evidência algumas nuances que cada língua ou dialecto veicula.

Outra motivação importante para a implementação de programas de educação bilingue tem a ver com o desempenho dos estudantes do sexo feminino. Dados da avaliação final da experimentação de escolarização bilingue em Moçambique - PEBIMO dão indicação que o seu desempenho foi relativamente superior ao das estudantes expostas a um programa monolíngue - SNE, no que refere ao aproveitamento escolar, à participação na sala de aula, permanência na escola, de entre outros factores, como a manutenção e desenvolvimento da língua materna³⁷.

Com efeito, as estudantes do PEBIMO permaneceram na escola até ao final da experimentação. A sua retenção na escola, tratando-se de contextos rurais foi muito significativa, tendo em conta os altos índices de desistência escolar, no ensino formal, sobretudo, em relação às meninas. Estas, assim como os rapazes pareciam exibir muita auto-confiança que advém do facto de terem tido a oportunidade de beneficiarem de um processo de ensino-aprendizagem que contemplava a sua língua materna e terem transferindo positivamente as habilidades adquiridas na mesma para o Português.³⁸

A implementação da educação bilingue no ensino formal deve-se, em grande medida, à pressão da sociedade civil, manifesta, principalmente, durante a realização do Primeiro Fórum Nacional de Consulta da Transformação Curricular, realizado em Dezembro de 1996, em Maputo e confirmada no Segundo Fórum Nacional de Consulta, em 1997. Com efeito, a realização deste Fórum foi decisiva para a introdução oficial da educação bilingue em Moçambique. De entre várias reivindicações apresentadas destaca-se a do CCM,³⁹ que diz:

³⁷ Para mais informações veja-se Benson (1997). Relatório sobre o Ensino Bilingue.

³⁸ Três anos depois de terminar a experimentação a pesquisadora teve oportunidade de visitar uma das escolas de experimentação em Tete e pôde observar que os alunos que já estavam na 8ª classe, no ensino secundário, tinham um bom desempenho pedagógico, só que eles reclamavam do facto de já não poderem continuar a estudar na sua língua.

³⁹ CCM – Conselho Cristão de Moçambique.

Achamos que é tempo de valorizarmos o nosso Património Cultural. Em particular estamos a falar das Línguas Maternas chamadas Nacionais. Portanto, a Igreja acha que se deveria introduzir o Sistema Bilingue ao nível Primário, Língua Local e Português.

Contudo, o processo da introdução da educação bilingue no país não foi e nem é pacífico. Se para as comunidades de base ⁴⁰ estava muito claro que já era altura de os seus filhos e, também, os adultos terem a oportunidade de aprender a ler e escrever nas suas línguas, o mesmo não se pode dizer em relação à comunidade envolvente.⁴¹ No que se refere à esta, a educação bilingue foi e continua a ser um processo de negociação permanente.

Nesta negociação expressões como “a educação bilingue é opcional”, “as crianças aprenderão o Português logo na 1ª classe”, “iniciar a aprendizagem da leitura e escrita na língua materna da criança irá acelerar a aprendizagem da língua portuguesa” foram fundamentais para “envolver” a sociedade envolvente. Seria até caso para dizer que o Português funcionou como “trampolim” para as línguas bantu, pois para convencer as elites da importância das línguas bantu no ensino foi necessário usar o Português, mas na altura não havia muitas alternativas.

Por exemplo, nos órgãos de comunicação social aparecem propostas de alternativas à educação bilingue apresentadas por algumas entidades que não concordam com o programa de educação bilingue proposto pelo MEC/INDE, mesmo que este já seja de transição, como apresentaremos mais adiante. Essas propostas vão desde restringir o uso das línguas locais à pré-escola ⁴² e fazer-se uma transição ainda mais rápida que o programa proposto pelo INDE, até convidar pessoas da comunidade que possam ir à escola e contar histórias em línguas locais, ou introduzir estas línguas como disciplina e não como meio de ensino, como se pode observar nas palavras de Ribeiro, (2005: 2) a seguir:

É dado assente que as crianças aprendem línguas com muito maior facilidade que os adultos, e que quanto mais cedo têm contacto com outras línguas mais rápida e sólida se torna a aquisição. [...] Sendo assim, se ao sistema de ensino bilingue proposto pela reforma curricular se contrapusesse um modelo de

⁴⁰ Entenda-se comunidade de base como comunidade local.

⁴¹ Cavalcanti (1999) utiliza o termo comunidade envolvente para referir-se à comunidade dominante no caso de estudos em contexto indígena brasileiro.

⁴² Em Moçambique, neste momento, não existe a pré-escola como programa oficial do governo para todas as crianças. As poucas instituições que desenvolvem o ensino pré-escolar são privadas ou comunitárias e funcionam sob os auspícios do Ministério da Mulher e Coordenação para a Acção Social.

transição a ser aplicado no nível pré-primário, muito se ficaria a ganhar em termos de tempo e de utilização de recursos em geral.

O argumento contra a educação bilingue mais frequente é clássico na literatura internacional, ou seja, é a referência aos custos muito altos para a formação de professores, elaboração de materiais, de entre outros. Não se recusa que a educação bilingue acarreta custos substanciais, porque é necessário produzir materiais para as cerca de vinte línguas moçambicanas, contudo são custos iniciais que vão atenuando à medida que se cria um corpo de livros didáticos e outros materiais.

Quanto ao argumento de que a formação de professores de educação bilingue é cara, se a mesma estiver integrada na estratégia de formação de professores, tanto inicial como continuada, os benefícios serão visíveis porque todos os professores sairão dos cursos já com formação em educação bilingue e não será necessário investir, especificamente, na formação de professores só para a educação bilingue. Outra vantagem é que a maioria dos professores já fala as línguas locais, têm é que aprender a ler e escrever nestas línguas, assim como as metodologias de educação bilingue, que cabem bem em cursos de formação de professores do CFPP ou do IMAP.

Se algumas entidades pareciam não ser favoráveis à educação bilingue, pelo menos nos moldes em que é proposto pelo INDE, alguns intelectuais, professores universitários e outras entidades da sociedade civil reivindicam por atitudes e medidas mais firmes em relação à implementação da educação bilingue, chegando ao ponto de dizer que a mesma deve ser obrigatória e deveria se expandir o mais rápido possível, em todo o país.

Cabia, portanto, ao INDE encontrar o meio termo entre essas reivindicações da sociedade civil, tanto as mais favoráveis, como as menos favoráveis e o país real. Isto significa mostrar à sociedade que é possível desenvolver programas de educação bilingue sem grandes danos financeiros, mas que é necessário ter-se em conta as restrições humanas e financeiras para uma expansão rápida destes programas. Contudo, há um reconhecimento em como o governo, através do MEC como principal gestor da educação, deverá desenvolver mais esforços para uma implementação mais rápida da educação bilingue em todo o país.

O reconhecimento da importância da educação bilingue começaria pela sua representação no próprio MEC, nos departamentos de Ensino Básico, Formação de

professores, Alfabetização e Educação de Adultos. Até ao momento a educação bilingue só está representada no INDE que é uma instituição do desenvolvimento da educação e não de execução e implementação de programas educativos, tarefa que cabe ao MEC.

Ao INDE, principalmente, ao Grupo de Educação Bilingue se exige que seja o fazedor do currículo, implementador, autor dos livros didáticos e que forme os professores. Paradoxalmente, aquilo que justifica a existência do INDE - a pesquisa na área da educação para realimentar o próprio currículo - pouco se faz, pelo menos em relação à educação bilingue. As poucas pesquisas que se fazem nesta área são encomendadas fora do INDE. Mesmo as que se fazem fora, parece não haver uma cultura de divulgação e persecução dos resultados das pesquisas efectuadas. O mais preocupante é quando se trata de um currículo completamente novo como é o caso da educação bilingue. Este deveria, em princípio, ser constantemente alimentado por pesquisas que acompanhem a sua implementação nas escolas.

Aspectos curriculares da educação bilingue

Geralmente, a educação bilingue está associada ao ensino em duas línguas. Contudo, para Romaine, (1989: 217), o termo educação bilingue pode assumir significados diferentes de acordo com os contextos. Ainda de acordo com a autora, “se nos baseamos no senso comum que define a educação bilingue como um programa em que duas línguas são usadas da mesma maneira como meio de ensino, muitos programas chamados de educação bilingue não podem ser tidos como tal.”

Estudos sobre educação bilingue realizados por: (Grosjean, 1982; Romaine, 1989; Hornberger, 1997; Baker, 1993; Skutnabb-Kangas, 1984), mostram que existem programas associados a um bilinguismo de “imposição”, ou seja, os alunos são submetidos a um sistema de ensino em que a sua língua materna se submete à língua dominante. Os programas desenvolvidos em contextos de imigração nos Estados Unidos da América e Europa, são exemplos deste tipo de ensino bilingue. Outro tipo de programa, também, tidos como sendo de “imposição” decorrem em contextos em que a língua maioritária é tratada como minoritária como é o caso de muitos países da América Latina e África (Hamel, 1989; Benson 1997, 2004).

Cavalcanti (1999: 387), refere-se a outro tipo de programas de educação bilingue que se considera de escolha como, por exemplo, os que envolvem línguas dominantes como o Francês e o Inglês.⁴³

Hamel, (1989: 35), agrupa os vários tipos de programas de educação bilingue em programas de enriquecimento, segregação e assimilação, de acordo com os seus objectivos sociolinguísticos, culturais e estruturais.

Na literatura sobre o bilinguismo e educação bilingue o programa de enriquecimento mais conhecido é o de imersão do Francês desenvolvido no Canadá há mais três décadas, de forma voluntária. Algumas crianças falantes do Inglês, maioria dominante no Canadá são expostas ao programa integralmente conduzido em Francês desde o início da sua escolarização. Este tipo de programa promove o pluralismo linguístico e está associado ao bilinguismo do tipo aditivo que faz com que a criança possa acrescentar mais línguas à sua aprendizagem sem pôr em causa a sua L1. O êxito deste programa consiste, sobretudo, no facto de que tanto o Inglês como o Francês gozam de muito prestígio, considerando-se, por isso, que este tipo de programa tem mais possibilidades de êxito em contextos como o que foi descrito.

Outro tipo de programa de educação bilingue é conhecido como de segregação. De acordo com Hamel (1989: 37),

Caracteriza-se pelo objectivo de querer desenvolver nos alunos uma competência avançada na L2. Geralmente são orientados para crianças de uma minoria ou maioria etnolinguística às quais se recusa explicitamente a possibilidade de se integrarem na sociedade dominante.

O caso mais conhecido é o que era usado pelo regime do apartheid na África do Sul, em que o objectivo era que a maioria negra não adquirisse de forma plena, em inglês, as habilidades académico-cognitivas avançadas que eram reservadas à minoria branca. Este tipo de programa está associado ao bilinguismo do tipo substractivo em que os alunos, muitas vezes, não desenvolvem plenamente, nem a L1, nem a L2, ocorrendo o que Baker, (1993) e Skutnabb- Kangas, (1984) denominam de semilinguismo.⁴⁴

⁴³ Cavalcanti (1999) dá exemplos de instituições do tipo: escola francesa, escola americana, no contexto brasileiro, onde, às vezes se desenvolvem programas que ignoram a L1 dos alunos. E Moçambique também existe este tipo de escola onde as elites costumam matricular seus filhos.

⁴⁴ O conceito de semilinguismo é, em nossa opinião, bastante discutível em contextos educativos em que a L2, na maioria dos casos, para além de ser pouco falada, muitas vezes, os falantes não possuem a fluência linguística que define um falante como proficiente na variante de prestígio, incluindo os próprios

Um terceiro programa de educação bilingue, o mais disseminado em várias partes do mundo é o de assimilação. Este, geralmente, pode tomar contornos de submersão total ou relativa e transição sistemática à L2, de acordo com os objectivos educativos. (Hamel, 1989, op.cit.). Os programas de submersão total são associados à metáfora aquática em que os alunos são jogados numa piscina esperando-se que aprendam a nadar, o mais rápido possível, sem ajuda de bóias ou aulas especiais de natação, sendo que a língua da piscina é a língua dominante. (Baker, 1993: 220). Os alunos de minorias linguísticas ou maiorias tratadas como minorias são submetidos a um processo de ensino somente na L2, sem nenhum tipo de recurso à sua L1. O objectivo deste tipo de programa é forçar os alunos à assimilação da sociedade envolvente. Tanto o professor como os alunos só podem usar a L2 na sala de aula. Na escola não se reconhece a importância da primeira língua sendo que esta é sistematicamente substituída pela L2.

Os programas de submersão relativa não excluem totalmente o uso da L1. Em Moçambique, o programa de educação monolíngue em Português enquadra-se nesta categoria. Com efeito, o novo currículo do ensino primário recomenda que a L1 dos alunos deve ser usada como recurso para explicitar os conteúdos que sejam de difícil compreensão em Português. (PCEB, 1999: 33).

Por último, temos o programa de transição sistemática à L2. Em relação ao programa de submersão, este tipo é mais estruturado e, aparentemente, está associado ao tipo de bilinguismo equilibrado porque, em princípio, os alunos estão mais expostos à L2. Contudo, de acordo com Romaine, (op.cit: 15)

O conceito de bilinguismo equilibrado é um ideal que é geralmente um artefacto de uma perspectiva teórica, que toma como ponto de referência o monolíngüismo. O mesmo se aplica a termos como 'língua materna', 'língua nativa', 'falante nativo', que se tornam, também, problemáticos.

Ora, em contextos de ensino em que a única oportunidade que os alunos têm de exposição à L2 é numa sala de aula entre duas a três horas por dia, é difícil se esperar que os alunos desenvolvam a L2 de acordo com as expectativas do MEC e também da sociedade. Por essa razão, conceitos desta natureza deveriam ser revistos, sobretudo, em contextos de educação bilingue em que a língua alvo não é uma língua de comunicação da comunidade, como é o caso da maioria dos contextos educacionais em Moçambique.

professores. Em contextos deste tipo não se pode esperar que os alunos desenvolvam “plenamente” a L2. Além disso, este tipo de conceito não considera o desenvolvimento global do aluno.

Assim, concordamos com Maher (1996: 240) quando, em estudos sobre questões de identidade e linguagem dos professores índios, diz que:

O ensino da variedade padrão do português deve ser conduzido, por um lado, sem falsas promessas de que ele resolverá todos os problemas de comunicação interétnica e, por outro lado, sem que se coloque a expectativa de que esta variedade deva substituir o Português Índio porque ela é melhor.

No entanto, este assunto de novo nos remete às questões sobre políticas linguísticas. Se estas, implícita ou explicitamente não valorizam os usos de outras variedades do Português dificilmente se poderá esperar que falantes das variedades marginalizadas possam aceder a contextos onde as mesmas são estigmatizadas. De acordo com Banks (1994: 3),

há consenso entre os pesquisadores na área da educação multicultural que este tipo de educação só pode ser implementado com sucesso se forem feitas mudanças institucionais. Tais mudanças incluem mudanças no currículo, no material didáctico, nos estilos de ensinar e aprender, nas atitudes e percepções de professores e administradores, nos objectivos, normas e cultura da escola.

Do ponto de vista do desenvolvimento curricular da educação bilingue em Moçambique, partiu-se do princípio que o currículo é um elemento de mediação entre a sociedade e a escola, e a cultura e as aprendizagens socialmente significativas e, também, entre a teoria e a prática. Assim, compete às instituições de ensino, por delegação da sociedade, contribuir para que os alunos tenham acesso a um ensino relevante. De facto, um currículo de ensino-aprendizagem não se elabora no vazio nem tão pouco se organiza arbitrariamente. Como Ribeiro (1999: 49) aponta:

Valores e juízos de valor impregnam as decisões curriculares. O problema principal do currículo é decidir o que deve ser ensinado nas escolas. O sistema de valores ocupa uma posição central em todo o processo de desenvolvimento curricular, o currículo se insere num determinado contexto sócio - económico, cultural, político e educativo. O currículo deve proporcionar aos educandos as atitudes, aptidões e conhecimentos necessários para sobreviver na sociedade em que se inserem, bem como para contribuir para a mesma.

Um currículo relevante deverá ter em conta, em princípio, questões sobre a(s) língua(s) de ensino, porque se considerarmos que a língua é um dos principais veículos culturais, currículos que não tenham em conta este aspecto não se podem considerar satisfatórios.

Relacionado com o que se disse acima, Maher (1998: 168) refere que “a nossa cultura dita, em muito, o modo como falamos e os desenhos curriculares para o ensino

de línguas devem contemplar, explicitamente, a relação língua(gem) e cultura.” Com efeito, a não observância da relação língua e cultura pode fazer com que haja um fosso no processo de ensino-aprendizagem e entre a casa e a escola.

Uma das vantagens apontadas à educação bilingue é que a mesma liga a língua e cultura da casa com a escola. Estudos realizados por Bamgbose (1991), 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 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. O que acontece na maioria das vezes é que, segundo Maher (1998 op. cit.) 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: 169).

Os conteúdos culturais não se circunscrevem apenas aos locais. O conhecimento e o reconhecimento da cultura do “outro”, criam um espaço para o desenvolvimento de uma cultura de paz, democracia e tolerância, fundamentos básicos para uma abordagem curricular multicultural. Estas premissas também contribuem para a consolidação da unidade nacional, no caso de países com uma grande diversidade etnolinguística como é Moçambique. Internacionalmente, a dinâmica da globalização aconselha a que os cidadãos tenham acesso, igualmente, aos saberes universais, como forma de contribuir e beneficiarem dos mesmos, de uma forma consciente, por forma a avaliar o que é importante para a sua vida.

O Programa de Educação Bilingue em Curso em Moçambique

O modelo de educação bilingue no contexto moçambicano está organizado em três ciclos, de acordo com os ciclos do ensino primário já apresentados na secção referente ao contexto educacional.

