

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

JOSÉ VICENTE ANTÓNIO BISQUÉ

**ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O
ENSINO BILÍNGUE NO INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
INHAMÍZUA, NA PROVÍNCIA DE SOFALA- MOÇAMBIQUE**

JUIZ DE FORA

2013

JOSÉ VICENTE ANTÓNIO BISQUÉ

**ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O
ENSINO BILÍNGUE NO INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
INHAMÍZUA, NA PROVÍNCIA DE SOFALA - MOÇAMBIQUE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia Peters Salgado

JUIZ DE FORA

2013

TERMO DE APROVAÇÃO

JOSÉ VICENTE ANTÓNIO BISQUÉ

**ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O
ENSINO BILÍNGUE NO INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
INHAMÍZUA, NA PROVÍNCIA DE SOFALA - MOÇAMBIQUE**

*Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional
em Gestão e Avaliação Educacional, como parte dos requisitos para obtenção
do título de Mestre em Gestão e Avaliação Educacional.*

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Ana Cláudia Peters Salgado

Dedicatória

À minha família, aos professores de educação bilíngue, aos formadores do IFP, e aos professores das universidades que lutam pela valorização das línguas locais em Moçambique.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Ana Cláudia Peters Salgado por me ter orientado no trabalho da dissertação com todas as suas energias.

Às minhas tutoras Carolina e Sheila Rigante por me terem conduzido em todos os percursos do trabalho da dissertação.

À minha família: Ágatha Ntauma Bisqué (minha esposa), Bisqué Júnior, Paulina, Michel e Zé (meus filhos) pelo apoio e carinho que me proporcionaram durante o mestrado.

À minha querida mãe que me deu força e coragem em frequentar o curso de mestrado.

Ao Ministério da Educação de Moçambique, particularmente ao Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação pela oportunidade que me concedeu em frequentar o curso de mestrado.

Ao CAEd e Universidade Federal de Juiz de Fora –MG.- Brasil pela oportunidade de ter concedido o curso de mestrado e pelo apoio dado pelos professores, tutoras, funcionários da administração e técnicos de informática.

Aos meus colegas moçambicanos e brasileiros do mestrado que me apoiaram no percurso do mestrado.

Ao meu amigo Rafael Sendela Chambela pelo apoio e força que me concedeu ao longo do mestrado.

Às minha cunhada Lourdes Teodoro pelo apoio que me ofereceu no trabalho da dissertação.

Aos meus sobrinhos Comicho, Winnie, Ivan, Selina e Lúcio pelo apoio e força que me deram durante o mestrado.

Por melhores que sejam os processos de gestão escolar, pouco valor terão, caso não produzam resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos (LÜCK, 2009, p. 55).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo contribuir com propostas concretas para melhorar a formação de professores para o ensino bilíngue no IFP de Inhamítua. A dissertação destaca os conceitos formação dos professores, educação bilíngue e gestão educacional como elementos chaves e fundamentais na formação dos professores para o ensino bilíngue. Para a nossa pesquisa usamos o método qualitativo. Aplicamos questionários 120 formadores, 14 formandos e 3 gestores do Instituto de Formação de Professores de Inhamítua, arredores da cidade da Beira, província de Sofala – Moçambique. As bases do referencial teórico foram: teorias da educação bilíngue, com destaque as concepções da Ofelia Garcia, teorias da gestão educacional democrática participativa, com incidência das percepções da Heloísa Luck e outros autores de grande relevo na educação bilíngue e na gestão educacional. Os resultados da nossa pesquisa revelam-nos o seguinte: os formandos, formadores e gestores têm as línguas locais como suas línguas maternas. Estes dados mostram-nos que no IFP de Inhamítua possui um potencial linguístico para a formação de professores para o ensino bilíngue. As línguas maternas dos formandos, por coincidência, são predominantemente as línguas locais da província de Sofala. Outro dado importante é termos verificado que a maioria dos formandos e formadores escreve de forma não padronizada. Este fato pressupõe a criação de estratégias mais eficazes para que os futuros professores dominem a escrita padronizada. Os resultados obtidos na pesquisa indicaram-nos que o IFP de Inhamítua tem falta de materiais didáticos escritos em línguas locais. As práticas pedagógicas e a lecionação das disciplinas de Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais em línguas locais foram apontadas como sendo elementos chaves para o melhoramento do currículo de formação de professores para a educação bilíngue. Para terminar, importante referir que todas as transformações, mudanças e desafios que a educação realiza têm como objetivo de melhorar a qualidade de educação no nosso país. Parece, no nosso entender, haver uma contradição entre os dois currículos. No currículo do ensino básico, para o ensino bilíngue, as primeiras classes devem ter as línguas locais como meio de ensino e no currículo da formação dos professores há ausência quase total da preparação do futuro professor para responder as necessidades do ensino básico.

Palavras-chave: formação dos professores, educação bilíngue e gestão educacional.

ABSTRACT

This research aims to contribute with concrete proposals to improve teacher training for bilingual education in IFP Inhamizua. The dissertation highlights the concepts of teacher training, bilingual education and educational management as key elements and basic training of teachers for bilingual education. For our research we use the qualitative method. We conducted a survey with 120 trainers, 14 trainees and three managers of the Inhamizua Teacher Training Institute, outside the city of Beira, Sofala - Mozambique. The theoretical bases were theories of bilingual education, highlighting the concepts of Ofelia Garcia, theories of democratic participatory educational management, focusing on the perceptions of Heloise Luck and other authors of great importance in bilingual education and educational administration. The data from our research revealed the following: Trainees, trainers and managers have local languages as their mother tongues. These data show us that the IFP of Inhamizua has a potential for language teacher training for bilingual education. The mother tongues of learners, coincidentally, are predominantly local languages of the province of Sofala. Another important fact is that we found that most of the trainees and trainers writes non-standard shape. This fact presupposes creation of more effective strategies for the future teachers. The results obtained in this research showed us that the IFP of Inhamizua lack of teaching materials written in local languages. Pedagogical practices in local languages and teaching the disciplines of Mathematics, Natural Sciences and Social Sciences into local languages were identified as key elements for improving the curriculum of teacher training for bilingual education. Finally, important to note that all transformations, changes and challenges that education performs aim of improving the quality of education in our country. It seems, in our view, be a contradiction between the two curricula. In basic education curriculum for teaching bilingual classes must have the first local languages as a means of teaching and the curriculum of teacher training is an almost total absence of the preparation of future teachers to meet the needs of basic education.

Keywords: teacher education, bilingual education and educational management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
DPEC	Direção Provincial de Educação e Cultura
EB	Ensino Bilíngue
IFP	Instituto de Formação de Professores
INDE	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
L1	Língua Materna
L2	Língua Segunda
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINED	Ministério da Educação
PCEB	Plano Curricular do Ensino Básico
PEBIMO	Projeto de Escolarização Bilíngue em Moçambique
RM	República de Moçambique
SDEJT	Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia
SNE	Sistema Nacional de Educação
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UP	Universidade Pedagógica

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Línguas Locais e Portuguesa: Comparação das médias por habilidades testadas entre o Bilingue e Monolingue.....	45
Gráfico 02: Matemática: Comparação das médias dos dois grupos, considerando os intervalos de confiança.....	46
Gráfico 03: Língua materna dos formandos.....	94
Gráfico 04: Língua materna dos formadores.....	94
Gráfico 05: Língua materna dos gestores.....	95
Gráfico 06: Gráfico 6: Língua local dos formandos.....	97
Gráfico 07: Local da aprendizagem da leitura e escrita da língua local formandos.....	102
Gráfico 08: Local aprendizagem da leitura e escrita da língua local formadores.....	102
Gráfico 09: Introdução da educação bilíngue (formandos).....	106
Gráfico 10: Introdução da educação bilíngue (formadores).....	107
Gráfico 11: Introdução da educação bilíngue (gestores).....	107
Gráfico 12: Melhoria do atual currículo do IFP (formandos).....	109
Gráfico 13: Melhoria do atual currículo do IFP (formadores).....	109
Gráfico 14: Melhoria do atual currículo do IFP (gestores).....	110
Gráfico 15: Avaliação da formação no IFP (formandos).....	112
Gráfico 16: Avaliação da formação no IFP (formadores).....	112
Gráfico 17: Avaliação da formação no IFP (gestores).....	113
Gráfico 18: Dificuldades no currículo em vigor (formandos).....	114
Gráfico 19: Dificuldades no currículo em vigor (formadores).....	114

LISTA DE MAPAS

Mapa 01: Mapa Linguístico de Moçambique.....	26
Mapa 02: Divisão administrativa da província de Sofala.....	48
Mapa 03: Mapa da divisão administrativa de Moçambique.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Distribuição das línguas locais moçambicanas por zonas.....	25
Quadro 02: Programa Línguas Bantu de Moçambique e Metodologias de Educação Bilíngue – 2011.....	36
Quadro 03: Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2004).....	62
Quadro 04: Diferenças entre Educação Bilíngue e Ensino da Língua.....	73
Quadro 05: Modelos da Educação Bilíngue.....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Distribuição das línguas locais em Moçambique.....	25
Tabela 02: Distribuição das 10 línguas mais faladas por população de mais de 5 anos de idade em Moçambique.....	29
Tabela 03: Visão geral dos conteúdos de Línguas Bantu de Moçambique – 2006...	35
Tabela 04: Aproveitamento PEBIMO -1997.....	42
Tabela 05: Comparação das modalidades Ensino Bilingue vs Ensino Monolingue..	47
Tabela 06: Alunos matriculados do ensino monolingue e bilíngue do distrito de Dondo-Sofala.....	49
Tabela 07: Alunos matriculados do ensino monolingue e bilíngue do distrito de Caia-Sofala.....	51
Tabela 08: Formação de formadores em gestão educacional.....	91
Tabela 09: Formação de gestores em gestão educacional.....	92
Tabela 10: Leitura em língua local (formandos).....	98
Tabela 11: Leitura em língua local (formadores).....	99
Tabela 12: Escrita em língua local (formandos).....	99
Tabela 13: Escrita em língua local (formadores).....	100
Tabela 14: Escrita padronizada dos formandos.....	100
Tabela 15: Escrita padronizada dos formadores.....	101
Tabela 16: Livros escolares (formandos).....	104
Tabela 17: Livros escolares (formadores).....	104
Tabela 18: Livros escolares (gestores).....	105
Tabela 19: Implementação do plano de intervenção.....	127
Tabela 20: Orçamento da implementação.....	130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. O ENSINO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE	21
1.1. Panorama do Ensino Bilíngue em Moçambique	21
1.1.1. Situação linguística de Moçambique	24
1.2. A formação de professores em Moçambique	27
1.2.1. As línguas locais na formação de professores	32
1.3. Avaliação do ensino bilíngue em Moçambique	42
1.3.1. Avaliação Interna, feita pelo INDE, do ensino bilíngue de 2006.....	43
1.3.2. Avaliação Externa do Ensino Bilíngue na província de Gaza em 2010....	46
1.4. O ensino bilíngue em Sofala: Situação geográfica, linguística, alunos da educação bilíngue, formação dos professores na província.	48
1.5. Formação de professores para o ensino bilíngue no IFP de Inhamítua .	52
1.5.1. Localização, suas condições internas e o espaço físico	52
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, EDUCAÇÃO BILÍNGUE, MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE, GESTÃO EDUCACIONAL E TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS.	55
2.1. Conceitos de formação de professores, gestão, educação bilíngue e modelos de educação bilíngue	55
2.1.1. Conceitos básicos sobre a formação de professores, gestão e educação bilíngue	60
2.1.1.1 Conceito formação dos professores.....	60
2.1.1.2. Definição do conceito gestão.....	63
2.1.1.3 O conceito educação bilíngue.....	68
2.1.1.4 Modelos da educação bilíngue.....	83
2.1.1.4.1. Modelo subtrativo.....	85
2.1.1.4.2. Modelo aditivo.....	86
2.1.1.4.3. Modelo recursivo.....	86
2.1.1.4.4. Modelo dinâmico.....	87
2.2. Metodologias de pesquisa	88
2.2.1. Técnicas de recolha de dados	88
2.2.2. Instrumentos de recolha de dados	89

2.2.3. Amostra e delimitação do campo da pesquisa.....	89
2.3. Análise de dados	89
2.3.1 Perfil pessoal e profissional: Gênero, idade, curso de formação de professores e gestão educacional.....	90
2.3.1.1 Situação da formação dos gestores e formadores em gestão educacional.....	91
2.3.2. Perfil linguístico	93
2.3.2.1. Língua materna dos formandos, formadores e gestores.....	93
2.3.2.2. Língua local.....	96
2.3.2.3. Domínio da leitura em língua local.....	98
2.3.2.4. Domínio da escrita em língua local.....	99
2.3.2.5. Domínio da escrita padronizada.....	100
2.3.2.6. Local de aprendizagem da leitura e escrita da língua local.....	101
2.3.3. Perfil da educação bilíngue	103
2.3.3.1. Materiais de ensino, em línguas locais, no IFP.....	103
2.3.3.2. Introdução de línguas locais como meio de ensino.....	106
2.3.3.3. Melhoria do atual currículo do IFP.....	108
2.3.3.4. Avaliação da formação.....	111
2.3.3.5. Dificuldades em relação ao currículo em vigor.....	113
2.4. Considerações finais.....	115
2.4.1. Perfil pessoal e profissional	116
2.4.2. Perfil Linguístico.....	116
2.4.3. Perfil do ensino bilíngue	117
3. PLANO DE INTERVENÇÃO DE CURTO, MÉDIO E LONGO PRAZO PARA O IFP DE INHAMÍZUA.....	119
3.1 As ações do projeto de intervenção	119
3.2 Objetivos da Intervenção	120
3.3. Ações de intervenção.....	121
3.3.1. Curto prazo	121
3.3.1.1. Gestores e formadores.....	121
3.3.1.2. Formandos.....	122
3.3.1.3. Formadores e formandos.....	122
3.3.1.4. Matérias didáticos em línguas locais	123

3.3.2. Médio e longo Prazo	123
3.3.2.1. Gestores e Formadores.....	123
3.3.2.2. Práticas pedagógicas.....	124
3.3.2.3. Formadores.....	124
3.4. Para que serve o plano de ação	124
3.5. Para quem é destinado o plano de ação	125
3.6. Quando será realizado	125
3.7. Como serão realizadas.....	126
3.8. Quem executará.....	126
3.9. Detalhe das etapas: desde contratação até execução	126
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	138

INTRODUÇÃO

Meu interesse em pesquisar o ensino das línguas locais de Moçambique começou na República Federal da Alemanha, nos anos 90, quando me informei sobre o uso das línguas locais no ensino em alguns países de África como, por exemplo, Zimbábue, Malawi e Zâmbia, sendo esses países que fazem fronteira com Moçambique.

Quando comecei a trabalhar no Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), tive formações e capacitações na área de línguas locais com objetivo de me inserir nela. Naquele momento projetava-se a reforma curricular do ensino básico e fiz parte integrante na elaboração do novo currículo, novos programas do ensino básico, capacitação de gestores e professores para o uso do novo programa do ensino, supervisão e monitoria da implementação do novo currículo, elaboração dos livros em línguas locais, formação e capacitação dos gestores e professores para o ensino bilíngue, isto é, em línguas locais e língua portuguesa. O meu interesse foi ainda maior quando percebi, durante capacitações de professores e gestores, que muitos nativos das línguas locais (professores das zonas rurais) não tinham o domínio da escrita e do funcionamento das suas línguas.

Os Institutos de Formação dos Professores (IFPs) têm a missão de formar professores para lecionarem o ensino básico (1^a a 7^a classes). Os professores formados nos IFPs são preparados em conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes possibilitem a exercer a sua tarefa de ensinar nas escolas moçambicanas. Os objetivos gerais da formação dos professores nos IFPs:

1. Assegurar a formação integral dos docentes, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos.
2. Conferir ao professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica.
3. Permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação científica e psicopedagógica. (MINED, 2006, p. 11 - 12).

Outra área de grande importância foi dada à participação na elaboração do currículo da formação dos professores primários nas disciplinas de línguas moçambicanas e metodologias do ensino bilíngue, na qual participo como formador na capacitação dos professores dos Institutos de Formação de Professores (IFPs) e na elaboração dos materiais de apoio para os IFPs. Nos IFPs temos trabalhado com os formadores de maneira a encontrarmos melhores formas de estes darem os conhecimentos aos formandos de modo que estes não encontrem dificuldades em lecionarem às crianças em suas línguas locais nas escolas das zonas rurais.

O ensino bilíngue em Moçambique está em fase de expansão e uma das condições importantes para a sua expansão é a existência de professores formados ou capacitados para lidarem com esta modalidade de ensino. Os IFPs têm esta missão de formarem e capacitarem professores para o ensino bilíngue para a expansão em todo o território moçambicano. A inquietação que me motiva a pesquisar o tema é o fato de ter verificado que nos IFPs, na formação de professores para o ensino bilíngue, não existe um programa para a formação de professores para o ensino bilíngue. O que existe nos IFPs é a formação de professores, na sua totalidade, para o programa monolíngue (Português). O ensino bilíngue é complementar pelo fato de ter somente duas disciplinas durante todo o curso, dentre as catorze que o curso contempla.

Os IFPs são Institutos de Formação de Professores que têm a missão de formar indivíduos para serem professores que trabalharão tanto nas zonas urbanas como nas rurais de Moçambique. Os IFPs têm também a missão de supervisionar e capacitar os professores em exercício na modalidade do ensino monolíngue e bilíngue.

A nossa experiência de trabalho com os Institutos de Formação dos Professores (IFPs) faz mais de dez anos. O foco do nosso trabalho nos IFPs tem sido a monitoria da implementação do currículo (no tocante às duas disciplinas, nomeadamente Línguas Moçambicanas e Metodologias do Ensino Bilíngue) e na formação e capacitação dos formadores em Línguas Moçambicanas e Metodologias do Ensino Bilíngue, com mais destaque na Metodologia de Língua Portuguesa como língua segunda e na ortografia e funcionamento da língua Sena. Trabalhamos com os gestores (diretores dos IFPs) com objetivo de recolher os pontos fortes e fracos da gestão dos IFPs e dar as nossas contribuições para o melhoramento da gestão e

levar as preocupações para o nível das estruturas centrais do Ministério da Educação.

As dificuldades enfrentadas pelos gestores nos IFPs têm sido a falta do domínio de alguns conteúdos das Línguas Moçambicanas e das Metodologias do Ensino Bilíngue, falta de práticas pedagógicas em línguas locais e a falta do material didático para as duas disciplinas. Nas supervisões realizadas pelo INDE verificamos que muitos formadores deparam-se com algumas dificuldades em certos conteúdos. Assim sendo, o INDE em coordenação com as direções provinciais e IFPs organiza seminários de capacitação dos formadores em matérias ou conteúdos em que têm mais dificuldades. Estas convivências e experiências na supervisão e capacitação dos formadores dos IFPs motivaram-nos em encontrar caminhos para a solução das dificuldades na formação de professores para o ensino em línguas locais.

Identifiquei o problema durante as monitorias (assistências às aulas) nos IFPs, nas capacitações dos formadores. Nas escolas identificamos que os professores (recém- formados) e mesmo os antigos tinham dificuldades em lecionar as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais nas suas línguas locais. Estas dificuldades surgem pelo fato dos IFPs não contemplarem no seu programa de ensino, as disciplinas de Matemática e de Ciências Naturais em línguas locais.

Em relação às monitorias verificávamos que os formadores ao transmitirem os conteúdos tinham algumas dificuldades, como tivemos oportunidade de referenciá-las anteriormente. Os formandos, por sua vez, apresentavam dificuldades em assimilar a matéria. No que concerne aos professores recém- formados nos IFPs ao receberem turmas para lecionarem em línguas locais tinham receio e medo pelo fato de ainda terem dificuldades, particularmente na escrita padronizada e nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais.

Na posição de técnico pedagógico, trabalhando sempre na área de línguas locais com os formadores e gestores dos IFPs, há muita facilidade de fazer pesquisa e melhorar o atual currículo para as línguas locais, estendendo-se as línguas locais para a Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Educação Musical, Educação Visual, Ofícios e Educação Física.

Nos trabalhos que temos realizado nos Institutos de Formação dos Professores constatamos que os formadores, formandos e gestores têm focado a pertinência de mudança ou a elaboração do currículo para as línguas locais. Nos seminários ao nível das províncias e ao nível central temos recebido apelos de

adequarmos o currículo ao contexto das zonas rurais. As pesquisas realizadas nas universidades ao nível do nosso país indicam- nos a necessidade da mudança. Os gestores da educação ao nível central, com a expansão desta modalidade, estão sensibilizados para a mudança. Assim sendo, a pesquisa realizada por um técnico sênior nesta área, dedicada na área profissional para as línguas locais, terá mais credibilidade na mudança do currículo e maior debate nos seminários e workshops que organizamos em todo território nacional, nomeadamente nos níveis distritais e províncias. Os seminários e workshops a todos os níveis mencionados possibilitam debates acadêmicos aprofundados, pois participam neles formadores dos Institutos de Formação dos Professores, docentes das universidades, gestores distritais, províncias e centrais para além de especialistas estrangeiros convidados.

Os conhecimentos que tenho sobre as línguas locais foram graças às formações que tive dentro da minha carreira como técnico pedagógico e dos seminários e workshops ao nível nacional e internacional.

Com o mestrado aprendemos que a gestão educacional democrática participativa desempenha um papel fundamental na gestão da escola e ela deve sempre permanecer para que muitos dos problemas existentes nas escolas tenham soluções mais eficazes.

O objetivo geral do nosso trabalho de pesquisa é contribuir com propostas concretas, atendendo à realidade do IFP, para melhorar a formação de professores para o ensino bilíngue, observando que em Moçambique as populações das zonas rurais comunicam-se em suas línguas locais. Com vista a atingirmos o nosso objetivo geral temos os seguintes objetivos específicos:

- analisar o perfil linguístico dos formandos para auferirmos o seu potencial o que nos permite traçar estratégias para o apoio aos formandos, formadores e gestores (se sabem ler e escrever de forma padronizada em suas línguas locais);
- identificar possíveis dificuldades que os formandos e formadores atravessam no atual currículo de formação de professores com o objetivo de aperfeiçoarmos a sua formação e
- colocar as nossas propostas de melhoramento nas seguintes áreas: gestão do IFP, práticas pedagógicas em línguas locais e na aquisição dos materiais didáticos em línguas locais, permitindo desta forma a formação equilibrada do futuro professor para o ensino bilíngue.

O nosso trabalho de pesquisa possui 3 capítulos:

Na introdução destacamos a minha experiência na área de ensino bilíngue, concretamente com os Institutos de Formação de Professores e escolas do ensino bilíngue. Também neste capítulo definimos os objetivos geral e específicos da nossa pesquisa, delimitando ao tema processo de formação de professores para o ensino bilíngue no IFP de Inhamítua. O primeiro capítulo retrata o panorama do ensino bilíngue em Moçambique, a formação de professores em Moçambique, avaliação do ensino bilíngue e o ensino bilíngue em Sofala. O segundo capítulo foca os conceitos de formação de professores, educação bilíngue, os modelos da educação bilíngue, metodologia de pesquisa, tratamento e análise de dados e considerações finais. Para terminar, o último capítulo retrata o plano de intervenção de curto, médio e longo prazo para IFP de Inhamítua. No plano estão patentes as propostas de como ultrapassar as dificuldades na formação de professores para a educação bilíngue.

1. O ENSINO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE

Neste capítulo retratamos o panorama do ensino bilíngue em Moçambique, situação linguística de Moçambique, avaliação do ensino bilíngue em Moçambique e a metodologia de pesquisa.

1.1. Panorama do Ensino Bilíngue em Moçambique

O presente trabalho avalia o processo de formação dos professores para o ensino bilíngue no Instituto de Formação de Professores, caso concreto de Inhamítua, província de Sofala. A escolha deste instituto de formação deve-se ao fato de nós termos trabalhado muitas vezes nas supervisões e formações naquela província, para além de nós sermos falantes de uma das línguas locais, a língua sena, falada naquele ponto do país.

A questão principal que orienta a pesquisa é: como propor um sistema eficaz de formação de professores para o ensino bilíngue, viabilizando um sistema de ensino que incorpore as línguas locais¹ como forma de evitar a evasão escolar e facilitar o aprendizado, mantendo, ainda, à língua portuguesa como elemento unificador nacional e língua que permite o emprego em qualquer parte do território moçambicano. A formação dos professores em Moçambique, nos Institutos de Formação dos Professores, deve ser pensada de forma a responder às necessidades da realidade do país, onde a maior parte da população moçambicana comunica-se em línguas locais e poucos têm acesso à língua portuguesa como língua materna e mesmo como língua segunda.

Os formandos, futuros professores, depois da sua formação são selecionados para começarem a trabalhar imediatamente. A seleção obedece aos critérios idade (18 a 35 anos) e bons resultados na formação. A maior parte ou quase todos recém-

¹ Línguas locais são aquelas faladas ao nível do distrito, província e região. Elas não abarcam todo o território nacional. Escolhemos o termo línguas locais e não línguas nacionais, línguas indígenas ou autóctones pelo fato destas serem usadas ao nível restrito (distrito, província ou região) e não abarcar todo o país.

formados é colocada em zonas rurais onde o meio de comunicação é a língua local. Estes se deparam com muitas dificuldades em ensinarem os alunos numa língua estranha para os alunos daquelas zonas, dificultando desta forma a transmissão dos conhecimentos. O que seria melhor para as zonas rurais é a transmissão dos conhecimentos em línguas locais, pois são estas que os alunos dominam e convivem com elas, isto é, são suas línguas maternas. Segundo CASTIANO et. al., (2012, p. 67), “A escola ignora a língua do aluno e o obriga a escolarizar-se numa língua que só usa no período em que está na escola, o que acarreta uma dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita”. A citação acima mostra-nos que os alunos são obrigados a terem como meio de ensino a língua portuguesa (língua estrangeira) no lugar das suas línguas locais.

Pretendemos, com este trabalho, dar oportunidades iguais aos alunos das zonas rurais, de terem professores formados e orientados a trabalharem com as suas línguas locais. Nas zonas urbanas a maior parte dos alunos tem a língua portuguesa como língua segunda e uma minoria como língua materna. Os programas de ensino para os alunos foram elaborados na perspectiva do uso da língua portuguesa como língua segunda. Abre - se, mais uma vez, a necessidade da defesa dos direitos concebidos pela UNESCO (1953) segundo os quais qualquer cidadão neste mundo deve aprender a ler e escrever na sua língua materna, no caso concreto de Moçambique nas suas línguas locais. Também, é momento de Estado e a sociedade em geral manifestar o seu interesse em garantir a equidade entre o campo e a cidade. Para as zonas rurais a língua materna da criança é a local.

A formação dos professores nas suas línguas locais e também em língua portuguesa permitiria que estes tivessem conhecimentos sólidos das suas culturas e da cultura portuguesa. O conhecimento fortificado nas culturas moçambicanas tem um impacto muito positivo no ambiente de trabalho nas zonas rurais. Segundo Huber (apud LINHA et al, 2000),

Parece-nos que parte do êxito da formação de professores passa de fato pela valorização da consciência étnica e cultural dos formandos, de modo a permitir que se relacionem precocemente com a pluralidade e a diversidade que vão encontrar no exercício da profissão, não para dividir com base

em estereótipos, mas para possibilitar o sucesso para todos (LINHA et al., 2000, p. 132).

As línguas locais em Moçambique são muito diversificadas na sua extensão geográfica. Há línguas locais que são faladas em duas, três e mesmo quatro províncias (regiões) e existem línguas faladas numa só província. A título de exemplo, a língua Makhuwa é falada nas províncias de Niassa, Cabo Delgado, Nampula e Zambézia; a língua Sena é falada nas províncias de Sofala, Tete, Manica e Zambézia; a língua Makonde é falada somente na província de Cabo Delgado. Segundo Ngunga (2011, p. 1), “Moçambique é, tal como a maioria dos países africanos, um país multilíngue e multicultural onde coexistem muitas línguas africanas do grupo bantu com outras não africanas entre europeias e asiáticas.” Os moçambicanos, na sua maioria, comunicam-se em línguas locais apesar da língua portuguesa ser a língua oficial. A língua portuguesa em Moçambique é língua materna para a minoria da população e ela é a língua oficial, isto é, usada nas instituições de trabalho, no ensino e em todos os locais de convívio formal. Em Moçambique são faladas mais de vinte e três línguas locais (Ngunga, 2011).