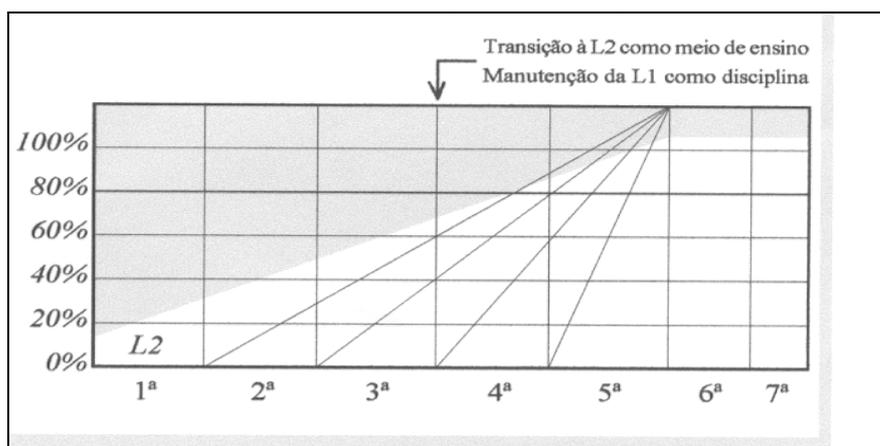


Figura 2: Modelo de educação bilingue de transição com características de manutenção em vigor. (A parte sombreada refere-se à L1 e a branca à L2.)

Funcionamento do modelo:

Primeiro Ciclo (1ª e 2ª classes)

A L1 do aluno é o único meio de ensino-aprendizagem; a L1 e o Português são ensinados como disciplina, sendo o Português para desenvolver habilidades de oralidade para preparar a aprendizagem da leitura e escrita nesta língua no 2º ciclo.

Segundo Ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes)

Este é o ciclo em que inicia o processo de transição gradual do meio de ensino, de L1 para L2. Assim, no início da 3ª classe, os alunos iniciam a aprendizagem da leitura e escrita em Português, através de um processo de transferência de habilidades adquiridas na sua L1. A teoria subjacente a este modelo, conhecida como hipótese sobre interdependência, foi desenvolvida por Cummins (1997), que considera que uma vez que o aluno adquire as habilidades académicas na sua L1 não o fará de novo ao transitar

para a aprendizagem na L2, ocorrendo um processo de transferência das habilidades e competências linguísticas já adquiridas.

Assim, como no primeiro, neste ciclo a L1 e o Português são leccionadas como disciplinas. A L1 continua como auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em disciplinas como, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais para explicar ou clarificar conceitos difíceis.

Terceiro Ciclo (6ª e 7ª classes)

Neste ciclo a língua portuguesa é o único meio de ensino-aprendizagem e espera-se que nesta altura os alunos já possuam um bom desempenho nesta língua, assim como na L1. A L1 será leccionada apenas como disciplina, mas servirá como auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, à semelhança do que acontece no 2º ciclo.

Pelo exposto acima pode-se observar que Moçambique optou por um programa de educação bilingue de transição que o coloca nos modelos educacionais de assimilação. Segundo Maher (2006: 21), “Em termos linguísticos, esse modelo propõe um bilinguismo subtrativo. Seu objetivo final é subtrair a língua materna do repertório do falante.” Ainda de acordo com esta autora a criança inicia sua escolarização monolingue na sua L1, passa a um bilinguismo transitório na L1 e L2 e termina monolingue na sua segunda língua, o Português.

Apesar de o discurso oficial advogar um ensino de qualidade e equidade social, tal não se consegue através de modelos assimilacionistas em que o papel das línguas locais é simplesmente servir o “bom desempenho” da língua portuguesa. De acordo com Silva (2005: 263),

Deve-se levar em consideração, entretanto, que a escola é reprodutora do que acontece no nível macro da sociedade e, como tal, ela toma a linguagem como um sistema homogêneo – a língua padrão – e deliberadamente dá costas ao ‘híbrido’ ao diferente. Esta posição da escola, além de favorecer a exclusão e a rejeição da diferença, contribui para o aparecimento e/ou manutenção do estereótipo, sempre calcado na falta e na ‘deficiência’.

De facto, os modelos assimilacionistas têm como fim a homogeneização. E quem não se enquadra nos modelos de linguagem tidos como o padrão é excluído do sistema.

Em Moçambique, ao se optar por um programa de educação bilingue de transição, está-se a dar costas ao diferente, como assevera Silva (2005 op.cit.).

2.6 Formação do professor de educação bilingue em contexto multilingue

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.

Do ponto de vista de formação dos professores para a educação bilingue apontam-se três aspectos principais:

O primeiro aspecto refere-se à integração da formação de professores de educação bilingue no MEC. A introdução da educação bilingue no sistema de ensino em Moçambique é um dos pontos mais significativos do novo currículo, como já foi dito, no entanto, a formação de professores não constitui uma prioridade, sendo que não consta da estratégia nacional de formação de professores e, muitas vezes, confundida é reduzida a uma disciplina designada de língua moçambicana.

Com efeito, 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, como já foi dito neste trabalho. Vale lembrar que a formação de professores de educação bilingue não é contemplada na Estratégia de Formação de Professores. A formação de professores para esta área ainda é realizada com base na modalidade usada para a formação continuada, com muitas dificuldades, pelos técnicos do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação – INDE.

Um segundo aspecto tem a ver com razões de ordem didáctico-pedagógica. A formação dos professores de educação bilingue é realizada por técnicos que não possuem uma formação sólida sobre o ensino bilingue, tendo beneficiado, somente, de capacitações esporádicas de alguns consultores externos especialistas em educação bilingue. Os métodos de ensino-aprendizagem a que os professores têm acesso são os

encontrados na literatura internacional sobre educação bilingue em contextos muito diversos ao moçambicano. Os métodos são ensinados aos professores sem nenhuma adaptação/adequação à sua realidade e às condições do terreno.

O próprio conceito de educação bilingue não é muito claro, nem para os técnicos da educação, menos ainda para os professores. Assim, concordamos com Maher (2005) (comunicação pessoal), quando refere que “A questão do nome Educação Bilingue já não dá conta de toda a diversidade”. De facto, já não basta dizer que educação bilingue é o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em duas línguas, a língua materna e a língua segunda, mesmo porque, por outro lado, os conceitos de língua materna, primeira, segunda, estrangeira, ganham contornos diferentes, de acordo com o contexto. (Romaine, 1989).

O terceiro aspecto prende-se a razões culturais. Um dos maiores desafios que os professores de educação bilingue enfrentam, é, precisamente, a mediação entre a visão da comunidade sobre a sua língua local e a das instituições educacionais e as entidades que tomam decisões sobre a política linguística para a educação. Muitas vezes os professores se vêm confrontados entre a variante da língua local sugerida no currículo e aquela que a comunidade julga que é a mais adequada. Segundo Mcgroarty (1996: 3),

A língua é uma parte íntima da identidade individual e social. Para o ensino isto significa que todas as variantes das línguas existentes na comunidade e usadas na sala de aula devem merecer a mesma atenção e respeito do professor. Assim, estes têm a responsabilidade particular em observar se certos aspectos da língua de ensino são adquiridos como língua primeira - (L1) ou língua segunda - (L2).

Assim, 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.

Diz-se, muitas vezes, que o professor deve sentir-se responsável e satisfeito com o desenrolar do programa de educação bilingue e que deve dar todo o seu apoio para que o programa seja bem sucedido. Em estudos sobre a formação de professores indígenas no Brasil, Maher (2006: 26) mostra que as responsabilidades do professor indígena ultrapassam de longe as actividades circunscritas ao espaço escolar. À semelhança do que acontece em contextos de educação indígena no Brasil e outros,

provavelmente, em Moçambique, o professor em contextos rurais desempenha vários papéis, inclusive, aqueles que envolvem lideranças na comunidade.

2.7 A educação bilingue e o professor na estratégia de formação de professores

Nesta parte procuraremos apresentar como é que o professor a questão da educação bilingue são tratados nos documentos que orientam o desenvolvimento de programas educativos. Para tal recorreremos, principalmente, ao Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) e à Estratégia de Formação de Professores.⁴⁵

No PCEB as políticas sobre a educação bilingue assim com as estratégias para a sua implementação estão claramente apresentadas, como podemos observar novamente na citação que se segue:

A introdução das línguas moçambicanas, no ensino, observará três modalidades: programa de educação bilingue em línguas moçambicanas e Português L2; programa de ensino monolíngue em Português L2 com recurso às línguas moçambicanas; programa de ensino monolíngue em Português L2 e línguas moçambicanas como disciplinas. (PCEB, 1999:32).

Portanto, as políticas sobre a introdução das línguas moçambicanas no ensino primário prevêm o seu uso não só em programas de educação bilingue, como também, nos programas monolíngues em Português em que as mesmas são usadas como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem ou como disciplina. O PCEB apresenta, ainda, uma estratégia para a implementação dos programas de educação bilingue no país, a longo e curto prazo, para a formação dos recursos humanos, incluindo a formação de professores.

Entenda-se por curto prazo o período de formação para responder à fase de iniciação da implementação dos programas de educação bilingue, ainda em fase experimental, em 2002, nas escolas de testagem do novo currículo. Para esta fase o enfoque seria na formação continuada de professores em exercício. Em longo prazo, a partir de 2004, iniciaria a formação de professores para responder à fase de expansão. Para a fase de expansão já se esperava que a formação inicial de professores para a educação bilingue estivesse a funcionar o que não aconteceu, como veremos a seguir.

⁴⁵ Vale lembrar que a educação bilingue surgiu no âmbito da Reforma Curricular e que o Departamento de Formação de Professores do MEC desenhou recentemente uma Estratégia para a Formação de Professores que irá abranger o período 2004-2015.

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

Mesmo admitindo-se que o documento da estratégia não incorpora os aspectos relacionados com os conteúdos curriculares da formação de professores onde apareceria, em princípio, a questão da(s) língua(s) de ensino, espera-se que uma área considerada inovadora no novo currículo do ensino primário tenha um lugar na estratégia que irá orientar a formação de professores nos próximos dez anos.

Contudo, se a questão da educação bilingue e do professor de educação bilingue não são visíveis no documento da Estratégia de Formação de Professores, componentes como educação especial, educação de adultos e educação pré-escolar estão previstos, no âmbito do desenvolvimento do modelo de formação de professores primários (1^a-7^a classes), como se vê abaixo no excerto do documento da Estratégia de Formação de Professores em Moçambique:

iv. O modelo a ser adoptado levará em devida consideração as necessidades de professores especializados no ensino das classes iniciais, de crianças com necessidades educativas especiais e a educação pré-escolar.

v. O modelo a ser adoptado incluirá uma componente de formação em Educação de Adultos (Andragogia), de modo a permitir que os professores formados possam também desempenhar a função de educadores de adultos com qualidade. (Documento da Estratégia de Formação de Professores, 2004:15).

Portanto, da mesma maneira que o documento da estratégia adverte sobre a necessidade de se ter em conta os aspectos referidos na citação acima no desenvolvimento de modelos de formação de professores, questões referentes à educação bilingue também deveriam ser contempladas no documento da Estratégia de Formação de Professores. Estudos sobre linguagem e educação (Lopes, 2004; Bamgbose, 1991) de entre outros, têm mostrado a importância de se incluir as questões sobre o uso de línguas no ensino nas políticas e estratégias educativas.

No que se refere às políticas linguísticas, Bamgbose (op.cit: 111) distingue entre decisões de alto nível tomadas pelos governos e de baixo nível geralmente tomadas pelas instituições implementadores das políticas linguísticas, quer públicas quer privadas, na sequência das primeiras. Na política nacional do governo para a educação diz-se: “O Governo promoverá, também, a introdução de línguas moçambicanas no ensino bem como de projectos de alfabetização nessas línguas”. (Política Nacional de Educação: 9). Esta citação mostra que há um espaço para o desenvolvimento de programas no âmbito da educação bilingue, no entanto, não fica suficientemente claro quanto à efectivação da referida política.

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

Duas razões poderão estar por detrás desta situação, por um lado, a indefinição das políticas sobre o uso de línguas na educação, como já referimos, por outro, o facto de alguns segmentos do MEC argumentarem que a educação bilingue é, ainda, um programa experimental e não se justifica, por isso, um investimento em termos de formação inicial de professores para esta área.

Como já foi referido neste trabalho, as políticas linguísticas nos países africanos caracterizam-se por serem veladas, incluindo na educação. Bamgbose (1991, op.cit.) argumenta que este tipo de evitação é uma técnica atractiva de que os governos se socorrem para se absterem de consequências que poderão advir de declarações de política que não agradem alguns segmentos da sociedade. No entanto, este autor adverte que a ausência de declaração não significa ausência de política. E para o caso de Moçambique até existem algumas declarações de política como vimos acima, mas declarações de política não significam, necessariamente a sua implementação.

A ambiguidade na formulação de políticas linguísticas pode originar situações favoráveis ao desenvolvimento de pesquisas, principalmente de cunho descritivo, sobre as línguas locais por estudiosos como os linguistas, nas línguas ou dialectos escolhidos ao seu critério. Se, por um lado esta ambiguidade é favorável a iniciativas como as que apontamos acima, por outro, pode dar margem a que os implementadores de programas de educação que envolvem questões sobre políticas linguísticas se abstenham de tomar algumas decisões mais firmes com vista ao desenvolvimento de programas educativos como os de educação bilingue, por exemplo.

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.

Quanto ao argumento de que a educação bilingue ainda é um programa experimental, e, por isso, ser muito cedo para se incluir na Estratégia de Formação de Professores, parece sugerir que o MEC não está preparado para assumir a educação bilingue e alargá-la em todo o país, principalmente, em zonas linguisticamente homogénias. Esta situação origina a que a maior parte das crianças moçambicanas continuem marginalizadas por um sistema que insiste em homogeneizar o ensino, ignorando um dos princípios fundamentais do ensino-aprendizagem que é o meio de ensino, verificando-se, assim, uma estratégia de evitação de implementação de políticas linguísticas.

Em 2000 quando o novo currículo do ensino primário ficou concluído, realizou-se um *workshop* que tinha como objectivo principal traçar as estratégias de implementação da educação bilingue a nível nacional. Participaram no *workshop* representantes de todas as instituições da educação, sediadas na província de Maputo, instituições de formação de professores e do ensino superior.

Portanto, estavam, em princípio, representadas todas as instituições da educação e as que apoiam o desenvolvimento da educação, tendo contribuído para o desenvolvimento da estratégia de implementação da educação bilingue no país. O único senão é que somente a província de Maputo estava presente e este era um momento

privilegiado para se envolver todas as províncias na tomada de decisões sobre a implementação da educação bilingue. Ainda assim, pode-se considerar que as condições de base para o MEC integrar as questões concernentes à educação bilingue nas suas actividades já estavam criadas.

As evasivas do MEC em relação à educação bilingue remetem-nos a questões de conflito de linguístico apontadas por (Hamel, 1989:18), no caso, entre a língua dominante, o Português, (língua de “eleição” para o ensino) e as línguas bantu moçambicanas. Essa escolha entra em contradição com o discurso oficial que evoca constantemente a necessidade de incluir as línguas moçambicanas no ensino. A representação da escola que se antevê nestas práticas discursivas está veiculada a uma visão homogeneizante do ensino. Sobre essa visão, em uma outra área, ou seja, em estudos sobre a representação do aluno surdo na escola e na família, Silva (2005) aponta que:

A escola se firma em cima da letra oralizada que foi firmada como um ponto neutro dentro do projeto de assimilação com a finalidade de a escola estabelecer um ponto de igualdade entre os chamados cidadãos. Assim, da heterogeneidade enorme que há fora da escola se faz uma ponte para a homogeneização e essa ponte teria que ser algo comum: a língua. Partindo-se da ideia de que, se todos falamos a mesma língua, então somos todos iguais. (Silva, 2005: 212).

A evitação de políticas linguísticas macro que encorajem o alargamento da educação bilingue em Moçambique sugere que existe uma visão homogeneizante que se acomoda no uso da língua portuguesa como meio preferencial de ensino. O MEC, ao não clarificar a questão da educação bilingue e, conseqüentemente, a formação de professores de educação bilingue contribui para a legitimização de um ensino desenvolvido preferencialmente em Português.

Pelo exposto, pode-se considerar que a questão da educação bilingue é parcialmente tratada nos documentos que definem as políticas e estratégias educativas no país, isto é, parecer haver alguma clareza sobre os objectivos e necessidade da educação bilingue pela instituição que elaborou o currículo, o INDE e isto é visível no PCEB.

Ao contrário, na instituição responsável pela execução dos programas educativos, o MEC, não parece haver acções estratégicas que apontem para o desenvolvimento da educação bilingue a médio e curto prazo, principalmente no que se refere à formação de professores. De facto, a inclusão da formação de professores de

educação bilingue na Estratégia Nacional de Formação de professores seria um passo importante para a efectivação de políticas educativas.

Como refere Cavalcanti (1999: op.cit.), por mais que as questões referentes às políticas educacionais sejam enfatizadas, entre aparecer nos documentos e a serem efectivadas há uma grande distância. De facto, a não efectivação de acções estratégicas que impulsionem os programas de educação bilingue, incluindo a formação do professor é um exemplo de tomada de decisões sem implementação.

Capítulo 3

Construção de significados sobre a educação bilingue o professor de educação bilingue e sua especialidade

Neste capítulo faremos a análise dos dados com vista à construção de significados sobre a educação bilingue e sobre o professor de educação bilingue e sua especialidade a partir dos pontos de vista expressos por alguns profissionais que actuam em órgãos educacionais governamentais e não-governamentais, por uma parcela da sociedade composta por pais de alunos, líderes comunitários e por alguns professores do programa monolingue e, principalmente, do programa bilingue propriamente dito. Ao construir esses significados sobre o professor e sobre a educação bilingue, estaremos a responder à pergunta de pesquisa: Qual é o lugar da educação bilingue e do professor de educação bilingue numa região de Moçambique?

Para esta parte da análise partiremos do pressuposto que a construção de significados é discursiva e fundamenta-se nas representações simbólicas que construímos sobre o mundo. (Hall, 1996; Woodward, 1997; Silva, 2000). De acordo com Woodward (1997:17):

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

A análise de dados também terá em conta conceitos sobre educação bilingue (Romaine, 1995; Baker, 1993; Cavalcanti, 1999; Maher, 1997) e sobre educação bilingue formação de professores em contextos de maiorias tratadas como minorias (Hamel, 1989; Cavalcanti, 1999, 2006; Maher 1997, 1998, 2006), bem como sobre o contexto sociolinguístico moçambicano (Lopes 2004).

3.1 Visão de alguns representantes de segmentos da sociedade

Nesta parte da análise estaremos a responder especificamente à seguinte sub-pergunta de pesquisa: Como a educação bilingue e o professor são vistos pelos profissionais que actuam nas instituições educacionais oficiais, pelos colegas do currículo monolíngue e alunos, por alguns profissionais de uma organização parceira do MEC na implementação da educação bilingue e finalmente, por alguns pais e líderes comunitários dos contextos observados nesta pesquisa.

Apresentaremos os pontos de vista na seguinte ordem: profissionais de instituições educativas oficiais, profissionais da organização parceira, professores do programa monolíngue, alunos, pais e líderes comunitários dos contextos observados no âmbito da pesquisa. A análise basear-se-á nas asserções feitas como parte da análise de dados com vista à construção de significados sobre a educação bilingue e o professor de educação bilingue.

3.1.1 Visão de alguns profissionais de instituições educacionais oficiais – “As acções de formação continuada deveriam ser da responsabilidade dos centros de formação de professores.”

Na análise dos dados, ao focalizar o ponto de vista desses profissionais, construímos três asserções que são apresentadas a seguir juntamente com os excertos embaixadores dessas afirmações.

Asserção 1: A educação bilingue é um assunto marginal, de conteúdo um tanto indefinido, de responsabilidade do INDE.

Na Direcção Nacional de Formação de Professores nunca falamos sobre a formação de professores de educação bilingue, pior agora que estamos aqui na Direcção dos Recursos Humanos. Essa área está entregue ao INDE, tu sabes bem do que estou a falar. Existe a ideia que a educação bilingue refere-se à metodologia de ensino de línguas que é específica e isto diz respeito aos metodólogos. No novo currículo que foi feito para o CFPP não há nada sobre a educação bilingue nem sobre a linguística bantu, nem acredito que vamos pegar esta área nos próximos tempos. Pensamos que é um assunto que diz respeito ao INDE, somente.

Excerto 1 (Entrevista Joyce - técnica da Educação, 7/10/05)

A Asserção 1 parece emergir do facto de que a educação bilingue em Moçambique surgiu de um projecto conduzido pelo INDE e a sua implementação num contexto mais alargado no âmbito do novo currículo do ensino primário foi igualmente realizado pelo INDE, como já referimos neste texto. ⁴⁶Esta asserção é também confirmada pelo Excerto 2 abaixo:

Esse assunto de educação bilingue é um bocado complicado. Quando o INDE estava a fazer a transformação curricular não envolveu, logo à partida, os técnicos do departamento de formação de professores do MEC. Isso não foi somente em relação à educação bilingue. Acontece que com a educação bilingue foi pior. Por isso sempre pensamos que era uma coisa do INDE e dos consultores.

Excerto 2 (Entrevista Nádía - técnica da educação, 7/10/05)

Joyce e Nádía são técnicas da educação no MEC. O seu discurso em relação à educação bilingue tem pontos comuns que parecem apontar para uma postura de evitação em relação à mesma. Afirmações como: “Na Direcção Nacional de Formação de Professores nunca falamos sobre a formação de professores de educação bilingue.”, “Essa área está entregue ao INDE.”, Excerto 1, e “Quando o INDE estava a fazer a transformação curricular não envolveu, à partida, os técnicos do departamento de formação de professores do MEC.”, Excerto 2, revelam, não só, o desconhecimento dos processos que envolvem a educação bilingue, como também, manifestam distanciamento ou um não-envolvimento em relação à mesma.

Mesmo quando, por exemplo, Nádía parece reconhecer que a falta de envolvimento do Departamento de Formação de Professores no que respeita ao novo currículo do ensino primário não se deu apenas com a educação bilingue, ainda assim, “Acontece que com a educação bilingue foi pior.” Na continuação dessa fala - “Por isso sempre pensamos que era uma coisa do INDE e dos consultores.” - acentua-se a ideia de que a educação bilingue, é um programa alheio ao MEC como principal executor das actividades da educação e sim, algo que o INDE anda a fazer com os consultores, como muitas outras pesquisas.

Portanto, para estas técnicas, a educação bilingue é um assunto complicado, é um assunto do INDE, é uma disciplina específica da responsabilidade do INDE e dos

⁴⁶ Vale lembrar que a implementação da educação bilingue em Moçambique foi antecedida da uma experimentação de escolarização bilingue em duas províncias do país e que a mesma foi realizada pelo INDE.

consultores. Nesta óptica, elas isentam-se de “responsabilidade” no que respeita à formação de professores para esta área.

No âmbito mais local, contudo, a educação bilingue está mais integrada nas actividades das estruturas educacionais como podemos observar nos depoimentos que se seguem:

Asserção 2: A educação bilingue é um assunto concreto que faz parte da discussão e da acção nas escolas.

O ensino bilingue é muito importante em zonas rurais para acelerar a aprendizagem da língua portuguesa, por essa razão acho que o MEC deve investir mais na formação dos professores. Algumas pessoas não valorizam a educação bilingue, não entendem os objectivos de as crianças aprenderem na sua língua materna, pois para elas o mais importante é que as crianças aprendam o Português. As estruturas da educação são favoráveis à educação bilingue, por isso sempre fazemos campanhas de sensibilização sobre a importância de aprenderem a ler e a escrever na sua língua.

Excerto 3 (Entrevista Marcos - técnico distrital da educação, 19/09/05)

Asserção 3: Os professores de educação bilingue são formados pelos técnicos da educação.

As acções de formação continuada deveriam ser da responsabilidade dos centros de formação e não das DPEC's. Nós os técnicos podemos ter alguns conhecimentos metodológicos, mas faltam-nos alguns conhecimentos científicos para formar bem os professores de educação bilingue. Nós ficaríamos com a tarefa de organizar acções de supervisão no terreno. Mas é necessário formar primeiro os formadores dos centros em matérias sobre educação bilingue porque nunca tiveram nenhuma formação.

Excerto 4 (Entrevista Asslam – técnico distrital da educação, 11/10/05)

Marcos e Asslam são técnicos distritais e de entre outras funções são responsáveis pela educação bilingue nas Direcções Distritais de Educação e Cultura dos distritos onde se situam as escolas de Cassuende e Mahisi, respectivamente. Não obstante o ponto de vista de Marcos mostrar uma visão instrumental da educação bilingue (Hamel, 1989),⁴⁷ na seguinte afirmação: “O ensino bilingue é muito importante em zonas rurais para acelerar a aprendizagem da língua portuguesa”, vislumbra-se, contudo, um comprometimento com a mesma, assim como com a formação de professores de

⁴⁷ Hamel (1989) ao descrever alguns programas de educação bilingue aponta que os modelos de transição, os que usam a L1 dos alunos apenas como instrumento para uma aprendizagem eficaz da L2 (língua alvo).

educação bilingue, quando ele refere: “As estruturas da educação são favoráveis à educação bilingue por isso sempre fazemos campanhas de sensibilização sobre a importância de aprenderem a ler e a escrever na sua língua.”; “... por essa razão acho que o MEC deve investir mais na formação dos professores.”

Confirmando a Asserção 3 o técnico Asslam no Excerto 4 levanta a questão da formação do professor de educação bilingue que é realizada, em parte, por técnicos das Direcções Provinciais de Educação e Cultura, avançando com uma sugestão para que esta função passe integralmente para os centros de formação de professores.

A diferença entre as atitudes das técnicas centrais e os técnicos distritais, reside muito provavelmente, no tipo de envolvimento que cada uma destas entidades teve no processo da reforma curricular desenvolvido pelo INDE. Com efeito, aquando da reforma curricular o INDE criou, em cada província do país, uma equipa de trabalho provincial denominado “Grupo dos 30”⁴⁸, porque eram constituídos por trinta pessoas, nomeadamente, entidades educacionais, professores, formadores, líderes comunitários, líderes religiosos, pais e membros de ONG’s parceiras da Educação.

Historicamente, portanto, diferentemente do que aconteceu centralmente, principalmente nos departamentos do MEC responsáveis pelo ensino e pelo professor, nas províncias havia, em princípio, um envolvimento maior no processo da reforma curricular operacionalizado pelo Grupo dos 30 onde estavam também os técnicos da educação, inclusive, os focalizados na presente pesquisa.

Respondendo parcialmente à sub-pergunta de pesquisa colocada no início desta análise, pode-se dizer que a educação bilingue bem como o professor de educação bilingue são assuntos praticamente desconhecidos pelas técnicas da educação, ao nível central, focalizadas nesta pesquisa. A educação bilingue parece ser tida como uma disciplina e não um currículo completo que difere do currículo monolíngue porque é desenvolvido, grosso modo, através de duas línguas e que tem os mesmos componentes que o currículo monolíngue tem. Contudo, localmente, a postura dos técnicos

⁴⁸ O Grupo dos 30 era um dos órgãos directivos e executivos da Reforma Curricular. No total eram os seguintes: Steering Committee, Comité Directivo, Conselho Directivo, Fórum nacional de Consulta e Grupo dos 30 (províncias) Um dos factores de sucesso do processo de reforma curricular é atribuído ao “Desenvolvimento de um espírito de trabalho colectivo e harmonioso, quer entre o pessoal do INDE, quer entre o « Grupo dos 30» e os colaboradores, assistentes e consultores.” INDE (1999).

entrevistados, revela que eles incorporam o discurso oficial sobre a educação bilingue e que têm um envolvimento com a mesma e também com o professor.

3.1.2 Visão de alguns profissionais de organização parceira da Educação Oficial⁴⁹

No caso dos parceiros da Educação Oficial que desempenham um papel importante na implementação de programas de educação e da formação de professores foram construídas três asserções para registrar seus pontos de vistas em relação ao foco da presente pesquisa. Como no caso dos outros participantes apresentamos abaixo essas asserções seguidas dos excertos selecionados e de nossa interpretação.

Asserção 4: Há satisfação, apreensão e cepticismo quanto ao futuro da educação bilingue.

Eu já tinha alguma experiência de trabalho com as línguas locais em desenvolvimento de programas de alfabetização de adultos por isso fiquei muito contente com a introdução da educação bilingue oficialmente, pelo Ministério da Educação e Cultura. É um grande passo para a valorização das nossas línguas. O meu trabalho envolve formação de professores e elaboração de livros nestas línguas e desde que a educação bilingue foi introduzida não temos mãos a medir, aqui na província. Isto é bom, mas também assusta um pouco. Será que daremos conta de todo o trabalho? Cada vez mais comunidades pedem educação bilingue, mas sinto que já está a ficar muito pesado para nós, contudo, existe um compromisso em apoiar o MEC na implementação da educação bilingue na província e estamos prontos em continuar. Eu tenho uma grande preocupação porque acho que o MEC ainda não pensou na educação bilingue a sério. Se queremos valorizar este currículo temos que tomar como base a formação de professores e o seu acompanhamento no terreno. Nós temos que solicitar à DPEC que autorize as acções de formação contínua dos professores, nunca vimos uma iniciativa da DPEC em relação à educação bilingue, na província. O programa é como se fosse uma ilha isolada. A DPEC nunca pergunta se os alunos têm livros, se os professores têm livros, o que acontece nas salas de aula de EB. Nunca houve uma supervisão da iniciativa da DPEC. Nós nos tornamos nos mobilizadores dos fazedores do currículo. Eles são os fazedores do currículo, mas nós é que temos que lembrá-los que há um currículo em implementação. É isto que me faz dizer que o MEC ainda não pensou a sério neste currículo. Isto faz com que fiquemos um bocado apreensivos.

Excerto 5 (Entrevista Alfeu - parceiro da educação, 20/10/05)

⁴⁹ Os profissionais aqui referidos pertencem a uma Associação Moçambicana não governamental, sem fins lucrativos e parceira do MEC. Actuam nas províncias de Cabo Delgado e Niassa em vários domínios e de entre eles na Educação, sendo que, neste momento, é a única entidade que financia a educação bilingue nestas províncias.

O parecer de Alfeu sobre a educação bilingue e tudo que a envolve divide-se entre a satisfação, o desconcerto e apreensão. Satisfação pelo facto de a educação bilingue ter sido introduzida oficialmente em Moçambique, como mostra a seguinte passagem: “Eu já tinha alguma experiência de trabalho com as línguas locais em desenvolvimento de programas de alfabetização de adultos por isso fiquei muito contente com a introdução da educação bilingue oficialmente, pelo Ministério da Educação e Cultura.” O desconcerto aparece na afirmação: “Eu tenho uma grande preocupação porque acho que o MEC ainda não pensou na educação bilingue a sério. Se queremos valorizar este currículo temos que tomar como base a formação de professores e o seu acompanhamento no terreno.”

O desconcerto, ainda, e até alguma apreensão de Alfeu reside no que ele aponta como um distanciamento das entidades educacionais no que se refere à educação bilingue. “Nós temos que solicitar à Direcção Provincial de Educação e Cultura (DPEC) que autorize as acções de formação contínua dos professores, nunca vimos uma iniciativa da DPEC em relação à educação bilingue, na província.” Continuando o seu depoimento, Alfeu aponta que os parceiros tornaram-se os mobilizadores dos fazedores do currículo, como podemos observar a partir desta passagem: “Eles são os fazedores do currículo, mas nós é que temos que lembrá-los que há um currículo em implementação.”

Uma das premissas para o sucesso da educação bilingue é o compromisso de todas as partes envolvidas no programa. O mais preocupante, como mostra o depoimento de Alfeu, é se essa parte é a responsável pela implementação do novo currículo de educação bilingue.

Por outro lado, há opiniões que advogam que o facto de a educação bilingue não estar integrada na Estratégia de Formação de Professores/MEC, nem como formação continuada e menos ainda como formação inicial se deve à existência de políticas linguísticas “veladas” para a educação e a uma falta de vontade política de alargar a educação bilingue a mais escolas. De facto, a desproporção⁵⁰ entre as escolas monolingues em Português e bilingues é abismal. Alguns entrevistados acreditam que essa é uma clara indicação da falta de vontade de valorização da educação bilingue e,

⁵⁰ Recorde-se que a rede escolar primária moçambicana é constituída por 7.594 turmas primárias das quais somente 34 são bilingues.

consequentemente, a desvalorização da formação de professores de educação bilingue. como mostram as passagens que se seguem:

Asserção 5: A valorização do professor depende da expansão da educação bilingue.

Não se pode falar da valorização da formação de professores de e em educação bilingue enquanto não se aumentar o número de escolas e turmas bilingues. Como esperar que o MEC dê importância e coloque recursos para a formação de um número tão ínfimo de professores? É por essa razão que nas províncias onde trabalhamos insistimos com as Direcções Provinciais de Educação e Cultura para que se aumente o número de escolas e turma de educação bilingue por língua, para vermos se se valoriza mais este tipo de ensino e se impulsionem as políticas de formação de professores para a educação bilingue.

Excerto 6 (Entrevista Elsa – parceira da educação, 25/10/05)

Confirmando-se a Asserção 4, no Excerto 6 Elsa, a profissional parceira da educação vê a educação bilingue sob um aspecto pragmático. Para ela, a valorização da formação de professores de educação bilingue passa pelo alargamento, em termos de número de turmas. O seu ponto de vista faz sentido se tivermos em conta que instituições como o MEC se baseiam, em grande medida, em dados numéricos e estatísticos para definirem os seus planos de acção: “Como esperar que o MEC dê importância e coloque recursos para a formação de um número tão ínfimo de professores?” Deste ponto de vista, é fácil que acções que envolvam números pouco significativos sejam relegadas a um lugar que não é de destaque, como aponta Elsa.

Asserção 6: Não há clareza em relação à formação do professor de educação bilingue e à elaboração de materiais.

Até agora são remendos. Tudo se resolve à última hora, com poucos recursos. Não há uma clarificação no que se refere à formação de professores de educação bilingue. Nunca sabemos se teremos os livros dos alunos a tempo, quem vai fazê-los.

Excerto 7 (Entrevista Tess – parceira da educação e formadora, 25/10/05)

O ponto de vista de Tess, no Excerto 7, também parceira da educação e formadora no que se refere à educação bilingue, mostra que esta não se enquadra em uma estrutura que permita desenvolver as actividades concernentes à sua implementação de uma forma eficaz. Com efeito, a expressão “remendos” remete à ideia de improvisado, acaso, em suma, de falta de planificação, como confirma o seu depoimento quando diz que

tudo se faz à última hora, nunca sabem se as actividades serão realizadas ou não, como se declara na Asserção 6

3.1.3 Visão de alguns professores do programa monolingue - “Todos nós devíamos ser capacitados para dar aulas em Emakhuwa e em Português.”

A maneira como os professores do programa monolingue em Português vêem a educação bilingue e os seus colegas é, igualmente, importante para se construir os significados sobre a educação bilingue. Afinal eles partilham o mesmo espaço de trabalho. Abaixo trazemos as asserções construídas e seu embasamento nos excertos de depoimento de dois professores do programa monolingue.

Asserção 7: A educação bilingue e o professor de educação bilingue são valorizados.

Subasserção a: A educação bilingue e o Inglês partilham algumas metodologias de ensino de línguas.

Subasserção b: O professor de educação bilingue recebe mais atenção em sua formação em serviço.