Moçambique é uma exceção na região pelo fato dos países que fazem fronteira terem as suas línguas locais como meio de ensino no sistema de educação, nos meios de comunicação social, nas instituições públicas e usam no trabalho ao lado das línguas do antigo colonizador. Os países são África do Sul, Zimbábue, Malawi, Suazilândia, Tanzânia e Zâmbia. Este fato deve-se ao antigo colonizador que sempre respeitou as línguas locais dos colonizados.

[...] todos os países da região têm no seu sistema de educação as línguas africanas que são línguas maternas da maioria dos seus cidadãos, têm as línguas africanas em todos os meios de comunicação social, usam as línguas africanas ao lado das línguas coloniais como instrumentos de trabalho nos respectivos parlamentos, etc. (NGUNGA, 2011, p. 2).

A citação em questão destaca o papel das línguas locais como línguas oficiais em paralelo com a língua inglesa, isto é, elas são usadas em todos os contextos da vida dos indivíduos, o que não acontece em Moçambique.

Na gestão do currículo pretendemos verificar se os gestores (diretores e diretores adjuntos) do currículo enfrentam dificuldades ou não na formação dos futuros professores que trabalharão nas zonas rurais. Também pretendemos recolher subsídios dos gestores e professores sobre como podemos formar um professor que sirva melhor às comunidades rurais.

As grandes dificuldades encontradas no IFP estão relacionadas aos materiais didáticos em línguas locais, o formador do IFP que não fala a língua local onde o IFP está inserido, a existência de formandos falantes de diversas línguas locais, o tempo de formação de futuros professores ser muito reduzido (um ano), a existência de muitas disciplinas curriculares para o IFP.

Nesta pesquisa, serão objetos de estudo o material didático usado no Instituto de Formação de Professores para as línguas locais, a carga horária para as línguas locais, as aulas práticas dos formandos e os seus estágios, se são efetuadas em escolas do ensino bilíngue mais próximos do Instituto de Formação dos Professores e se têm relações constantes de troca de experiências com os professores que já lecionam a mais tempo nas turmas do ensino bilíngue. Os materiais didáticos que pretendemos verificar desempenham um papel relevante no processo de ensino aprendizagem para os formadores e formandos pelo fato destes meios serem importantes na lecionação das aulas e meios auxiliares para as consultas destes.

A carga horária é importante no cumprimento dos conteúdos programados, pois facilita a distribuição dos conteúdos. Os estágios são necessários para os futuros professores, pois sendo realizados nas escolas do ensino bilíngue permitirão que os formandos tenham interação com os alunos e vice-versa. Desta forma, terão mais facilidade de se ambientarem e conviverem com o mundo real da sua formação.

1.1.1. Situação linguística de Moçambique

Moçambique é um país multilingue onde, além do Português, a língua oficial, são faladas mais de vinte línguas da família bantu (NGUNGA, 2004), alternativamente designadas línguas locais, nacionais ou moçambicanas. Para o nosso estudo usamos o termo línguas locais pelo fato destas línguas serem usadas para o ensino, respeitando as diversidades linguísticas de cada região e local. Ainda de acordo com Ngunga, as línguas locais distribuem-se da seguinte forma:

Quadro 01: Distribuição das línguas locais moçambicanas por zonas

Zonas	Línguas
ZONA NORTE	Línguas Kiswahili, Kimwani, Shimakonde, Ciyao, Emakhuwa e Ekoti
ZONA CENTRO	Línguas Echuwabo, Elomwe, Cinyanja, Cisenga, Cinyungwe, Cisena e Cishona
ZONA SUL	Línguas Citshuwa, Xichangana, Gitonga, Cicopi, Xirhonga, Swazi e Zulu

Fonte: Adaptado pelo autor a partir de dados disponíveis em NGUNGA, 2004.

Entre as línguas locais as mais faladas são: Emakhuwa, Cisena e Xichangana. De acordo com a Constituição da República, todas estas línguas gozam do mesmo estatuto. As línguas locais, designadas como línguas nacionais, têm cobertura no seu uso como património cultural e educacional. “O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade.” Moçambique, (2011, p. 6).

A tabela que se segue mostra as línguas mais faladas, por província, em Moçambique.

Tabela 1: Distribuição das línguas locais em Moçambique

Língua	Número de falantes	Extensão Geográfica
Kimwani	50.000	Cabo Delgado
Shimakonde	300.000	Cabo Delgado
Ciyao	1.000.000	Niassa, Cabo Delgado
Cinyanja	385.000	Niassa, Zambézia, Tete
Emakhuwa	3.232.000	Nampula, Cabo Delgado, Niassa, Zambézia
Echuwabo	664.000	Zambézia, Sofala
Cinyungwe	262.000	Tete, Manica
Cisena	1.086.000	Sofala, Manica, Zambézia, Tete
Cibalke	7.200	Manica
Cishona	760.000	Sofala, Manica, Inhambane

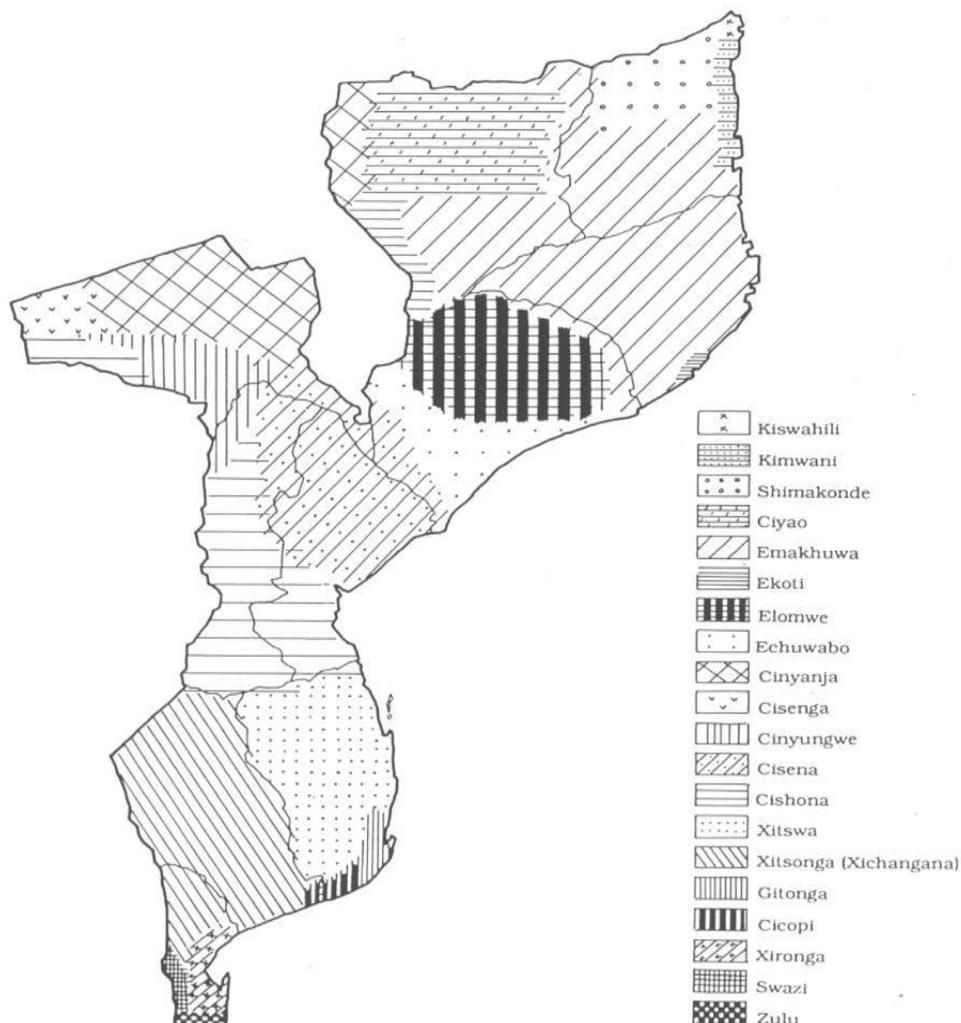
Gitonga	223.000	Inhambane
Cicopi	333.000	Inhambane, Gaza
Xirhonga	500.000	Maputo
Citshuwa	250.000	Inhambane, Maputo
Xichangana	1.150.000	Gaza, Maputo

Fonte: HYLSTENSTAM e STROUND (1997, p. 23)

O mapa 1, mapa linguístico de Moçambique, ilustra-nos a distribuição das línguas locais por regiões e províncias.

Mapa 1: Mapa linguístico de Moçambique

Mapa Linguístico de Moçambique



Fonte: NELIMO², 1989

² NELIMO significa Núcleo de Estudos de Línguas Moçambicanas.

1.2. A formação de professores em Moçambique

A ocupação de Moçambique pelos portugueses começa com a chegada do Vasco da Gama em 1498. Porém, o ensino começa três centenas de anos depois. O colonialista português nunca esteve interessado em abrir escolas em Moçambique.

A história da escolarização em Moçambique começou em 1799 quando se criou a primeira escola na Ilha de Moçambique. (MUDIUE, p. 16).

A formação de professores em Moçambique teve o seu início ainda muito tardio depois da criação da primeira escola. Em 1926 foi criada uma escola para a formação de professores nativos- a Escola Normal do Alvor- Manhiça. Os requisitos para o ingresso foram:

- idade mínima de 16 anos;
- bom comportamento moral e cívico;
- exame da instrução primária elementar e o exame de admissão;
- isenção de doenças ou deficiências físicas incompatíveis com o professorado (MUNDIUE, p. 17).

As escolas de formação de professores para os nativos foram, com o tempo, implantadas em muitas partes de Moçambique, nomeadamente Alvor, Magude Homóine, Dondo, Boroma, Quelimane, Alto Molócue, Marere, S. Pedro de Chiúre e Vila Cabral. Com o aumento da população branca nas cidades em Moçambique houve a necessidade de ser aberta a Primeira Escola do Magistério Primário, em 1962, em Lourenço Marques, atualmente Maputo. Este Magistério Primário destinava-se aos filhos dos colonos (Lopes, sd p. 32).

Durante a luta de libertação nacional, de 1964 a 1974, a formação dos professores nas zonas libertadas era de curta duração. Os indivíduos que iam à formação tinham, na sua maioria, a 4ª classe.

Durante o período colonial cerca de 98% da população eram analfabetos. Assim se compreende que poucos entre os militantes da Frente de Libertação de Moçambique destacados

para frente do ensino tivessem a 4ª classe. Preparados com cursos de pequena duração e reciclagens para a elevação do nível científico em que se sublinhava a importância da sua tarefa política, foram eles que prepararam e formaram novos professores (LOPES, s/d, p. 33).

Depois da independência, aos 25 de Junho de 1975, foram criados Centros de Formação de Professores Primários (C.F.P.P.), um em cada província. Os C.F.P.P. tinham a missão de formar professores primários que iriam lecionar da 1ª a 4ª classe. Os cursos tinham a duração de quatro meses, seis meses e mais tarde passaram para um ano. Esta modalidade de formação de professores compreendeu os anos 1975 até 1981.

As disciplinas constantes do currículo compreendiam:

Educação Política e Educação Cívica, Pedagogia e Psicologia, Português, Matemática, História, Ciências Naturais, Geografia, Educação Física, Atividades Laborais, Educação Estética. Constavam ainda as atividades extracurriculares. Junto a cada C.F.P.P. existia a Escola Anexa, onde os futuros professores realizavam aulas práticas (LOPES, s/d, p. 33).

A partir de 1982 os C.F.P.P.s passam a ter a duração de três anos de formação. Em 1996, conforme Guro (1997) as províncias de Maputo (cidade da Matola), Sofala, (cidade da Beira) e a província da Zambézia (cidade de Quelimane) passaram a ter Instituto do Magistério Primário (IMAP) que formavam professores para lecionarem da 1ª a 7ª classes e a duração era de dois anos.

Os dados para a pesquisa foram coletados no Instituto de Formação dos Professores com envolvimento dos seguintes atores ou grupo alvo: diretor do IFP, diretora adjunta pedagógica, chefe da secretaria, formadores de Linguística Bantu, das Metodologias do Ensino Bilíngue, de Metodologia de Português, de Ciências Naturais e de Matemática. A escolha deste grupo alvo tem grande impacto na recolha de dados que pretendemos para o nosso trabalho pelo fato deles serem peças fundamentais na gestão do Instituto de Formação de professores (diretor do IFP, diretora adjunta pedagógica e chefe da secretaria), os formadores da Linguística Bantu, das Metodologias do Ensino Bilíngue e de Metodologia de

Português assim como os formandos são fundamentais nos subsídios que nos irão proporcionar.

A língua portuguesa em Moçambique é oficial e falada em todo o território, já as línguas locais são 23 em todo o país, elas são faladas nas cidades, nas vilas e nas zonas rurais. As línguas locais são faladas em regiões, isto é, não há nenhuma língua que abarque todo o país. A língua portuguesa é falada por todo o país, isto é, em todas as capitais provinciais, vilas e pequenas vilas. Nas zonas rurais a língua portuguesa é quase não falada. A tabela 2 ilustra o número de falantes das línguas locais em relação à língua portuguesa.

Tabela 2: Distribuição das 10 línguas mais faladas por população de mais de 5 anos de idade em Moçambique.

Núm.	Língua	Falantes	%	Província onde se fala
1	Makhuwa	4.097.788	26.1	C.Delgado, Nampula, Niassa, Sofala, Zambézia
2	Português	1.693.024	10.8	Todas as províncias do país
3	Changana	1.660.319	10.5	Gaza, Maputo, Maputo Cidade, Inhambane, Niassa
4	Sena	1.218.337	7.8	Manica, Sofala, Tete, Zambézia
5	Lomwe	1.136.073	7.2	Nampula, Zambézia, Niassa
6	Nyanja	903.857	5.8	Niassa, Tete, Zambézia
7	Chuwabu	716.169	4,8	Nampula, Sofala, Zambézia
8	Ndau	702.464	4.5	Manica, Sofala
9	Tshwa	693.386	4.4	Gaza, Inhambane, Maputo, Cidade de Maputo
10	Nyungwe	457.292	2.9	Manica, Tete

Fonte: Ngunga, (2011, p. 14)

Um dado relevante é da cidade de Maputo, a capital do país, onde a língua portuguesa é falada por 412.162 habitantes, correspondendo a 43% da população, num universo total de 959.474 habitantes com 57% da população da cidade capital do país falando as línguas locais. A língua portuguesa, em outras províncias de

Moçambique, tem um número muito reduzido de falantes. As províncias de Maputo e Sofala é que estão acima de 10% de falantes que falam a língua portuguesa, respectivamente 27,7% e 13,3%. Na província de Maputo a maioria, 72,3% fala as línguas locais e na província de Sofala 86,7% fala as línguas locais. As outras oito províncias estão abaixo de 10% da população que fala a língua portuguesa. A maior parte da população moçambicana, aproximadamente 90%, comunica-se em línguas locais no seu convívio diário e a língua portuguesa é uma língua estranha ou mesmo estrangeira. Todavia, o meio de ensino em todo o país é a língua portuguesa, este fato justifica-se pela decisão política tomada, pelo novo governo, após a independência de Moçambique em 1975. A língua portuguesa, na época e presentemente, é a língua de unidade nacional, isto é, os moçambicanos de todo o país podem-se comunicar através dela. Na altura da independência nacional, em 1975 houve o interesse por parte de alguns políticos de se escolher uma língua local para ser usada como língua nacional, mas não foi possível e não será possível porque em Moçambique coabitam 24 línguas nacionais e seria difícil escolher uma que seja abrangente para todo o país, pois elas são faladas localmente.

A reflexão sobre o uso das línguas locais no ensino aparece em torno das diferenças de acesso à língua portuguesa entre o campo e a cidade e as suas consequências no rendimento pedagógico.

O recurso a uma língua que a criança melhor domina, sobretudo no concernente à criança do campo, mostrou ser uma das alternativas a ter em conta, permitindo, no nosso entender, maior interação entre professor–aluno e aluno-aluno. Segundo Stroud (1998, p. 14), “Muitos estudos mostraram que o rendimento acadêmico melhora quando se disponibiliza professores (ou mesmo materiais instrucionais) às crianças, na sua língua materna e na dos grupos culturais.”

No âmbito da Transformação Curricular do Ensino Básico que tinha como principal desafio,

[...] tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e

respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana (INDE, 2003, p. 7).

O ensino bilíngue, neste âmbito da Transformação Curricular, aparece como uma nova realidade para a melhoria da qualidade do ensino no país, concretamente nas zonas rurais a partir de 2003, no regime experimental. A experiência desta modalidade de ensino baseava-se na produção dos materiais de ensino, capacitação dos professores, programas de ensino e na gestão. A língua do ensino desempenha grande importância no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, particularmente no início da escolarização.

A questão da língua é um dos fatores que maior influência exerce no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade, na medida em que a maior parte dos alunos moçambicanos, que entra na escola pela primeira vez, fala uma língua materna diferente da língua de ensino. Este fator faz com que muitas das competências e habilidades, sobretudo a competência comunicativa, adquiridas pelas crianças, antes de entrarem na escola, não sejam aproveitadas (INDE, 2003, p. 12).

A experimentação desta modalidade de ensino terminou em 2011 e a sua expansão começa neste ano de 2012. A condição primordial da sua expansão é a formação dos professores em exercício para que estes tenham competências e habilidades para esta modalidade de ensino. Segundo os dados estatísticos acima mencionados, é o momento da reflexão sobre o currículo da formação dos professores para que ele se adéque às realidades contextuais do país. Os números anteriormente mencionados refletem a realidade linguística de Moçambique. Esta realidade linguística é ignorada, fato que se observa na lecionação de aulas em zonas rurais em língua portuguesa que não é conhecida pelos habitantes daquelas zonas. Segundo Martins (1992), um dos elementos do baixo aproveitamento pedagógico dos alunos é o fator meio de ensino, língua portuguesa, usado nas nossas escolas que é uma língua estrangeira para todos os alunos das zonas rurais.

Vários estudos feitos após a independência (Lopes, 2009, Martins, 1992, Ngunga, 1985, 2008, Nhongo, 2009, entre outros) têm vindo a revelar que as crianças são, por um lado, penalizadas por não dominarem a língua que é usada como meio de ensino e, conseqüentemente, por outro, o sistema educativo tem vindo a registrar grandes perdas de toda ordem. Todas as medidas, que não incluem a mudança da língua de ensino, têm impacto quase nulo na melhoria de ensino (NGUNGA, 2010, p. 9).

No caso de Moçambique, onde coabitam muitas línguas locais e a língua portuguesa falada nas cidades e vilas, é relevante que as crianças aprendam nas primeiras séries nas suas línguas locais, possibilitando uma interação mais ampla na sala de aula.

1.2.1. As línguas locais na formação de professores

A língua portuguesa em Moçambique foi usada desde o tempo da colonização como elemento assimilacionista colonial e possibilidade de ascensão social, tornando - se para os moçambicanos, aqueles que dominavam a língua portuguesa, um catalisador para o poder de algumas pastas na função pública e em empresas privadas. As línguas locais foram postas de lado e desprezadas durante toda a colonização, tendo como consequência a marginalização das línguas locais.

As relações entre a língua portuguesa e as línguas moçambicanas durante o tempo colonial eram reflexo de relações próprias do colonizador e colonizado. Com efeito, o colonialismo português nunca reconheceu às línguas moçambicanas o estatuto de línguas (NGUNGA, 2011, p. 1).

Depois da independência, em 1975, a nova nação moçambicana optou pela continuidade com a língua portuguesa como a língua oficial. Este fato deve-se a diversidade lingüística, pois seria difícil escolher uma língua local que servisse como elo de comunicação dos moçambicanos. Segundo Cossa (2007, p. 49), na época da revolução, 1975 a 1998, “as línguas nacionais, vernáculas, foram tachadas de

regionalismo, tribalismo e as culturas nacionais de obscurantismo.” O que verificamos, em todo o país, quanto às línguas locais é uma nova revolução em termos do seu uso. Conforme Ngunga (2010, p. 11), “[...] na Reforma do Ensino Básico foi introduzida a língua materna como disciplina (da 1ª à 5ª classes) e como meio de ensino (da 1ª à 3ª classes), o que em literatura de especialidade se chama de ensino bilíngue”. As línguas locais são usadas, atualmente, em alguns meios de comunicação como, por exemplo, a Rádio Moçambique (estado), nos discursos políticos, nas campanhas de saúde pública, ambiental, nas publicidades e nos nomes das cidades e em muitos outros eventos culturais, políticos, econômicos e acadêmicos.

As línguas locais na formação dos professores já estão presentes há mais de trinta anos. A sua abordagem versava somente para ter noções básicas da morfologia e da sintaxe das línguas locais. Este interesse deve-se ao fato do português falado pela maioria dos moçambicanos possuir marcas típicas ligadas às línguas locais. Esta tendência de formar professores somente para lecionarem em língua portuguesa nas zonas rurais ainda prevalece. Destacamos os objetivos gerais do Programa Línguas Bantu de Moçambique e Metodologias de Ensino Bilíngue. Constituem objetivos gerais desta disciplina:

1. Consciencializar o formando das diferenças Sociolinguísticas e Antropológicas das Línguas Moçambicanas;
2. Inculcar no formando a importância da introdução das Línguas Moçambicanas no Ensino;
3. Munir o formando dos conhecimentos básicos sobre similaridades entre as várias Línguas Bantu faladas em Moçambique;
4. Equipar o formando de conhecimentos da estrutura das Línguas Moçambicanas nos aspectos elementares da fonética/fonologia e morfologia/sintaxe;
5. Fornecer as noções básicas das diferenças estruturais entre as Línguas Bantu e Língua Portuguesa e as possíveis áreas de tensão entre elas;
6. Munir o formando dos conhecimentos sobre as Metodologias de Ensino Bilíngue (INDE, 2006, p. 6).

Como já verificamos anteriormente, os IFPs ainda não exercem plenamente o seu papel de formar professores para trabalharem nas zonas rurais. Com as noções acima mencionadas não será fácil o professor trabalhar com as línguas locais. Na revisão feita em 2011 também continua o mesmo pensamento. Os resultados de aprendizagem dos IFPs:

- Estabelecer a relação entre o respeito pela diversidade linguística e cultural do país e o reforço da unidade nacional, o orgulho de ser moçambicano e a preservação da paz;
- Explicar a importância da introdução das Línguas Moçambicanas no ensino;
- Caracterizar similaridades e diferenças entre as Línguas Bantu faladas em Moçambique;
- Descrever a estrutura das línguas moçambicanas nos aspectos elementares da fonética, fonologia, morfologia e sintaxe;
- Sistematizar as diferenças estruturais entre as Línguas Moçambicanas e a Língua Portuguesa;
- Ler e produzir textos em Línguas Moçambicanas de origem Bantu, respeitando as regras de funcionamento da língua;
- Analisar, criticamente, os materiais em Línguas Moçambicanas, quanto à adequação ao contexto, necessidades linguísticas das crianças e à observância das regras de funcionamento (INDE, 2011, p. 41).

Há constantes equívocos advindos da forma da constituição sintática das nossas línguas locais. Segundo Ngunga (2004, p. 13), “em 1978, foram introduzidos os estudos de Língua Bantu nos cursos de formação de professores de português na Universidade Eduardo Mondlane.” A partir de 1989, os estudos de Língua Bantu (conjunto de línguas africanas) passaram a ser uma disciplina no curso de linguística na Universidade Eduardo Mondlane (UEM)³ e, também, como disciplina no curso de

³ UEM – Universidade Eduardo Mondlane, a primeira universidade estatal criada em Moçambique no tempo colonial (1962).

português na Universidade Pedagógica (UP)⁴. Conforme Ngunga (2004, p. 29), o termo “Língua Bantu é usado nos estudos da linguística moderna para se referir a um grupo de cerca de 600 línguas faladas por perto de 220 milhões de pessoas numa vasta região da África”. Nos Institutos de Formação dos Professores também se verificou esta onda da lecionação da disciplina para facilitar aos futuros professores saberem corrigir o português dos seus alunos, pois ele é falado com misturas da estrutura das línguas locais.

No trabalho, como técnico pedagógico ao nível central na área de línguas locais para o ensino e durante as minhas experiências nas supervisões pedagógicas como também nas formações de formadores nos Institutos de Formação de Professores foi possível perceber, que a maior parte dos formandos tem dificuldades quando fazem o seu estágio em escolas bilíngues. Estas dificuldades estão relacionadas com o fato dos formandos durante a sua formação terem, no currículo, duas disciplinas somente que lhes dão noções gerais sobre as línguas locais. Em seguida vamos apresentar duas tabelas de conteúdos que são lecionados aos formandos dos IFPs.

Tabela 3: Visão geral dos conteúdos da disciplina Línguas Bantu de Moçambique - 2006

UNIDADE TEMÁTICA	CONTEÚDOS	Carga Horária
1.	Aspectos Sociolinguísticos e Antropológicos das Línguas Bantu de Moçambique	06
2.	Filosofia da introdução das Línguas Bantu Moçambicanas no ensino	02
3.	Fonética das Línguas Bantu de Moçambique	10
4.	Fonologia das Línguas Bantu de Moçambique	07
5.	Morfologia nominal das Línguas Bantu de Moçambique	06
6.	Morfologia verbal das Línguas Bantu de Moçambique	09
7.	Sintaxe das Línguas Bantu de Moçambique	10

⁴ UP – Universidade Pedagógica, a primeira universidade criada depois da independência de Moçambique.

8.	Metodologia de Ensino Bilíngue	30
Total		80

Fonte: INDE (2006)

A tabela três mostra os conteúdos da disciplina de Línguas Bantu de Moçambique e a respectiva carga horária.

Quadro 2: Programa Línguas Bantu de Moçambique e Metodologia de Educação Bilíngue

Conteúdos: Línguas Bantu de Moçambique/Introdução às Línguas Bantu de Moçambique/Estrutura de Línguas Moçambicanas	Conteúdos: Metodologia de Educação Bilíngue
A língua - Conceito de Língua - Importância do estudo das línguas bantu no desenvolvimento do país - Situação linguística do continente africano - Situação linguística de Moçambique - Características das línguas Bantu	I. Programa de Educação Bilíngue
Ortografia das LBs - Sistema ortográfico (vogais e consoantes) - Representação do tom (gramatical vs lexical)	II. Abordagem Comunicativa no ensino de línguas
Morfologia Nominal - Estrutura do nome - Classes e prefixos nominais: <ul style="list-style-type: none"> • Prefixos primários vs secundários • Aumentativos e diminutivos • Locativização • Integração de empréstimos em classes nominais 	III. Ensino da L1 - Leitura e interpretação de imagens - Método Analítico - sintético - Planificação e simulação de aulas

<p>Morfologia verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura do verbo • Extensões verbais • Conjugação do verbo (tempo, aspecto, modo) • Idiofones • Reduplicação verbal 	<p>IV. Ensino da L2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de imagens - Diálogo com fantoches - Resposta física completa - Planificação e simulação de aulas
<p>Sintaxe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concordância com sintagma nominal simples e sintagma nominal complexa • Frase verbal e frase não verbal • Relação de coordenação e subordinação 	<p>V. Transferência de habilidades da L1 para L2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Método de Tradução - Método Prever - rever - Situações de comunicação - Planificação e simulação de aulas
<ul style="list-style-type: none"> • Discurso direto vs indireto <p>Frase ativa vs passiva</p>	<p>VI. Literacia Bilíngue</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Formas de tratamento (horizontais vs verticais) • Conversa direta (contextos formal e informal) • Debates sobre temas transversais 	
<ul style="list-style-type: none"> • Textos funcionais: aviso, anúncio, requerimento, convite, carta formal e informal • Textos literários: texto narrativo, texto Descritivo, texto expositivo/argumentativo e texto poético • Textos informativos: notícia e reportagem • Técnicas de resumo • Recolha de lendas/outras histórias da comunidade <p>Conteúdos transversais: HIV & SIDA, Democracia, Meio ambiente</p>	

Analisando as duas tabelas, chegaremos à conclusão que o ensino de línguas locais aos formandos centra-se somente em leitura e escrita das mesmas.