Subasserção c: Alguns professores do programa monolingue querem ser professores bilingues.

Não tenho muitos conhecimentos sobre educação bilingue. O pouco que sei deve-se a um seminário que o director da escola organizou em 2004 para integrar os outros professores da escola sobre a educação bilingue. Como professor de Inglês, vejo que há alguns métodos que eles usam que eu posso aproveitar para dar aulas de inglês uma vez que não tenho nenhuma formação como professor de Inglês.⁵¹ É uma pena porque nunca mais tivemos um seminário como aquele. Poderia haver mais troca de ideias. Estou pronto para ser professor de educação bilingue se solicitarem. Aqui há muita consideração pelos professores de educação bilingue.

Excerto 8 (Entrevista professor Faruk, 17/10/05)

A Asserção 7 é confirmada pelo Excerto 8, quando Faruk (Professor do programa monolingue) se diz pronto para ser professor de educação bilingue e acrescenta “Aqui há muita consideração pelos professores de educação bilingue.” Esta declaração mostra

⁵¹ Vale lembrar que muitos professores, em Moçambique, começam a sua função como docentes sem uma formação específica para desempenhar tal tarefa, como é o caso do professor Faruk.

o prestígio de que gozam os professores de educação bilingue, facto que pode estar a contribuir para que esse professor tenha uma visão positiva da mesma e dos seus colegas professores de educação bilingue. Nesta fala parece se entrever, por isso, uma identificação com a educação bilingue.

Outro aspecto a ressaltar na fala desse professor do programa monolíngue relaciona-se com a possibilidade de intercâmbio pedagógico entre os professores do programa bilingue e monolíngue, de que ele sente falta, principalmente, em relação às metodologias de ensino: “Como professor de Inglês, vejo que há alguns métodos que eles usam que eu posso aproveitar para dar aulas de inglês...” Este trecho levanta a questão sobre como ensinar o Português nos contextos sociolinguísticos observados, onde esta língua é não é falada pela maioria dos alunos. Em outras palavras, aponta para sua percepção do contexto bilingue onde se ensina inglês e onde o Português é uma língua “alheia.” (Teresa Maher, comunicação pessoal).

Se aceitamos, pelo menos, teoricamente, que há métodos apropriados para se ensinar uma língua como L2, LE ou L1, então, talvez fizesse mais sentido adoptar-se métodos de LE para se ensinar o Português em zonas rurais, em Moçambique. Palme (1992: 69) sugere que se deve insistir que o Português fora dos centros urbanos tem o papel de língua “alheia” e que o termo língua segunda é menos adequado para os contextos referidos.

Em estudos sobre metodologia de ensino de línguas como L1, L2 e LE em seus contextos, Almeida Filho (2005: 66), referindo-se à percepção de método e à descrição de sua abordagem, aponta que:

O que acontece numa sala de aula de língua dentro da ordem do ensinar é muito mais do que só a implementação de um método particular ou de técnicas específicas de ensino. Algo menos obviamente pedagógico, algo bem acima da técnica está orientando profundamente o processo.

Continuando, o autor fala sobre a necessidade de se investigar o que se passa na sala de aula e fora dela para compreender a complexidade do que é ensinar uma L1, L2 ou LE de acordo com o contexto e a partir daí estabelecer o foco do ensino de língua. Em Moçambique, significa que talvez seja necessário pesquisar os contextos sociolinguísticos antes de se definir as metodologias de ensino das línguas envolvidas no processo de ensino, no caso, língua local, portuguesa e inglesa.

Os professores de educação bilingue dão-se bem com os do currículo monolingué. Há muita consideração entre os dois grupos, mas não há intercâmbio pedagógico entre eles. Os professores de EB estão mais aptos a dar aulas porque têm muitas actividades de capacitação. Estou pronto para ser professor de educação bilingue, não vejo a hora de dar aulas um dia. Pode fazer mais entrevistas, não vai encontrar nenhum professor que vai dizer que não quer dar aulas na educação bilingue. Aliás, eu acho que não poderia haver professores de educação bilingue e de educação monolingué. Todos nós devíamos ser capacitados para dar aulas em Emakhuwa e em Português.

Excerto 9 (Entrevista professor Penicela, 18/09/05)

Confirmando a Subasserção (c), na fala do professor Penicela, no Excerto 9, vislumbra-se um desejo e a necessidade de os cursos de formação de professores contemplarem a educação bilingue, quando ele menciona que todos os professores deveriam ser capazes de dar aulas em Emakhuwa e em Português: “Estou pronto para ser professor de educação bilingue, não vejo a hora de dar aulas um dia.” O desafio que ele faz à pesquisadora - “Pode fazer mais entrevistas, não vai encontrar nenhum professor que vai dizer que não quer dar aulas na educação bilingue.” - testemunha a sua convicção em relação à educação bilingue.

Ainda no Excerto 9, Penicela diz: “Aliás, eu acho que não poderia haver professores de educação bilingue e de educação monolingué.” Esta fala deixa vislumbrar a identificação que o professor Penicela estabelece com o programa de educação bilingue, ao ponto de que “Todos nós devíamos ser professores de educação bilingue”.

Segundo Silva (2000: 82), “A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam sempre, as operações de incluir e de excluir”. Neste caso, o uso do item lexical “nós”, inclui todos os professores da escola no programa de educação bilingue. A ter que se excluir algo seria, talvez, aquilo que impede o desenvolvimento de programas de educação bilingue que incluam todos os professores.

Por outro lado, na literatura de pesquisa sobre a educação bilingue em Moçambique, Hyltenstan e Stroud (1995) aconselham que os professores de programas monolingués que leccionam em contexto multilingués ou em que o meio de ensino-aprendizagem é uma língua alheia à criança, também sejam formados em metodologias sobre educação bilingue.

Relacionado com este aspecto, Cavalcanti (1999: 403) aponta a importância da diversidade linguística e cultural na formação de professores. De acordo com a autora,

A escola parece conseguir ficar distante do contexto sócio-histórico e ‘sobreviver’. (...) não vejo a culpa com os professores. Os cursos de formação de professores dentro da conjuntura atual de políticas linguísticas (muitas vezes não explícitas) e de políticas educacionais devem arcar com essa culpa sobre o status quo. A diversidade linguística e cultural precisa ser parte da sala de aula, das comunidades envolventes, dos cursos de formação.

A inclusão das questões relativas à diversidade cultural nos cursos de formação de professores poderá contribuir para que os professores se tornem sensíveis à diversidade da sala de aula.

Como resultado da análise, pode-se inferir que os professores do programa monolíngue focalizados valorizam a educação bilingue, têm consideração pelos professores de educação bilingue e gostariam de ser professores nessa especialidade. De acordo com Woodward (op.cit: 18), a produção de significados e a produção de identidades posicionadas nos sistemas de representação estão estreitamente vinculadas. O discurso dos professores acima referidos deixa antever uma identificação, tanto com a educação bilingue como com o professor de educação bilingue, seu colega.

3.1.4 Visão de alguns alunos das escolas observadas

Apesar de o estudo não ter enfoque nos alunos achamos que seria importante trazer, de forma breve, a sua visão sobre a educação bilingue por duas razões: a primeira é porque afinal eles são o alvo principal dos programas educacionais, incluindo os de educação bilingue; segundo, porque estudam em escolas onde há turmas monolíngues, isto é, estudam com colegas que o fazem somente em língua portuguesa, daí que se justifica ouvi-los.

Asserção 8: Os alunos focalizados fazem uma apreciação positiva da educação bilingue.

Subasserção a. Os alunos desse programa gostam de aprender em Emakhuwa e Português.

Subasserção b. O programa bilingue tem apoio da família dos alunos focalizados.

Gosto muito de aprender Emakhuwa, cantamos, fazemos teatro, dançamos. Não escrevemos muito, só um pouco, mas lemos muito na sala de aula com senhor professor. Lá em casa também gostam. Tenho um irmão que também estuda em Emakhuwa.

Excerto 10 (Conversa informal Asisa 3ª classe - Notas de Campo, 19/09/05)

A Asserção 8 é confirmada no Excerto 10. Neste excerto a fala da aluna Asisa mostra que ela sente-se bem num programa de educação bilingue. A parte lúdica da aprendizagem em Emakhuwa,⁵² “...cantamos, fazemos teatro, dançamos.”, provavelmente, contribui para a apreciação positiva que ela faz da educação bilingue. Um aspecto a ressaltar é que ela tem um irmão que também está no mesmo programa. Isto mostra o quanto os seus pais valorizam a educação bilingue. Além disso, quando ela diz: “Lá em casa também gostam”, parece haver um ambiente favorável ao ensino bilingue, confirma-se, assim, a subasserção a.

Asserção 9. Os alunos da educação bilingue não têm material adequado.

Subasserção a. Alguns alunos desse programa mostram-se interessados em aprender outras línguas além do Emakhuwa e Português.⁵³

Subasserção b. Os alunos da educação bilingue querem ter livros “bonitos”.

Gosto de estudar Emakhuwa porque falamos em casa. Quero aprender Português também. Em casa só falamos Emakhuwa. Eu vou saber ler e escrever em Emakhuwa e Português. Também vou aprender Inglês na 6ª classe. Quero ter livros bonitos com desenhos bonitos. Outros meus amigos têm livros bonitos, eu não tenho. Eu ensino a eles algumas coisas em Emakhuwa. Ensino a ler e todos lemos no meu livro.

Excerto 11 (Conversa informal Luis 3ª classe - Notas de Campo, 19/09/05)

Já o aluno Luis no Excerto 11 manifesta o desejo aprender o Português e o Inglês na 6ª classe e parece estar bem informado sobre o que o espera em relação à sua

⁵² Vale lembrar que o Emakhuwa é a língua da comunidade onde decorreu parte da pesquisa e que é a língua usada no programa bilingue em curso nas escolas pesquisadas. O Inglês entra no currículo do ensino primário a partir da 6ª classe.

⁵³ Relativamente à aspiração do aluno Luís em aprender Inglês, pesquisas realizadas pelo INDE indicam que comunidades rurais de zonas fronteiriças mostram preferência em que os filhos aprendam Inglês no início da sua escolarização. ⁵³ (INDE, 1997). Esse dado mostra o programa de educação bilingue não enfatiza somente a língua local e cria um espaço para o desejo de aprender outras línguas.

escolarização. Ele terá, muito provavelmente, um ambiente, em casa, que proporcione este tipo de aspiração. Com efeito, a aspiração dos pais é que os filhos tenham acesso a um tipo de ensino que possibilite a sua integração em outros níveis de ensino e no mercado de trabalho. Esta questão pode ser remetida a Benson (1997 op.cit.). Segundo a pesquisadora, o aluno tem direito à utilização da L1 na escola, mas também deve ter acesso aos conhecimentos proporcionados pela L2. Se isso significa que precisa da L2 para aprender, deve receber instrução na L2.

Em conversa com os alunos, cujas falas são convergentes nos excertos apresentados, pode-se perceber que a sua visão em relação à educação bilingue, à semelhança dos pais, professores, líderes comunitários, é positiva. Eles sentem-se confortáveis em aprender em Emakhuwa e em Português e não vêem isso como um problema, mesmo que não tenham os livros bonitos que os colegas têm, como se declara na Asserção 9.

Estudos sobre a educação bilingue em várias partes do mundo têm mostrado que o investimento para desenvolvimento de materiais, principalmente, o livro escolar, é incipiente, alegando-se que os custos são muito altos. Já em 1989, em estudos sobre educação bilingue no México, (Hamel, 1989, op.cit.), apontava a dificuldade de se produzir livros didáticos nas línguas indígenas. Esta situação faz com que os alunos dos programas de educação bilingue tenham livros precários, sobretudo, se forem comparados aos dos programas monolíngues, como se pode verificar na fala do aluno Luís, Excerto 11. Este facto, certamente, não contribui para que os alunos dos programas bilingues desenvolvam a sua auto-estima, o gosto pelo livro e, talvez, o gosto pela escola, apesar de o depoimento de Luís parecer mostrar que ele está contente no programa.

Pelos depoimentos dos alunos Asisa e Luís, parece confirmar-se o princípio que advoga que a língua primeira é importante para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, assim como desenvolve a sua auto-estima. A observação de aulas permitiu observar que as crianças das turmas bilingues mostram-se à vontade e autoconfiantes o que não encontramos nas turmas monolíngues.

Em estudos sobre educação bilingue nos Estados Unidos da América, Grosjean (1982), aponta que a mesma reduz o fosso educacional entre os anglo-americanos e as crianças pertencentes a minorias linguísticas, diminui consideravelmente o fracasso escolar, melhora o auto-conceito de pertencer a uma minoria, e ajuda a manter a sua língua.

Ainda em relação ao desenvolvimento de um ambiente propício à aprendizagem dos alunos, Bortoni-Ricardo e Dettoni (2003: 102) em outros contextos escolares, no caso, no Brasil, em estudos sobre desigualdades linguísticas e sociais, visando aplicar uma “pedagogia culturalmente sensível” socorrendo-se em Erickson (1996), apontam que as formas de implementação da pedagogia culturalmente sensível são múltiplas, por isso, elas passam pela aceitação da diversidade. Isso significa que a escola deve procurar formas de conciliar os conhecimentos que os alunos trazem de casa com os que vai encontrar na escola de modo a criar um ambiente de aprendizagem sensível à realidade do aluno.

Num estudo realizado em contextos de emigrantes nos Estados Unidos da América, Hornberger (2003:42), mostra os benefícios alcançados quando se aproveita o conhecimento linguístico e cultural que os alunos já possuem e que é compartilhado com professora. Segundo a autora, o professor funciona como mediador entre os conhecimentos que as crianças já trazem consigo ao entrar na escola e aqueles vai adquirindo na escola.

As falas dos alunos do programa bilingue apresentadas nos excertos 10 e 11 acima demonstram que existe um espaço para o desenvolvimento de um tipo de ensino abordado por Bortoni-Ricardo e Dettoni (2003) e Hornberger (2003). Isto deve-se ao facto de que elas têm oportunidade de falar, ou seja, não são silenciadas por uma língua que lhes é alheia e têm professores que compartilham com elas os saberes de que já são detentores.

3.1.5 Visão de alguns pais e líderes comunitários das comunidades focalizadas

A seguir apresentamos a visão sobre a educação bilingue e sobre o professor de pais e líderes comunitários focalizados nesta pesquisa.

Asserção 10: A educação bilingue e o professor são valorizados na comunidade.

Estamos a gostar muito desta maneira de ensinar as nossas crianças. Quando ouvimos os professores e as crianças a falarem na nossa língua Emakhuwa dá-nos muita alegria. A comunidade está a gostar muito deste sistema de educação bilingue. A comunidade valoriza a educação bilingue porque se não fosse assim as crianças já não estariam na escola. As desistências também acontecem no programa monolíngue, não só na educação bilingue. Este é um tipo de ensino que os mais velhos fizeram há muitos anos com os padres e também vêm nos países vizinhos. Para nós é a volta para o que já conhecíamos.

Excerto 12 (Entrevista Abdala - líder comunitário, 19/09/05)

A satisfação deste líder comunitário é observável através da afirmação: “Quando ouvimos os professores e as crianças a falarem na nossa língua Emakhuwa dá-nos muita alegria.”, no Excerto 12, confirmando-se a Asserção 10. Ressalta-se aqui, na fala desse líder, o uso do item lexical “alegria” pelo uso do Emakhuwa na escola. Nós o vemos como um indicador de como a comunidade aceita o modelo de educação bilingue para os seus filhos e esta indicação é concretizada pelo facto de que os filhos são mantidos na escola, como diz Abdala. Um aspecto que chama a atenção nesta fala é que os mais velhos já tinham passado por experiências de ensino com a utilização da língua local como meio de instrução. Esse tipo de ensino foi usado no tempo colonial em escolas religiosas cristãs.

Asserção 11: A comunidade está envolvida na escola.

Subasserção Mesmo com algum cepticismo inicial relativamente à educação bilingue a comunidade encoraja a sua implementação.

Asserção 12. O professor de educação bilingue respeita a comunidade e tem o respeito desta.

Quando vieram dizer-nos que as crianças iam estudar em Emakhuwa eu não estava a ver bem como ia ser. Agora já sabemos bem. Cantam, escrevem, em Emakhuwa e em Português também. Um dia fizeram teatro em Emakhuwa para a comunidade. Os pais gostaram muito. Agora é como no Maláwi, lá ensinam Cicewa na escola. Temos orgulho de ver a nossa língua na escola. Sim, nós gostamos e apoiamos muito este ensino bilingue. Estamos satisfeitos, não há nenhum pai que veio reclamar na comunidade por causa de educação bilingue. Foi um orgulho para nós terem escolhido a nossa aldeia para iniciar o ensino de Emakhuwa na nossa província, somos os primeiros. Os professores são respeitosos, falam bem conosco. Muitos são filhos daqui.

Disseram que escolheram a nossa aldeia porque é modelo, a escola também. Muitas coisas que a província quer fazer, o distrito indica a nossa aldeia. Aqui vem muita gente como vocês para fazer estudos, a educação bilingue não escapou, ainda bem para nós.

Excerto 13 (Entrevista, Juma - líder comunitário 20/10/05)

A Asserção 11 sobre como a comunidade está envolvida na escola é confirmada pelo depoimento de Juma Excerto 13 quando diz: “Estamos satisfeitos, não há nenhum pai que veio reclamar na comunidade por causa de educação bilingue.” Nesta passagem pode-se observar que existe um envolvimento da comunidade na escola. No que se refere à ligação escola-comunidade Cummins (1995: 108) aponta que “Quando os educadores envolvem os pais das comunidades minoritárias como parceiros na educação dos seus filhos, os pais parecem desenvolver um senso de eficácia que, por sua vez, passam para os filhos, com consequências académicas positivas.”