As disciplinas Língua Bantu e Metodologias do Ensino Bilíngue têm por um lado, um caráter descritivo ao consciencializar ao formando em relação às noções sobre a fonética, morfologia, fonologia e sintaxe das línguas bantu e por outro lado, ao mostrar a intenção profissionalizante, mas que os respectivos conteúdos didático - pedagógicos de ensino-aprendizagem bilíngue não estão devidamente retratados. Desta forma, esta disciplina incide ao ensino de estruturas das línguas bantu a 62.5% (equivalente às 50h) contra 37.5% (correspondente às 30h) que se debruçam sobre alguns conceitos sociolinguísticos e não necessariamente como ensinar nos três ciclos do programa de Ensino Básico (CHAMBO, 2010, p. 6).

Nas escolas do ensino bilíngue, as exigências do ensino estão além do conhecimento que os formandos recebem durante o curso no Instituto de Formação de Professores. Para as escolas do ensino bilíngue, na 1^a, 2^a e 3^a séries o meio de ensino é a língua local da criança, isto é, os alunos aprendem a Matemática na sua língua local, Educação Musical, Educação Visual, Ofícios, Ciências Naturais, noções de Ciências Sociais que estão integradas na disciplina de Línguas Moçambicanas. Verificando o cenário acima mencionado e confrontando com a realidade da formação dos futuros professores, nota-se que há uma grande discrepância.

Os professores em exercício, como os que estão nas formações iniciais, não têm o domínio de leitura e escrita nas suas línguas locais. Para o efeito, os professores em exercício que lecionam as primeiras séries nas escolas do ensino bilíngue têm sido formados, nas férias trimestrais, em matéria de ortografia e funcionamento das línguas locais, o ensino da Matemática em línguas locais e Metodologias da Língua Portuguesa como Língua Segunda. As outras disciplinas não são integradas pelo fato do tempo ser reduzido para as formações. Estas formações têm sido realizadas pelo INDE/ Ministério da Educação em coordenação com as direções provinciais e distritais. Assim sendo, é relevante que a formação inicial proporcione aos formandos conhecimentos básicos em algumas disciplinas como a de Matemática e Ciências Naturais em línguas locais e a Didática de Língua

Portuguesa orientada para a LE, oferecendo desta forma condições necessárias para que os professores que trabalharem nas escolas do ensino bilíngue tenham o seu melhor desempenho.

A formação dos futuros professores, nos Institutos de Formação dos Professores, deve-se centralizar no uso de línguas locais durante todo o exercício pedagógico e acadêmico para possibilitar que os futuros professores dominem a escrita, leitura, a Matemática e outras disciplinas em suas línguas locais. O desempenho dos alunos em Moçambique depende, para além dos fatores contextuais como condições de vida, também de um fator que é o meio de ensino na sala de aula. Nas zonas rurais as populações só se comunicam em suas línguas locais, a língua portuguesa apesar de ser a língua oficial em Moçambique, ela é língua estrangeira nas zonas rurais. Quando ela, nas zonas rurais, desempenha o papel de meio de ensino as crianças nas primeiras séries têm passado muitas dificuldades e perdem o interesse de estudarem e os pais não podem ajudar muito as suas crianças pelo fato deles não estarem alfabetizados. O uso das línguas locais no ensino permitirá que os pais e encarregados de educação contribuam grandemente na gestão da escola e o aproveitamento pedagógico dos alunos melhora significativamente.

O processo educacional, em qualquer sociedade, só terá sucesso se for conduzido através duma língua que o aprendente melhor conhece, respeitando-se, deste modo, os pressupostos psico - pedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade do aluno e os seus direitos humanos. Ao nível psico – pedagógico e cognitivo, o ensino inicial da L1 é benéfico, pois facilita a interação na sala de aula, visto que o aluno, por conhecer a língua, tem maior facilidade de comunicação. O professor funciona como mediador cultural, usando a língua para animar e ajudar os alunos a aprender (DRAISMA, 2012, p. 13).

A formação de professores para o ensino básico constitui uma base sólida e um elemento preponderante no sistema de educação. Para Moçambique a organização do currículo e todos os processos inerentes à formação de professores estão sincronizados com os objetivos, prioridades e intenções definidas pelo Estado

e implementadas pela educação. O currículo de formação de professores em Moçambique está focalizado para atender as crianças das cidades e vilas, fato este proporcionado pelo dilema da unidade nacional. O país, depois da independência nacional aos 25 de junho de 1975, optou pela língua portuguesa como língua oficial e de unidade nacional, capitalizando todo o ensino em língua portuguesa. Desta forma, os futuros professores foram formados para ensinarem crianças que dominassem o mínimo a língua portuguesa. As crianças das zonas rurais, que constituem até ao momento a maioria em Moçambique, ficaram prejudicadas pelo fato da língua portuguesa ser uma língua estrangeira.

Na política externa, Moçambique apresentou-se, e ainda hoje se apresenta, ao mundo, como país de língua portuguesa. Ao nível interno, foram alargados os espaços de uso de línguas com destaque para a alfabetização e educação de adultos, e continuou o desencorajamento do uso das línguas moçambicanas, agora com a nova razão, necessidade de consolidação da unidade nacional que, segundo se dizia, só seria possível através do uso intensivo da língua portuguesa (NGUNGA, 2011, p. 3).

Desde a independência do país, há 37 anos, as línguas locais moçambicanas são usadas na cultura, isto é, dança, cantos, música, nas rádios pública e privadas, no comércio, na saúde, no teatro, nas campanhas políticas, nas publicidades comerciais abrangendo, assim, diversas áreas de convívio social.

A formação inicial de professores para o ensino básico, particularmente, para o ensino bilíngue constitui uma das componentes fundamentais no sistema de educação em Moçambique pelo fato da maioria dos moçambicanos encontrar - se nas zonas rurais onde a comunicação é feita nas línguas moçambicanas (línguas indígenas).

Observamos, durante as supervisões pedagógicas, que os Institutos de Formação dos Professores para as duas cadeiras, Línguas Moçambicanas e Metodologias do Ensino Bilíngue são dadas em língua portuguesa e somente há exercitação em línguas locais numa turma onde há diferentes línguas, dificultando aos formadores de orientar a turma, para além do escasso tempo que as duas

cadeiras possuem. Como forma de solucionar o problema mencionado é necessária a produção de textos de apoio, brochuras e livros em diferentes línguas locais para serem usados nos IFPs. Em alguns Institutos de Formação dos Professores os formadores não têm a formação em Linguística Bantu ou em Línguas Moçambicanas e em Metodologias de Ensino Bilíngue, mas na falta de pessoal formado nestas áreas, há improvisos que acabam não dando o desempenho desejado. Este fenômeno também acontece no Brasil, como Grupioni, (2006, p. 202 e 203), “Grande parte destes professores não têm nenhuma formação específica para trabalhar com Educação Indígena, possuindo somente o Magistério”.

Nas escolas onde funcionam as turmas do ensino bilíngue notamos que alguns programas de ensino usados como, por exemplo, Matemática, Ciências Naturais, Educação Musical, Educação Visual, Ofícios, Educação Física, são os mesmos para o ensino monolíngue (Português), isto é, os programas curriculares do ensino primário (1^a à 7^a séries) para o ensino bilíngue não diferem em grande medida dos do ensino monolíngue.

Conforme o currículo dos IFPs nota-se um grande distanciamento na formação dos professores que poderão lecionar os alunos das zonas rurais onde o ensino deverá ser ministrado em línguas locais das crianças nos primeiros anos de escolarização. O currículo dos IFPs está centrado em formar professores para lecionar em zonas urbanas onde as crianças têm como língua materna a língua portuguesa ou como língua segunda. A tabela número 2 destaca o número de falantes das línguas locais, por província, em Moçambique. Partindo-se do pressuposto que a maior parte da população moçambicana tem as línguas locais como línguas maternas e a língua portuguesa é, para muitos moçambicanos, uma língua estrangeira nota-se que os IFPs deverão envidar esforços para que os formandos tenham na sua formação conhecimentos que os possa habilitar em lecionar alunos das zonas urbanas e rurais. Para tal é necessário que nos IFPs sejam lecionadas as disciplinas de Matemática e Didática de Matemática também em línguas locais, assim como a disciplina de Ciências Naturais e sua didática, habilitando os futuros professores com os conhecimentos para poderem lecionar as primeiras séries em suas línguas locais.

1.3. Avaliação do ensino bilíngue em Moçambique

O uso da língua local, a língua que a criança melhor domina como meio de ensino, mostrou ser uma das alternativas mais eficazes para as zonas rurais, pois permite maior interação entre professor - aluno e aluno-aluno na sala de aula. É neste contexto que o Ministério da Educação decidiu realizar estudos e experiências de ensino bilíngue em Moçambique. Em 1990, começou o desenho da Experimentação designada Projeto de Escolarização Bilíngue em Moçambique (PEBIMO) que teve a sua implementação entre 1993 e 1997. O Projeto tinha como objetivo experimentar o ensino bilíngue na perspectiva de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino básico. Este projeto adotou um modelo de transição que consistiu em ensinar o aluno a ler e escrever na sua língua local, ao mesmo tempo em que aprendia a língua portuguesa na sua forma oral. O Projeto foi implementado em duas províncias: em Tete, com o uso das línguas Nyanja e Português e em Gaza, com o uso das línguas Changana e Português. A experiência abrangeu quatro turmas em cada província.

Decorridos cinco anos e feita a avaliação do Projeto, em 1997, os resultados obtidos revelaram que, “o aluno do ensino bilíngue pensava e se expressava mais livremente na sala de aulas que o do ensino monolíngue; era feliz e gostava da escola; tomava iniciativa em casa; exhibe auto - confiança; e podia ler e escrever em duas línguas” (INDE, 1997, p. 41).

Tabela 4: Aproveitamento PEBIMO -1997

Classe	Bilíngue	Monolíngue	Diferença
1 ^a	74%	55%	+19%
2 ^a	89%	58%	+31%
3 ^a	77%	57%	+20%
4 ^a	71%	61%	+10%

Fonte: STROUD e TUZINE (1998, p. 290).

A tabela quatro mostra as diferenças existentes no aproveitamento pedagógico dos alunos do ensino bilíngue e do monolíngue. Nota-se que os alunos

do ensino bilíngue tiveram melhor aproveitamento pedagógico que os do monolíngue.

1.3.1. Avaliação Interna, feita pelo INDE, do ensino bilíngue de 2006

Depois da experiência PEBIMO, o Ministério da Educação introduziu o ensino bilíngue como fase experimental. Esta fase tinha como objetivos testar os programas de ensino, capacitação dos professores em exercício, produção dos materiais (livros e materiais de apoio) e a gestão desta modalidade de ensino. A experimentação iniciou em 2003/04, abrangendo um total de 16 línguas locais e a língua portuguesa em 23 escolas das dez províncias de Moçambique. Cada província tinha duas a três línguas locais a serem testadas. Em Moçambique há línguas que são faladas por duas e até três províncias, eis a razão de termos um total de 16 línguas na fase de experimentação. Esta experimentação contava, no princípio, em cada escola com uma a duas turmas do ensino bilíngue (língua local e português), como turmas de intervenção e o mesmo número de turmas para o ensino monolíngue (Português), como turmas de controle.

[...] o ensino bilingue foi experimentalmente introduzido no país em 2003/2004. Abarcaram-se, em 2003, as províncias de Maputo, Gaza, Sofala, Nampula, Niassa e Cabo Delgado e, posteriormente, em 2004, as províncias de Manica, Zambézia, Tete e Inhambane. A fase experimental contemplou 16 línguas nacionais, nomeadamente: Emakhuwa, Shimakonde, Kimwani, Ciyao, Cinyanja, Echuwabu, Elómwè, Cinyungwe, Cisena, Cindau, Ciutee, Citshwa, Gitonga, Cicopi, Xichangana e Xirhonga. Em termos de efectivos, em 2003, havia um total de 700 alunos neste programa em todo o país. O número de crianças matriculadas subiu para 1 620 em 2004. Em 2011, este ensino contava já com um total de 69.863 alunos, sendo 66. 474 (978 turmas) no EP1 e 3.389 (68 turmas) no EP2 (CHAMBELA, BISQUÉ, BONA et al., 2012, p. 6).

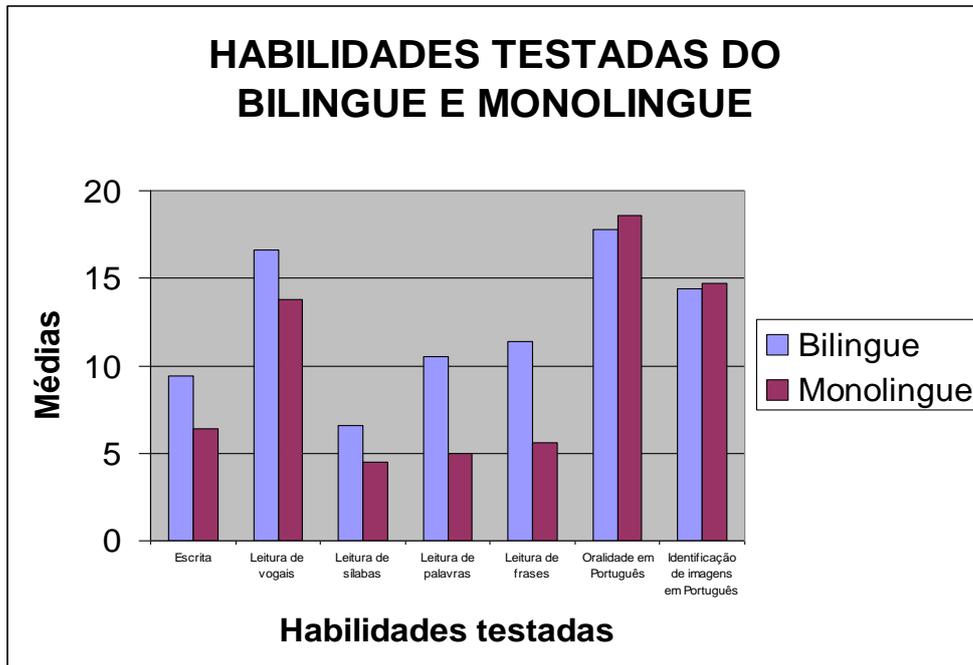
O INDE, em 2006, fez uma avaliação interna (avaliação feita pelos técnicos do INDE- Ministério da Educação) às escolas do ensino bilingue. A avaliação tinha

como objetivo identificar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos do ensino bilingue e monolingue após a conclusão do 1º ciclo do Ensino Primário nas disciplinas de Línguas Locais, Portuguesa e Matemática. Os alunos do ensino bilingue foram avaliados em Línguas Locais (leitura e escrita), Língua Portuguesa (oralidade) e Matemática (em língua local), enquanto que os alunos do ensino monolingue tiveram Língua Portuguesa (leitura, escrita e oralidade) e Matemática em língua Portuguesa.

A avaliação é um instrumento do processo do ensino, através do qual se pode comprovar como estão a ser cumpridos os objectivos e as finalidades da educação. Ela permite melhorar ou adaptar as estratégias do ensino face aos objectivos propostos, os conteúdos e condições concretas existentes (INDE, 2008, p. 47).

A avaliação contou com 276 alunos (bilingue e monolingue), dos quais 140 responderam ao teste de Línguas Locais, Portuguesa e Matemática (ensino bilingue) e 136 na Língua Portuguesa e Matemática (ensino monolingue). Os gráficos a seguir mostram os resultados apurados:

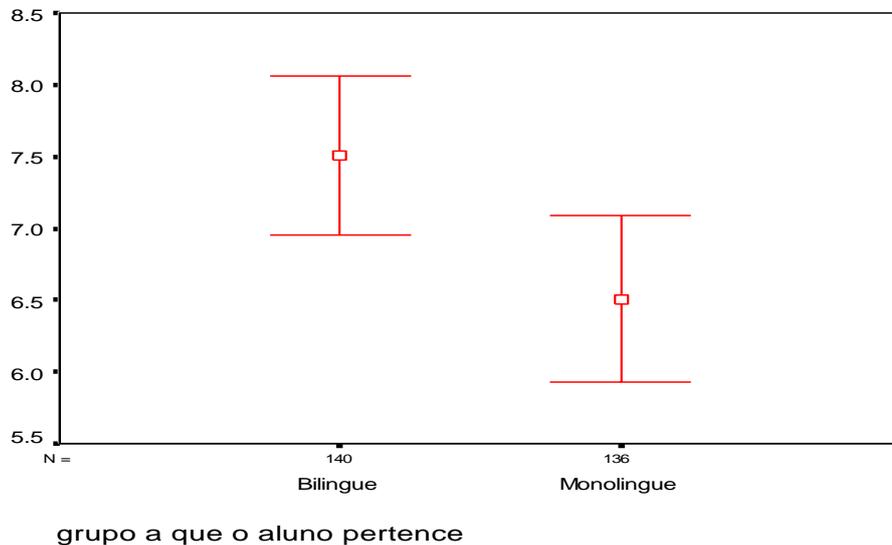
Gráfico 1: Línguas Locais e Portuguesa: Comparação das médias por habilidades testadas entre o Bilingue e Monolíngue



Fonte: CHAMBELA, BISQUÉ, BONA et .al. (2012, p. 64).

O gráfico 1 mostra que os alunos do ensino bilíngue tiveram bom desempenho na disciplina de Línguas Locais, concretamente na escrita, na leitura de vogais, sílabas, palavras e frases. Na disciplina de Língua Portuguesa os alunos do ensino bilíngue demonstraram menor desempenho na oralidade e identificação de imagens.

Gráfico 2: Matemática: Comparação das médias dos dois grupos, considerando os intervalos de confiança



Fonte: CHAMBELA, BISQUÉ, BONA et .al. (2012, p. 65).

Na disciplina de Matemática os resultados demonstram que os alunos bilingues apresentam melhor desempenho que os do ensino monolíngue.

1.3.2. Avaliação Externa do Ensino Bilíngue na província de Gaza em 2010

Em 2010 foi feita uma avaliação externa do Ensino Bilíngue, em duas escolas de ensino bilíngue, na província de Gaza, pelo Centro de Estudos Africanos (CEA), instituição pertencente à Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Esta avaliação foi encomendada e financiada por uma organização não governamental denominada Unidade de Desenvolvimento Básico – Laboratório (UDEBA-LAB) que tem como missão apoiar o desenvolvimento do ensino e das comunidades rurais na província de Gaza.

A avaliação externa do ensino bilíngue na província de Gaza teve os seguintes objetivos:

- a) verificar se a evolução quantitativa que se verificou desde 2003 até 2009 correspondeu ou não a uma evolução da qualidade de ensino;

- b) avaliar o impacto do apoio da UDEBA-LAB à educação bilíngue em Gaza;
- c) apontar caminhos a seguir na senda da expansão da experiência da educação bilíngue em Gaza;
- d) identificar as diversas causas de não realização plena das expectativas existentes em relação à educação bilíngue;
- e) produzir um relatório a ser usado como documento de base da Conferência Nacional sobre este assunto a realizar-se no primeiro trimestre de 2010 (NGUNGA; NHONGO; MOISÉS et al., 2010, p. 13).

A tabela 5 apresenta os resultados do desempenho dos alunos nas disciplinas de Matemática, Português e Língua Local.

Tabela 5: Comparação das modalidades Ensino Bilingue vs. Ensino Monolíngue

		Matemática		Português			Língua Materna		
		Contagem	Figuras Geométricas Planas	Oral	Leitura	Escrita	Oral	Leitura	Escrita
	Determinação de Somas diferenças.								
E.B.	72,9	85,1	80,6	84,6			87,5	72,5	81,5
E.M.	67,4	69,4	57,5	87,4	64,0	48,0			

Fonte: NGUNGA; NHONGO; MOISÉS; et. al. (2010, p. 106)

Os resultados apresentados na tabela cinco ilustram que os alunos do ensino bilíngue tiveram um desempenho superior nas disciplinas de Matemática e Língua Local comparativamente aos alunos do ensino monolíngue. Na disciplina de Português (oral) os alunos do ensino monolíngue revelaram um desempenho superior comparativamente aos do ensino bilíngue.

Os resultados positivos alcançados no PEBIMO lançaram bases para a introdução do ensino bilíngue no sistema de educação em Moçambique. Depois de uma ampla discussão envolvendo, entre outros, especialistas da educação, linguistas, políticos e a sociedade civil em geral, nas escolas, nos distritos, nas províncias e na capital do país, o ensino bilíngue seria acomodado no Sistema Nacional de Educação (SNE) no âmbito da última Transformação Curricular do

Ensino Básico. Os debates aconteceram em reuniões com pais e encarregados de educação nas escolas e ao nível dos municípios, distritos, nas rádios e televisão.

1.4. O ensino bilíngue em Sofala: Situação geográfica, linguística, alunos da educação bilíngue, formação dos professores na província.

A província de Sofala localiza-se na região central de Moçambique, a província é banhada pelo Oceano Índico. A capital da província é a cidade costeira da Beira que se localiza cerca de 1200 quilômetros da cidade de Maputo, capital de Moçambique. A província de Sofala é composta por 13 distritos, designadamente a cidade da Beira, Dondo, Nhamatanda, Búzi, Gorongosa, Marromeu, Caia, Chemba, Machanga, Maringue, Chibabava, Muanza e Chiringoma. A província, até ao momento, possui 4 municípios, nomeadamente Beira, Dondo, Gorongosa e Marromeu. A área da província é de 67.753 quilômetros quadrados, com uma população de 1.642.920.

Mapa 2: Divisão administrativa da província de Sofala



A situação linguística da província de Sofala é heterogênia, compreendendo as línguas sena e ndau, na sua maioria. Há línguas como portuguesa e chuwabo que também coabitam naquele ponto do país. Conforme Cossa (2007, p, 65), em Sofala são faladas as línguas Sena com 59,4%, Shona (Nda) com 33,5%, Portuguesa com 2,6% e Chuwabu com 1,7% como línguas maternas para a população daquela província.

A educação bilíngue em Sofala foi introduzida em 2003, de forma experimental, em dois distritos, a saber, Dondo com a língua Sena e Nhamatanda com a língua Nda. Nos dois distritos havia duas escolas, uma para cada distrito. A partir de 2005 a experiência, pelas iniciativas da província e dos distritos, passou para outros distritos daquela província. Em seguida apresentamos as tabelas⁵ por distrito dos alunos matriculados no ensino monolíngue e bilíngue.

A tabela 6, a seguir, está patente a grande diferença entre os alunos matriculados do ensino monolíngue e bilíngue no distrito de Dondo. As diferenças marcadas entre os dois tipos de ensino justificam-se pelo fato do ensino bilíngue ainda estar na fase de experimentação, pressupondo-se a grande necessidade de formação de professores e materiais didáticos para que ele seja expandido para muitas escolas daquele distrito. Além disso, é fundamental que se faça o estudo sociolinguístico antes da introdução da educação bilíngue na escola ou na comunidade para auferir se a comunidade é homogênia ou heterogênia. A educação bilíngue deve ser colocada em zonas ou em comunidades linguisticamente homogêneas.

Tabela 6: Alunos matriculados do ensino monolíngue e bilíngue do distrito de Dondo
Abreviaturas: H- Homens; HM- Homens e Mulheres

Ano	1ª classe Ensino Monolíngue		1ª classe Ensino Bilíngue	
2010	H 4207	HM 8396	H 78	HM 173
2011	H 4245	HM 8455	H 73	HM 62
2012	H 4223	HM 8380	H 104	HM 208
Ano	2ª classe Ensino Monolíngue		2ª classe Ensino Bilíngue	
2010	H 3446	HM 6953	H 40	HM 64

⁵ Os dados contidos nas tabelas sobre os alunos matriculados no ensino monolíngue e bilíngue foram-nos fornecidos pela Direção Provincial de Educação e Cultura de Sofala.

2011	H 3986	HM 7674	H 64	HM 126
2012	H 3773	HM 7456	H 98	HM 180
Ano	3ª classe Ensino Monolíngue		3ª classe Ensino Bilíngue	
2010	H 2953	HM 6006	H 27	HM 81
2011	H 3061	HM 5999	H 125	HM 266
2012	H 3288	HM 6568	H 70	HM 137
Ano	4ª classe Ensino Monolíngue		4ª classe Ensino Bilíngue	
2010	H 2698	HM 5465	H 23	HM 48
2011	H 2758	HM 5519	H 23	HM 48
2012	H 2765	HM 5525	H 34	HM 70
Ano	5ª classe Ensino Monolíngue		5ª classe Ensino Bilíngue	
2010	H 2646	HM 5470	H 17	HM 42
2011	H 2710	HM 5366	H 17	HM 42
2012	H 2589	HM 5251	H 24	HM 79
Ano	6ª classe Ensino Monolíngue		6ª classe Ensino Bilíngue	
2010	H 2300	HM 4912	H 20	HM 210
2011	H 2179	HM 4647	H 20	HM 33
2012	H 2253	HM 4472	H 20	HM 47
Ano	7ª classe Ensino Monolíngue		7ª classe Ensino Bilíngue	
2010	H 2573	H 5792	H 25	HM 70
2011	H 2710	H 5741	H 25	HM 70
2012	2525	5266	11	34

A tabela 7, a seguir, mostra-nos que o distrito de Caia a educação bilíngue teve o seu início em 2005, dois anos depois da introdução na província de Sofala. Em 2010 não teve a 7ª classe pelo fato que anteriormente já está explicado. As diferenças entre os alunos matriculados nas classes iniciais como nas finais está bem marcada pelo fato da educação bilíngue ser ainda uma modalidade do ensino em fase de experimentação e para sua expansão é necessário que existam condições em termos de recursos humanos e materiais. Os distritos e a província estão preparando os recursos para permitir uma expansão desta modalidade de ensino através da capacitação de professores em exercício e alocação dos materiais didáticos em línguas locais.

Tabela 7: Alunos matriculados do ensino monolíngue e bilíngue do distrito de Caia
 Abreviaturas: H- Homens; HM- Homens e Mulheres

Ano	1ª classe Ensino Monolíngue		1ª classe Ensino Bilíngue	
	H	HM	H	HM
2010	3.528	7.285	68	121
2011	3.522	7.588	91	201
2012	3.479	7.452	96	211
Ano	2ª classe Ensino Monolíngue		2ª classe Ensino Bilíngue	
	H	HM	H	HM
2010	2.977	6.567	71	138
2011	2.847	6.107	99	217
2012	3.068	6.642	104	236
Ano	3ª classe Ensino Monolíngue		3ª classe Ensino Bilíngue	
	H	HM	H	HM
2010	2.205	4.915	71	138
2011	2.312	4.973	62	112
2012	2.384	5.171	50	100
Ano	4ª classe Ensino Monolíngue		4ª classe Ensino Bilíngue	
	H	HM	H	HM
2010	1.789	4.045	20	37
2011	1.785	4.119	37	77
2012	1.844	4.308	46	84
Ano	5ª classe Ensino Monolíngue		5ª classe Ensino Bilíngue	
	H	HM	H	HM
2010	1.618	3.748	32	54
2011	1.477	3.620	21	47
2012	1.494	3.668	16	36
Ano	6ª classe Ensino Monolíngue		6ª classe Ensino Bilíngue	
	H	HM	H	HM
2010	947	2.378	20	37
2011	910	2.322	18	41
2012	970	2.502	17	42
Ano	7ª classe Ensino Monolíngue		7ª classe Ensino Bilíngue	
	H	HM	H	HM
2010	913	2.572	0	0
2011	862	2.379	19	47
2012	904	2.469	27	50

As tabelas 6 e 7 mostram dados diferentes em relação aos anos, isto é, o distrito de Dondo tem todos os dados dos alunos matriculados no ensino monolíngue e bilíngue, enquanto que o distrito de Caia, em 2010 não tem alunos da 7ª classe para o ensino bilíngue. Esta diferença deve-se ao fato do distrito de Caia ter começado com a educação bilíngue em 2010 e o distrito Dondo começou em 2003.