O facto de a DDEC ter escolhido a escola da sua aldeia – EPC de Mahisi para a experimentação do programa de educação bilingue é um motivo de orgulho para Juma porque mostra o prestígio de que goza a sua comunidade: “Aqui vem muita gente como vocês para fazer estudos, a educação bilingue não escapou, ainda bem para nós.”, Excerto 13.

Nas seguintes passagens destaca-se a visão que o líder da comunidade tem dos professores de educação bilingue: “Os professores são respeitosos, falam bem conosco. Muitos são filhos daqui.” A confiança nos professores é uma das premissas para o sucesso de programas educativos experimentais, sobretudo, quando se trata de um programa que introduz o uso das línguas bantu moçambicanas oficialmente. Como Juma o líder comunitário menciona: “Quando vieram dizer-nos que as crianças iam estudar em Emakhuwa eu não estava a ver bem como ia ser.” Este trecho deixa antever alguma incerteza e até apreensão provavelmente, porque a ideia que as pessoas em zonas rurais tinham, e ainda têm, de educação bilingue é que seria o ensino somente em língua local.

Asserção 13: A garantia do ensino de Português inspira confiança à comunidade.

Subasserção: A educação bilingue é conotada como sendo o ensino somente em línguas locais.

A educação bilingue é bem vinda na nossa aldeia. É um bom método. Aprender em Makhuwa e Português anima. Quando visito a escola vejo as crianças a falarem Emakhuwa, fico muito satisfeito. A comunidade também está contente. As crianças devem aprender bem Português, também. Eles devem continuar os estudos, se tiverem sorte vão arranjar emprego. Alguns podem ser professores, enfermeiros, fazer negócios, então, também têm que aprender Português.

Excerto 14 (Entrevista, Basílio – pai de aluno, 18/09/05)

Na Asserção 13 se declara que a garantia de que os filhos terão acesso ao ensino em Português em paralelo como o Emakhuwa é um factor de confiança da comunidade o que parece ser uma discrepância relativamente à confiança que a mesma vem manifestando em relação à educação bilingue. Esta discrepância origina-se na ideia de que a educação bilingue é somente o ensino nas línguas locais, nesse sentido, tem que se deixar bem claro que “As crianças devem aprender bem Português, também.”, como diz o pai Basílio, para que os filhos possam continuar os seus estudos e evoluírem na vida, como cidadãos. Assim, parece se confirmar a Subasserção em como a educação bilingue é conotada como sendo o ensino somente em línguas locais.

Asserção 14: O desenvolvimento do ensino bilingue em outros locais e noutras línguas inspira confiança na comunidade.

Estou a ver que este ensino é bom. As crianças não têm medo de ir à escola. Emakhuwa também é uma língua como Shimakonde, Português. Ouvimos dizer que tem ensino bilingue noutros distritos e outras províncias, isto é bom. Este ensino está em todo o país. Tenho uma menina no bilingue. Disseram que as crianças também iam aprender ofícios para ajudar no futuro, mas até aqui não estamos a ver nada. Tenho um filho que já está na 6ª classe, não sabemos o que vai acontecer, porque já está quase a terminar a escola primária.

Excerto 15 (Notas de Campo, Anastácia – mãe, 14/10/05)

Segundo a Asserção 14, a existência de programas de educação bilingue noutros locais do país inspira a confiança da comunidade neste tipo de ensino. Com efeito, nas notas de campo apareceram indícios que mostram o conforto dos pais por saberem que os seus filhos não são os únicos que estão sujeitos ao ensino bilingue, como podemos observar no Excerto 15.

A análise feita indica uma atitude positiva em relação à educação bilingue e, também, orgulho pelo facto de as crianças aprenderem em Emakhuwa, confirmando a

Asserção 10. Contudo para os pais e líderes comunitários focalizados isso não é tudo, eles também desejam que os filhos aprendam Português para que prossigam com os estudos e se formem, o que vem a confirmar a Asserção 13. Aqui teríamos, igualmente, uma visão pragmática em relação ao ensino, ou seja, as preocupações dos pais e líderes comunitários focalizados neste estudo não se restringem aos aspectos relacionados com a valorização da sua língua local.

Com efeito, a visão da educação bilingue aqui apresentada mostra como a identidade com base na língua local está presente. Contudo, o facto de alguns pais mostrarem, também, o desejo que os filhos aprendam o Português é um indicador de como a identidade⁵⁴ do grupo não se resume ao espaço do Emakhuwa. As comunidades admitem a ideia de transpor este espaço e se reconhecerem num universo mais amplo, mantendo a sua identidade como makhuwas, mas também como cidadãos integrados num país, numa região e, quiçá, no mundo global. Aqui teríamos mais uma vez a confirmação das Asserções 9 e 12.

Uma das formas de identidade cultural manifesta-se através da língua. A este respeito Chatry-Komarek (2003: 34) advoga que: “A língua é um dos factores que nos permite forjar a nossa identidade, juntamente com outros como o facto de pertencer a um lugar ou de fazer parte de uma cultura específica.” Apesar de a identidade cultural não se manifestar somente através do lugar que a língua ocupa na sociedade, pode-se verificar nas percepções dessa comunidade sobre a educação bilingue que o facto de a sua língua finalmente ser um meio de ensino-aprendizagem num contexto de educação formal traz à superfície a importância da língua para a comunidade.

Os pontos de vista dos líderes comunitários focalizados parecem mostrar que a identidade do seu grupo pode ir além do mundo Emakhuwa sem que percam o que faz deles makhuwas. E como diz Hall (1996: 108), as identidades não são unificadas, elas são múltiplas e construídas dentro dos discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser adversas.

Respondendo à sub-pergunta de pesquisa sobre como alguns segmentos da sociedade, nomeadamente, os profissionais de instituições educacionais formais centralmente e localmente, os professores do programa monolíngue, os alunos,

⁵⁴ O conceito de identidade aqui usado é não essencialista, mas um conceito estratégico e posicional. De acordo com Hall (1999), esta concepção aceita as que as identidades não são nunca unificadas.

profissionais da organização parceira da educação focalizados, os pais e líderes comunitários envolvidos no estudo, vêem a educação bilingue e o professor, esta parte da análise permite-nos fazer as seguintes ilações:

Por um lado, alguns profissionais de instituições educacionais que consideram que a educação bilingue e, na sequência, o professor, são assuntos do INDE, O não reconhecimento da existência da educação bilingue poderá ser uma manifestação daquilo que Bamgbose (1991, op.cit.) designa como política de evitação, ou seja, “finge-se” que a educação bilingue é um assunto de outra instituição e evitando-se, assim, a sua visibilidade.

Por outro lado, temos os pais e os líderes comunitários entrevistados nesta pesquisa, que se mostram satisfeitos porque os seus filhos estão num programa de educação bilingue que possibilita que eles estudem em Emakhuwa e também em Português. Os líderes comunitários estão, também, contentes e confiantes, apoiam a educação bilingue na sua comunidade porque foram envolvidos na tomada de decisão para se introduzir o programa nas suas comunidades.

A comunidade, no que diz respeito às pessoas entrevistadas, respeita os professores de educação bilingue e os consideram respeitosos, também. Como diz Chatry-Komarek (2003, op.cit.), o professor funciona como mediador cultural entre a escola e a comunidade e se ele observa as regras de conduta comunitária, sobretudo, num contexto em que parece funcionar como o “agente revitalizador” da língua local, justifica-se, deste modo, o apreço dos colegas, alunos, pais e líderes comunitários entrevistados neste estudo.

Por último, em relação aos profissionais da organização parceira focalizada neste estudo, ressalta-se a sua crítica sobre a não existência de clareza no que se refere às políticas convergentes ao desenvolvimento da educação bilingue e valorização do professor, o que é motivo de preocupação para estas entidades visto que também são investidores nesta área.

De acordo com Favorito (op.cit: 42), “...a representação tal como sistema linguístico e cultural é uma forma de atribuição de sentido, de produção de significados.” Assim, a educação bilingue e o professor representam: a) aceitação e

valorização para algumas entidades das comunidades focalizadas, designadamente, os pais e líderes comunitários, os alunos e professores do programa monolíngue e profissionais educacionais ao nível local; b) preocupação para alguns profissionais da organização parceira da educação envolvidos na presente pesquisa e c) evitação e indiferença para alguns profissionais educacionais ao nível central.

3.2 O ponto de vista de alguns professores de educação bilingue sobre a sua especialidade

Discutiremos, agora, o ponto de vista de alguns professores de educação bilingue, focalizados na pesquisa. Estes são, com efeito, os principais protagonistas deste processo, contudo, muitas vezes esquecidos, daí a relevância das suas opiniões em Moçambique. Assim, estaremos a responder à sub-pergunta de pesquisa: Como é que os professores de educação bilingue participantes neste estudo vêem a educação bilingue e a sua especialidade num contexto educacional com dois currículos, o bilingue e o monolíngue? A análise de dados terá em conta três dimensões levantadas com base no *corpus* deste estudo:

- a) uma dimensão académica - pedagógica que focaliza no conceito que os professores participantes deste estudo têm sobre a educação bilingue bem como no seu ponto de vista sobre a formação na sua especialidade, principalmente, em relação aos conteúdos e métodos de formação.
- a) outra dimensão linguístico - identitária que centra sua atenção nos significados que os professores de educação bilingue focalizados neste estudo atribuem a um tipo de programa educacional que envolve a sua língua materna e uma língua segunda, o Português, sendo que é a primeira vez que estes dão aulas num programa de educação bilingue.
- a) e, ainda, uma dimensão profissional - administrativa que mostra que os professores de educação bilingue participantes desta pesquisa estão integrados num sistema administrativo educacional como os seus colegas do programa monolíngue.

a) Dimensão acadêmica - pedagógica: “Por que não fazemos educação bilingue de uma vez?” (Madala).

Nesta dimensão, apresentamos três asserções assentadas em excertos dos depoimentos de professores do programa de educação bilingue.

Asserção 14: O programa de educação bilingue é de transição.

Gosto muito de ser professor de educação bilingue porque é mais fácil ensinar as crianças, elas aprendem mais rápido. Não é preciso explicar duas vezes a mesma coisa. No currículo monolíngue nós ensinamos em Português e repetimos sempre em Emakhuwa. Se não explicarmos em Emakhuwa as crianças não entendem a matéria e isso é pior, então, por que não fazemos educação bilingue de uma vez?

Excerto 16 (Entrevista professor Madala, 16/09/05)

Para mim educação bilingue é o ensino na L1 e na L2 A criança aprende a ler e escrever em Emakhuwa depois transfere as habilidades para o Português. Aprende a oralidade em Português depois é que aprende a escrever.

Excerto 17 (Entrevista professora Fátima, 19/10/05)

A questão da L2 necessita de ser mais trabalhada nas capacitações. A disciplina de Português é tratada como se fosse algo secundário. Os formadores estão mais preocupados com a L1. Da L2 só recebemos brochuras. Sinto que isto pode dificultar a aprendizagem da língua portuguesa e trazer-nos problemas sérios.

Excerto 18 (Entrevista professor Pascoal, 21/09/05)

Os pontos de vista dos professores sobre a educação bilingue expressos nos Excertos 16, 17 e 18, mostram a sua visão acadêmica-pedagógica sobre a mesma, o que confirma a Asserção 14 em como a educação bilingue é o ensino na L1 e na L2. No Excerto 16, por exemplo, quando o professor Madala argumenta que gosta de ser professor de educação bilingue porque “...é mais fácil ensinar as crianças, elas aprendem mais rápido, não é preciso explicar duas vezes a mesma coisa...” ao contrário do que acontece no currículo monolíngue em Português em que os professores têm que

dar a mesma matéria duas vezes, uma em Português, outra em Emakhuwa, estamos perante argumentos de ordem pedagógica.

A fala da professora Fátima no Excerto 17 em que ela põe o enfoque na questão da transferência de habilidades da L1 para a L2 vem reforçar a visão académica-pedagógica, ou seja, para estes professores a educação bilingue tem a função principal de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

No Excerto 18, o professor Pascoal acrescenta um dado novo sobre o papel da língua portuguesa nos programas de educação bilingue. Quando ele refere que “a L2 é tratada como se fosse algo secundário” nos seminários de capacitação e que este facto pode dificultar a aprendizagem desta língua e causar-lhes problemas no futuro pode-se inferir que a preocupação do professor Pascoal é que os alunos tenham dificuldades em aprender o Português nas classes subsequentes e tal resultar em fracasso escolar.

Com efeito, a observação de aulas, por exemplo, mostrou que os professores pensavam que somente a oralidade em L2 era necessária em programas de educação bilingue. Nestas aulas mesmo com dificuldades para distinguir os métodos ou seguir os passos de um determinado método, eles estavam cientes do que estavam a fazer, isto é, pareciam conhecer a importância da oralidade para desenvolver a capacidade de fala dos alunos e não usavam o livro de imagens de L2.

Ao contrário, o ensino-aprendizagem da L1 restringia-se ao que era oferecido no livro escolar. Em conversas e entrevistas com os professores pudemos observar que o tipo de enfoque dado nos cursos de formação continuada fazia com que usassem mais o livro no caso da L1, não acontecendo o mesmo no que se refere à L2, como mostra o excerto da entrevista de Pascoal: “Da L2 (Português) só recebemos brochuras. Sinto que isto pode dificultar a aprendizagem da língua portuguesa e trazer-nos problemas sérios.” Ou seja, o material de Português era apenas uma brochura não é um livro “completo”.⁵⁵

Os pontos de vista dos professores Madala, Fátima e Pascoal nos Excertos 16, 17 e 18 sobre a educação bilingue sugerem que a mesma representa uma oportunidade pedagógica para as crianças que têm o Emakhuwa como língua materna aprenderem o

⁵⁵O único material impresso que os professores recebiam para a disciplina de Português L2 era um livro de imagens para o desenvolvimento da oralidade e uma brochura com orientações para aplicar alguns métodos também para o desenvolvimento da oralidade, pelo que os professores não consideravam este material fiável para o ensino de Português, ou seja, não eram livros a “sério”.

Português com mais facilidade. Portanto, antevê-se uma motivação instrumental que é a de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Uma explicação possível poderá ser porque nos seminários de formação continuada o enfoque é posto na aprendizagem de conteúdos metodológicos pontuais para responder às necessidades mais imediatas do processo de ensino-aprendizagem tais como, métodos de ensino-aprendizagem de L1, L2, ensino de Matemática, Ciências Naturais e outras matérias curriculares. Não há um espaço para se discutir os objectivos e princípios que orientam um programa de educação bilingue.

Partes de depoimentos apresentados nos excertos, acima, por exemplo, “Para mim educação bilingue é o ensino na L1 e na L2. A criança aprende a ler e escrever em Emakhuwa depois transfere as habilidades para o Português.”, “A disciplina de Português é tratada como se fosse algo secundário.”, é possível observar que o programa de educação bilingue em uso em Moçambique é de transição e que o papel principal da língua materna do aluno é o de facilitar a aprendizagem do Português, exercendo, por isso, uma função instrumental, colocando-o na categoria de modelos de educação assimilacionistas.

Por essa razão, a preocupação que os professores manifestam em relação à aprendizagem do Português já não se coloca no que se refere à L1, provavelmente, porque, na sua óptica, nas classes seguintes esta língua já não tem um papel de relevo, é só mais uma disciplina curricular, mesmo reconhecendo-se que os alunos aprendem melhor em Emakhuwa.

A justificação para a transição de meio de ensino do Emakhuwa para o Português a partir da 3ª classe deve-se ao facto de que na 5ª classe serão submetidos a um exame nacional em Português tal como os alunos do programa monolingue, esperando-se que nesta altura já tenham desenvolvidas as competências necessárias nesta língua e os professores assumem este princípio.

No entanto, de acordo com Hamel (1989: 40) “A investigação tem mostrado que dois ou três anos de ensino na língua materna não são suficientes para alcançar um rendimento escolar comparável ao dos alunos monolingues na língua nacional”. No caso de Moçambique seria na língua oficial.

Assim, reflexões feitas com base nos depoimentos acima podem ser concretizadas nas seguintes subasserções: a. educação bilingue é o ensino na L1 e na L2; b. a educação bilingue facilita a aprendizagem do Português e c. a disciplina de Português não é tratada com profundidade.

A visão dos professores sobre os conteúdos de formação

A construção de significados sobre a educação bilingue pelos professores participantes da pesquisa envolveu, também, a auto-observação e auto-reflexão sobre a sua especialidade, tendo surgido, no âmbito da dimensão académica-pedagógica, os conteúdos ⁵⁶ dos cursos de formação continuada, como um item a ser analisado.

Asserção 15: Há uma discrepância entre os conteúdos e a duração dos seminários.

A duração dos seminários é muito curta. Muitas vezes há temas que não são dados ou são despachados para dizerem que o programa foi cumprido. Por exemplo, no seminário de Nampula em Novembro de 2004 não fizeram Matemática e Educação Física que estavam no programa. Nos próximos seminários poderíamos pôr o enfoque nas metodologias de L1, L2, Matemática e Ciências Naturais porque estas são as disciplinas mais difíceis para nós e para os alunos. Reconhecemos que é necessário aprender tudo, mas é tanta coisa que ficamos tontos. Quando voltamos dos seminários não sabemos por onde começar.

Excerto 19 (Entrevista professor Mussá, 17/10/05)

A duração dos seminários de capacitação é muito curta, cinco a onze dias não resolvem nada. Eu preferia que tivéssemos menos seminários, valeria a pena fazer-se um seminário uma vez por ano, mas que tivesse a duração de 25 a 30 dias. A densidade dos assuntos a tratar durante os seminários faz com que os formadores corram com a matéria. Se separassem os assuntos ou aumentassem o tempo seria muito melhor.