A província de Sofala possui três Institutos de Formação de Professores de 10ª classe mais um ano. Estes professores formados são afetos em escolas para lecionarem o nível primário (1ª a 7ª classes). Os três IFPs localizam-se na cidade da Beira- IFP de Inhamítua, IFP de Inhaminga localiza-se no distrito de Cheringoma e IFP da ADPP situa-se em Lamego distrito de Nhamatanda. Para além dos IFPs temos a Universidade Pedagógica da Beira que forma professores para o ensino básico (1ª a 7ª classes). Os concorrentes para o ingresso para a UP devem possuir a 12ª classe feita e o curso superior tem a duração de quatro anos.

1.5. Formação de professores para o ensino bilíngue no IFP de Inhamítua

1.5.1. Localização, suas condições internas e o espaço físico

O IFP de Inhamítua localiza-se em Moçambique, na região central, província de Sofala, no bairro de Inhamítua, nos arredores da cidade da Beira. A cidade da Beira, cidade portuária, é a capital da província de Sofala, a segunda cidade de Moçambique, depois da cidade de Maputo que é a capital do país.

O Instituto de Formação de Professores de Inhamítua funciona desde 1960, na altura ostentava o nome de Escola do Magistério Primário. Os edifícios são de construção convencional. Possui 14 salas de aula, uma biblioteca, um ginásio que serve para voleibol e ginástica, um campo de basquete, um campo de futebol, um laboratório de Ciências Naturais, uma secretaria, uma sala de reuniões, salas para os departamentos de Ciências de Educação, Comunicação e Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais, Atividades Práticas e Tecnológicas, Formação em Exercício, gabinetes do diretor, do diretor adjunto pedagógico, do diretor adjunto das finanças, papelaria (privada), fotocopiadora, lanchonete (privada), sala de professores, sala de informática com internet, refeitório para formandos, cozinha, dormitórios, refeitório para formadores, registro acadêmico e casas para os

formadores. O IFP conta com 42 formadores, incluindo os gestores, sendo 7 mulheres e 35 homens. Deste número existem quatro cubanos (2 mulheres e 2 homens). O IFP possui 29 pessoas não docentes, sendo 10 mulheres e 19 homens. O pátio ocupa uma área grande, revestido de árvores de sombra e de fruta, a parte frontal das salas por relva, haste e flores.

O número total dos formandos é de 364, sendo 184 mulheres e 180 homens, todos vivem no internato do IFP de Inhamítua. Todos os formandos possuem uniforme, sendo para mulheres saias ou calças azuis, camisas brancas e gravata azul, para homens calças azuis, camisas brancas e gravata azul. A maior parte dos formandos é da província de Sofala e outros de outras províncias do país.

Mapa 03: Mapa da divisão administrativa de Moçambique



Fonte: <http://www.cia.gov/cia/publications/factbook/geos/mz.html>

O mapa 03 ilustra a distribuição administrativa de Moçambique por províncias. Também estão patentes nele as fronteiras que delimitam o país nos respectivos pontos cardeais. A província de Sofala localiza-se no centro do país, faz limites com as províncias de Inhambane, Manica, Tete e Zambézia.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, EDUCAÇÃO BILÍNGUE, MODELOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE, GESTÃO EDUCACIONAL E TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS.

No capítulo I debruçamos sobre as dificuldades que os formadores e gestores têm enfrentado na sua vida profissional. As dificuldades que aqueles profissionais enfrentam: falta de práticas pedagógicas em línguas locais, falta do material didático em línguas locais e falta do domínio de alguns conteúdos nas disciplinas de Línguas Moçambicanas e Metodologias de Ensino Bilíngue. Os professores, nas escolas de ensino bilíngue, têm dificuldades em lecionar as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais pelo fato de não estarem preparados, isto é, capacitados. Também as dificuldades são encaradas pelos recém-formados ao receberem as turmas para lecionarem em línguas locais enfrentam dificuldades na escrita padronizada e na lecionação nas disciplinas de Matemática e Ciências Naturais em línguas locais.

Neste capítulo, para iluminarmos a discussão e tentarmos responder às questões levantadas no capítulo anterior, apresentamos a seguir uma breve revisão do debate em torno dos conceitos formação dos professores, educação bilíngue, os modelos de educação bilíngue e gestão educacional. Também neste capítulo tratamos e analisamos os dados da nossa pesquisa.

2.1. Conceitos de formação de professores, gestão, educação bilíngue e modelos de educação bilíngue

A formação dos professores em Moçambique, como em muitos países de África, acontece nos Institutos de formação de professores (IFP) e nas universidades. Os indivíduos que frequentam o IFP são aqueles que concluíram o nível básico (10^a classe ou 12^a classe) através de um concurso por escrito nas disciplinas de língua Portuguesa e Matemática. Um dos requisitos para a inscrição do curso, para os que têm a 10^a classe é a média da conclusão que deve ser igual

ou superior que 12 valores, na escala de 0 a 20 valores, estes têm o direito de concorrerem ao curso. A duração do curso para este nível de formação é, atualmente, de um ano. O currículo do IFP tem as componentes práticas pedagógicas que são feitas nas escolas anexas. As escolas anexas só lecionam em português, isto é, ensino monolíngue. Cada Instituto de Formação de Professores tem escola anexa que serve de laboratório para os formandos e formadores. Os indivíduos formados nos IFPs durante um ano têm o nível básico e estes quando começam a trabalhar recebem a categoria de docente de nível quatro, denominado por N4. Eles lecionam o nível primário que compreende da 1ª à 7ª classe. A sua formação é global, isto é, todas as disciplinas que compõem o ensino primário, designadamente Português, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Educação Física, Ofícios, Educação Visual, Educação Musical, Línguas Moçambicanas, Metodologias de Ensino Bilíngue, Psico-Pedagogia.

A formação de professores nas universidades é com a 12ª classe através de concurso. A duração dos cursos é de 4 anos atualmente. Estes graduados lecionam de 8ª à 12ª classe nas escolas secundárias e pré-universitárias.

Os candidatos ao ingresso para a formação dos professores nos IFPs são, na sua maioria, da classe pobre que por várias razões não conseguiram ingressar noutros cursos ou níveis de ensino. Também encontramos indivíduos que por tantas tentativas de ingressarem em outros cursos por mais de duas ou mesmo três vezes não tem outra opção a não ser o ingresso na carreira de professor. Depois da formação é evidente que temos quadros não vocacionados para serem professores.

Passos e Cabral (1989), citado por Guro (1997), notam no seu estudo sobre a formação de professores do ensino primário do 1º grau, que os candidatos voluntários aos CFPPs muitas das vezes são os que por falta de vagas nas escolas de ensino geral ficam 1 a 2 anos sem estudar e como alternativa optam por ingressar nos centros (GURO, 1997, p. 20).

Os professores primários em Moçambique trabalham, na sua maioria, em péssimas condições, isto é, sem salas de aulas condignas, sem casa para viverem para além do baixo salário que auferem. A falta da progressão na carreira é um dos fatores que desmotiva a classe dos professores. Conforme Guro (1997),

[...], os educadores de muitos países em vias de desenvolvimento não estão motivados e muito menos formados. Muitos dos futuros professores têm falta de uma adequada preparação acadêmica geral, ambos os professores, os novos e os experientes, têm a falta de habilidades pedagógicas, e o seu desempenho profissional no ensino-aprendizagem e motivação têm sido fracos (GURO, 1997, p. 25).

As grandes dificuldades na formação dos professores estão relacionadas com assimilação da matéria, a aplicação dos conhecimentos para as diversas realidades do país, o uso do material didático e dos programas de ensino pelos professores recém formados.

O grande problema que afeta o processo de formação do professor primário prende-se com as questões organizativas de aplicações práticas. O professor primário deve aprender e dominar assuntos como: o domínio de transmissão de temas, o uso do quadro e do giz, flexibilidade na mudança de método quando no momento não é aplicável. Elaboração e o uso do livro tanto para o formador como para o formando. A redução de tempos letivos teóricos e aumento de contacto entre o formando e o aluno ao longo da formação constitui um aspecto muito importante (MUNDIUE, 1999, p. 23).

A formação dos professores, nos IFPs como nas universidades, tem sido centralizada para a realidade das zonas urbanas, negligenciando desta forma as diversas realidades das zonas rurais. Este fato deve-se a ausência de uma política linguística moçambicana igualitária entre o português e as línguas locais, isto é, criação de condições que permitam o uso de línguas locais em contextos institucionais como tribunais, na administração pública e em todos os meios de comunicação de massa. É certo que há esforços que estão sendo feitos na educação pública, ensino básico e na formação de professores, mas é necessário que o uso de português e línguas locais seja mais abrangente. Os IFPs como as universidades devem criar condições estruturais, técnicas e científicas para a

formação de futuros professores para a educação bilíngue. Os futuros professores quando vão ao terreno encontram-se com realidades diferentes, dificultando o bom desempenho destes naqueles locais de trabalho. Segundo Gatti (2009),

A educação formal coloca-se, com seu modo de existir no social, em ambientes escolares e similares, organizada em torno de processos de construção e utilização dos significados que conectam o homem com a cultura onde se insere, e com suas imagens, com significados não só gerais, mas, locais e particulares, ou seja, com significados que se fazem públicos e compartilhados, mas, cujo sentido se cria nas relações que mediam seu modo de estar nos ambientes e com as pessoas que aí estão (GATTI, 2009, p. 2).

O professor desempenha um papel fundamental nas comunidades e na sociedade onde estiver inserido, pois ele tem a missão de dinamizar a interação das diferentes culturas dos alunos na escola, dialogar com os pais e encarregados de educação sobre a evolução dos seus educados, participarem na vida das comunidades para a sua melhoria em termos sociais, culturais e econômicos.

Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível. Os insumos, a infra-estrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos. A formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais. No caso dos processos de educação a distância observa-se a importância do professor, desde a criação/produção/ revisão/ recomposição dos materiais didáticos, até aos contatos com os mais diretos ou indiretos, em diferentes momentos, por diferentes modalidades: na colocação de temas, de problemas, em consultas, em tutoria, em revisões processos de recuperação, etc. (GATTI, 2009, p. 2).

Como se pode notar, a citação acima ilustra-nos a necessidade de maior socialização entre os diferentes atores no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, professores com pais e encarregados de educação, professores com alunos, professores com os gestores das escolas e com níveis superiores para além da socialização com as empresas e outras instituições ligadas, direta ou indiretamente, com a vida dos alunos. A qualidade de formação dos professores tem uma força muito relevante para a socialização do professor na comunidade onde estiver a trabalhar.

A educação no mundo de hoje, mundo globalizado, está virada ao saber fazer prático, permitindo aos graduados uma possibilidade de emprego. Todavia, o que os programas de ensino, na sua maioria, ainda estão centrados mais na teoria que a prática. Há esforços envidados através de peritos, internos e externos, especializados no currículo para que os programas de ensino se centrem na vertente prática.

O sistema escolar moçambicano continua a privilegiar o ensino secundário ligado às humanidades, carecendo enormemente de uma educação para o desenvolvimento de competências técnicas e ao saber fazer prático. Apesar das grandes propostas que têm vindo dos peritos internos e externos, não se constata uma viragem paradigmática em direção ao saber fazer prático (CASTIANO, 2012, p.35).

Castiano se refere ao ensino secundário e estende-se aos outros níveis de ensino como a formação de professores. O fato ainda permanece porque os profissionais não preparados para a nova realidade. A nova realidade requer que as instituições de ensino estejam apetrechadas de recursos humanos e materiais adequados aos desafios de formar indivíduos que tenham competências do saber fazer prático.

2.1.1. Conceitos básicos sobre a formação de professores, gestão e educação bilíngue

Estamos no mundo globalizado onde os indivíduos precisam estar preparados cada vez mais para os novos desafios. A formação é um dos pilares ou suporte para que o indivíduo consiga singrar e competir em vários segmentos ou esferas da vida. Assim sendo, a formação do indivíduo deve merecer uma atenção especial e diversificada para que o indivíduo possa ter competências tangíveis para a competitividade que o mundo de hoje nos impõe.

2.1.1.1. Conceito formação dos professores

Entendemos que o conceito formação abarca diferentes formas e posicionamentos na sua definição. Percebemos que este conceito entrelaça-se com o saber estar, saber ser, e saber fazer do indivíduo dentro da sua comunidade ou da sociedade. A palavra formação pressupõe ensino, aprendizagem, escola, alunos, professores, conhecimentos, disciplina, regras de convívio e gestão. De acordo com Deverez (s/d), citado pelo Ussene (2006),

Formação é o conjunto de processos pelo qual conhecimentos, técnicas, hábitos e atitudes são cultivados no indivíduo a fim de que este apresente um bom desempenho na função e carreira e derive satisfação no seu trabalho (USSENE, 2006, p. 18-19).

Partindo da citação, a formação é um processo inacabável, isto é, ele permanece no indivíduo até fim da sua carreira profissional. É importante que o indivíduo, durante a formação inicial, tenha uma preparação adequada à realidade do mundo globalizado.

A palavra formação, de acordo com o dicionário da Língua Portuguesa (Dicionário Editora), tem a sua origem do latim *formatio* e significa formar, organizar, constituir, educar.

A formação segundo Freire (1996), citado por Bandeira (2006), a formação é como um fazer permanente que se refaz

constantemente na ação. Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. Além do mais depende de um trabalho de teor pessoal (BANDEIRA, 2006, p.2).

A citação mostra que a formação de indivíduo é um processo permanente através de meios didáticos e com os colegas profissionais da sua área. Este processo contínuo de formação depende dos esforços e do interesse individual para a melhoria da qualidade do seu desempenho profissional. Segundo Garcia (1999), citado por Bandeira (2006), a formação pode ser compreendida a partir de três aspectos como:

Função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber ser, que se referem, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes. Esta classificação corresponde às perguntas: o que se deve saber? O que se deve saber fazer? E como deve ser? Com o desígnio de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais do sistema socioeconômico ou da cultura dominante. Ao passo que a formação como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa se realiza em decorrência de um processo de maturação interna e das possíveis experiências dos sujeitos. Por último, a formação como instituição, quando nos referimos à organização da entidade que planeja e desenvolve as atividades de formação (BANDEIRA, 2006, p. 3).

As três funções têm uma estreita ligação entre elas. A primeira está ligada a formação inicial do indivíduo, respeitando o sistema socioeconômico e cultural do país, a segunda relaciona-se com a experiência que o indivíduo vai ganhando na medida em que desempenha as suas funções profissionais e a última está centrada na instituição onde o indivíduo presta os seus serviços.

A formação profissional inicial dos professores deve iluminar aos futuros formandos caminhos que os preparem para a sabedoria pluralista, de acordo com a realidade do desenvolvimento do país e do mundo globalizado, pois esses conhecimentos pluralistas permitirão que o professor onde esteja, possa responder aos novos desafios encontrados e ajudar às comunidades a melhorarem suas vidas.

Segundo Tardif (2004), citado por Cardoso et al.(2012), destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. (Cardoso et.al., 2012, p. 3). No quadro 3 o autor define os quatro saberes.

Quadro 3 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2004):

Saber	Definição
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se,

	concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábito e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser.

Fonte: CARDOSO, et.al. (Brasil, 2012 p.2/3).

O quadro mostra-nos que é importante que os quatro saberes sejam correlacionados para que o processo de ensino aprendizagem decorra com sucessos.

A formação de professores define-se como um conjunto de conhecimentos e saberes pluralista: saber estar, saber ser, saber fazer, conhecimentos científicos, pedagógicos, saberes profissionais, curriculares, disciplinares, experienciais e institucionais.

A formação de professores, para o nosso caso, está relacionada com a educação bilíngue e a gestão. Desta forma, o subcapítulo a seguir definimos o conceito de gestão.

2.1.1.2. Definição do conceito gestão

Existem muitos debates e consensos relativamente à importância do conceito gestão para a melhoria da qualidade de educação nas escolas. É nosso objetivo, neste subcapítulo, apresentar as definições do conceito gestão com referência aos investigadores como, Lück (2012), Gabriel (2009), Rodrigues (2010). Este subcapítulo parte da ideia de que a gestão escolar é fundamental no processo de ensino aprendizagem dos alunos, professores e gestores.

O nosso principal objetivo na definição do conceito gestão é identificar a sua relevância no processo de ensino aprendizagem nas escolas. À medida que formos

definindo o conceito, verificaremos que há muitas inter-relações entre as concepções de diferentes pesquisadores.

O conceito gestão democrática da educação entende-se como sendo participação, organização, administração, envolvimento de todos os atores, alunos, pais, professores, gestores e a comunidade, no processo de ensino aprendizagem e a responsabilização dos resultados a todos intervenientes internos e externos. Segundo Ferreira (2001), citado por Gabriel (2009, p. 66), gestão, pode ser definida como: (do latim *gestio*, *onis*) significa ato de gerir, gerência, administração. Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção.

Recuando no tempo e, logicamente, na história da educação, entenderemos que o termo gestão escolar, foi antes empregue a palavra administração escolar como sinônimo. Entendemos que gestão da educação é o termo mais abrangente pelo fato de além de abarcar os atores da escola também envolver os elementos externos (pais, comunidade), democracia, participação e responsabilização. Conforme Ferreira (2001), citado por Gabriel (2009), o conceito gestão:

Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. É um termo que historicamente vem se afirmando no âmbito da administração da educação e no estudo das instituições e organizações, incluindo as educacionais, como sinônimo de administração e que se instala no mundo pensante com um sentido mais dinâmico, traduzindo movimento, ação, mobilização, articulação. Hoje é preponderante seu emprego para exprimir a responsabilidade pela direção e pela garantia de qualidade da educação e do processo educacional em todos os níveis de ensino na escola. (GABRIEL, 2009, p. 66).

O termo gestão é definido, como já nos referimos de diferentes formas e com visões diferenciadas. Lück (2012), por seu turno, defende que

Gestão está associada ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um

compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos (LÜCK, 2012, p. 1).

A gestão da escola depende do líder (diretor da escola) para a sua efetivação, observando os elementos que nele são essenciais, como a democracia, participação, responsabilização e tomada de decisões. Neste contexto, conforme Valerien (1993), citado por Lück (2012, p. 1), o diretor é cada vez mais obrigado a levar em consideração a evolução da idéia de democracia, que conduz o conjunto de professores, e mesmo os agentes locais, à maior participação, à maior implicação nas tomadas de decisão.

Ainda no concernente à definição do conceito de gestão, é importante notabilizar que as suas definições, por diferentes autores, interligam-se e relacionam-se em muitos aspectos. Ganzoli (2005), citado por Rodrigues (2010) aponta que

O conceito de Gestão Escolar veio mudando com o passar dos anos da evolução conceitual de administração, do sentido econômico da capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, e depois, da capacidade administrativa escolar de organizar e coordenar com racionalidade as atividades subalternas (RODRIGUES, 2010, p. 26).

Conforme Cury (1997), citado por Freire e Freitas (2012, p. 26), Gestão é o ato de administrar um bem fora-de-si (alheio), mas também é algo que traz em si porque nele está contido. E o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia.

Os três autores, designadamente Freire e Freitas (2012), Lück (2012) e Rodrigues (2010), têm em comum na definição do conceito gestão o uso das palavras democracia, participação. Entendemos que estes autores na sua concepção sobre a gestão têm inter-relações na sua forma de definirem o conceito gestão.

A gestão da escola ou instituição da educação requer, em primeiro lugar, uma liderança democrática que saiba recolher e partilhar as idéias com todos os atores

da escola e da comunidade; em segundo lugar é necessário que o líder (diretor) saiba delegar as diferentes atividades aos seus colegas para que ele não fique saturado com muitas atividades; em terceiro é fundamental que o diretor, a escola e a comunidade tenham um planejamento que atenda às realidades da própria escola e dos seus atores e, finalmente, a responsabilização é chamada para todos os atores da escola. O diretor da escola, como líder, tem um papel muito fundamental para uma gestão educacional democrática e participativa, já que ele funciona como elemento de ligação e moderador em diferentes atividades escolares. Segundo Lück (2012),

A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema educacional. Desse modo, as unidades de ensino poderiam, em seu interior, praticar a busca de soluções próprias para seus problemas e, portanto, mais adequadas às suas realidades e expectativas (...) (LÜCK, 2012, p. 2).

A figura do diretor da escola, como líder democrático, desempenha um papel de destaque na gestão da escola, dado que ele tem de funcionar como um articulador permanente nas diversas atividades da escola, nomeadamente a gestão pedagógica, financeira, recursos humanos, interação com a comunidade e com as diversas instituições de educação. Sendo assim, é preciso que o diretor da escola seja um indivíduo que tenha a comunicação permanente com todas as áreas. Existe uma grande expectativa em torno da figura do diretor, segundo Krawczyk (1999), citado por Gabriel (2009),

No entanto, sua rotina está cada vez mais complexa. Para dar conta das diferentes gestões: do espaço, dos recursos financeiros, de questões legais, da interação com a comunidade do entorno escolar e com a Diretoria de Ensino e das relações interpessoais (com funcionários, professores, família etc.) é necessário o apoio de outros atores. Um deles é o Professor Coordenador Pedagógico, cuja principal função é

cuidar da formação dos professores, um dos aspectos decisivos para implementar o projeto pedagógico da unidade escolar. [...] Outra figura importante nas decisões da unidade escolar é o Supervisor de Ensino que, embora atue na Diretoria de Ensino, é consultado constantemente pela equipe escolar nos processos de decisão, principalmente quando envolve aspectos legais (GABRIEL, 2009, p. 70).

Notamos que o papel do diretor da escola, como gestor educacional democrático, é essencial para a melhoria da qualidade da educação, isto é, desde a sua organização, planejamento, participação de todos para o bem da escola e a distribuição equitativa de atividade por todos os atores da escola.

É certo que a formação dos professores, gestores, as condições físicas dos edifícios das escolas e materiais, alunos uniformizados e de boa conduta social desempenham um papel importante para a gestão da educação com sucesso. Todavia, a articulação entre os diferentes atores da escola é a chave principal para o sucesso da melhoria da qualidade da educação. Conforme Lück (2012),

Observa-se que existem escolas com excelentes condições físicas e materiais, em que os alunos vivenciam uma escolaridade conservadora; outras, em que o trabalho consciente de professores competentes perde-se no conjunto de ações pedagógicas desarticuladas; outras ainda que, embora tenham uma proposta pedagógica avançada e bem articulada, não conseguem traduzi-la em ações, por falta de sinergia coletiva. Casos como esses indicam que embora existam certos instrumentos e condições para orientar um ensino de qualidade, estes se tornam ineficazes por falta de ações articuladas e conjuntas (LÜCK (2012, p. 1).

Dado as condições físicas, materiais, formação dos professores, alunos bem comportados fazem parte fundamental para o ensino de qualidade, as atividades e os atores na escola devem pautar por ações articuladas e conjuntas como um todo. Assim sendo, a gestão democrática e participativa deve ser incentivada para permitir a construção da educação de qualidade. Entendemos que a gestão educacional

democrática e participativa conduz-nos a uma socialização permanente sobre os desafios da escola aos diversos níveis.

2.1.1.3. O conceito educação bilíngue

A abordagem do conceito educação bilíngue, no passado e no presente, carrega consigo uma complexidade e variedades de definições. O nosso objetivo, neste subcapítulo, é apresentar e refletir em torno das diferentes concepções sobre a definição do conceito educação bilíngue, mostrando as diversas formas de compreensão dos investigadores. Também, é nosso objetivo apresentar e debater os diferentes modelos de educação bilíngue. À medida que formos debatendo as diferentes definições e modelos de educação bilíngue, verificaremos as inter-relações entre as diferentes conceptualizações de investigadores. Ainda neste subcapítulo analisaremos a definição e modelos de educação bilíngue que possam ser mais aplicáveis em Moçambique, atendendo as diversidades linguísticas e culturais existentes o português como língua oficial. Este subcapítulo divide-se em duas partes, sendo a primeira parte o conceito educação bilíngue e a segunda os modelos de educação bilíngue. Para o suporte científico, deste subcapítulo, trabalhamos com as obras dos seguintes investigadores: Titone (1976), INDE (2003), Megale (2005), Baker (2006), Garcia (2009) e Chimbutane e Stroud (2012).

Antes de entrarmos na definição da educação bilingue, é fundamental que definamos o conceito bilinguismo. Entendemos por bilinguismo o uso de duas línguas, sendo elas L1 e L2 em contexto de comunicação. Segundo Titone (1976),

O bilinguismo é o poder possuído por um indivíduo para ser capaz de expressar em uma segunda língua adaptar fielmente os conceitos e estruturas próprias, sem parafraseando a mesma língua nativa. A pessoa bilíngue tem o poder de ser capaz de expressar em qualquer uma das duas línguas sem dificuldade, sempre que surge a ocasião (TITONE, 1976, p. 13).

A definição do conceito bilinguismo tem o seu historial já faz muito tempo. Os estudiosos como Baker, Bloomfield, Haugen, Weinreich e Diebold deram seu

contributo. A seguir os contributos dos estudiosos sobre o conceito bilinguismo: segundo Baker (2001), citado por Garcia (2009),

Bilinguismo é a capacidade de utilizar mais do que um idioma. Os primeiros estudiosos do bilinguismo, em particular Bloomfield (1933), considera apenas o controle nativo como de duas línguas, como um sinal de bilinguismo. Mas os estudiosos posteriores, como Einar Haugen e Uriel Weinreich, tinham muito mais amplas definições de bilinguismo, talvez porque, como bilíngues eles estavam cientes de sua complexidade, e que havia trabalhado em contextos de imigrantes dos Estados Unidos, onde as diferentes formas de bilinguismo eram comuns. Haugen (1953) considerou mesmo proficiência mínima em duas línguas um sinal de bilinguismo. Weinreich (1953) considera alguém que alternava entre as duas línguas como um bilíngue. Diebold (1964) fala de bilinguismo incipiente para designar aqueles que estão nos primórdios da aquisição de alguma competência em outro idioma, proporcionando, assim, uma definição minimalista de bilinguismo (GARCIA, 2009, p. 44).⁶

Macnamara (1967), por seu turno, citado por Megale (2005, p. 2), define que um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa. Ainda Titone (1976), de seu ponto de vista, afirma que,

⁶ Bilingualism, according to Baker (2001), is the ability to use more than one language. Early scholars of bilingualism, in particular Bloomfield (1933), only considered native-like control of two languages as a sign of bilingualism. But later scholars, such as Einar Haugen and Uriel Weinreich, had much broader definitions of bilingualism, perhaps because as bilinguals themselves they were aware of its complexity, and they had worked in immigrant U.S contexts where different forms of bilingualism were common. Haugen (1953) labeled someone who alternated between the two languages as a bilingual. Diebold (1964) speaks of incipient bilingualism to designate those who are at the very beginnings of acquiring some competence in another language, thereby providing a minimalist definition of bilingualism. (GARCIA, 2009, p. 44).

Verdadeiro bilinguismo abrange não só o domínio de dois códigos linguísticos instrumentais, mas, em sentido mais profundo, altamente personalizado posse de dois sistemas de pensamento, que envolve modelo coordenada ou paralela do bilinguismo proposto por Ervin e Osgood-e, portanto, duas culturas. O bilinguismo é verdadeiro tanto biculturalismo. É somente nesse sentido que o bilinguismo, ao invés de atrapalhar neste sentido que o indivíduo representa um enriquecimento da personalidade (TITONE, 1976, p. 51-52).

Na definição do conceito bilinguismo encontramos outros estudiosos como Barker e Prys (1998), Li Wei (2000), citado por Megale (2005, p. 2), argumenta que o termo bilíngue basicamente pode definir indivíduos que possuem duas línguas. Mas deve-se incluir entre estes, indivíduos com diferentes graus de proficiência nessas línguas e que muitas vezes fazem uso de três, quatro ou mais línguas.

Baker (2006, p. 3) define o conceito bilinguismo como sendo a capacidade de um indivíduo falar e escrever em duas línguas.

Depois de termos apresentado as definições do conceito bilinguismo de diferentes autores, como Titone (1976), Megale (2005) e Baker (2006) entendemos que o conceito bilinguismo é variado e diversificado, dependendo de cada investigador. Na nossa percepção, do ponto de vista educacional, o bilinguismo é a competência que um indivíduo tem em dominar duas línguas, sendo elas L1 e L2 ou LE, nas quatro habilidades, designadamente falar, ouvir, ler e escrever.

Em seguida vamos definir o conceito educação bilíngue, interagindo com obras de diferentes estudiosos, nomeadamente Megale (2005), Cañete (2008), Garcia (2009).

A primeira definição do conceito educação bilíngue é do Harmers e Blanc (2000), citado por Megale (2005, p. 9), descreve educação bilíngue como qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas. Nesta definição está patente que a educação bilíngue é aquela que é feita em duas línguas de forma simultânea ou consecutivamente.

A segunda definição está centralizada em língua da minoria, considerada língua materna do aluno e língua majoritária, a segunda língua do aluno. Segundo

Appel e Muysken (1996), citado por Cañete (2008, p. 25), a Educação Bilíngue consiste naquele sistema em que uma língua minoritária joga um papel de certa importância junto a uma língua majoritária.

A terceira definição do conceito da educação bilíngue da Garcia (2009) define educação bilíngue como sendo alguém que tenha um domínio de duas línguas.

Finalmente, a quarta definição, do Baker (1993), citado por Garcia (2009, p. 5), o conceito educação bilíngue refere-se ao termo usado para a educação dos alunos que já são falantes de duas línguas e, em outras vezes, com a educação daqueles que estão estudando línguas adicionais. Na última definição notamos que o conceito educação bilíngue refere-se aos já falantes e àqueles que estão estudando línguas adicionais.

Em Bisqué (2012), a educação bilíngue é entendida como o uso de duas línguas no processo de ensino aprendizagem. O caso concreto de Moçambique, o ensino bilíngue é o uso das línguas locais e da língua portuguesa no processo de ensino aprendizagem.

Nas definições sobre o conceito de educação bilíngue, já mencionadas, verificamos que há divergências nas definições do conceito educação bilíngue. No nosso entender a educação bilíngue é o conceito ou termo usado para o ensino no qual são usadas duas línguas, sendo a língua materna da criança (língua local) e uma língua segunda ou mesmo estrangeira. Educação bilíngue, a sua definição, depende de contextos sócio-culturais e políticos de cada país. Conforme Markey (1972), citado por Magale (2005, p. 7), Educação bilíngue pressupõe conceitos distintos em países e contextos diferenciados em função de questões éticas dos próprios educadores e legisladores e de fatores sócio-políticos.

Em Moçambique, no ensino monolíngue, a partir da 6ª classe os alunos aprendem o Inglês (língua estrangeira) como disciplina, neste caso não se está perante a educação bilíngue. A educação bilíngue é aquela em que o aluno aprende os conteúdos das disciplinas com a língua segunda ou estrangeira. Conforme Garcia (2009),

Educação bilíngue é diferente de programas de ensino de língua tradicional que ensinam uma segunda ou uma língua estrangeira. Para a maior parte, aprender em segunda ou em língua estrangeira em programas tradicionais é ensinar a

língua como sujeito, enquanto que nos programas de educação bilíngue é ensinar o conteúdo através de outra língua que não seja língua materna das crianças (GARCIA, 2009, p. 6).⁷

A educação bilíngue é vista como um meio articulador entre as diferentes culturas dentro duma comunidade ou sociedade. As escolas da educação bilíngue em Moçambique localizam-se nas zonas rurais onde a cultura é veiculada através da sua língua local. Os alunos ao terem a língua portuguesa pela primeira vez, na sua vida, na escola, aprendem outra cultura e outra convivência, por exemplo, a forma de cumprimentar, de gesticular e as regras de convívio. Eles aprendem a respeitar as outras culturas e outras línguas. Conforme Bortoni (1993), citado por Hilgemann (2004), a educação bilíngue permite:

- a) respeito às características culturais e linguísticas do aluno, o que lhe garantirá a manutenção de sua auto-estima e viabilizará sua integração na cultura da escola que lhe é razoavelmente estranha, e
- b) o conhecimento, por parte da escola, das características da competência comunicativa que o aluno traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar (HILGEMANN, 2004, p. 35).

A educação bilíngue dá possibilidades e permissas para que o indivíduo, partindo da aprendizagem de outras línguas locais ou estrangeiras, como língua segunda ou estrangeira, tenha o potencial cultural de outros povos, tornando-se num cidadão globalizado. Segundo Garcia (2009)

⁷ Bilingual education is different from traditional language education programs that teach a second or a foreign –language. For the most part, these traditional second or foreign-language programs teach the language as a subject, whereas bilingual education programs use the language as a medium of instruction; that is, bilingual education programs teach content through an additional language other than the children’s home language (GARCIA, 2009, p. 6).

Na educação em geral, a educação bilíngue não se concentra apenas na aquisição de educação de idiomas adicionais, mas também em ajudar os alunos a se tornarem cidadãos globais e responsáveis como eles aprendem a função entre culturas e mundos, isto é, para além das fronteiras culturais em que a escolaridade tradicional muitas vezes funciona. Na educação de forma equitativa, a educação bilíngue se concentra em fazer a escolaridade significativa e compreensível para os milhões de crianças cujos idiomas de casa são diferentes da língua dominante da escola e da sociedade (GARCIA, 2009, p. 6-7).⁸

A educação bilíngue permite que os alunos tenham a possibilidade de conhecerem outras culturas e outros mundos, facilitando-os a serem cidadãos do mundo globalizado e rompem com as fronteiras físicas que barram o desenvolvimento de muitos indivíduos.

Quadro 4: Diferenças entre Educação Bilíngue e Ensino da Língua

	Educação Bilíngue	Ensino da Língua Estrangeira ou Segunda
Objetivo primordial	Educar significativa e algum tipo de bilinguismo.	Competência em língua adicional
Objetivo acadêmico	Educar bilíngue e ser capaz de funcionar entre as culturas.	Aprenda um idioma adicional e familiarizar-se com uma cultura adicional.
Uso da língua	Idiomas usados como meio de instrução.	Língua adicional ensinada como sujeito.
Uso de instrução	Usa alguma forma de duas	Usa uma linguagem alvo

⁸ In educating broadly, bilingual education focuses not only on the acquisition of additional languages, but also on helping students to become global and responsible citizens as they learn to function across cultures and worlds, that is, beyond the cultural borders in which traditional schooling often operates. In educating equitably, bilingual education focuses on making schooling meaningful and comprehensible for the millions of children whose home languages are different from the dominant language of school and society. (GARCIA, 2009, p. 6-7).

da língua	ou mais línguas.	principalmente.
A ênfase pedagógica	Integração da linguagem e conteúdo.	Ensino da língua explícita.

Fonte: Garcia (2009, p. 7)

No quadro 4 estão nítidas as diferenças entre a educação bilíngue e programas de ensino de línguas. Na educação bilíngue as duas línguas são usadas como meio de instrução enquanto nos programas de ensino de línguas a língua adicional é ensinada como disciplina.

Apesar da educação bilíngue em Moçambique ser uma realidade nova, existindo desde 2003, há boas experiências no convívio escolar com as comunidades pelo fato da língua local ser o grande unificador dos indivíduos. Nas zonas rurais, como já afirmamos anteriormente, os indivíduos comunicam-se em línguas locais. As crianças ao aprenderem os conteúdos em suas línguas locais têm a possibilidade transmitir aos seus pais e familiares o que aprendem, para além destes ajudarem os seus filhos em tarefas de casa e em conteúdos que os seus filhos não entendem. A valorização da cultura das comunidades, a auto-estima dos alunos e pais e o conhecimento de outra cultura fortificam o desenvolvimento harmonioso e intelectual dos alunos, preparando-os para novos desafios do mundo globalizado. Também através de educação bilíngue em Moçambique, estão perpetuados e valorizados os âmbitos, as tradições, as danças, canções, poesias e histórias do nosso povo através dos livros didáticos, mini-dicionários, romances, poemas escritos em diferentes línguas locais. Conforme Garcia (2009),

Educação Bilíngue, para nós, é simplesmente qualquer instância em que as crianças e os professores nas suas práticas de comunicação na escola, normalmente, incluem o uso de múltiplas práticas multilíngues que maximizam a eficácia de aprendizagem e de comunicação, e que, ao fazê-lo, promovem e desenvolvem a tolerância em relação a diferenças linguísticas, bem como a valorização das línguas e de proficiência bilíngue. Em outras palavras, nosso objetivo é ter educação bilíngue reconceptualizado em resposta à interação social entre os alunos, professores e outros

membros da comunidade educativa, utilizando duas ou mais línguas diferentes, não apenas como o sumário de práticas de linguagem desprovida das realidades sociais complexas do multilinguismo (GARCIA, 2009, p. 8-9).⁹

Na realidade do mundo de hoje, mundo globalizado, é pertinente o domínio de muitas línguas, pois fortalece um mosaico cultural e intelectual alargado aos indivíduos. Esta convivência com muitas línguas permite que os indivíduos convivam com outros sem complexos de superioridade ou mesmo de inferioridade. A visão destes indivíduos bilíngues ou multilíngues é mais ampliada e favorece ao mundo de concorrência de emprego e do bem estar consigo e com os demais. Conforme Garcia (2009, p.9) “Educação bilíngue no século XXI deve ser reinventada e ampliada, uma vez que leva o seu lugar de direito como uma forma significativa para educar todas as crianças e alunos de línguas no mundo de hoje.” Também Webb (1998), citado por Stroud e Tuzine (1998, p. 72), reforça a ideia do mosaico linguístico do indivíduo ao afirmar, “O princípio do multiculturalismo implica também o desenvolvimento obrigatório do bi/trilinguismo individual e do multilinguismo geral da sociedade, como um meio de estabelecimento de respeito cultural mútuo e comunicação intercultural.”

As línguas locais têm consigo grandes ensinamentos para as comunidades que as falam, como por exemplo, os provérbios, histórias, contos tradicionais, ritos de iniciação que só soam bem nas próprias línguas locais, a sua tradução para outras línguas perdem, muitas das vezes, o seu sentido e o seu ensinamento. Na

⁹ Bilingual education, for us, is simply any instance in which children’s and teachers’ communicative practices in school normally include the use of multiple multilingual practices that maximize learning efficacy and communication; and that, in so doing, foster and develop tolerance towards linguistic differences, as well as appreciation of languages and bilingual proficiency. Our definition, then, does not depart greatly from the ways in which others have defined bilingual education. Where we perhaps differ is in grounding bilingual education firmly on the language and literacy practices that we observe in schools, on what has become widely known as bilingual encounters (Martin, 2003), instead of on theoretical frameworks of how language ought to be and ought to function, frameworks that have little to do with actualizing the potential of children’s intellect, imagination, and creativity (GARCIA, 2009, p. 8-9).

minha língua local sena, para se referir a negócio obscuro diz-se: malonda a paca¹⁰, traduzindo a frase sublinhada fica negócio de gato. Para os que não são falantes desta língua é difícil entender que se pretende dizer negócio obscuro. Segundo Bourdieu (1991), citado por Garcia (2009),

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1991) associou a educação à reprodução como capital, um ativo de valor quantificável. Na escola, os alunos adquirem capital cultural, isto é, conhecimento, habilidades e estratégias relacionadas com a apresentação do auto, bem como capital simbólico que tem a ver com a respeitabilidade e dignidade. Também é valioso capital linguístico, a capacidade de usar as normas adequadas de linguagem. Ser capaz de usar linguagens de forma eficaz, Bourdieu argumenta, aumenta a sua riqueza, porque permite interagir com outras pessoas em diferentes contextos sociais. Em certo sentido, saber usar uma língua é uma forma de ganhar capital cultural e simbólico (GARCIA, 2009, p. 12).¹¹

A língua materna como meio de ensino é eficaz no processo de ensino aprendizagem para as crianças pelo fato delas trazerem de casa vocabulário suficiente para a comunicação com as outras crianças e professores na sala de aula e no ambiente escolar no seu geral. Quando o meio de ensino é uma língua segunda ou estrangeira as crianças ficam tímidas e apreensivas, tornando-se a sala de aula e a escola um local opressor. Os resultados pedagógicos, assim como a

¹⁰A expressão malonda a paca, da língua sena, é um provérbio que traduzindo para a língua portuguesa significa negócio obscuro, isto é, sem a observância de regras de negócios.

¹¹ The French sociologist Pierre Bourdieu (1991) has linked education to reproduction of the social order. Bourdieu proposes that we view education as capital, an asset of quantifiable value. At schools, students acquire cultural capital, that is, knowledge, abilities, and strategies related to the presentation of self; as well as symbolic capital having to do with respectability and worthiness. Also valuable is linguistic capital, the ability to use appropriate norms of language. Being able to use languages effectively, Bourdieu argues, increases one's wealth because it allows one to interact with others in various social contexts. In a sense, knowing how to use a language is a way of gaining cultural and symbolic capital (GARCIA, 2009, p. 12).

interação na sala de aula, são mais animadores quando o meio de ensino é a língua local da criança. Segundo UNESCO (2003), citado por Garcia (2009), UNESCO propõe três princípios básicos, não mais simplesmente focados na língua materna como era em 1953, mas em educação multilíngue intercultural como um recurso para todos:

1. Instrução de língua materna como meio de melhorar a qualidade Educacional, construindo sobre o conhecimento e a experiência dos alunos e professores;
2. Educação bilíngue e/ou multilíngue em todos os níveis da educação como um meio de promover tanto social e igualdade de gênero e como um elemento fundamental das sociedades linguisticamente diversos;
3. A linguagem como um componente essencial da educação intercultural, a fim de estimular a compreensão entre diferentes grupos populacionais e assegurar o respeito pelos direitos fundamentais (GARCIA, 2009, p. 15-16).¹²

O uso da segunda língua ou língua estrangeira como meio de ensino no processo de ensino aprendizagem sem ter passado por ensino das crianças em suas línguas locais cria muitas dificuldades, nomeadamente fraca interação na sala de aula entre aluno-professor, aluno- aluno e professor aluno, fraco domínio da leitura e escrita para além da fraqueza em compreender os conteúdos de outras disciplinas curriculares. Segundo Lopes (2001),

Os alunos de língua segunda são menos proficientes em português, visto que são menos loquazes, precisam de maior

¹² 1. Mother tongue instruction as a means of improving educational quality by building upon the knowledge and experience of the learners and teachers:

2. Bilingual and/or multilingual education at all levels of education as a means of promoting both social and gender equality and as a key element of linguistically diverse societies;

3. Language as an essential component of inter-cultural education in order to encourage understanding between different population groups and ensure respect for fundamental rights (GARCIA, 2009, p. 15-16).

apoio na comunicação (estimulação pedagógica pontual) para realizar uma tarefa verbal, têm maiores dificuldades em organizar suas produções e evidenciam muito mais formas não-nativas, isto é, erros, em seus discursos. São menos proficientes na leitura, pois a controlam menos, usam pouco “boas” estratégias do ato de ler e têm uma compreensão mais fragmentada do que leram (LOPES, 2001, p. 5).

Em Moçambique a educação bilíngue dá bases sólidas aos alunos nos primeiros três anos do ensino, pois o fato de terem as suas línguas locais como meio de ensino, proporciona-lhes requisitos importantes para o domínio da leitura e escrita iniciais da sua língua materna e, assim, têm recursos linguísticos para a aprendizagem da língua segunda ou estrangeira. Para o caso dos alunos das escolas do ensino bilíngue em Moçambique, eles a partir da 3ª classe fazem a transferência das habilidades de leitura e escrita para a língua segunda ou estrangeira, pois é a partir daquela classe que os alunos começam a ler e escrever. Segundo Haugen, 1972: Mühlhäusler, 1996, 2000, 2002, Fettes, 2003 e Tsai, 2005, citado por Garcia (2009),

Educação bilíngue é vista cada vez mais como um meio através do qual as crianças e jovens podem interagir dentro de sua própria comunidade etnolinguística, bem como com os outros. Esta lente de interações linguísticas complexas tem sido chamada de “ecologia linguística” (Haugen, 1972: Mühlhäusler, 1996). O desafio de escolas bilíngues no século XXI é preparar as crianças para equilibrar sua própria ecologia linguística (Fettes, 2003), permitindo-lhes ir livremente e para trás em suas línguas que se sobrepõem as literaturas. “Abordagem ecológica” do Mühlhäusler (2000, 2002) chama de “uma situação de equilíbrio em que as línguas se reajustam automaticamente para se encaixar no meio ambiente, e perpetuar-se através do contato da linguagem, ao invés de isolamento (GARCIA 2009, p. 16).¹³

¹³ Bilingual education is increasingly seen as a means through which children and youth can interact within their own ethnolinguistic community, as well as with others. This lens of complex linguistic

O processo de ensino aprendizagem feito em língua local da criança e na língua segunda ou estrangeira permite que o indivíduo tenha os seus aspetos socioculturais fortificados, permitindo assim a assimilação rápida da visão multicultural do mundo. Conforme Schieffelin e Ochs (1986), citado por Chimbutane e Stroud (2012, p. 37),

(...) muitos traços funcionais e formais do discurso veiculam também informação sociocultural e parte do significado das estruturas gramaticais e convencionais e socioculturais. Sendo assim, estas estruturas também incorporam informação sobre a ordem social e, como tal, elas expressam concepções e teorias locais sobre o mundo, porque as crianças adquirem a visão do mundo à medida que adquirem a língua (CHIMBUTANE e STROUD, 2012, p. 37).

Uma das preparações para a introdução do ensino bilíngue em Moçambique foi o estudo sociolinguístico nas comunidades onde ele seria experimentado. O estudo tinha como objetivo verificar se as comunidades eram linguisticamente homogêneas. Depois desta atividade foram selecionados escolas e professores que tomariam parte desta modalidade de ensino. Segundo Garcia,

Uma das maiores mudanças na comunidade globalizada do século XXI é a indefinição do território que foi claramente demarcado pela língua e cultura. Embora muitos territórios só tiverem dado a aparência de serem homogênea, eles forneceram um contexto, mesmo se imaginava, para fazer cumprir a escolaridade monolíngue. No século XXI, no entanto, estamos conscientes da complexidade linguística do mundo

interactions has been termed linguistic ecology (Haugen, 1972: Muhlhausler, 1996). The challenge of bilingual schools in the twenty-first century is to prepare children to balance their own linguistic ecology (Fettes, 2003), enabling them to go freely back and forth in their overlapping languages and literacies. Muhlhausler's ecological approach (2000, 2002) calls for a situation of equilibrium whereby languages automatically readjust themselves to fit into the environment, and perpetuate themselves through language contact, rather than isolation (apud in Tsai, 2005: 11). (GARCIA, 2009, p. 16).

em que a escolaridade monolíngue parece absolutamente inadequada. Diferenças linguísticas são vistas como um recurso, e educação bilíngue, em toda a sua complexidade e formas, parece ser a única maneira de educar como o mundo se move para frente (GARCIA, 2009, p. 16).¹⁴

A educação bilíngue trouxe mais valia para as crianças das zonas rurais pelo fato de terem a possibilidade de aprenderem nas suas línguas locais e na segunda língua ou língua estrangeira, preservando as suas realidades sócio-culturais e aprendendo outras culturas. Conforme Garcia,

Nossa visão de educação bilíngue é complexa, como a figueira, permitindo o crescimento em direções diferentes ao mesmo tempo e fundamentada nas diversas realidades sociais, a partir do qual emerge. Assim, como o bilinguismo dá falantes escolhas, a educação bilíngue dá os sistemas escolares mais escolha, pois há muitas alternativas (GARCIA, 2009, p 17-18).¹⁵

Também Benson (1997), citado por Stroud e Tuzine (1998, p. 279) reforça as vantagens ou mais valia da educação bilíngue ao afirmar: “já há bastante tempo que as experiências internacionais demonstram as vantagens pedagógicas da utilização

¹⁴ One of the biggest changes in the globalized community of the twenty-first century is the blurring of territory that was clearly demarcated by language and culture. Although many territories had only given the appearance of being homogeneous, they provided a context, even if imagined, to enforce monolingual schooling. In the twenty-first century, however, we are aware of the linguistic complexity of the world in which monolingual schooling seems utterly inappropriate. Language differences are seen as a resource, and bilingual education, in all its complexity and forms, seems to be the only way to educate as the world moves forward (GARCIA, 2009, p. 16).

¹⁵ Our view of bilingual education is complex, like the banyan tree, allowing for growth in different directions at the same time and grounded in the diverse social realities from which it emerges. Just as bilingualism gives speakers choice, bilingual education gives school systems more choice, for there are many alternatives (GARCIA, 2009, p 17-18).

da língua materna na alfabetização inicial, acompanhada pelo ensino da língua oficial como língua segunda.”

O uso das línguas locais e da língua segunda no ensino para além das razões já mencionadas tem um papel preponderante para o desenvolvimento do país pelo fato de ser um meio tangível para inclusão dos indivíduos nas suas comunidades e no mundo. Segundo Lopes

A importância do uso das línguas autóctones na educação decorre do fato de que a tarefa de letramento numa língua estrangeira como o português é um grande obstáculo ao desenvolvimento nacional de Moçambique, porque ela tende a marginalizar as populações que não são proficientes nesta língua (LOPES, 2001, p. 6).

O envolvimento dos professores na prática linguística nas escolas do ensino bilíngue deve ser muito forte e consistente para permitir que os alunos tenham um bom domínio nas duas línguas, isto é, a língua local e a língua segunda ou estrangeira. A língua materna que cada criança traz da sua casa é, muitas vezes, a variante não padrão. Ela deve passar a aprender a variante padrão daquela língua, precisa-se que os professores respeitem esta transição e tenham formas pedagógicas apropriadas para o ensino e aprendizagem para não intimidar aquelas crianças que não falam a variante padrão. Conforme Garcia (2009),

Nas escolas bilíngues a heterogeneidade das práticas de linguagem que envolve duas ou mais línguas é muito mais complexa do que as duas línguas padrão em isolamento que as escolas usam e promovem. É, justamente, essa tensão entre as práticas dos alunos bilíngues e bilíngues emergentes heteroglóssicas linguagem e a linguagem padrão promovida na escola, que faz com que a educação bilíngue um terreno tão fértil para pensar sobre a linguagem. É a tarefa de qualquer escola bilíngue para construir essa tensão, uma vez que reconhece e utiliza as práticas linguísticas complexas da criança para garantir que o uso de duas ou mais línguas

padrão sejam incorporadas no repertório linguístico da criança (GARCIA, 2009, p. 23).¹⁶

O envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo de ensino aprendizagem fortalece o empenho dos alunos nas escolas. Este processo é possível quando eles dominam a língua que é usada como meio de ensino. Caso a língua de ensino seja uma língua segunda ou estrangeira os pais e encarregados de educação são sujeitos a uma exclusão no acompanhamento dos seus filhos. Conforme Lopes (2001),

O uso da língua portuguesa como língua de ensino limita seriamente a comunicação entre professores, alunos e outros membros da comunidade. Para crianças e jovens, implica uma maior dificuldade de compreensão do processo de ensino/aprendizagem. Eles não podem compreender nem interagir verbalmente com os professores que não falam sua língua, e estes não podem dar conselhos que são especialmente valorizados pelos pais das crianças. Para os pais monolíngües, significa que ficam impedidos de dialogar com os professores de sua comunidade. Os adultos se vêem confrontados com uma perda de controle sobre a educação de seus filhos pelo fato de não poderem “estabelecer práticas” com os docentes, acabando por se sentirem marginalizados dos assuntos da escola (LOPES, 2001, p. 7).

A língua local da criança desempenha um papel fundamental na interação entre a escola e os pais e encarregados de educação. Nos encontros entre a escola e os pais, nas zonas rurais, é necessário que o meio de comunicação seja a língua

¹⁶ In bilingual schools the heterogeneity of language practices involving two or more languages is much more intricate than the two standard languages in isolation that schools use and promote. It is precisely this tension between the heteroglossic language practices of emergent bilingual and bilingual students, and the standard language promoted in school, that makes bilingual education such a fertile ground for thinking about language. It is the task of any bilingual school to build on this tension, as it acknowledges and utilizes the child's complex linguistic practices to ensure that the use of two or more standard languages are incorporated into the child's linguistic repertoire (GARCIA, 2009, p. 23).

conhecida pelos pais e encarregados de educação para que estes possam contribuir na melhoria da qualidade da educação dos seus filhos.

2.1.1.4. Modelos da educação bilíngue

No mundo, como em África, há muitos modelos da educação bilíngue que já foram experimentados na educação dos alunos. Uns tiveram seus sucessos na melhoria da qualidade da educação e outros foram totais fracassos. As causas ilustradas para o fracasso dos modelos da educação bilíngue estão relacionadas ao momento da transição ou do uso precoce da língua segunda ou língua estrangeira como meio de instrução. Segundo Heugh (2012), citado por Chimbutane e Stroud (2012), para a introdução da educação bilíngue deve-se ter consenso nos seguintes aspetos:

- o momento em que o meio de ensino e aprendizagem deve mudar da L1 para uma L2/língua internacional (isto é, o momento da transição);
- se a mudança de meio de ensino e aprendizagem é, na verdade, necessária quando a língua segunda/internacional é ensinada de forma eficiente como disciplina e
- se é possível usar ambas as línguas (L1 e L2/internacional) como meios complementares de ensino ao longo de todo o sistema de ensino (CHIMBUTANE e STROUD, 2012 p. 57-58).

Em relação aos modelos/programas da educação bilíngue existe muita diversidade e diferenças na sua concepção, segundo os diferentes estudos feitos pelos investigadores. O nosso objetivo é de mostrar os diferentes entendimentos sobre os modelos/programas da educação bilíngue e darmos o nosso contributo, atendendo a realidade do nosso país. Em seguida vamos mencionar os diferentes modelos/programas da educação bilíngue, destacando as obras dos investigadores Megale (2005), Cañete (2008), Garcia (2009) e Chimbutane e Stroud (2012).

Os modelos da educação bilíngue são diferenciados, dependendo dos objetivos, local e das políticas linguísticas traçadas por cada país. Cañete (2008, p.

26) afirma que a educação bilíngue está relacionada às questões sociolingüísticas, políticas e econômicas envolvidas.

Stroud (2002), citado por Cañete (2008), afirma a existência de quatro programas de educação bilíngue, designadamente a educação bilíngue de Transição, de Manutenção (estática e ou de desenvolvimento), a de enriquecimento e o programa restaurador ou inovador.

Garcia (2009) defende quatro modelos da educação bilíngue, nomeadamente subtrativo, aditivo, recursivo e dinâmico. Conforme Garcia (2009),

Como os grupos sociais e os indivíduos têm necessidades diferentes, aspirações e recursos, o bilinguismo tem adotado diferentes formas em diferentes épocas e em diferentes espaços geográficos. Tradicionalmente, os dois modelos de bilinguismo têm sido avançados na literatura acadêmica para refletir essas diferentes formas - subtrativo e aditivo, que revemos abaixo. Mas, especialmente no século XXI, outras formas de bilinguismo foram constituídas que não receberam atenção acadêmica, designadamente bilinguismo - recursivo e dinâmico (GARCIA, 2009, p. 51).¹⁷

Chimbutane e Stroud (2012) mencionam três modelos da educação bilíngue, a saber, modelo subtrativo, de transição e aditivo.

Seguidamente, vamos definir e colocar as vantagens e desvantagens dos diferentes modelos/programas da educação bilíngue. Afirmamos que não há um modelo ou programa da educação bilíngue ideal ou perfeito, os modelos devem pautar pela realidade política e sociocultural e econômica de cada país.

¹⁷ Because social groups and individuals have dissimilar needs, aspirations, and resources, bilingualism has adopted different forms at various times and in different places. Traditionally two models of bilingualism have been advanced in the scholarly literature to reflect these different forms- subtractive and additive- which we review below. But especially in the twenty-first century, other forms of bilingualism have been constituted that have not received scholarly attention. In this book, we name and describe two additional models of bilingualism – recursive and dynamic (GARCIA, 2009, p. 51).