Excerto 20 (Entrevista professor Pascoal 21/09/05)

A declaração na Asserção 15 em como há uma discrepância entre os conteúdos e o tempo de formação está presente nos excertos 19 e 20. Em ambos se pode observar o desconforto dos professores relativamente à exigência a que estão sujeitos nos cursos de formação continuada, como se pode ver a seguir: “Eu preferia que tivéssemos menos seminários, valeria a pena fazer-se um seminário uma vez por ano, mas que tivesse a

⁵⁶ Entendam-se *conteúdos* como os itens abordados num seminário de formação continuada de professores com uma duração que varia de cinco a onze dias úteis de capacitação.

duração de 25 a 30 dias.” Como diz o professor Mussá no Excerto 19. “Nos próximos seminários poderíamos pôr o enfoque nas metodologias de L1, L2, Matemática e Ciências Naturais porque estas são as disciplinas mais difíceis para nós e para os alunos.”

A pressão para os professores de educação bilingue é ainda maior porque têm que lidar com duas línguas em simultâneo e, ainda por cima, como objecto e meio de trabalho. Conforme aponta Benson (2004: 4) espera-se que os professores de educação bilingue desempenhem vários papéis, tais como, pedagogos, linguistas, comunicadores interculturais e membros da comunidade.

Essa pressão traduz-se em programas de formação continuada extremamente densos e diversificados, como disseram os professores em entrevistas e, esta situação cria-lhes transtornos de ordem didáctico-pedagógica daí que, quando regressam das formações continuam a desenvolver o processo de ensino-aprendizagem como vinham fazendo, como mostra o excerto que se segue:

Os seminários são bem organizados, os conteúdos são bons, mas a duração é muito curta. Às vezes chamam-nos para um seminário de correcção de livros e de repente já estamos a ser capacitados em metodologias. Há muita mistura de assuntos e isso perturba-nos muito. Eu acho que deveria haver seminários específicos para cada assunto. Por exemplo, só de metodologias, questões linguísticas ou correcção de livros. Quando há muitas misturas nós também misturamos tudo. Por isso, muitas vezes, quando voltamos ainda estamos confusos então fica-nos difícil aplicar o que aprendemos no seminário. Então continuamos a fazer o que já vínhamos fazendo.

Excerto 21 (Entrevista professor Maurício, 18/10/05)

Como aponta o professor Maurício no Excerto 21, para além de os conteúdos serem muito vastos e diversos parece que os professores não são devidamente informados sobre o que vão fazer num determinado seminário, como mostra a seguinte passagem: “Às vezes chamam-nos para um seminário de correcção de livros e de repente já estamos a ser capacitados em metodologias. Há muita mistura de assuntos e isso perturba-nos muito.” Esta situação faz com que os professores, na aflição de não saberem por onde começar com o que aprendem nos seminários, continuam na rotina do que já vinham fazendo no dia a dia docente. Como refere o mesmo professor: “Por isso, muitas vezes, quando voltamos... continuamos a fazer o que já vínhamos fazendo.”

O depoimento acima remete-nos à questão da rotina no processo do ensino-aprendizagem em relação às quais Roberts (1998: 106) refere que:

As rotinas têm dois benefícios: por um lado elas libertam a atenção do professor de detalhes de interações repetidas para habilitá-lo em outras estratégias de pensamento. Por outro, fornecem padrões familiares que dão segurança social estrutural aos alunos e ao próprio professor.

No entanto, a rotina só será um benefício se for acompanhada de actividades de reflexão sobre a função docente para que o processo de ensino-aprendizagem não se transforme num exercício automático.

A actividade de auto-reflexão dos professores em relação à sua visão sobre os conteúdos de formação trouxe outro assunto que se colocou frequentemente durante a pesquisa, que é se as matérias da formação deveriam incidir sobre os conteúdos metodológicos ou se deveriam incluir, também, os científicos e teóricos sobre a educação bilingue, como podemos ver nos seguintes excertos:

Um problema que eu vejo nas capacitações periódicas é que nós não aprendemos os conteúdos. É importante que nós tenhamos um bom domínio da matéria que vamos ensinar e não só dos métodos de como vamos ensinar. Também temos que aprender mais sobre educação bilingue. O que estamos a ver nestes dias que a equipa está aqui sobre o modelo de educação bilingue, sobre a transição, não costumamos aprender nos seminários. Esta matéria ajuda-nos a entender melhor este ensino bilingue.

Excerto 22 (Entrevista professor Penicela, 18/09/05)

É importante que os professores aprendam as metodologias, mas também é importante que tenham bons materiais, principalmente livros sem erros. É também importante que os professores conheçam a realidade, a história da língua, da sua comunidade. Ele tem que ter um conhecimento mais global da sua língua.

Excerto 23 (Entrevista professor Milice, 19/09/05)

Os linguistas deviam participar em todos os seminários de capacitação de educação bilingue, mesmo naqueles sobre metodologias. Às vezes apresentamos dúvidas aos nossos formadores e eles dizem que o seminário é sobre metodologias e não sobre questões de linguística bantu. As dúvidas podem surgir em qualquer momento porque ainda estamos em processo de aprendizagem da nossa própria língua.

Excerto 24 (Entrevista Professor Salimo, 22/09/05)

Os professores Penicela Milice, Excertos 22 e 23, respectivamente, admitem a importância de aprenderem as metodologias de como dar as aulas, mas como eles argumentam, existe também a necessidade de saberem o que vão dar e o porquê de ensinar determinada matéria. De acordo com Penicela seria o caso de os cursos incluírem conteúdos científicos e teóricos sobre a educação bilingue: “É importante que nós tenhamos um bom domínio da matéria que vamos ensinar e não só dos métodos de como vamos ensinar. Também temos que aprender mais sobre educação bilingue.” Continuando, este professor acrescenta que a formação sobre os fundamentos sobre a educação bilingue como, por exemplo, o próprio modelo, a forma como se efectua a transição de uma língua de ensino para outra, ajudariam a entender melhor os fundamentos da educação bilingue, daí que ele reivindique a incorporação deste tipo de conteúdos nos seminários de formação.

Já o professor Milice no Excerto 23 acrescenta um elemento novo no que se refere às necessidades de aprendizagem dos professores, que são os conteúdos locais, incluindo a história do Emakhuwa. Como ele diz: “É, também, importante que os professores conheçam a realidade, a história da língua, da sua comunidade. Ele tem que ter um conhecimento mais global da sua língua.” Para estes professores a aprendizagem de aspectos de orientação cultural, pedagógica e política, para além da aprendizagem de metodologias de L1 e L2, são importantes para uma formação mais completa na sua especialidade.

As reflexões acima levam-nos às seguintes subserções: a. Os conteúdos dos seminários são muito densos e diversos; b. A aprendizagem dos conteúdos científicos é tão necessária como a aprendizagem de metodologias; c. A aprendizagem de algumas teorias e conceitos sobre educação bilingue é importante.

A visão dos professores sobre os métodos de ensino de línguas no contexto da sua especialidade⁵⁷

Como já foi dito um dos itens a analisar no âmbito da dimensão didáctico-pedagógica delimitada na análise dos dados relaciona-se com a visão dos professores participantes da pesquisa sobre os métodos de ensino de línguas em programas de educação bilingue.

Asserção 16: Os métodos de ensino de línguas são complexos e muito diversificados.

Nos seminários aprendemos muitos métodos e estratégias, mas como nunca revemos os apontamentos que trazemos das capacitações acabamos por esquecer o que lá aprendemos. As causas que nos levam a não praticarmos podem estar relacionadas com o facto de não sabermos planificar as aulas para introduzir essas metodologias novas. Por exemplo, nas capacitações os formadores dizem-nos para planificarmos com base em métodos como ‘Leitura de Imagens’, ‘Redacção Conjunta’, ‘Resposta Física Completa’, ‘Esquema em Sol’ e outros. Não explicam como planificar as aulas com todos os elementos da aula como estamos a fazer agora. Existe um pouco de preguiça.

Excerto 25 (Entrevista professora Fátima, 19/10/05)

No excerto acima a preocupação dos professores em integrar os novos métodos que aprendem nos planos de estudos que já possuem é visível. A professora Fátima no Excerto 25 parece reconhecer que poderá existir alguma falta de empenho dos professores em aplicar os métodos aprendidos: “Nos seminários aprendemos muitos métodos e estratégias, mas como nunca revemos os apontamentos que trazemos das capacitações acabamos por esquecer o que lá aprendemos.” continuando ela diz, no mesmo excerto: “Existe um pouco de preguiça.” Ora a preguiça em reverem os métodos e tentar aplicá-los no desenvolvimento das suas aulas poderá advir do facto de não estarem preparados para se apropriarem dos mesmos (Canagarajh, 1999) de forma a integrá-los na sua tarefa docente.

Ainda relacionado com a integração de métodos de ensino na planificação de aulas, os professores referem-se a outro obstáculo, no caso, o cumprimento do programa curricular como podemos ver no excerto que se segue:

⁵⁷ Nos cursos de formação continuada os professores têm aprendido novos métodos de ensino de L1 e L2 para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita, assim como métodos para o momento da transição de meio de ensino.

Não sei por que os alunos não lêem e não escrevem mesmo na sua língua materna porque eu informo como devem fazer, mas é difícil aplicar os novos métodos. Acho que por falta de um controlo intensivo da nossa parte, mas não podemos levar muito tempo a controlar os alunos porque senão o programa vai atrasar. Podemos correr o risco de o programa atrasar em 50%. Ainda por cima exigem que o professor cumpra o programa.

Excerto 26 (Entrevista professor Salimo, 21/09/05)

O Excerto 26 mostra como os professores são confrontados com a exigência de serem bons profissionais através do seu desempenho na sala de aulas o que inclui a aplicação de métodos “adequados” de desenvolvimentos de habilidades de oralidade, leitura, escrita em L1 e L2, bem como de outras disciplinas curriculares. Ao mesmo tempo, exige-se-lhes que cumpram cabalmente os programas propostos centralmente e, como aponta professor Salimo: “Podemos correr o risco de o programa atrasar em 50%.”.

Seria importante que os professores fossem desafiados a reflectir e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem como um todo que envolve aspectos como pesquisa de material, conhecimento profundo dos seus alunos, a reflectir também, nele próprio como um dos principais actores deste processo e não como algo que se resume a uma aulas de 45 minutos. Aqui entrariam questões do tipo: o que significa dizer que os meus alunos aprenderam? Como é que eu asseguro que os meus alunos aprenderam e estão prontos para a matéria seguinte? Será que vale a pena passar adiante se a matéria anterior não foi aprendida? O que devo fazer com a exigência central em relação ao “cumprimento do programa”? São muitas as angústias do professor. Isto é válido tanto para os professores do currículo monolíngue como do bilingue.

Excerto 27 (Diário retrospectivo da pesquisadora, 10/11/05)

A observação de aulas permitiu verificar que os professores, grosso modo, não aplicam nas suas aulas, pelo menos como seria de esperar, os novos métodos.

Em algumas aulas os professores iniciam-nas aplicando um determinado método, contudo, ao longo da mesma o método é abandonado e voltam ao tradicional. Parece haver uma resistência em se apropriarem dos novos métodos, isto é, não parece haver um reconhecimento da sua utilidade e eficácia para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos e outras requeridas com base no currículo.

Os novos métodos transformam-se, assim, num empecilho, algo que os professores reconhecem como útil, mas está a mais, faz perder tempo. Na busca de explicações para esta resistência identificamos as seguintes causas possíveis: i) curta duração dos seminários, ii) diversidade dos métodos, iii) inclusão dos métodos na planificação de aulas e iv) cumprimento do programa oficial.

Relativamente à duração dos seminários vimos no ponto discutido acima que a curta duração dos mesmos não permite que os professores assimilem os métodos de tal maneira que se sintam confiantes para aplicá-los na sala de aula. O mesmo se pode dizer em relação à sua diversidade. Só a título de exemplo, para o desenvolvimento da oralidade em L2, os professores aprendem cerca de quatro métodos diferentes, nomeadamente, ‘Leitura de imagens’, ‘Resposta Física Completa’, ‘Diálogo com fantoches’, ‘Dramatizações’ É verdade que os mesmos são retomados em cada seminário de formação, ainda assim, o tempo não é suficiente.

O peso da tradição é muito forte, por essa razão os professores refugiam-se naquilo que conhecem bem e se sentem confiantes ocorrendo, assim, uma situação de pedagogias em confronto entre o novo e o velho. Este confronto torna-se mais evidente quando os métodos em uso neste momento provêm de uma tradição positivista. Canagarajh (1999: 103) aponta que:

Na tradição positivista, métodos são considerados instrumentos que ajudam a prevenir ou evitar situações complexas de mediação e, por consequência, alcançar os objetivos de forma eficiente. Acredita-se que, especialmente se forem desenvolvidos a partir de pesquisa sistémica, tais métodos poderiam oferecer soluções definitivas para os complexos problemas de aquisição de linguagem.

Ora estes princípios não se aplicam em contextos de aprendizagem locais porque deparam-se com realidades muito diferentes daquelas em que são desenvolvidas os tais métodos. A precariedade em que os professores de contextos de periferia são formados, a falta de material adequado para aplicar os tais métodos são, geralmente, apontados como causas inibidoras de aplicação dos mesmos, como afirma Canagarajh, (op.cit: 122):

O que pensamos [...] é que pedagogias não são recebidas e sim apropriadas em graus diferentes e dependendo das necessidades e valores das comunidades locais. Diversos factores contextuais – institucionais, materiais, culturais – têm importância significativa na compreensão dos métodos importados. As pedagogias locais são por si só, heterogêneas – às voltas com a dicotomia produto/processo – e professores têm que negociar quais influências irão permitir em suas salas de aula de maneira reflexiva e consciente.

Outra explicação para o aparente descaso dos professores em relação aos métodos de ensino de uma L1, L2 que vêm aprendendo nos seminários tem a ver, também, com o facto de que os cursos de formação são muito teóricos. Os professores entrevistados dizem que precisam de conhecer não só as características de um determinado método ou técnica, mas que seria necessário que os formadores fizessem demonstrações e que eles tivessem oportunidade de praticar os métodos/técnicas aprendidos nos seminários com alunos reais e não fizessem só simulações entre eles.

Quanto a incluir os novos métodos à planificação de aulas, os professores, experimentavam muitas dificuldades em realizar esta tarefa. Achavam tais métodos muito úteis e teoricamente bons, mas são um empecilho porque, provavelmente, não sabem como integrá-los nas aulas sem atrasar o programa sugerido centralmente pelo MEC. Os programas curriculares são muito detalhados e extensos, mas não abordam de forma exaustiva as diferentes metodologias para a aprendizagem dos alunos e não se espera que o façam.

Por essa razão, por mais que os professores tenham oportunidade de aprender métodos úteis não os aplicam porque entram em competição, mais uma vez, com os programas já estabelecidos. Esta situação é mais preocupante quando os conceitos pedagógicos são tratados de forma diferente pelos diferentes formadores e ou entidades que realizam as actividades de formação continuada dos professores incluindo o Mec, as ONG's e outros tipos de parceiros do MEC.

b) Dimensão linguístico-identitária: “Dá gosto ver as crianças aprenderem as nossas línguas, as nossas histórias e a nossa cultura.” (Professor Madala).

Uma segunda dimensão que emergiu da construção de significados sobre a educação bilingue pelos professores deste programa tem um carácter linguístico-identitária, em relação à qual se fez a seguinte asserção:

Asserção 17: Os professores de educação bilingue sentem-se confiantes, valorizados e prestigiados como professores de educação bilingue.

Sinto-me satisfeito e confiante como professor de educação bilingue, aprendi a ler e escrever na minha língua materna, o Emakhuwa, pela primeira vez em Lichinga. Lá também aprendi como se dá aulas em Emakhuwa. Não foi difícil porque o Emakhuwa é minha língua materna e os formadores fazem demonstrações, usamos o livro do aluno, seguimos bem todos os passos. Dá gosto ver as crianças aprenderem as nossas línguas, as nossas histórias e a nossa cultura.

Excerto 28 (Entrevista professor Madala, 16/09/05)

O excerto 28 confirma a Asserção 17. É possível observar que o professor Madala se sente confiante e orgulhoso em dar aulas na sua língua materna, como ele diz, “na minha língua materna”. O uso do possessivo mostra a ênfase que ele põe no facto de o Emakhuwa ser a língua do coração. A língua de ensino é um dos componentes mais importantes para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, mesmo do ponto de vista desse professor. Este sente-se mais confortável em dar aulas numa língua em que tem mais domínio, daí que para Madala não foi difícil aprender como se dá aulas em Emakhuwa.

Banks (2001: 244) aponta que os programas educativos desenhados para professores para que eles sejam mediadores culturais efectivos e agentes de mudança devem ajudá-los a adquirir conhecimentos sobre ciências sociais, identificações culturais claras, atitudes positivas sobre diferentes grupos e raças e habilidades pedagógicas.

Relativamente às habilidades que se requerem dos professores, acrescentaríamos que é importante, também, ter em conta a língua que vai tornar possível concretizar o projecto educativo democrático na sala de aula para que as crianças tenham a oportunidade de contar histórias e aprender outras coisas na sua língua materna, como diz o professor Madala, no Excerto 28: “Dá gosto ver as crianças aprenderem as nossas línguas, as nossas histórias e a nossa cultura.”

Como argumenta Hall (1996: 109), o facto de as identidades serem construídas dentro dos discursos, faz com que precisemos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por iniciativas e estratégias específicas. Com efeito, do ponto de vista discursivo é possível entrever uma dimensão linguístico-identitária na fala do professor Mussá, isto é, ele estabelece uma identificação com a língua como mostram as expressões: “nossas línguas”, “nossas histórias” e “nossa cultura”.

Gosto mais por ter aprendido as metodologias de educação bilingue. Consegui aprender outras metodologias que não tinha aprendido durante a minha formação no CFPP. Sinto-me valorizada como professora de educação bilingue. Digo isto porque quando os meus colegas souberam que eu tinha sido seleccionada para ser professora de EB aqui neste distrito ficaram com muita vontade que tivessem sido eles. Alguns até pediram transferência para Mahisi na tentativa de entrar no programa. O meu desejo agora é que se alargue este tipo de ensino para outros distritos, incluindo o meu distrito natal. Sinto-me valorizada, desde a própria escola onde damos aulas, até aos centros em que temos feito os seminários. Tratam-nos como gente, têm consideração por nós, tratam-nos com respeito. Quando tenho alguma falha sou corrigida. Reconheço os meus erros quando os cometo.