2.1.1.4.1. Modelo subtrativo

O modelo subtrativo, segundo Garcia (2009) é aquele que a criança tem duas línguas no processo de ensino e aprendizagem, língua materna e língua segunda (língua dominante). No processo de ensino aprendizagem a criança é obrigada a abandonar a sua língua materna ficando com a língua segunda. Como resultado deste modelo, a criança terá no processo de ensino e aprendizagem o uso exclusivo da segunda língua ou língua estrangeira (língua dominante). Neste modelo nota-se que as crianças perdem o perfil linguístico da sua língua materna. Conforme Garcia (2009, p. 52), Este bilinguismo é caracterizado por aumento da perda de recursos linguísticos da língua materna.¹⁸

O modelo subtrativo caracteriza-se pelo abandono precoce do aluno da sua língua local (L1) para a segunda língua (L2) ou língua estrangeira. As desvantagens da transição precoce estão patentes na fraca assimilação da matéria nos alunos, destacando-se o fraco domínio da matéria e fraco desempenho na sala de aula. Segundo Chimbutane e Stroud (2012),

Estudos africanos (por exemplo, Bamgbose, 1984, 2000, 2004; Mcdonald, 1990; Alidou et al., 2006) e internacionais (Ramirez et al., 1991; Thomas e Collier, 1997, 2002) mostram que modelos subtrativos ou de submersão (uso de uma L2 como meio de ensino logo no início do ensino primário) e os modelos de transição precoce são ineficazes para a maior parte dos alunos (CHIMBUTANE; STROUD, 2012, p. 58).

No modelo/programa subtrativo as crianças perdem a sua língua local (L1) durante a aquisição da segunda língua ou língua estrangeira. Segundo Megale (2005, p. 5), no bilinguismo subtrativo a primeira língua é desvalorizada no ambiente infantil, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança e neste caso durante a aquisição da L2 ocorre perda ou prejuízo da L1.

Neste modelo notamos que todos os autores referem-se que é um modelo caracterizado pelo abandono precoce da L1 da criança para a L2.

¹⁸ This bilingualism is characterized by increasing loss of linguistic features of the first language.

2.1.1.4.2. Modelo aditivo

Modelo aditivo, segundo Garcia (2009), é o modelo em que a língua materna da criança é adicionada a língua segunda e as duas línguas são mantidas no processo de ensino aprendizagem da criança.

Heugh (2012), citado por Chimbutane e Stroud (2012, p. 59), afirma que o alvo no modelo bilíngue aditivo é o uso de uma L1 como meio de ensino ao longo de todo o sistema de ensino (com uma L2 ensinada devidamente como disciplina) ou é o uso simultâneo de uma L1 e uma L2 como meios de ensino até ao fim da escolarização.

Megale (2005, p. 5) define o modelo aditivo como sendo aquele que as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da L2 ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da L1.

No modelo aditivo notamos que os pesquisadores são unânimes em considerarem que as crianças têm no processo de ensino aprendizagem as duas línguas, a L1 e a L2.

2.1.1.4.3. Modelo recursivo

O modelo recursivo, segundo Garcia (2009), consiste em indivíduos revitalizarem as suas línguas maternas dentro de uma comunidade pelo fato destes terem perdido a convivência em instituições oficiais, isto é, nas escolas e outros lugares públicos. A sua língua materna é usada em cerimônias tradicionais e nas igrejas. Em Moçambique temos exemplos das comunidades descendentes da Ásia, hindus e muçulmanos, que usam as suas línguas maternas nas suas igrejas e em cerimônias tradicionais. Também encontramos comunidades falantes das línguas locais, oriundas de outras regiões do país e vivem em outras regiões, cidades ou pequenas vilas que usam as suas línguas locais em cerimônias tradicionais e nas igrejas. Este modelo não reflete todas as competências linguísticas de um indivíduo pelo fato do tempo de seu uso ser muito restrito. Além disso, neste mundo globalizado há tendências dos indivíduos investirem mais tempo em aprenderem outras línguas para o convívio além fronteiras. Conforme Garcia (2009, p. 53), Este bilinguismo recursivo não deriva de uma visão monoglossica que começa a partir de monolingualismo (como faz o bilinguismo aditivo), mas ela se origina em práticas da linguagem já heteroglóssicas, em bilinguismo em si.

Este modelo é usado por número muito reduzido de indivíduos, as habilidades mais usadas são de leitura e fala (comunicação oral), as outras duas habilidades (escrever e interpretar) são raramente usadas.

2.1.1.4.4. Modelo dinâmico

O modelo dinâmico refere-se, segundo Garcia (2009), aos indivíduos que possuem habilidades plurilíngues. Os indivíduos plurilíngües usam as línguas para atender e acomodar diferentes finalidades na sua vida, atravessando fronteiras física e virtualmente. Os estudiosos europeus usam o termo plurilinguismo para se referirem o termo bilinguismo dinâmico.

Na Europa e no mundo em geral, neste século XXI e no mundo globalizado, há tendências das pessoas aprenderem outras línguas para atenderem as diversas finalidades da sua vida, criando mais oportunidades de emprego e amizades. Segundo Garcia

O conceito de plurilinguismo tem seu núcleo à idéia de que os cidadãos europeus no século XXI devem ter à sua disposição um repertório variável e mudança de práticas de linguagem para atender diferentes finalidades. Mas além de ter competência plurilíngue, os cidadãos europeus são encorajados a desenvolver tolerância linguística como eles aprendem a valorizar as diferentes práticas de linguagem (GARCIA, 2009, p. 54).¹⁹

Na África, particularmente em Moçambique, o plurilinguismo é encorajado para facilitar o acesso ao emprego nas comunidades rurais, o caso do domínio de muitas línguas locais, e o domínio de línguas estrangeiras como o Inglês para o emprego em empresas internacionais.

¹⁹ We use the term dynamic bilingualism in ways similar to the ways in which European scholars use the term plurilingualism, referring to the understanding that language use in the twenty-first century requires differentiated abilities and uses of multiple languages as citizens cross borders either physically or virtually (GARCIA, 2009, p. 54).

Quadro 5: Modelos da Educação Bilíngue

Subtrativo	Aditivo	Recursivo	Dinâmico
Move-se em direção ao monolinguismo	Tentativas do bilinguismo equilibrado	Aceita os fluxos do bilingüismo	Incentiva bilinguismo comunicativo e dinâmico

Fonte: Garcia (2009, p. 55)

O quadro 5 faz um resumo dos modelos ou programas da educação bilíngüe. Neste quadro nota-se que o modelo aditivo é o modelo da tentativa do bilingüismo equilibrado, isto é, o processo de ensino aprendizagem é feito na L1 e na L2 da criança.

2.2. Metodologias de pesquisa

A nossa pesquisa foi realizada usando a metodologia qualitativa. Esta metodologia permite recolher muitos dados ligados ao contexto social, profissional e ainda outros. Os dados recolhidos a partir do método qualitativo facilitam ao pesquisador fazer as análises e interpretá-los, tornando-os mais compreensivos.

2.2.1. Técnicas de recolha de dados

A recolha de dados para esta pesquisa consistiu no uso de técnicas de observação e de questionário.

Em relação à técnica de observação foi usada para termos o contacto direto com a organização do IFP, nomeadamente a existência de salas de aulas, salas de informática, campos de futebol, basquete, laboratórios, gabinetes dos gestores e sala dos professores. A observação também permitiu-nos saber o número dos formandos, formadores, pessoal de administração.

A segunda técnica, o questionário, possibilitou-nos a recolha de informações feito aos formandos, formadores e gestores. Escolhemos esta técnica pelo fato dela facilitar a recolha de dados e pelas características das questões que estão inseridas.

2.2.2. Instrumentos de recolha de dados

Para a técnica de observação das instalações do IFP e os seus funcionários o instrumento usado foi à observação participante. No concernente ao questionário tivemos três, sendo um para formandos, formadores e gestores.

Os três questionários obedeceram a seguinte estrutura: perfil pessoal, lingüístico e do ensino bilíngue. As perguntas, na sua maioria, não tinham muita diferença entre os três grupos alvos, pois o nosso interesse foi de fazer uma relação entre os três grupos para apurarmos as semelhanças e diferenças.

Nos inquéritos por questionários para os formandos foi usada a sua administração direta pelo fato de terem sido preenchidos pelos próprios inquiridos na presença do inquiridor. Para os formadores e gestores foram distribuídos os questionários e um dia depois os entregaram já preenchidos.

Para além da observação e questionários, também tivemos encontros informais com formandos, formadores e gestores para aprofundarmos algumas questões que ainda eram pertinentes para a nossa pesquisa.

2.2.3. Amostra e delimitação do campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada no IFP de Inhamízia, arredores da cidade da Beira, província de Sofala.

A nossa amostra foi de 120 formandos, um terço do total dos formandos do IFP, 14 formadores das disciplinas de Línguas Moçambicanas e Metodologias de Ensino Bilíngue, Matemática, Ciências Naturais, Português e Ciências Naturais e 3 gestores, nomeadamente o diretor, diretora adjunta e chefe da secretaria. A seleção dos formandos e formadores foi de forma aleatória. Para os gestores tinha de serem aqueles que asseguram a liderança do IFP de Inhamízia.

2.3. Análise de dados

Para responder aos objetivos da nossa pesquisa, a recolha de dados no IFP de Inhamízia foi preciso definir uma população-alvo, designadamente formandos, formadores e gestores, conjuntos de grupos diversificados para satisfazer à

diversidade de perguntas constantes dos questionários. A análise dos dados recolhidos no IFP de Inhamítua vai conhecer uma comparação dos questionários feitos aos formandos, formadores e gestores.

2.3.1 Perfil pessoal e profissional: Gênero, idade, curso de formação de professores e gestão educacional

A pesquisa envolveu no total de 120 formandos, na sua maioria jovens com idade compreendida 20 a 25 anos. Em relação ao gênero verificamos quase uma equidade entre ambos (masculino e feminino). Também houve o envolvimento de formadores das disciplinas de Línguas Moçambicanas, Metodologias do Ensino Bilíngue, Matemática, Ciências Naturais e Português, correspondendo um total de 14 formadores, sendo 4 mulheres e 10 homens. Todos os formadores possuem o nível superior de formação profissional. E, finalmente, fez parte desta recolha de dados os gestores do IFP, nomeadamente o diretor, diretora adjunta pedagógica e chefe da secretaria. Destes três gestores temos dois do gênero masculino (diretor e chefe da secretaria) e gênero feminino a diretora adjunta pedagógica.

Em relação ao curso de formação de professores verificamos que todos os formadores e gestores possuem o curso superior de formação de professores em diferentes áreas do saber. A formação profissional na educação aos formadores e gestores desempenha um papel fundamental para que estes possam formar aos futuros professores no IFP. Conforme Nóvoa (1992), citado por Custodio (2012), afirma que,

[...] A formação de professores pode cumprir um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (CUSTODIO, 2012, p. 3).

Para a formação dos futuros professores é imperioso que os seus formadores e gestores tenham formação profissional de professores, pois este é um dos critérios primordiais para ser formador e gestor no IFP.

2.3.1.1. Situação da formação dos gestores e formadores em gestão educacional

Em termos de apuramento da situação da formação dos gestores e formadores em gestão educacional, foram consideradas duas variáveis, a saber, sim e não. Para esta questão foram questionados 14 formadores, sendo 10 homens e 4 mulheres. O questionário procurou saber se os formadores tinham o curso de formação em gestão educacional. A tabela 8, a seguir, mostra os resultados.

Tabela 8: Formação de formadores em gestão educacional

	Tem curso de formação de gestores?		Total
	Sim	Não	
Sex Masculino	6	4	10
Feminino	1	3	4
Total	7	7	14

No concernente à formação em gestão educacional, conforme a tabela 8 notamos dois cenários:

- a) metade dos formadores possui curso de formação em gestão educacional e a outra metade ainda não tem formação em gestão educacional;
- b) nos formadores homens, 60% deles estão formados em gestão educacional e nas formadoras somente uma, correspondendo 25% das mulheres, tem a formação em gestão educacional.

A mesma questão foi feita aos gestores, se tinham curso de formação em gestão educacional. Dos três gestores questionados, os resultados são os que a tabela 9 apresenta.

Tabela 9: Formação de gestores em gestão educacional

	Tem curso de formação de gestores?		Total
	Sim	Não	
Sex Masculino	0	2	2
Feminino	0	1	1
Total	0	3	3

Na tabela 9 verificamos que os gestores do IFP de Inhamízia, na sua totalidade, ainda não possuem curso de formação de gestores. O conhecimento da gestão escolar permite que os gestores (diretor, diretor adjunto pedagógico e o chefe da secretaria) atuem nas suas tarefas de liderança com mais precisão na organização e distribuição de tarefas a diferentes pessoas e com muita especialização, atendendo que o processo de formação abrange várias áreas de saber. Conforme Lück (2000),

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento (LÜCK, 2000, p. 7).

O funcionamento do IFP depende, em grande medida, da figura do diretor pelo fato dele ser o elemento central ou moderador e supervisor das tarefas do IFP e também da participação de todos os formadores e formandos na vida da instituição. É, daí que, Krawczyk (1999), citado por Gabriel (2009) afirma que,

A gestão escolar está fundamentada em duas perspectivas, a primeira coloca a gestão associada imediatamente à figura do diretor de escola, principalmente, como gestor do funcionamento da escola; a segunda convoca a participação

coletiva dos diferentes atores educativos nos processos de planejamento e na avaliação do funcionamento da escola. (KRAWCZYK, 1999 apud GABRIEL, 2009, p. 69).

Em todos os processos de gestão educacional é necessário que haja neles a democratização e a participação de todos os atores. A figura do líder, diretor, é chamada para moderar e distribuir as tarefas de forma mais transparente.

2.3.2. Perfil linguístico

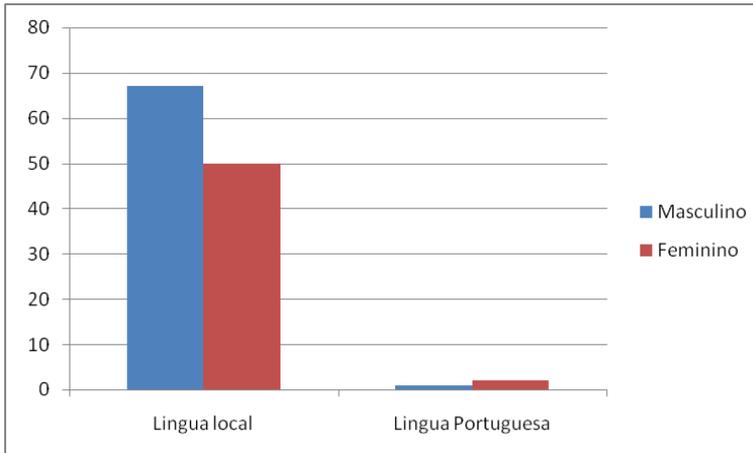
No concernente a este subcapítulo analisamos o perfil linguístico dos formandos, formadores e gestores, nomeadamente a língua materna que falam, escrevem e lêem em língua local, a forma padronizada, onde aprenderam, com quem fala e em que contexto usa a língua local. A nossa análise baseia-se no cruzamento de dados do número total com o gênero.

2.3.2.1. Língua materna dos formandos, formadores e gestores

Para esta questão vamos analisar os dados por cada grupo alvo, isto é, formandos, formadores e ultimamente os gestores. A análise centra-se na comparação dos indivíduos que têm a língua local como língua materna e língua portuguesa como língua materna.

Em relação à pergunta qual é a língua materna que os formandos falam, tivemos o universo de 120 questionados. As variáveis para esta pergunta foram língua local e língua portuguesa. Como resultados questionados tivemos o seguinte, como o gráfico 3 nos ilustra.

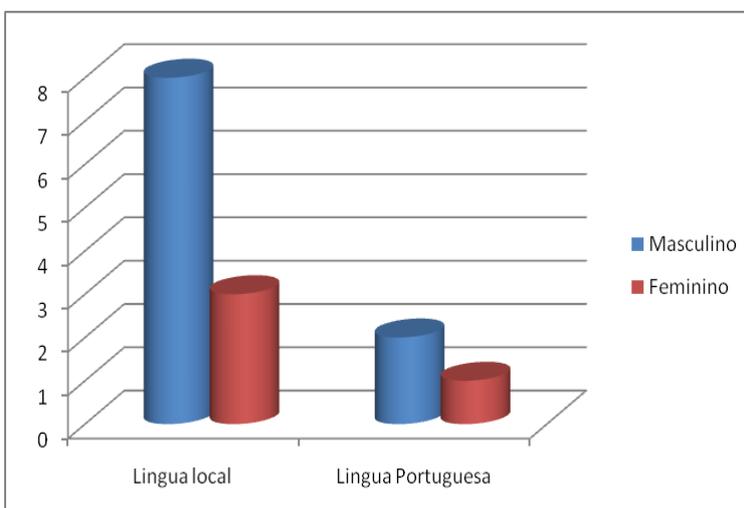
Gráfico 3: Língua materna dos formandos



O gráfico 3 mostra-nos que a maior parte dos questionados tem as línguas locais como suas línguas maternas, no universo de 120 questionados, 117 têm línguas locais como língua materna e 3 questionados possuem a língua portuguesa como língua materna. Partindo do gráfico 9 é possível perceber que a diferença entre os formadores que tem as línguas locais como língua materna é muito superior comparativamente àqueles que têm a língua portuguesa como língua materna. O fato de muitos formandos, 97,5% possuírem as línguas locais como língua materna deve-se ao fenômeno de maior parte da população moçambicana viver em zonas rurais onde a maioria se comunica em línguas locais, também nas cidades há um número considerável da população que se comunica em suas línguas locais.

A mesma questão foi colocada aos formadores no universo de 14 questionados. Os resultados são indicados no gráfico 4 que se segue.

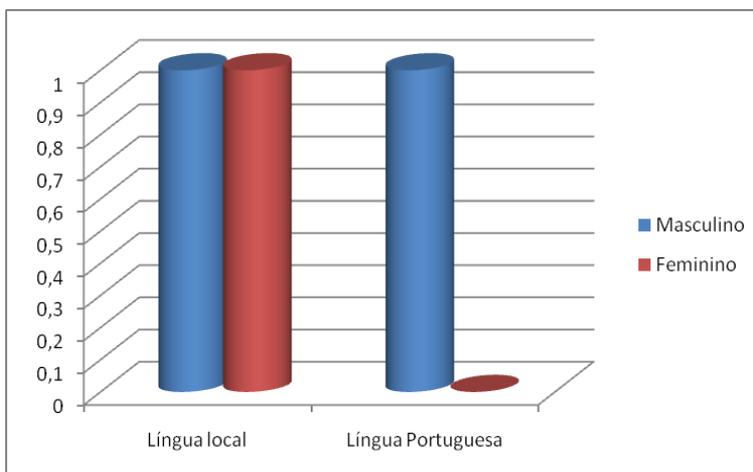
Gráfico 4: Língua materna dos formadores



Para os formadores, segundo o gráfico 4 está evidente que a maior parte deles, um total de 11 formadores (8 homens e 3 mulheres), tem as línguas locais como língua materna e um número de 3 formadores (2 homens e 1 mulher), possui a língua portuguesa como língua materna. Verificamos que 78,5% dos formadores têm as suas línguas locais como língua materna.

Os três gestores foram igualmente questionados e os resultados apresentamos em seguida, como se ilustra no gráfico 5.

Gráfico 5: Língua materna dos gestores



O gráfico 5 mostra-nos que o nosso grupo alvo de gestores, no total de 3 elementos, a maior parte deles, dois gestores (um homem e uma mulher) possui a língua local como sua língua materna e um gestor possui a língua portuguesa como sua língua materna. Notamos que a maior parte dos gestores, 66,7%, tem a sua língua local como a língua materna.

Fazendo uma análise dos dados, verificamos que os formandos, formadores e gestores, na sua maioria, têm as línguas locais como suas línguas maternas. Desta forma, atendendo e considerando que na escola aprenderam a matéria em língua portuguesa, ensino monolíngue, estes indivíduos são bilíngues. Segundo Titone (1976),

O bilinguismo é o poder possuído por um indivíduo para ser capaz de expressar em uma segunda língua adaptar fielmente os conceitos e estruturas próprias, sem parafraseando a mesma língua nativa. A pessoa bilíngue tem o poder de ser

capaz de expressar em qualquer uma das duas línguas sem dificuldade, sempre que surge a ocasião (TITONE, 1976, p. 13).

Segundo Baker (1993), citado por Garcia (2009, p. 5), o conceito educação bilíngue refere-se ao termo usado para a educação dos alunos que já são falantes de duas línguas e, em outras vezes, com a educação daqueles que estão estudando línguas adicionais.

O nosso grupo alvo de pesquisa, formandos, formadores e gestores, segundo os dados que analisamos, são indivíduos bilíngues que de um momento para outro podem expressar-se na língua segunda ou língua materna. As línguas locais carregam consigo conhecimentos culturais da sua realidade também permitem que os indivíduos aprendam conhecimentos do mundo.

Conforme Schieffelin e Ochs (1986), citado por Chimbutane e Stroud (2012, p. 37),

(...) muitos traços funcionais e formais do discurso veiculam também informação sociocultural e parte do significado das estruturas gramaticais e convencionais e socioculturais. Sendo assim, estas estruturas também incorporam informação sobre a ordem social e, como tal, elas expressam concepções e teorias locais sobre o mundo, porque as crianças adquirem a visão do mundo à medida que adquirem a língua (CHIMBUTANE e STROUD, 2012, p. 37).

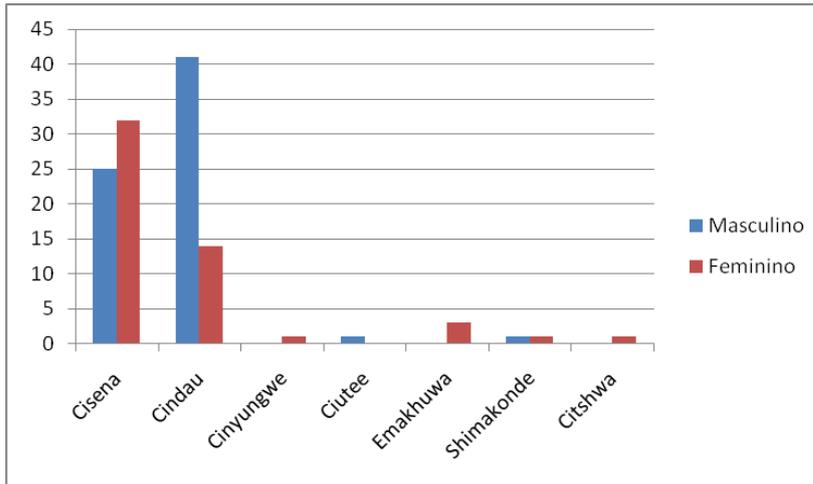
A língua é um marco importante que os indivíduos possuem. A partir dela os indivíduos têm acesso aos conhecimentos locais e do mundo em geral.

2.3.2.2. Língua local

Neste subitem o nosso grupo alvo, formandos, formadores e gestores, indicaram a sua língua local. A questão foi, identifique a sua língua local.

Os formandos questionados, na sua maioria, escolheram as variáveis das línguas locais faladas em Sofala como o gráfico 6 ilustra.

Gráfico 6: Língua local dos formandos



No gráfico 6 verificamos que 57 formandos (25 homens e 32 mulheres), equivalente a 47,5%, falam a língua Sena, 55 formandos falam a língua Ndaú (41 homens e 14 mulheres), 45,8% todo total dos formandos e, também temos outros formandos que falam Nyungwe 1 formando, Utee 1 formando, Makuwa 3 formandos, Makonde 2 formandos e Tshwa 1 formando. Segundo os nossos dados do gráfico 6 notamos que maior parte dos formandos, 92,3% fala as línguas Sena e Ndaú. Essas duas línguas são as línguas locais da província de Sofala onde se localiza o IFP de Inhamitua. A maior parte dos graduados, ou quase todos, tem sido afetos naquela província.

No concernente às línguas maternas, observamos que quase na sua totalidade os formandos possuem línguas locais como suas línguas maternas. Estes indivíduos têm a língua portuguesa como língua segunda, permitindo-lhes, para além de conhecerem a sua cultura, também a cultura portuguesa e do mundo. Segundo Garcia (2009)

Na educação em geral, a educação bilíngue não se concentra apenas na aquisição de educação de idiomas adicionais, mas também em ajudar os alunos a se tornarem cidadãos globais e responsáveis como eles aprendem a função entre culturas e mundos, isto é, para além das fronteiras culturais em que a escolaridade tradicional muitas vezes funciona. Na educação de forma equitativa, a educação bilíngue se concentra em fazer a escolaridade significativa e compreensível para os

milhões de crianças cujos idiomas de casa são diferentes da língua dominante da escola e da sociedade (GARCIA, 2009, p. 6-7).²⁰

Com a educação bilíngue, os indivíduos têm a possibilidade de aquisição de outras culturas o que possibilita terem uma visão mais globalizada da sua comunidade e das sociedades.

2.3.2.3. Domínio da leitura em língua local

Relativamente à questão, sabe ler na sua língua local, os formandos responderam segundo mostra a tabela 10.

Tabela 10: Leitura em língua local (formandos)

		Ler Língua Local		Total
		Sim	Não	
Sex	Masculino	56	12	68
	Feminino	32	20	52
Total		88	32	120

A tabela 10 mostra-nos que a maior parte dos formandos, dos quais 56 homens e 32 mulheres sabem ler nas suas línguas locais. Enquanto isso, uma parte considerável de 32 formandos, sendo 12 homens e 20 mulheres, não sabe ler nas suas línguas locais. Em termos percentuais temos 73% dos formandos que lêem nas suas línguas locais e 27% dos formandos que não lêem nas suas línguas locais.

Em relação à mesma questão, sabe ler na sua língua local, os 14 formadores responderam segundo nos mostra a tabela 11 que se segue.

²⁰ In educating broadly, bilingual education focuses not only on the acquisition of additional languages, but also on helping students to become global and responsible citizens as they learn to function across cultures and worlds, that is, beyond the cultural borders in which traditional schooling often operates. In educating equitably, bilingual education focuses on making schooling meaningful and comprehensible for the millions of children whose home languages are different from the dominant language of school and society (GARCIA, 2009, p. 6-7).

Tabela 11: Leitura em língua local (formadores)

		Ler Língua Local		Total
		Sim	Não	
Sex	Masculino	6	4	10
	Feminino	3	1	4
Total		9	5	14

Nesta questão a maioria dos formadores, 9 (6 homens e 3 mulheres), correspondendo a 64%, respondeu que sabem ler nas suas línguas locais e 5 formadores (4 homens e 1 mulher), correspondendo a 26%, não sabem ler nas suas línguas locais.

Em relação aos gestores observamos que os dois que têm as línguas locais como línguas maternas sabem ler.

2.3.2.4. Domínio da escrita em língua local

No concernente à pergunta, sabe escrever na sua língua local, responderam 120 formandos, seguidamente são apresentados os resultados na tabela 12.

Tabela 12: Escrita em língua local (formandos)

		Escrever Língua Local		Total
		Sim	Não	
Sex	Masculino	43	25	68
	Feminino	23	29	52
Total		66	54	120

Em relação à escrita, segundo a tabela 12, notamos que os números quase que se aproximam entre os que escrevem dos que não escrevem. Os que sabem escrever em suas línguas locais são 66 formandos, sendo 43 homens e 23 mulheres, correspondendo a 55%. Os que não escrevem nas suas línguas locais são 54 formandos, dos quais 25 são homens e 29 são mulheres, correspondendo a

45%. Esta aproximação entre os que escrevem e os que não escrevem devem-se ao fato da escrita ser usada poucas vezes pelos formandos.

Os 14 formadores responderam à questão, sabe escrever na sua língua local, os resultados são ilustrados na tabela 13.

Tabela 13: Escrita em língua local (formadores)

	Escrever Língua Local		Total
	Sim	Não	
Sex Masculino	5	5	10
Feminino	3	1	4
Total	8	6	14

A tabela 13 mostra-nos que a diferença entre os formadores que sabem escrever nas suas línguas locais e dos que não sabem é muito reduzida. Os formadores que sabem escrever nas suas línguas locais são 8 (5 homens e 3 mulheres) e os formadores que não sabem escrever nas suas línguas locais são 6 (5 homens e 1 mulher).

Os dois gestores que têm as línguas locais como línguas maternas sabem escrever nas suas línguas locais.

2.3.2.5. Domínio da escrita padronizada

Na questão, em que forma escreve, apuramos os seguintes resultados como ilustram os dados da tabela 14.

Tabela 14: Escrita padronizada dos formandos

	Em que forma escreve		Total
	Escrita Padronizada	Escrita Não Padronizada	
Sex Masculino	13	42	55
Feminino	1	45	46
Total	14	87	101

A tabela 14 mostra-nos que na escrita padronizada tivemos 14 formandos (13 homens e 1 mulher) e escrita não padronizada temos 87 formandos, sendo 42 homens e 45 mulheres. Os resultados dão-nos a conhecer que muitos formandos têm a falta do domínio da escrita padronizada. Nas escolas da educação bilíngue são usados os livros e outros materiais didáticos, obedecendo à escrita padronizada.

Os formadores questionados responderam a esta pergunta, com os resultados que a tabela 15 nos indicam.

Tabela 15: Escrita padronizada dos formadores

		Em que forma escreve		Total
		Escrita Padronizada	Escrita Não Padronizada	
Sex	Masculino	3	7	10
	Feminino	2	2	4
Total		5	9	14

Os formadores na sua maioria escrevem da forma não padronizada. A tabela 15 mostra-nos que 5 formadores (3 homens e 2 mulheres) escrevem usando a escrita padronizada e 9 formadores (7 homens e 2 mulheres) escrevem usando a escrita não padronizada. Segundo a tabela 15 notamos que 64% dos formadores não sabem escrever na forma da escrita padronizada.

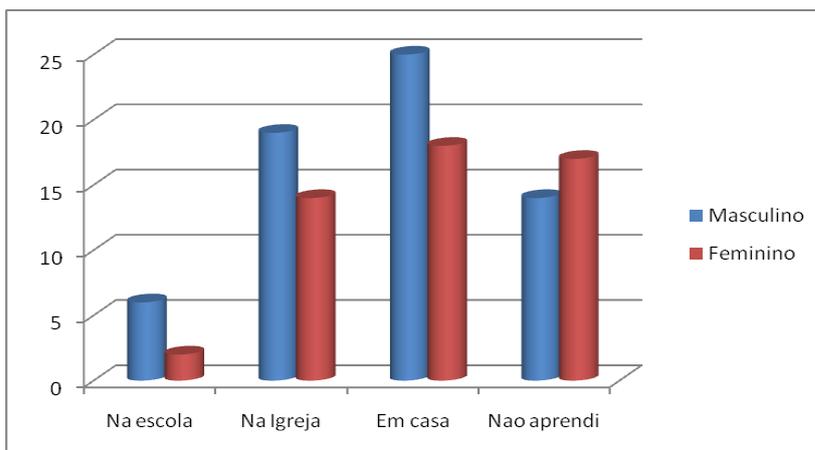
Os gestores escrevem usando a forma de escrita não padronizada.

2.3.2.6. Local de aprendizagem da leitura e escrita da língua local

Para este subcapítulo o nosso grupo alvo respondeu sobre os lugares onde aprenderam a ler e escrever em suas línguas locais. As variáveis desta questão foram: na escola, na igreja, em casa e não aprendi.

No que diz respeito ao local de aprendizagem da leitura e escrita em línguas locais, os formandos responderam segundo o gráfico 7 mostra-nos.

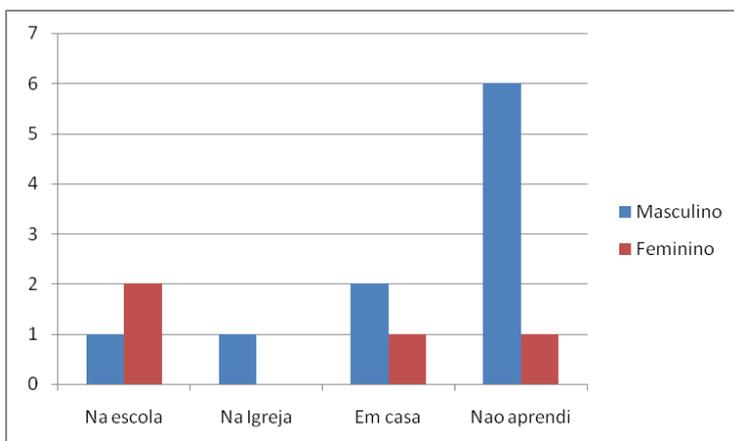
Gráfico 7: Local da aprendizagem da leitura e escrita da língua local (formandos)



Como se vê no gráfico 7, um total de 43 formandos, sendo 25 homens e 18 mulheres, aprenderam a ler e escrever as suas línguas locais em casa; há número de 33 formandos, destes 19 são homens e 14 mulheres, estes aprenderam a ler e escrever as suas línguas locais na igreja; temos 31 formandos, nos quais temos 14 homens e 17 mulheres que não aprenderam em lugar nenhum a ler e escrever as suas línguas locais e, finalmente, temos 8 formandos, 6 homens e 2 mulheres, que aprenderam a ler e escrever as suas línguas locais na escola. Para esta questão tivemos 5 formandos que não responderam. A razão pela qual há poucos formandos que responderam que aprenderam a ler e escrever a sua língua local na escola deve-se ao fato da educação bilíngue, o uso de línguas locais e português no ensino, acontecerem apenas desde 2003.

Os formadores questionados responderam à questão conforme o gráfico 8 nos ilustra.

Gráfico 8: Local da aprendizagem da leitura e escrita da língua local (formadores)



O gráfico 8 mostra as diferenças no lugar onde os formadores aprenderam a ler e escrever as suas línguas locais, metade dos formadores, no total de 7 (6 homens e 1 mulher), escolheram a variável não aprendi; para a variável casa tivemos 3 formadores no total, sendo 2 homens e 1 mulher; a variável escola também tivemos 3 formadores, 1 homem e 2 mulheres e para a variável igreja temos um formador.

Os dois gestores que têm as línguas locais como línguas maternas aprenderam a ler e escrever as suas línguas locais na igreja. Segundo Ngunga e Bavo (2011, p. 28), “O fato de o uso das línguas moçambicanas não terem sido introduzidas no sistema de ensino há muitos séculos, cerceou a possibilidade de desenvolvimento de todo o gênero de escrita nestas línguas.”

Moçambique está conhecendo um momento de introdução de suas línguas locais e português no ensino desde 2003, ainda como fase de experimentação, isto é, de 2003 até 2010. A partir de 2011 o Ministério de Educação prossegue a fase de expansão da educação bilíngue.

2.3.3. Perfil da educação bilíngue

O questionário para este subcapítulo compreendeu 5 tipos de perguntas, a saber, materiais didáticos existentes no IFP, introdução da educação bilíngue, melhoria da formação para o ensino bilíngue no IFP, avaliação da educação bilíngue, dificuldades da educação bilíngue e a capacitação em exercício dos professores.

2.3.3.1. Materiais de ensino, em línguas locais, no IFP

Para esta questão analisaremos sobre a existência de livros escolares, gramáticas, dicionários, glossários, contos, poesias e livros religiosos.

Em relação aos livros escolares os formandos responderam como nos mostra a tabela 16.

Tabela 16: Livros escolares (formandos)

	Livros escolares		Total
	Sim	Não	
Sex Masculino	13	53	67
Feminino	9	42	51
Total	22	95	118

No que concerne à existência ou a não existência de livros escolares escritos em línguas locais, segundo a tabela 16, os formandos responderam o seguinte: para a variável sim tivemos 22 formandos e para a outra variável não escolheram 95 formandos. Notamos que a maioria dos formandos afirma que não existem livros escolares escritos em línguas locais no IFP.

Os formadores por sua vez, responderam à questão segundo a tabela 17 nos ilustra a seguir.

Tabela 17: Livros escolares (formadores)

	Livros escolares		Total
	Sim	Não	
Sex Masculino	2	8	10
Feminino	2	2	4
Total	4	10	14

Os formadores escolheram, na sua maioria, segundo tabela 17, no total de 10 escolheu a variável não e 4 formadores escolheram a variável sim. Partindo da tabela 17 notamos que os formadores, na sua maioria, afirmam que no IFP não existem livros escolares escritos em línguas locais.

Os gestores também responderam a questão, os resultados apurados são ilustrados na tabela 18.

Tabela 18: Livros escolares (gestores)

	Livros escolares		Total
	Sim	Não	
Sex Masculino	1	1	2
Feminino	0	1	1
Total	1	2	3

Os gestores, para esta questão responderam o seguinte: 2 gestores afirmaram que não existem livros escolares em línguas locais e 1 afirmou que sim existem livros escolares em línguas locais.

Para os outros materiais escolares, como gramáticas, dicionários, glossários, contos, poesias e livros religiosos o nosso grupo alvo (formandos, formadores e gestores) escolheram a variável não. Observamos que todos afirmaram que não existem materiais escolares (gramáticas, dicionários, glossários, contos, poesias e livros religiosos) no IFP escritos em línguas locais.

Os dados das tabelas 16, 17 e 18 mostram-nos que apesar de estar patente que o IFP forma professores para a educação bilíngue, não há materiais, como os livros escolares para serem usados durante a formação dos futuros professores. A formação segundo Freire (1996), citado por Bandeira (2006),

A formação é como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. Além do mais depende de um trabalho de teor pessoal (Apud BANDEIRA, 2006, p.2).

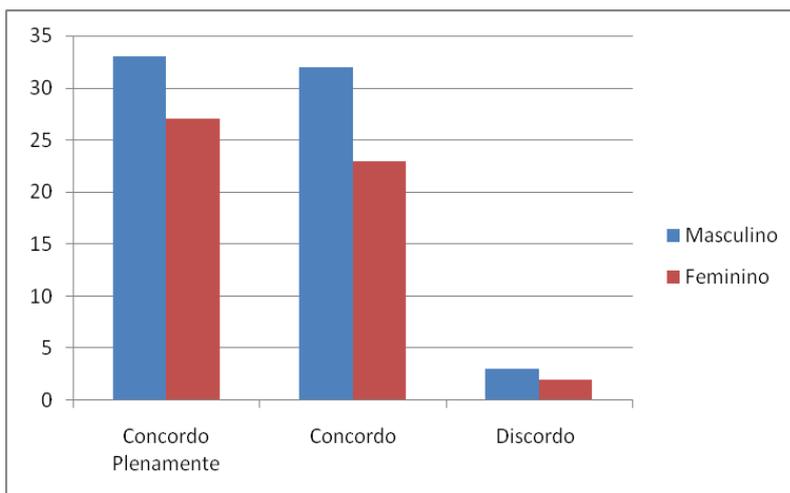
Na citação percebemos que os livros são meios que ajudam a formação do indivíduo. Para o caso do IFP observamos que os formandos têm a falta do material didático para apoiar o processo de ensino aprendizagem.

2.3.3.2. Introdução de línguas locais como meio de ensino

Para esta questão temos 4 variáveis, designadamente concordo plenamente, concordo, discordo e discordo plenamente.

Os formandos para esta questão responderam segundo os resultados patentes no gráfico 9.

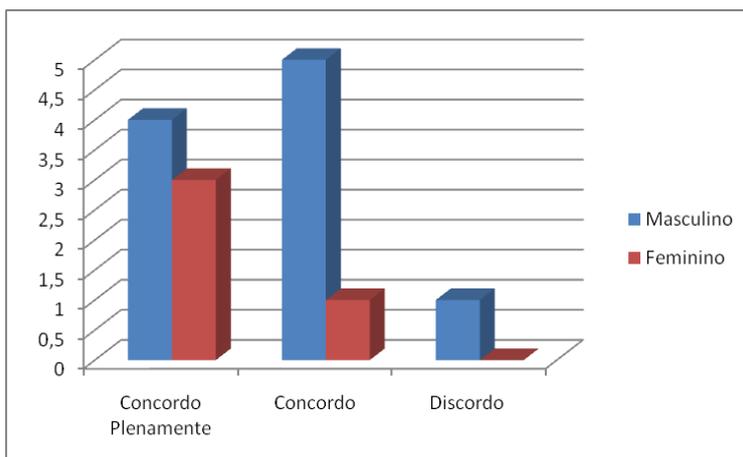
Gráfico 9: Introdução da educação bilíngue (formandos)



No gráfico 9 observamos que 60 formandos (33 homens e 27 mulheres) concordam plenamente com a introdução da educação bilíngue, no mesmo gráfico verificamos que 55 formandos (32 homens e 23 mulheres) concordam com a introdução da educação bilíngue e finalmente a variável discordo teve 5 formandos (3 homens e 2 mulheres). A variável discordo plenamente não foi escolhida.

Em relação à introdução da educação bilíngue os formadores responderam esta questão segundo nos ilustra o gráfico 10.

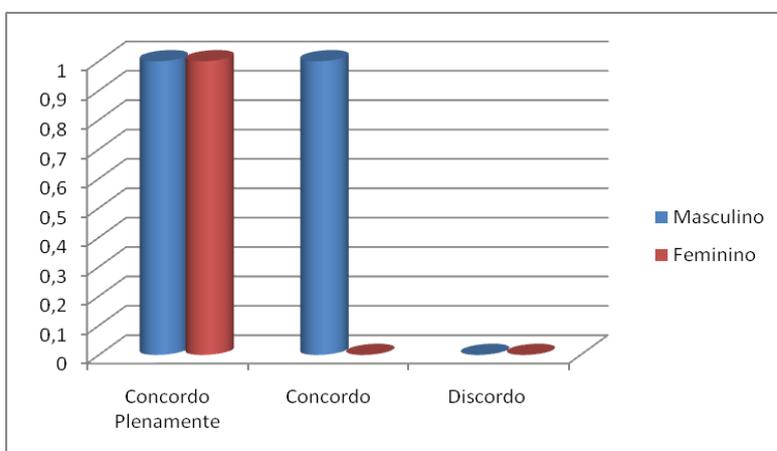
Gráfico 10: Introdução da educação bilíngue (formadores)



Os formadores que concordam plenamente com a introdução da educação bilíngue, segundo o gráfico 10, foram 7 (4 homens e 3 mulheres), os que concordam foram 6 (5 homens e 1 mulher) e finalmente 1 formador que discordou.

Os gestores, por sua vez, responderam a esta pergunta como nos indica o gráfico 11.

Gráfico 11: Introdução da educação bilíngue (gestores)



Os gestores que concordam plenamente são 2 (um homem e 1 mulher) e 1 formador que concorda. As variáveis discordo e discordo plenamente não foram escolhidas.

Os dados dos gráficos 9, 10 e 11 mostram-nos que os formandos, formadores e gestores são praticamente unânimes na introdução da educação bilíngue nas zonas rurais. Segundo Garcia (2009),

Nossa visão de educação bilíngue é complexa, como a figueira, permitindo o crescimento em direções diferentes ao mesmo tempo e fundamentada nas diversas realidades sociais, a partir do qual emerge. Assim, como o bilinguismo dá falantes escolhas, a educação bilíngue dá os sistemas escolares mais escolha, pois há muitas alternativas (GARCIA, 2009, p 17-18).

Webb (1998), citado por Stroud e Tuzine (1998, p. 72), reforça a idéia do mosaico linguístico do indivíduo permite ter o conhecimento multicultural ao afirmar, “O princípio do multiculturalismo implica também o desenvolvimento obrigatório do bi/trilinguismo individual e do multilinguismo geral da sociedade, como um meio de estabelecimento de respeito cultural mútuo e comunicação intercultural.”

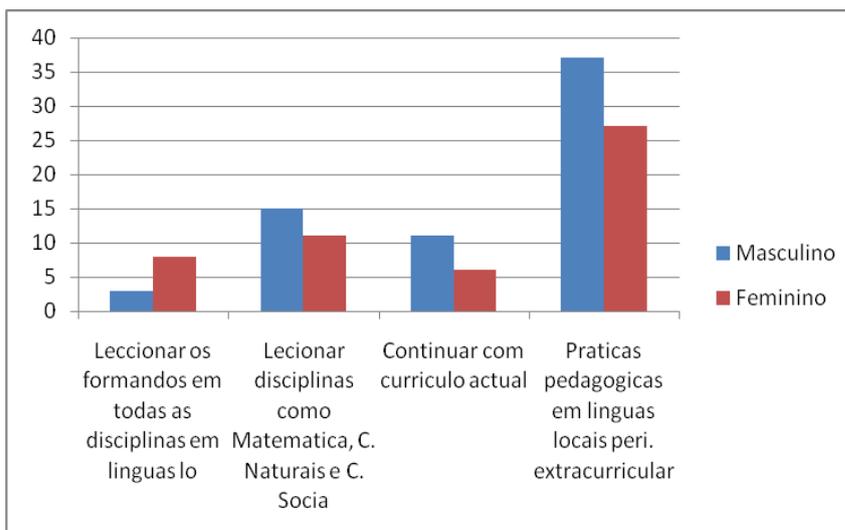
Estamos no século XXI, comunidade globalizada, onde a realidade exige que os indivíduos tenham os seus conhecimentos no contexto bilíngue, pois facilita que eles tenham a abertura no mundo globalizado.

2.3.3.3. Melhoria do atual currículo do IFP

Para a questão, o melhoramento do currículo, há quatro variáveis, a saber, lecionar aos formandos em todas as disciplinas em línguas locais, lecionar aos formandos, acrescentando algumas disciplinas como Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, continuar com o currículo atual: Línguas Locais e Metodologias do Ensino Bilíngue e, finalmente, práticas pedagógicas em línguas locais no período extracurricular.

Em relação à melhoria do atual currículo, os formandos responderam a questão segundo nos mostra o gráfico 12.

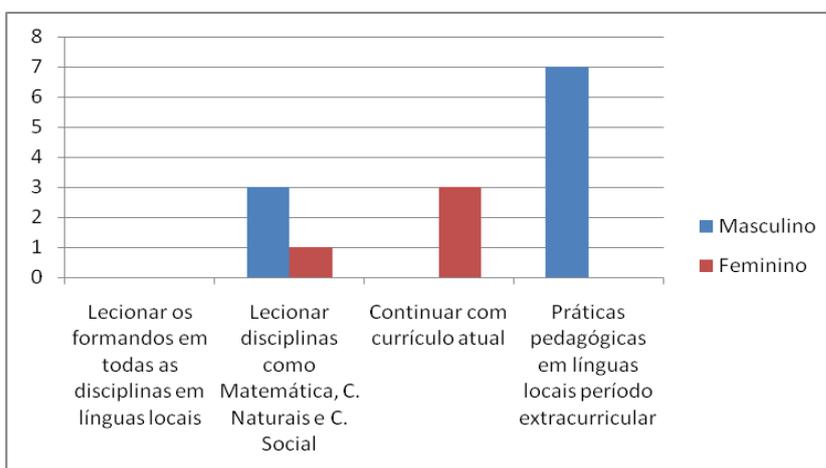
Gráfico 12: Melhoria do atual currículo do IFP (formandos)



Os formandos que responderam a esta questão, conforme o gráfico 12, no total de 118, destacaram em primeiro lugar as práticas pedagógicas em línguas locais no período extracurricular com uma soma de 64 formandos (37 homens e 27 mulheres), em segundo lugar leccionar disciplinas como Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais em línguas locais com um total de 26 formandos (15 homens e 11 mulheres), em terceiro continuar com o atual currículo com 17 formandos (11 homens e 6 mulheres) e por fim leccionar aos formandos em todas as disciplinas em línguas locais com um total de 11 formandos, sendo 3 homens e 8 mulheres.

Para esta pergunta, apuramos dos formadores os resultados segundo o gráfico 13 nos ilustra.

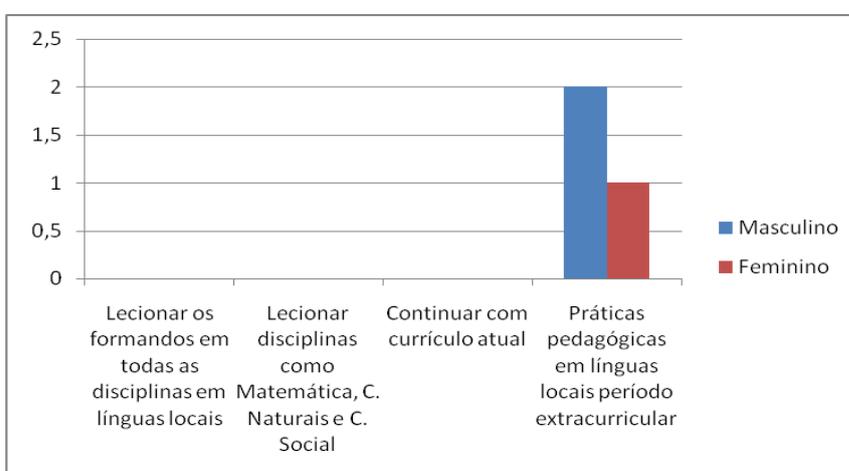
Gráfico 13: Melhoria do atual currículo do IFP (formadores)



Metade dos formadores escolheu, conforme o gráfico 13, a variável práticas pedagógicas em línguas locais no período extracurricular, correspondendo a 50% do total dos formadores questionados, para a variável lecionar disciplinas como Matemática, Ciências Naturais e Ciências Naturais houve 4 formadores e a outra variável continuar com o currículo atual escolheram 3 formadoras.

Os três gestores questionados, responderam a pergunta conforme o gráfico 14 nos indica.

Gráfico 14: Melhoria do atual currículo (gestores)



Os gestores, todos, escolheram a variável práticas pedagógicas em línguas locais no período extracurricular como sendo uma parte fundamental para a melhoria do atual currículo do IFP.

Os dados dos gráficos 12, 13 e 14 mostram que os formandos, formadores bem como os gestores, na sua maioria, revelam que as práticas pedagógicas em línguas locais é fundamental para preparar os futuros professores para a realidade das zonas rurais. Segundo Gatti (2009),

A educação formal coloca-se, com seu modo de existir no social, em ambientes escolares e similares, organizada em torno de processos de construção e utilização dos significados que conectam o homem com a cultura onde se insere, e com suas imagens, com significados não só gerais, mas, locais e particulares, ou seja, com significados que se fazem públicos e compartilhados, mas, cujo sentido se cria nas relações que

mediam seu modo de estar nos ambientes e com as pessoas que aí estão (GATTI, 2009, p. 2).

Partindo da citação do Gatti, entendemos que a formação deve focalizar aos ambientes gerais e locais, permitindo que o graduado tenha acesso e visão mais realística do seu futuro emprego.

As práticas pedagógicas possibilitam que o formando adquira experiências para além da interação com os alunos que são fundamentais na fase de formação. Conforme Custodio (2012),

O estágio possibilita ao futuro professor, na sua formação, aprender com aqueles com que já têm experiência, inseridos no coletivo docente, permitindo-lhe aprender sob outro aspecto a profissão de professor e encontrar subsídios para construção de sua identidade. Nóvoa (1995) assinala que o reconhecimento do professor como pessoa, desencadeia a necessidade por espaços de interação entre o pessoal e o profissional e, possibilita que o professor se aproprie de sua formação, propiciando-lhe sentido a sua história de vida (CUSTODIO, 2012, p, 7).

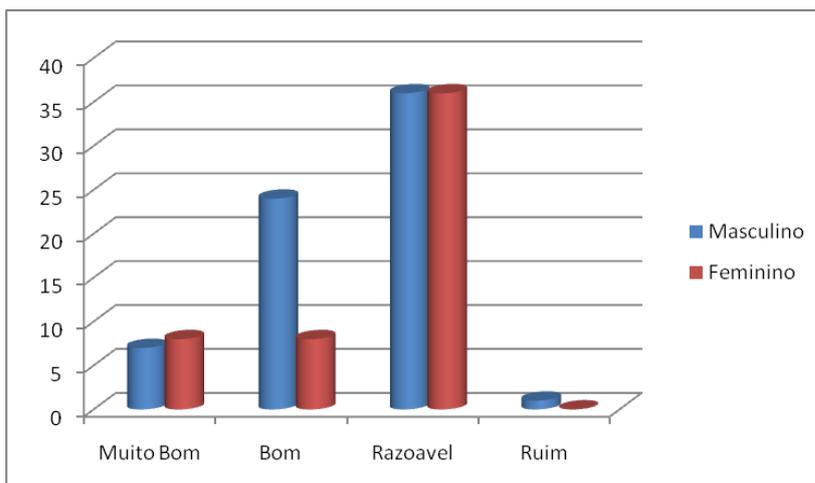
O estágio constitui, para o formando, um momento essencial para a sua aprendizagem prática das formas ou modelos de dar aulas, da interação com alunos, professores e gestores das escolas e momento de apropriação da profissão de professor.

2.3.3.4. Avaliação da formação

Para esta questão tivemos quatro variáveis: muito bom, bom, razoável e ruim.

Os formandos em relação à avaliação da formação dos professores no IFP responderam segundo os resultados apresentados no gráfico 15.

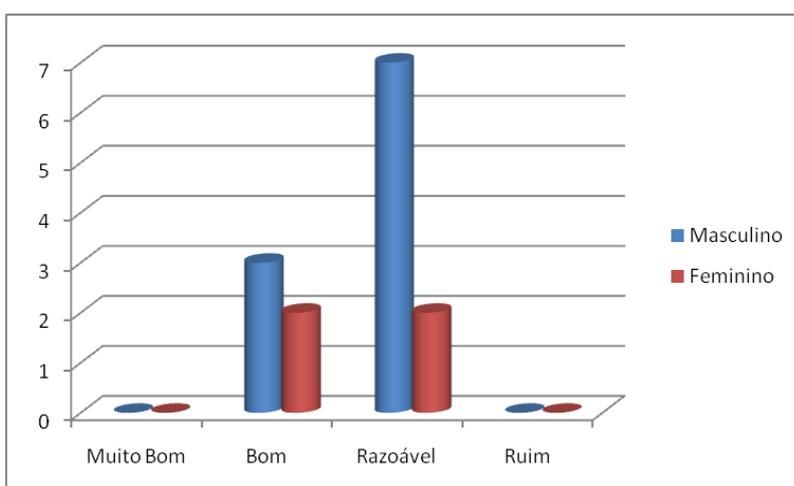
Gráfico 15: Avaliação da formação no IFP (formandos)



O gráfico 15 mostra-nos que 72 formandos (36 homens e 36 mulheres) escolheram a variável razoável, 32 formandos (24 homens e 8 mulheres) escolheram a variável bom, para a variável muito bom há um total de 15 formandos (7 homens e 8 mulheres) e a variável ruim há 1 formando que a escolheu.

Os formadores, em relação à questão da avaliação da formação, responderam como o gráfico 16 nos ilustra.

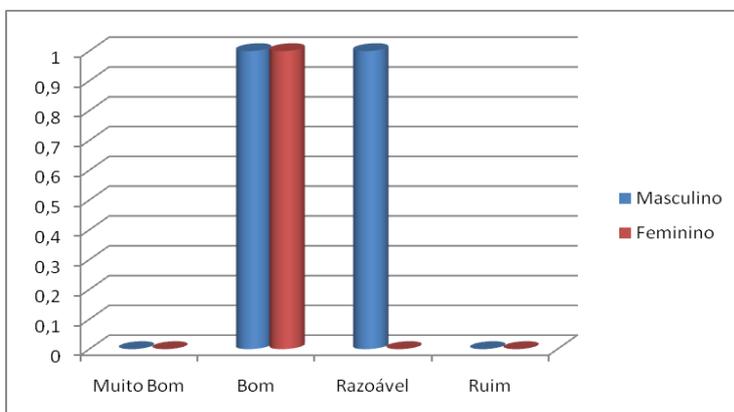
Gráfico 16: Avaliação da formação no IFP (formadores)



Em relação à avaliação da formação no IFP, segundo o gráfico 16, os formadores escolheram as duas variáveis, nomeadamente a razoável e bom. Na variável razoável houve um total de 9 formadores (7 homens e 2 mulheres) e a variável bom foi escolhida por 5 formadores (3 homens e 2 mulheres).