Excerto 29 (Entrevista professora Fátima, 19/10/05)

A aspiração da professora Fátima, Excerto 29, para que o programa de educação bilingue se alargue a outros distritos, como ela diz, “O meu desejo agora é que se alargue este tipo de ensino para outros distritos, incluindo o meu distrito natal.” parece indicar que ela gostaria de ver a educação bilingue não só no seu distrito natal, mas também em outros distritos.

O desejo de adesão de outros colegas a que ela se refere também parece ser um factor de valorização: “Digo isto porque quando os meus colegas souberam que eu tinha sido seleccionada para ser professora de educação bilingue aqui neste distrito ficaram com muita vontade que tivessem sido eles. Alguns até pediram transferência para Mahisi na tentativa de entrar no programa.” Fátima parecer sentir-se confortável e confiante porque ser professor de educação bilingue é motivo de aspiração dos colegas, portanto, ela sente que faz parte de uma comunidade privilegiada e isto pode ser tomado como um factor de valorização.

Pelo excerto acima percebe-se a questão da valorização dos professores é importante para esta professora. Trata-se do respeito e consideração pelos professores,

como ela aponta: “Tratam-nos como gente, têm consideração por nós, tratam-nos com respeito. Quando tenho alguma falha sou corrigida. Reconheço os meus erros quando os cometo.” Esta passagem mostra que ela sente-se valorizada quando é respeitada pelos formadores, técnicos da educação, pesquisadores e outras entidades que lidam com ela no exercício da sua função.

A Asserção 17 é igualmente confirmada no depoimento do professor Mussá, no excerto 30 a seguir:

Gostei muito da minha primeira capacitação como professor de educação bilingue. Logo que entrei aprendi a ler e escrever em Emakhuwa, a gramática de Emakhuwa. Aprendemos metodologias para ensinar Emakhuwa, Português, Educação Musical, Educação Visual e Ofícios. Gostei muito porque antes não sabia nada da minha língua. Não esperava que um dia fosse dar aulas na minha própria língua.

Excerto 30 (Entrevista professor Mussá, 17/10/05)

É visível a satisfação do professor Mussá devido ao facto de o Emakhuwa ser língua de ensino, bem como ele ser professor de educação bilingue, destacando inclusivamente o aspecto da aprendizagem da gramática da língua. Afinal a sua língua até tem uma gramática e ele pode ler e escrever nesta língua e, como ele diz, “Não esperava que um dia fosse dar aulas na minha própria língua.” No depoimento de Mussá pode-se vislumbrar a identificação linguística que ele estabelece com o Emakhuwa.

Estudos realizados pela UNESCO mostram que a escolha de uma determinada língua como meio de ensino-aprendizagem confere poder e prestígio à mesma. “A escolha de uma língua no sistema educacional confere-lhe o poder e o prestígio através do seu uso no ensino formal. Não é apenas um aspecto simbólico referente ao estatuto e à visibilidade, mas também o aspecto conceptual que se refere à partilha de valores e à visão do mundo expressa através dessa língua” (UNESCO 2000:7). Considerando esta citação, compreende-se a satisfação do Mussá pela oportunidade de participar num processo de ensino-aprendizagem em que a sua língua pode ter um papel tão importante quanto a língua segunda.

O orgulho em ser protagonista deste processo é, também, observável no excerto que se segue:

Estou muito contente em dar aulas na educação bilingue porque quando entro na sala de

aulas o aluno é capaz de dialogar. Vejo que há diferença em relação ao currículo monolíngue em Português em que os alunos não falam nada. Sei disso porque já dei aulas lá. Esta é uma diferença positiva que faço para a educação bilingue. Sinto-me valorizado como professor de EB. Nunca ouvi palavras estranhas como - esse dá Emakhuwa. Mesmo quando alguém passa pela sala estando a dar aulas, ninguém estranha este facto. Isto me encoraja muito a estar neste programa. Outra coisa que me satisfaz neste programa é que temos muito apoio através das supervisões pedagógicas e temos sempre capacitações na área da educação bilingue e outras disciplinas.

Excerto 31 (Entrevista professor Maurício, 18/10/05)

Muitas salas de aula em Moçambique não têm portas ou janelas e é frequente o trânsito das pessoas que podem ver tudo o que acontece na sala de aula. Quando o professor Maurício, Excerto 31, diz que nunca ouviu palavras estranhas como “esse dá Emakhuwa”, isto é, esse professor dá aulas em Emakhuwa, mostra que mesmo quem passa ocasionalmente pela sala acha este facto muito natural, não demonstra perplexidade. Para o Maurício significa que há uma identificação da comunidade com o facto de se usar a língua local no ensino formal, daí que ele se sinta valorizado por ser professor de educação bilingue.

De acordo com Cuche (2002:182) “A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais.” Com efeito, a aceitação da comunidade ao uso da língua local na escola produz um efeito positivo no professor porque ele se vê como um agente activo deste processo, fazendo que um dos significados que o professor atribui à educação bilingue assente numa dimensão linguística-pedagógica, como já referimos.

c) Dimensão profissional - administrativa: “Este é um problema administrativo, não diz respeito à educação bilingue, como tal.”

Para além dos aspectos próprios da profissionalização e da sua carreira docente, os professores de educação bilingue participantes desta pesquisa têm se confrontado com problemas administrativos relacionados com salários, transferências, progressão na carreira profissional, de entre outros, justificando-se, deste modo, uma terceira dimensão de análise. Nesta dimensão apresentamos a Asserção que se segue:

Asserção 18: Os professores de educação bilingue estão sujeitos aos mesmos critérios administrativos que os professores do programa monolingue.

Os professores sentem-se desmotivados devido a questões de cunho administrativo. Por exemplo, quando há falta de professores para dar aulas a DDEC propõe que se identifiquem professores que possam dar turno e meio⁵⁸, mas na hora de pagar eles já não consideram. Temos o caso de um professor de educação bilingue nesta situação. Sabemos que o nome dele até saiu na lista aprovada pela DPEC para ser pago, mas a DDEC não considerou e mandaram dizer para ele abandonar a turma extra, assim, sem mais nem menos. Este colega anda muito desmoralizado porque trabalhou um ano inteiro em vão. Esta situação afectou o seu desempenho pedagógico, claro. Este é um problema administrativo, não diz respeito à educação bilingue, como tal.

Excerto 32 (Entrevista professor Lucas, 17/10/05)⁵⁹

A Asserção 18 em como os professores de educação bilingue estão sujeitos aos mesmos critérios que os colegas do programa monolingue verifica-se no Excerto 32. A falta de motivação descrita pelo professor Lucas não é exclusiva da educação bilingue, como ele menciona “Este é um problema administrativo, não diz respeito à educação bilingue, como tal.” O professor em causa foi injustiçado como profissional da educação e não porque dá aulas num programa de educação bilingue. O défice pedagógico que ele teve, de acordo com o depoimento de Lucas deve-se ao facto de as estruturas de educação de direito não terem honrado o seu compromisso com este professor e, daí, a sua desmotivação.

Outro constrangimento administrativo que afecta os professores de educação bilingue são as transferências. Relativamente a estas encontramos duas situações diferentes. Uma primeira e que causou-nos alguma estranheza, é que as casas dos professores que viviam no quintal da escola onde decorreu o trabalho de pesquisa eram extremamente precárias, e não correspondiam ao estatuto de um professor, mesmo auferindo salários baixos.

Quando procuramos saber a razão de tanto descaso pelas casas onde viviam disseram que não investiam muito nelas porque temiam ser transferidos a qualquer momento, sem aviso prévio das DDEC's. Este é um assunto preocupante porque os

⁵⁸Os professores podem dar mais do que uma turma ou aulas acima da carga horária estabelecida. Nesses casos auferem por inteiro pelo turno principal e mais metade do outro adicional.

⁵⁹ O Professor Lucas exerce também a função de director da EPC de Mahisi.

professores precisam de tranquilidade para trabalhar e viver com a dignidade que a sua função como docente exige. Esta questão está a tornar-se um ciclo vicioso que inicia com a sua formação e o acompanha ao longo da sua carreira.

Um segundo cenário respeitante às transferências é precisamente o contrário ao anterior e diz directamente respeito aos professores de educação bilingue, como mostra o extracto da entrevista do professor Pascoal, no Excerto 33. De acordo com este, os professores de educação bilingue têm dificuldades em se transferir para outras escolas devido ao compromisso que têm com o programa, aparentemente, são “compelidos” a permanecer no mesmo, pelo menos, até completarem um ciclo de aprendizagem. Este constrangimento poderia ser minimizado com uma revisão da aplicação do modelo de educação bilingue, como ele diz no Excerto 33:

Estou contente em ser professor de educação bilingue, no princípio tive dificuldades em dar aulas na língua local, mas descobri que dando as aulas estou adquirindo mais experiência, a prática fortalece, mas nós professores de educação bilingue temos dificuldades em pedir transferência porque o programa ficará prejudicado. Se a distribuição dos professores de educação bilingue fosse por áreas e línguas seria uma grande ajuda para nós porque poderia facilitar uma transferência em caso de necessidade ou até para continuar os estudos.

Excerto 33 (Entrevista professor Pascoal, 21/09/05)

Outra situação que preocupa os professores de educação bilingue das escolas alvo desta pesquisa refere-se à progressão na carreira profissional. Os professores têm beneficiado de cursos de formação continuada no âmbito da implementação da educação bilingue, como vimos nos perfis dos professores de educação bilingue já apresentados. Esta seria uma boa oportunidade para progredir na carreira profissional, o que não acontece. Esta situação deve-se à ausência de uma política nacional de qualificação profissional que contemple as diversas modalidades de formação continuada de professores, como apontamos na situação sobre a formação de professores, no capítulo.

Como podemos observar nos Excertos 32 e 33, para os professores de educação bilingue esta situação é mais preocupante e frustrante porque, por um lado estão “presos” ao compromisso com o programa como apresentamos acima e, por isso, não

podem sair facilmente da aldeia para continuar os seus estudos, como diz o professor Pascoal ainda no Excerto 33 “... mas nós professores de educação bilingue temos dificuldades em pedir transferência porque o programa ficará prejudicado.”

Por outro lado, beneficiam de acções de formação continuada, até mais do que os seus colegas do programa monolingué, contudo, essas acções de formação não são reconhecidas de modo a elevar o seu nível profissional. Esta situação mostra a necessidade de se ver o professor de educação bilingue como um professor comum, semelhante aos seus colegas do programa monolingué e não alguém com mais ou menos privilégios.

Importa salientar que os professores de educação bilingue das escolas onde se fez o trabalho de campo têm a oportunidade de participarem em acções de formação contínua sobre a educação bilingue organizadas em coordenação entre as DPEC's e a Associação Progresso que é também financiadora. Muito provavelmente, este facto contribui para aumentar a auto-estima dos professores reforçando o sentimento positivo que têm em relação à educação bilingue. Isto não deve ser visto como um factor de valorização da educação bilingue como tal, mas revela que a valorização do professor através de programas de formação continuada bem organizados é fundamental para o sucesso de programas educativos sejam bilingue ou sejam monolingues.

Assim, em relação aos professores do programa monolingué, o professor de educação bilingue sente-se, por um lado, especial e beneficiado e de outro, mais cobrado pelas entidades educacionais porque tem que apresentar resultados “rápidos” em relação ao ensino-aprendizagem, pela comunidade porque tem que ser um professor exemplar porque é uma espécie de “guardião” dos valores da comunidade; e, injustiçado porque não pode se transferir a qualquer momento, como os seus colegas do programa monolingué

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo tinha como proposta olhar a educação bilingue e os seus professores em uma região de Moçambique e a expectativa era que ao fim do mesmo traríamos alguns elementos que contribuiriam para o desenvolvimento de uma estratégia de formação de professores que incluísse a educação bilingue. Para tal efectuamos uma pesquisa em contextos de ensino formal com turmas de educação bilingue em que os participantes principais foram os professores de educação bilingue. A pesquisa envolveu, também, alguns profissionais de instituições educacionais governamentais e de uma organização não-governamental, representantes dos contextos pesquisados, nomeadamente, os pais, líderes comunitários, alunos e alguns professores do ensino monolíngue em Português.

O espaço em que decorreu a investigação foi escolhido porque a pesquisadora já trabalhava nesses contextos, umas vezes como pesquisadora para o desenvolvimento do currículo de educação bilingue para o ensino primário, outras vezes como formadora de professores de educação bilingue. A razão da escolha de contextos com a mesma língua local, o Emakhuwa, prende-se, também, com questões de pesquisa que poderiam fornecer algumas informações sobre as atitudes em relação à educação bilingue de professores que partilham a mesma língua, mas de variantes diferentes e, no futuro, se alargar a experiência a outros programas de educação bilingue em outras línguas moçambicanas e o Português.

Do ponto de vista metodológico, neste estudo, foi importante verificar no terreno o que aprendemos em teoria, nomeadamente, a dificuldade de nos distanciarmos e passarmos a estranhar o que antes parecia óbvio e, aparentemente, conhecíamos muito bem. De acordo com Erickson (1989), o trabalho de campo, através do seu carácter reflexivo, ajuda os pesquisadores a fazer com que o familiar se torne estranho e interessante, contribuindo para a visibilidade dos contextos pesquisados.

De facto, depois de algum tempo observando-se o que está realmente acontecendo, nem tudo o que parecia do nosso domínio o é mais. E ter a percepção real da situação do professor no seu terreno de actuação, principalmente, numa área nova como é a

educação bilingue em Moçambique, é muito importante para as futuras decisões sobre a formação quer de professores, quer de formadores, para esta área.

Em Moçambique quando se fala sobre educação bilingue evoca-se um conjunto de factores sócio-históricos associados às atitudes e visão sobre as línguas, variantes, questões de identidade nacional e local, custos, ideais de construção de nação, de entre outros. As diferentes concepções sobre a educação bilingue remetem-nos às representações que se constroem à sua volta pelos diferentes actores de acordo com a sua vivência, os processos de socialização, bem como em relação às expectativas que se constroem sobre o projecto educacional como um todo.

Por exemplo, a análise dos dados mostra que alguns representantes das comunidades focalizadas pensam que a educação bilingue significa o ensino na língua local, somente, o que lhes causa alguma apreensão. Por essa razão, aparece sempre no seu discurso, a necessidade de as crianças terem que aprender também o Português, que afinal, é a língua com mais “prestígio”, assumida por todos, pelo papel que ela desempenha na sociedade. Esta situação sugere que é necessário que as instituições educacionais e os seus parceiros desenvolvam acções de sensibilização e explicação sobre os propósitos da educação bilingue no país, onde se veja que há espaço tanto para as línguas locais, como para o Português.

Segundo Woodward (1997: 17), “A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos.” A análise dos registos da pesquisa mostra que os aspectos relacionados com língua e educação têm significados diferentes de acordo com a forma como as pessoas se posicionam no mundo. De facto, os pontos de vista dos participantes da pesquisa sobre o professor de educação bilingue e esta propriamente dita, se dividem entre a aceitação e valorização e em cepticismo, desconforto e distanciamento.

O discurso oficial, por exemplo, reconhece a importância das línguas moçambicanas, incentiva e valoriza o desenvolvimento da educação bilingue. No Plano Curricular do Ensino Básico as políticas sobre a educação bilingue, assim como as estratégias para a sua expansão estão muito claras, contudo a prática tem mostrado que entre a intenção e o fazer há uma distância considerável. Como aponta Cavalcanti (1999: 396), no contexto das políticas educacionais no Brasil:

Nos Parâmetros Curriculares, no entanto, as questões [...] são mencionadas, porém, não são elaboradas ou enfatizadas. Entre aparecer no documento e ser efectivamente parte da escola existe uma distância grande e essa distância passa pelos cursos de formação de professores assim como passa pelas decisões de políticas lingüísticas e educacionais.

Em Moçambique um dos instrumentos principais para a efectivação de políticas sobre a formação de professores em Moçambique é o documento da Estratégia de Formação de Professores. Ora, se os aspectos relacionados com a formação de professores de educação bilingue não são tidos em conta do documento de uma estratégia desenhada para os próximos dez anos, então é de se esperar que as decisões sobre a educação bilingue e o professor continuarão a ser tomadas para resolver problemas imediatos e não para sustentar uma expansão consistente destes programas, como disseram alguns participantes no âmbito deste estudo.

No que se refere ao professor de educação bilingue, pode-se fazer algumas ilações sobre como ele se vê e como vê a sua especialidade, com base nos depoimentos dos participantes: sente-se confiante e valorizado, gosta da sua especialidade e de dar aulas neste programa. Estes pontos de vista do professor sobre a educação bilingue advêm, igualmente, do facto de que a mesma é bem vista pela comunidade onde dá aulas, constituindo um importante elemento de identidade comunitária e valorização cultural. De facto, a identidade se constrói nos usos discursivos da linguagem, como afirma Maher (1998: 117), “... é, principalmente, no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades.”

Uma das vantagens apontadas à educação bilingue é que proporciona um ambiente apropriado para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem precisamente porque um dos componentes principais de comunicação entre alunos e professores, a língua, mais especificamente a L1 está presente e os professores vêem isso como um aspecto positivo. No entanto, essa vantagem pode tornar-se um impedimento ao desenvolvimento eficaz do ensino-aprendizagem se a preocupação principal continuar a ser a aprendizagem rápida da língua portuguesa, como ficou patente nas falas de alguns professores e profissionais da educação focalizados. A escola, por causa do seu carácter hegemónico produz currículos homogénios que não atendem ao facto de os alunos se encontrarem em etapas diferentes de aprendizagem da L1 e da L2.

Os professores dos contextos rurais acabam por ser os mais prejudicados por esses tipos de programa porque têm que trabalhar com matérias em relação às quais os alunos não estão devidamente preparados, num ritmo rápido, na tentativa de alcançar os níveis de desempenho estabelecidos para os alunos que têm Português como língua segunda, em contextos onde esta língua é realmente falada.

Por isso, a educação bilingue como tal, é uma questão não resolvida. Parece não haver, ainda, uma consciência pedagógico-cultural do que é um programa/modelo de educação bilingue. Do ponto de vista metodológico, por exemplo, não se diferencia entre uma aula de L1 e L2 a não ser na língua de ensino, sendo esta uma das poucas diferenças notáveis. Nas aulas de L1, por exemplo, os professores não aproveitam o facto de os alunos já falarem as suas LM para contarem/recontarem histórias, anedotas, provérbios (que são um traço cultural muito rico), lerem sozinhos os textos, escreverem pequenos textos, histórias em grupo e individualmente. Ainda é o professor a fazer quase tudo sozinho. O mesmo acontece nas aulas de Português.

O facto de os professores estarem pouco conscientizados sobre os pressupostos que orientam a educação bilingue levanta a questão se as teorias subjacentes à educação bilingue devem ser ensinadas ou não aos professores, e se sim, em que medida. A observação de aulas mostrou, também, que os professores não dominam as matérias que leccionam do ponto de vista científico. Aqui se coloca de novo a questão de, até que ponto, os cursos de formação de professores, tanto iniciais como contínuos dão conta desta situação.

A mudança de atitude dos professores que se verificou durante o tempo em que decorreu a pesquisa de campo em relação a alguns aspectos relacionados, por exemplo, com o ensino de L1 e L2 e transição de meio de ensino sugere que os cursos de formação continuada deveriam incluir alguns itens teóricos sobre o bilinguismo e educação bilingue. Outro aspecto a considerar seria a oportunidade de realizar práticas pedagógicas com alunos reais.

Se os seminários de formação contínua ou mesmo cursos para a formação inicial de professores continuarem a colocar o enfoque somente em metodologias de ensino-aprendizagem poderá estar-se a tirar a oportunidade de os professores debaterem e reflectirem sobre os fundamentos da educação bilingue. No que se refere à vertente

sobre o ensino de línguas, por exemplo, em estudos sobre a formação de professores de língua estrangeira, Cavalcanti (1999: 181) refere-se à importância da reflexão na formação de um professor de línguas, apontando que:

O mais importante disso tudo é que o professor olhe para si mesmo, se questione, se explique e, eventualmente, se reveja. Esse olhar reflexivo sobre a própria prática deveria começar na licenciatura para que o profissional possa se engajar em sua formação continuada. O desenvolvimento da proficiência pedagógica deveria caminhar paralelamente ao desenvolvimento da competência reflexivo-social.

A abordagem de conteúdos teóricos pertinentes à formação dos professores de educação bilingue, a par de práticas reflexivas nos cursos de formação, contribuiria para desenvolver as bases culturais e filosóficas de que eles precisam para entenderem melhor os conceitos e os princípios de um programa de educação bilingue e se apropriarem desta de forma mais segura.

A análise dos registos efectuados no âmbito da presente pesquisa mostra, por isso, a importância de se criar um espaço de diálogo permanente com os professores onde possam ser ouvidos e os cursos de formação continuada são uma oportunidade para o desenvolvimento dessas práticas. De facto, eles têm algo a dizer sobre si e a sua função como docentes. Por exemplo, os professores participantes da pesquisa disseram o que pensam da educação bilingue, o que gostariam de aprender para além do que lhes é apresentado nos seminários de formação contínua, sobre os modelos de educação bilingue mais adequados para os contextos em que dão aulas, de entre outros aspectos da sua vida.

O discurso oficial evoca constantemente a necessidade da descentralização de tomada de decisões sobre os projectos educativos locais, contudo, a prática mostra que as decisões ainda são muito centralizadas num modelo: centro (MEC) - província (DPEC) - distrito (DDEC) - escola. O movimento contrário ainda está muito distante das pretensões do que se advoga nos documentos oficiais.

Outro aspecto que se evidenciou na presente pesquisa relaciona-se com a integração da educação bilingue na Estratégia da Formação de Professores tanto inicial como continuada de modo a que todos os professores sejam formados em princípios e metodologias de educação bilingue. Uma decisão deste tipo envolveria, também, as instituições que formam os formadores para o ensino primário.

Uma das vantagens de uma decisão deste tipo é que diminuiriam os custos para a formação extra de professores para a educação bilingue porque já estaria coberta em programas regulares de formação de professores nos CFPP's e nos IMAP's. Outra vantagem é que se os professores forem formados para trabalhar em contextos diversificados em que tenham que recorrer à L1 dos alunos já estariam preparados, pois o espaço para adquirirem com acuidade esses conhecimentos seria em programas de formação que contemplem a educação bilingue.

Não se pode continuar a ignorar que a maioria das crianças e adultos, em Moçambique, só fala as línguas locais e que o programa de ensino dominante ainda é o monolingue em Português. Pesquisas desenvolvidas pelo INDE e estudos efectuados sobre educação bilingue (Grosjean, 1982; Romaine, 1989; Hyltenstan e Stroud, 1995; Hornberger, 1997; Hamel, 1989, Benson, 1997, 2004), sobre educação em contextos bidialectais (Bortoni-Ricardo, 2003, 2004) e, ainda, sobre educação bilingue com enfoque na formação de professores em contextos indígenas no Brasil (Cavalcanti, 1999, 2006; Maher, 1997, 2006) têm mostrado a necessidade de se ter em conta a L1 dos alunos. Do ponto de vista discursivo o novo currículo do ensino primário já contempla o uso das línguas moçambicanas como auxiliares no programa de ensino monolingue em Português, contudo, uma medida deste tipo só perpetua a instrumentalização das línguas moçambicanas.

Esta questão remete-nos ao facto de que Moçambique optou por um programa de educação bilingue de transição, o que nos mantém em um modelo de educação assimilacionista onde do ponto de vista de ensino-aprendizagem de línguas a educação bilingue é só um meio para se alcançar a “eficácia” da língua portuguesa. Esta situação mostra que é necessário rever-se o conceito de educação bilingue e, sobretudo, envolver os professores nas reflexões sobre os princípios sociais, pedagógicos e culturais que envolvem a educação bilingue, incluindo o papel das línguas bantu moçambicanas no processo de ensino-aprendizagem. Como diz Dias (2002: 270):

O ensino de uma L1 bantu, tem de ser efectuado e é preciso pensar em formas de introduzir estas línguas na escola, mas o objectivo não pode ser a facilitação do ensino da língua portuguesa. Elas têm de ser ‘por si’, têm de constar no currículo formal, escolar, porque fazem parte do património cultural e é preciso preservá-las e valorizá-las, mas não devem ser instrumentalizadas, nem estar ao serviço de outras línguas.

Tendo em conta o que se disse até agora, responderíamos à pergunta de pesquisa que norteou a presente dissertação “Qual é o lugar da educação bilingue e do professor de educação bilingue em Moçambique?” proferindo que estes componentes ainda estão em fase bastante embrionária. Para que o lugar do professor de educação bilingue se clarifique será necessário efectuar mudanças institucionais que incluam a explicitação das políticas linguísticas para a educação, a integração da educação bilingue na estratégia de formação de professores e desenvolver debates sobre uma educação bilingue e multicultural que conduza à mudança de atitudes sobre a mesma.

Passos significativos em direcção à expansão da educação bilingue em Moçambique já foram dados, mas há ainda muito a fazer, como, por exemplo, o desenvolvimento de pesquisas dentro de uma visão educacional sensível à diversidade cultural e sociolinguística do país. Este trabalho poderá contribuir para se iniciar uma reflexão sobre as políticas e estratégias para a formação de professores que inclua a educação bilingue num contexto mais amplo. Assim, decorrente desta pesquisa, gostaríamos de realizar outro estudo com enfoque na formação de professores.

Finalmente, gostaríamos de acrescentar que a expansão da educação bilingue no país tem mostrado que as decisões negociadas e obtidas em consenso levam mais tempo, mas são mais duradouras. Acima de tudo, é necessário pensar na educação bilingue como um investimento cultural, como um exercício dos direitos humanos, linguísticos e culturais e não reduzi-la a aspectos didáctico-pedagógicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (2005). **Linguística Aplicada - Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editora e Arte Língua.

BAKER, C. (1993). **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Great Britain.

BAMGBOSE, A. (1991). **Language and the Nation: The Language Question in Sub-Saharan Africa**. Edinburgh University Press.

BANKS, J.A. (2001). **Cultural Diversity and Education: Foundation, Curriculum, and Teaching**. 4th ed. Seattle. Allyn and Bacon.

BENSON, C. (1997). **Relatório Final sobre o Ensino Bilingue: Resultados da Avaliação Externa da Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique** INDE. Maputo, Moçambique.

BENSON, C. (2004). Do we Expect too much of Bilingual Teachers? Centre for Research on Bilingualism. Stockholm University. Sweden.

BORTONI-RICARDO, S. M. & DETTONI, R.V. (2003). Diversidades Lingüísticas e Desigualdades Sociais: Aplicando a Pedagogia Culturalmente Sensível. In: COX, M.I.P & ASSIS-PETERSON, A.A. (Org.) (2003). **Cenas de Sala de Aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 81-103.

CABRAL, Z. (1997). Motivação/Justificação para o Ensino Bilingue. Seminário sobre estratégias de introdução de educação bilingue, (não-publicado). Maputo. INDE.

CAMERON, D. (2001) **Working with Spoken Discourse**. London: Sage Publications.

CANAGARAJH, A.S. (1999). **Resisting Linguistic Imperialism in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.

CAVALCANTI, M.C. (1998). AILA 1996 e um Estado de Arte em Microcosmo da Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M. (Org.). (1998) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP. Mercado de Letras.

CAVALCANTI, M.C. (1999 a). Reflexões sobre a Prática como Fonte de Tema para Projetos de Pesquisa para a Formação de Professores de Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes.

CAVALCANTI, M.C. (1999 b). Estudos sobre a Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil. **Revista D.E.L.T.A.** Vol. 15, N° Especial: 385-471.

CAVALCANTI, M.C. (2006). Um Olhar Metateórico e Metametodológico em Pesquisa em Lingüística Aplicada: Implicações Éticas e Políticas. In: MOITA LOPES L.P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Interdisciplinar. São Paulo: Parábola.**

CCM (1997). Memorando apresentado no II Fórum Nacional de Transformação Curricular. Maputo.

CHARLIER, E. (2001). Formar Professores Profissionais para uma Formação Contínua Articulada à Prática. In: PERRENOUD, P., PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. **Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre. Artemed. p. 83-99.

CHATRY-KOMAREK, M. (2003). **Literacy at Stake. Teaching, Reading and Writing in African schools.** Windhoek. Gamsberg Macmillan Publishers.

CUCHE, D. (2002). **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais.** São Paulo. Edusc.

CUMMINS, J. (1988). Empowering Minority Students. In: Garcia, O. & Baker, C. (Org.) (1995). **Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundation.** Multilingual Matters.

DIAS, H. N. (2002). **As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar: Em Direcção a uma Prática Linguístico-Escolar Libertadora.** Maputo. Promédia.

ERICKSON, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In: Wittrock, M.C. (org.) **Handbook of Reaserch in Teaching.** New York: Macmillan.

ERICKSON, F. (1996). Transformation and School Success: The politics and Culture of Educational Achievement. In: JACOB, E. & JORDAN, C. (Org.) **Minority Education: Anthropological Pespectives.** Norwood: ABLEX (2ª ed.)

FAVORITO, V. (2006). **“O Dificil são as Palavras”:** Representações de/sobre Estabelecidos e Outsiders na Escolarização de Jovens e Adultos Surdos. (Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas).

FIRMINO, G. (1995). O Caso do Português e das Línguas Indígenas de Moçambique: subsídios para uma política linguística. **Revista Internacional de Língua Portuguesa.** Vol.13. Lisboa. Artes Gráficas, p. 33-43.

GROSJEAN, F. (1982). **Life With two Languages: An Introduction to Bilingualism.** Harvard University Press

HALL, S. (1996). Quem Precisa da Identidade? In: SILVA. T. T. (2000). (Org.) **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Editora Vozes. p.103-131

HAMEL, R. E. (1989). Determinantes Sociolinguísticos de la Educación Indígena Bilingue. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** Vol. 14, p.15- 66.

HORNBERGER, N.H. (2003). Criando Contextos Eficazes de Aprendizagem para o Letramento Bilíngüe. In: COX, M.I.P & ASSIS-PETERSON, A.A. (Org.) (2003). **Cenas de Sala de Aula. Campinas**, São Paulo. Mercado de Letras. p. 23-50.

HYLTENSTAN, K. & STROUD, C (1995). Propostas de Revisão dos Currícula de Língua das Escolas Primárias de Moçambique. (Documento para discussão). Centro de Estudos Bilingues. Universidade de Estocolmo.

INDE (1997). Relatório do Debate sobre Estratégias de Introdução e Expansão do Ensino em Línguas Moçambicanas. Maputo, 22 de Dezembro de 1997.

INDE (1997). Relatório sobre Implementação do novo Currículo do Ensino Básico Província de Maputo. Maputo, 15 de Março de 1997.

INDE (2000). Relatório do *workshop* sobre Estratégias de Implementação de Educação bilingue. Maputo.

INDE (2005). Ponto de Situação sobre o Ensino Bilingue. Maputo.

KOMAREK, K. (2002) Educational Publishing in African languages: the GTZ Project, Assistance to Teacher Education Programme in Ghana. In Beckett T (comp.) **Reports on Mother Tongue Education**. Cape Town: UFSIA-PRAESA, UCT.

LOPES, A. J. (1997). **Política Linguística: Princípios e Problemas**. Maputo. Livraria Universitária.

LOPES, A. J. (2004). **A Batalha das Línguas. Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique**. Imprensa Universitária. Maputo.

MACKAY, W. (1972). The Description of Bilingualism. In: FISHMAN, J. A. (Org.) **Readings in the Sociology of language**. The Netherlands: Mouton & Co. N. V. Publishers.

MAHER, T. M. (1997). O Dizer do Sujeito Bilíngüe: Aportes da Sociolinguística. Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos. Rio de Janeiro: INES e Editora Littera Maciel.

MAHER, T.M. (1998 a). Cultura Interacional e Ensino de Línguas. **Revista do Instituto de Letras**. Vol.17, PUC – Campinas.

MAHER, T.M. (1998 b). Sendo Índio em Português. In: SIGNORINI, I. (1998). (Org.) **Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado**. Campinas, SP. Mercado de Letras.

MAHER, T.M. (2006). Formação de Professores Indígenas: Uma Discussão Introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de Professores Indígenas: Repensando Trajetórias**. Brasília. MEC/UNESCO.

- 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.
- MASON, J. (1997). **Qualitative Researching**. London. Sage Publications.
- MAZULA, B. (1995). **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo. Edições Afrontamento.
- MINED (1994). Plano Director do Ensino Básico. Ministério da Educação, 24 de Novembro de 1994. Maputo.
- MINED (1995). Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação. Minerva Central. Maputo.
- MINED/INDE (1997). Projecto de Promoção da Transformação Curricular da Educação Básica em Moçambique. Maputo – Moçambique.
- MINED/INDE (1998). Discurso do Ministro da Educação, por Ocasão da Abertura do 2º Seminário Nacional sobre a Formação de Professores Primários em Moçambique. 23 de Fevereiro de 1998. Maputo.
- MINED/INDE (1999). Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) – Objectivos, Política, Estrutura, Planos de Estudo, e Estratégias de implementação. Maputo – Moçambique.
- MINED (1999). Regulamento da ZIP. Maputo – Moçambique.
- NGUNGA, A. (2005). Curso de Formação de Formadores de Professores de Educação Bilingue. Maputo, Outubro de 2005.
- PALME, M. (1992). **O Significado da Escola, Repetência e Desistência na Escola Primária Moçambicana**. Editora, Instituto de educação- Gtab, Estocolmo.
- PEBIMO (1996), Ensino Bilingue: Uma Alternativa para a Escolarização Inicial (EP1) nas Zonas Rurais. INDE; Maputo.
- ROBERTS, J. (1998). **Language Teacher Education**. Great Britain: Arnold
- ROMAINE, S. (1989). **Bilingualism**. Oxford: Basil Blackwell.
- RIBEIRO, A. C. (1989). **Formar Professores – Elementos para uma Teoria e Prática da Formação**. Lisboa. Texto Editora.
- RIBEIRO, F. (2005). Uma alternativa ao Ensino Bilingue Proposto pela Reforma Curricular. Savana, Maputo, 10 de Junho de 2005.
- SILVA, T.T. (2000). A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA. T. T. (org.) **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes. p 73-102.

SILVA, I. (2005). **As Representações do Surdo na Escola e na Família: Entre a (In)visibilidade da Diferença e da “Deficiência”**. (Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas).

SITOE, B. e NGUNGA A. (Orgs.) (2000). **Relatório do II Seminário sobre Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas**. NELIMO, Universidade Eduardo Mondlane. Maputo.

UNESCO (2002). Education in a Multilingual World. UNESCO Position Paper.

VELOSO, M.T. (1994a). Técnicas de Elaboração de Materiais de Alfabetização. Maputo. MINED.

VELOSO, M.T. (1994b). Algumas Experiências de Desenvolvimento de Ortografias de línguas Moçambicanas. Documento apresentado na Conferência sobre o Uso das Línguas Africanas no Ensino e o Papel das Línguas de Comunicação Internacional. p. 21-23 Novembro. Maputo. INDE.

WOODWARD, K. (1997). Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual. In: SILVA, T. T. (2000). (Org.) **Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes. p. 7-72.