Os gestores responderam a questão da avaliação da formação como nos ilustra o gráfico 17.

Gráfico 17: Avaliação da formação no IFP (gestores)



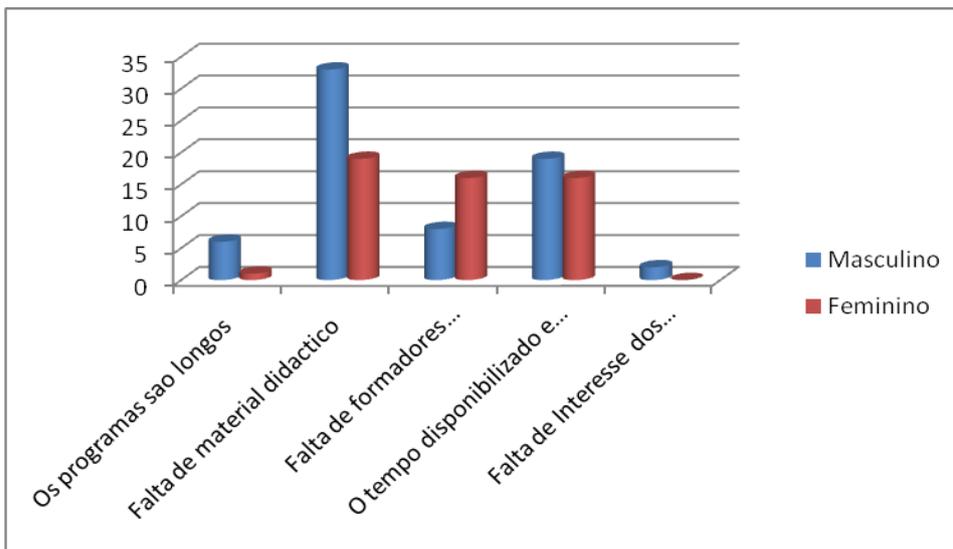
Em relação a esta questão, segundo o gráfico 17, os 2 gestores (um homem e 1 mulher) escolheram a variável bom e 1 gestor a variável razoável.

2.3.3.5. Dificuldades em relação ao currículo em vigor

Nesta questão temos cinco variáveis, a saber, programas são longos, falta de material didático, falta de formadores formados para esta área, tempo disponibilizado é pouco e falta de Interesse dos formandos.

Para apurarmos as dificuldades que os formandos enfrentam no currículo em vigor foram questionados os formandos e responderam conforme os resultados que nos apresentam o gráfico 18.

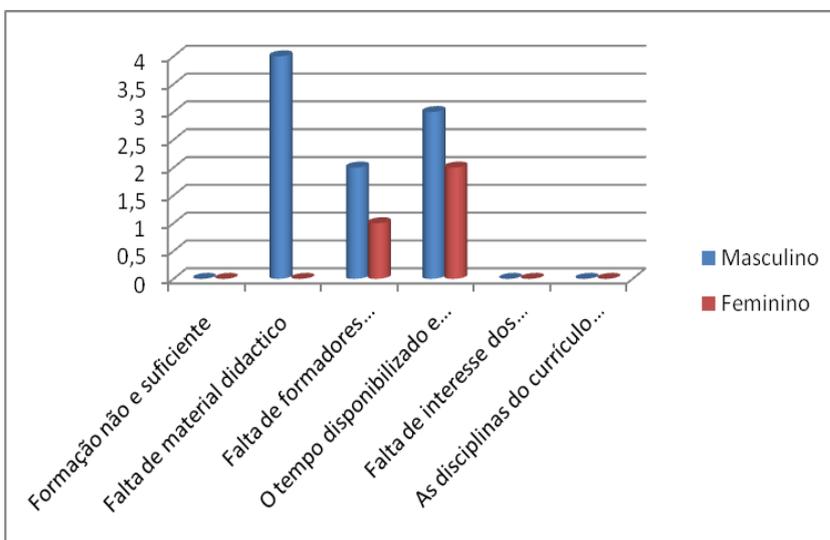
Gráfico 18: Dificuldades no currículo em vigor (formandos)



No concernente às dificuldades encontradas no atual currículo, segundo o gráfico 18, constatamos o seguinte: 52 formandos (33 homens e 19 mulheres) apontam a falta de material didático; em seguida 35 formandos apontam o tempo disponibilizado ser pouco; a variável falta de formadores para a área é apontada por 24 formandos (8 homens e 16 mulheres); a variável programas longos é apontada por 7 formandos (6 homens e 1 mulher) e, por fim, a variável falta de interesse é apontada por dois formandos.

Os formadores apontam as dificuldades que enfrentam no currículo em vigor como nos mostra o gráfico 19.

Gráfico 19: Dificuldades no currículo em vigor (formadores)



Os formadores destacaram, conforme o gráfico 19, três variáveis: a variável tempo disponibilizado - pouco foi escolhida por 5 formadores; a variável falta de material didático foi escolhida por 4 formadores e a variável falta de formadores para a área foi escolhida por 3 formadores.

Em relação a esta questão, verificamos que os formandos como os formadores, na sua maioria, destacaram que a falta de material didático e o tempo disponibilizado- pouco. Segundo Lück (2012),

A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema educacional. Desse modo, as unidades de ensino poderiam, em seu interior, praticar a busca de soluções próprias para seus problemas e, portanto, mais adequadas às suas realidades e expectativas (...) (LÜCK, 2012, p. 2).

As dificuldades encontradas no IFP, conforme a citação, podem ter soluções com a promoção da gestão educacional democrática e participativa. Ela permite que todos atores contribuam com soluções próprias no processo de formação.

2.4. Considerações finais

Com o nosso trabalho de pesquisa pretendíamos identificar as dificuldades que o IFP de Inhamízia tem encarado ao longo do processo da formação dos futuros professores para a educação bilíngue e termos propostas para o seu melhoramento.

É nosso ensejo que tenhamos atingido, nesta pesquisa, os objetivos pelos quais os levaram a trabalhar neste tema e tenhamos produzido um instrumento de consulta e de trabalho para os que trabalham arduamente na formação de professores para a educação bilíngue, particularmente, os gestores e formadores.

Através da recolha de dados com os questionários temos o seguinte:

2.4.1. Perfil pessoal e profissional

No concernente aos formadores e gestores é notória que todos eles têm o curso superior de formação de professores. Este requisito é fundamental para uma instituição de formação de professores. Quanto à formação em gestão educacional os dados indicam-nos que dos 14 formadores questionados, somente sete deles têm a formação em gestão educacional. Os três gestores afirmaram que não tinham nenhuma formação em gestão educacional. Partindo destes dados da pesquisa concluímos que há uma necessidade de formar os formadores e gestores em gestão educacional o que lhes permitirá ter uma dinâmica mais consistente na sua vida profissional e na vida da instituição de formação de professores.

2.4.2. Perfil Linguístico

No que se refere à língua materna que os formandos, formadores e gestores possuem, os resultados mostram claramente que a maioria dos questionados têm as línguas locais como suas línguas maternas. Em termos de dados coletados dos questionados que têm as línguas locais como línguas maternas temos os seguintes resultados: formandos 97,5%, formadores 78,% e gestores 66,7%. Estes dados mostram-nos que no IFP de Inhamízia há um potencial linguístico para a formação de professores para o ensino bilíngue.

As línguas maternas dos formandos, por coincidência, são predominantemente as línguas locais da província de Sofala. Para a língua Sena temos 47,5% e para Ndau 45,8% do total dos questionados. Assim sendo, os futuros professores caso sejam afetos naquela província, o que tem acontecido normalmente, facilitará a comunicação com os alunos e a comunidade. Também, em termos de práticas pedagógicas o IFP terá facilidade de colocar seus formandos nas escolas de educação bilíngue, dado que aquela província tem as duas línguas no ensino.

A leitura e escrita em línguas locais é um dado muito importante, particularmente, para quem deve usar as línguas como meio de ensino. Os formandos e formadores, na sua maioria sabem ler em suas línguas locais. Muitos deles aprenderam na igreja, nas suas casas e um número muito reduzido aprenderam na escola. Para escrita há um número relativamente igual dos que sabem escrever dos que não sabem. A aprendizagem foi feita também na igreja, em

casa e um número reduzido na escola. Nas escolas do ensino bilíngue é obrigatório que os professores obedçam a escrita padronizada. Todavia, maior parte dos nossos questionados, formandos e formadores, escrevem da forma não padronizada. Este fato pressupõe que o IFP deve criar estratégias mais eficazes para que os futuros professores dominem a escrita padronizada, pois será seu instrumento de trabalho na sala de aula.

2.4.3. Perfil do ensino bilíngue

A outra questão da pesquisa relaciona-se com os materiais didáticos, em línguas locais, existentes no IFP. Para esta questão, os resultados mostram-nos claramente que a maioria dos questionados afirmou a não existência dos materiais didáticos em línguas locais. Todo o processo de ensino- aprendizagem deve ser acompanhado de materiais didáticos, elemento fundamental para que haja sucesso e boa qualidade na educação. Perante esta realidade, os gestores e formadores do IFP devem articular-se com as estruturas competentes para a aquisição dos livros em línguas locais.

A maior parte dos questionados, concorda com a introdução do ensino bilíngue em zonas rurais, nas classes iniciais. Desta forma, os futuros professores, os formadores e gestores estão sensibilizados para a necessidade de ver os alunos das zonas rurais com o seu direito a ser valorizado.

Para a questão em que medida o atual currículo do IFP deve ser melhorado, a maioria dos questionados tiveram como opções as práticas pedagógicas em línguas locais e a lecionação das disciplinas de Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais em línguas locais. Achamos pertinente a escolha das duas variáveis pelo fato de munir e dotar substancialmente os futuros professores em filosofia, princípios e conceitos do programa do ensino bilíngue de Moçambique. Para, além disso, é momento de haver uma articulação permanente entre o currículo do IFP com o das escolas. Parece-nos haver uma contradição bem patente dado que as escolas do ensino bilíngue, como nos referimos no capítulo I, os alunos, nas classes iniciais, têm como meio de ensino as suas línguas locais onde as disciplinas de Matemática, Ciências Naturais e outras são dadas em línguas locais, todavia o IFP forma os futuros professores sem esta componente.

Para terminar, importante referir que todas as transformações, mudanças e desafios que a educação realiza têm como objetivo de melhorar a qualidade de educação no nosso país. Em pleno século XXI é importante que estas mudanças estejam em concordância em todos os setores, sistema e subsistemas de educação. Para as futuras mudanças ou transformação curricular na educação é imperioso que haja uma articulação mais acertada entre o currículo do ensino básico (alunos) com o currículo de formação de professores. No currículo do ensino básico, para o ensino bilíngue, as primeiras classes têm as línguas locais como meio de ensino e no currículo da formação dos professores há ausência quase total da preparação do futuro professor para responder as necessidades do ensino básico.

Assim sendo, seguidamente, propomos o plano de intervenção que tem como objetivo principal minimizar as dificuldades encontradas no IFP de Inhamízia na formação de professores para a educação bilíngue. Estamos conscientes que não é um plano acabado, todavia será importante para os gestores e formadores inspirarem-se nele e adaptá-lo as novas realidades e dinâmicas do IFP.

3. PLANO DE INTERVENÇÃO DE CURTO, MÉDIO E LONGO PRAZO PARA O IFP DE INHAMÍZUA

A nossa pesquisa procurou focalizar o processo de formação dos professores para o ensino bilíngue no IFP de Inhamízia, desta feita definimos o perfil pessoal para os formandos, formadores e gestores, perfil profissional para os formadores e gestores, analisamos o perfil linguístico e avaliamos as dificuldades que o IFP tem encontrado na lecionação das disciplinas de Línguas Moçambicanas e Metodologias do Ensino Bilíngue.

A pesquisa foi motivada pela necessidade de promover reflexão em torno da formação de professores que estejam preparados para trabalharem com a realidade sociolinguística de Moçambique. Estamos conscientes que o processo de ensino-aprendizagem quando é dado numa língua que o aluno domina há maior interação na sala de aula, permitindo desta forma o bom desempenho destes. Para, além disso, há uma necessidade de revertermos a exclusão que ocorre nas escolas das zonas rurais onde os alunos são obrigados a aprenderem numa língua estranha da comunidade.

O nosso grande interesse foi de identificar as dificuldades para a formação de professores bilíngues e, partindo delas encontramos estratégias mais adequadas para que tenhamos um professor formado que responda a dinâmica das zonas rurais.

A presente pesquisa abriu espaços, através de questionários, observação participante e conversas informais com os formandos, formadores e gestores, fosse possível recolher os dados. Em seguida apresentamos o plano de intervenção cobrindo o curto, médio e longo prazo.

3.1 As ações do projeto de intervenção

Dentro da perspectiva de que a formação é um elemento fundamental na construção de saberes e identidade profissional, pois prepara os indivíduos para as novas realidades no campo profissional, urge a necessidade de formar os gestores e

formadores em gestão educacional ao longo da vida profissional, concretamente no que se refere ao curto, médio e longo prazo.

Reconhecendo que as práticas pedagógicas em línguas locais dos formandos acompanhados pelos seus formadores e gestores nas escolas próximas da educação bilíngue, nomeadamente as dos distritos de Dondo e Nhamatanda são pilares para os futuros professores se desempenharem com eficiência e dedicação, achamos pertinente que o IFP de Inhamítua, permanentemente, planeje e concretize esta atividade, garantindo a troca de experiências, fortalecimento de conhecimentos práticos e de forma concomitante à formação profissional ligada a realidade rural. Considerando que durante a formação dos professores no IFP de Inhamítua a língua usada para a transmissão e construção dos conhecimentos tem sido a língua portuguesa e não em línguas locais, é oportuno que os formandos encontrem um espaço apropriado para a convivência e prática em todas as disciplinas curriculares nas suas línguas locais. Não descuramos daqueles casos isolados, na disciplina Línguas Moçambicanas, onde os formadores e formandos se comunicam em línguas locais.

Percebemos que qualquer processo de ensino-aprendizagem tem sucesso caso ele tenha diversificado os tipos de material didático para os formadores e formandos. A aquisição e elaboração dos materiais didáticos em línguas locais e em português como língua segunda ou estrangeira para os formadores, formandos, professores e alunos favorece um bom ambiente de ensino-aprendizagem e o aprofundamento dos conhecimentos em línguas locais e português. A elaboração dos materiais didáticos em línguas locais e português (L2) permitirá a disseminação da escrita padronizada das línguas locais, leitura em línguas locais e portuguesa, assim como a difusão das culturas das zonas rurais. A existência dos materiais didáticos em línguas locais e em língua portuguesa (L2) torna-se uma prioridade para a formação dos professores para a educação bilíngue no IFP de Inhamítua.

A lecionação das disciplinas de Matemática e Ciências Naturais em línguas locais no IFP de Inhamítua permitiria aos futuros professores construção de conhecimentos em suas línguas locais, facilitando a sua profissão nas zonas rurais.

3.2 Objetivos da Intervenção

Para operacionalização do nosso plano de intervenção temos os seguintes objetivos:

- habilitar aos gestores e formadores em matéria da gestão educacional democrática participativa, através de formações e capacitações;
- promover nos formandos as práticas pedagógicas nas escolas do ensino bilíngue, aproximando, desta forma, os formandos da realidade das zonas rurais e da futura profissão,
- desenvolver nos formandos, futuros professores para a educação bilíngue, a habilidade de produção dos materiais didáticos em línguas locais e em língua portuguesa (L2/LE) e
- habilitar os formadores e formandos em conceitos e conteúdos de Matemática e Ciências Naturais em línguas locais que são fundamentais para a educação bilíngue no IFP de Inhamítua.

3.3. Ações de intervenção

As ações de intervenção estão divididas em três fases, designadamente curto, médio e longo prazo.

3.3.1. Curto prazo

Entendemos por curto prazo as ações que durarão até no máximo de dois anos.

3.3.1.1. Gestores e formadores

A promoção de seminários de capacitação de curta duração com conteúdos de gestão educacional no que concerne a gestão democrática, gestão participativa, dimensões de organização, dimensões de implementação e outras matérias relacionadas com a gestão educacional são muito importantes para o aumento de competências relacionadas à gestão educacional. Os seminários de capacitação

incidirão na realidade e dificuldades da gestão presentes no IFP de Inhamítua. O IFP deve potenciar a colaboração com as universidades e especialistas nos seminários de capacitação dos gestores e formadores, contratando consultores. Com os seminários pretendemos que os gestores e formadores estejam preparados para enfrentarem os desafios da prática dos processos de ensino-aprendizagem no IFP.

3.3.1.2. Formandos

As práticas pedagógicas em línguas locais no IFP de Inhamítua constituem prioridades para que os formandos ganhem habilidades de leitura, escrita (padronizada) e comunicação em suas línguas locais, potencializando, desta forma, a formação dos futuros professores para a educação bilíngue. Estas práticas pedagógicas serão realizadas, primeiramente, no IFP através da formação de pequenos grupos de línguas locais. Os formandos, com a orientação dos formadores, serão dados conteúdos para a preparação de aulas que serão simuladas ao nível dos pequenos grupos e na turma. Durante as simulações feitas pelos formandos haverá momentos de análise e debate das aulas simuladas para o seu melhoramento.

Uma das componentes de grande relevo na formação dos professores são as práticas pedagógicas, particularmente, nas escolas da educação bilíngue. As práticas pedagógicas nas escolas da educação bilíngue permitirão aos formandos e formadores a troca de experiências com os professores daquelas escolas, fortalecimento de conhecimentos em leitura, escrita e comunicação em línguas locais e enriquecimento dos conhecimentos sobre a língua portuguesa como língua segunda.

3.3.1.3. Formadores e formandos

A criação de núcleos de Matemática e Ciências Naturais onde os formandos debatem conceitos e conteúdos das duas disciplinas em línguas locais, para além de preparação e simulação de aulas nas duas disciplinas em línguas locais. Com os núcleos criados será fácil a elaboração, disseminação e debate sobre os conceitos e conteúdos nas duas disciplinas. Os núcleos serão espaços de discussão e reflexão

permanente das duas disciplinas nas diferentes línguas locais dos formandos. Nestes núcleos também será possível abarcar a Matemática com os valores culturais das línguas locais atendendo à diversidade cultural dos formandos e formadores. Em relação às Ciências Naturais os formandos e formadores trocarão experiências sobre a diversidade de plantas, animais e paisagem dos diferentes locais dos formandos. O permanente contato com as universidades, especialistas e professores das escolas para a colaboração nos núcleos incentivará a pesquisa e disseminação de boas práticas.

3.3.1.4. Matérias didáticos em línguas locais

A aquisição de materiais didáticos, como os livros escolares em línguas Sena, Ndau e em outras línguas continua como uma prioridade permanente, fortalecendo a formação dos futuros professores. A formulação de pedido para as estruturas provinciais de educação é fundamental para a aquisição de livros escolares nas línguas Sena e Ndau e outros materiais existentes. Como forma de incentivar aos formandos na elaboração dos materiais didáticos em línguas locais deverá haver a promoção de concursos, premiando aqueles formandos que tiverem trabalhos de boa qualidade. Para a realização dos concursos é pertinente a criação de parcerias e colaboração com as universidades, empresas privadas e ONGs.

3.3.2. Médio e longo Prazo

O plano de intervenção de médio prazo entendemos como sendo aquele que se estende de 2 a 5 anos e de longo prazo de 5 a 10 anos.

3.3.2.1. Gestores e Formadores

A introdução de cursos à distância para o nível de mestrado em gestão educacional e em educação bilíngue é fundamental, usando as diversas tecnologias de informação e comunicação para os gestores e formadores do IFP. Assim sendo, estes terão oportunidades de melhorar os seus conhecimentos e ao mesmo tempo sem se ausentarem dos seus postos de trabalho. O alcance desta finalidade constitui um grande desafio, tendo em conta os financiamentos necessários para a

sua operacionalização. Todavia, com o planejamento e colaboração com a Direção Provincial de Educação e Cultura de Sofala e parcerias com as universidades e Organizações Não Governamentais será possível a sua realização. Também, ao longo prazo, é necessário a introdução de cursos para os níveis de doutoramento nas áreas acima já mencionadas.

Para minimizar os custos de formação, médio e longo prazo, há necessidade de se fazerem acordos de cooperação e partilha de recursos entre IFP e as universidades.

3.3.2.2. Práticas pedagógicas

Ao médio e longo prazo evidenciar a criação de escolas de educação bilíngue, nas comunidades linguisticamente homogêneas, próximas do IFP para permitir que os formandos tenham sempre as práticas pedagógicas em línguas locais. Para a realização deste objetivo é pertinente a colaboração com a Direção Provincial de Educação e Cultura de Sofala, com as comunidades e escolas próximas do IFP. Depois da identificação das comunidades e escolas para a introdução da educação bilíngue, os gestores e professores passarão por formações de curta e longa duração em matéria da educação bilíngue. A contratação de especialistas e consultores que trabalharão na formação de gestores, professores e elaboração dos materiais didáticos em línguas locais para o efeito é uma tarefa de muita importância.

3.3.2.3. Formadores

Os formadores de Matemática e Ciências Naturais do IFP serão formados ou capacitados para lecionarem as suas disciplinas em línguas locais. As formações serão realizadas em colaboração com as universidades do país.

3.4. Para que serve o plano de ação

O plano de ação serve para melhorar a qualidade de formação de futuros professores para a educação bilíngue, fator importante para a melhoria da qualidade do ensino nas zonas rurais, concretamente nas séries iniciais do ensino primário. A partir deste plano de ação pretende-se também promover a formação de professores para a educação bilíngue que atenda com equidade e qualidade às necessidades do desenvolvimento socioeconômico, político e cultural das zonas rurais da província de Sofala.

A concretização do plano de ação implica um conjunto de ações cuja realização pressupõe coordenação e intervenção diferenciada de diversos atores envolvidos, direta ou indiretamente, na formação de professores para a educação bilíngue.

3.5. Para quem é destinado o plano de ação

O plano de ações é destinado para os gestores, formadores e formandos do IFP de Inhamítua. No processo em geral são envolvidas outras instituições da educação, a saber, escolas da educação bilíngue, Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia, Direção Provincial de Educação e Cultura de Sofala e o Ministério da Educação.

3.6. Quando será realizado

As ações de intervenção a curto prazo, algumas, já estão em curso. Com a recolha de dados que fiz no IFP, os gestores, formadores e formandos despertaram atenção em muitos aspectos, como a falta de material didático e simulações de aulas ao nível de grupos linguísticos existentes no IFP. Essas ações já estão sendo realizadas.

Os formadores de Matemática e Ciências Naturais do IFP serão formados ou capacitados para lecionarem as suas disciplinas em línguas locais. As formações serão realizadas em colaboração com as universidades do país.

As ações de médio e longo prazo devem ser planejadas para os anos que se aproximam e dependerão da disponibilidade financeira e dos contatos de cooperação e parcerias com as universidades, especialistas, empresas privadas e de ONGs locais para a sua realização.

3.7. Como serão realizadas

As ações de curto prazo serão realizadas com a liderança do diretor do IFP. Há ações como formação de gestores e formadores depende da Direção Provincial de Educação e do Ministério da Educação em termos de orçamento e contratação dos especialistas da área.

As ações de médio e longo prazo são necessárias que o IFP faça projetos e serem encaminhados para Direção Provincial de Educação e Cultura de Sofala e depois para O Ministério da Educação para a sua aprovação. Estes projetos poderão ter também apoio financeiro de empresas privadas e das ONGs da província de Sofala.

3.8. Quem executará

- A execução das ações de intervenção é da responsabilidade do IFP, no caso concreto do diretor do IFP e da Direção Provincial de Educação e Cultura de Sofala.

3.9. Detalhe das etapas: desde contratação até execução

Para o nosso plano de ação teremos 4 etapas, a destacar

Etapa 1.: Disseminação das atividades do plano de intervenção

Nesta etapa serão disseminadas as atividades que serão desenvolvidas com vista a ultrapassar as dificuldades encontradas no IFP de Inhamítua na formação de

professores para a educação bilíngue. Na disseminação é necessária a participação de todos os atores como os gestores do IFP, dos Serviços Distritais da Educação, Juventude e Tecnologia, da Direção Provincial de Educação e Cultura, do Ministério da Educação, formadores, especialistas, formandos, professores das escolas primárias e representantes das comunidades rurais.

Atividades do curto prazo:

- seminários de formação de gestores e formadores em gestão educacional;
- práticas pedagógicas nas escolas da educação bilíngue,
- criação de núcleos de Matemática e Ciências Naturais e
- aquisição de materiais didáticos em línguas locais e português (L2 e LE).

Atividades do médio e longo prazo:

- cursos à distância para gestores e formadores em gestão educacional e educação bilíngue,
- criação de escolas para educação bilíngue próximo do IFP para práticas pedagógicas,
- formação de gestores e formadores em línguas locais e
- aquisição de materiais didáticos e de lazer em línguas locais e português (L2 e LE),

Na disseminação das atividades serão debatidas as fontes de recursos humanos, materiais e financeiros para a concretização das atividades de curto, médio e longo prazo.

Etapa 2.: Implementação do plano de intervenção

Esta etapa vai conhecer três grandes momentos, nomeadamente curto, médio e longo prazo. O plano de intervenção de formação de professores para a educação bilíngue a curto prazo compreenderá o período de 2013 a princípios de 2015, médio prazo de 2015 a 2020 e longo prazo de 2020 a 2030.

Tabela 19: Implementação do plano de intervenção

Objetivos	Atividades	Respon- sável	Curto Prazo	Médio Prazo	Longo Prazo
Habilitar aos gestores e formadores em	Organização de seminários sobre gestão educacional e educação bilíngue.	IFP	2014	2015- 2020	2020- 2030

matéria da gestão educacional democrática participativa e educação bilíngue através de formações e capacitações.	Contratação de especialistas para a orientação dos seminários.	DPEC	2014	2015-2020	2020-2030
	Organização de cursos à distância para gestores e formadores em gestão educacional e educação bilíngue.	IFP	2014	2015-2020	2020-2030
	Criação de parcerias com ONGs e empresas privadas para o financiamento de atividades.	IFP	2014	2015-2020	2020-2030
Promover nos formandos as práticas pedagógicas nas escolas do ensino bilíngue, aproximando, desta forma, os formandos da realidade das zonas rurais e da futura profissão.	Criação de escolas para educação bilíngue próximo do IFP para práticas pedagógicas.	DPEC	2014	2015-2020	2020-2030
	Organização das práticas pedagógicas em grupos de línguas locais.	IFP	2014	2015-2020	2020-2030
	Divulgação dos resultados das práticas pedagógicas.	IFP	2014	2015-2020	2020-2030
Desenvolver nos formandos, futuros professores para a educação bilíngue, a habilidade de produção dos materiais didáticos em línguas locais e em língua	Elaboração de materiais didáticos e de lazer em línguas locais e português (L2 e LE).	IFP	2014	2015-2020	2020-2030
	Organizar seminários de troca de experiências entre IFP, escolas e universidades na elaboração dos materiais didáticos em línguas locais.	IFP	2014	2015-2020	2020-2030

portuguesa (L2/LE).	Disseminação dos materiais didáticos elaborados em línguas locais.	IFP	2014	2015-2020	2020-2030
Habilitar os formadores e formandos em conceitos e conteúdos de Matemática e Ciências Naturais em línguas locais que são fundamentais para a educação bilíngue no IFP de Inhamítua.	Criação de núcleos de Matemática e Ciências Naturais	IFP	2014	2015-2020	2020-2030
	Organização de cursos de formação em conteúdos de Matemática, Ciências Naturais em línguas locais.	IFP	2014	2015-2020	2020-2030
	Contratação de especialistas para orientarem formações em conteúdos de Matemática, Ciências Naturais em línguas locais.	DPEC	2014	2015-2020	2020-2030

Na tabela 19 estão os objetivos com as suas respectivas atividades, responsabilidade e prazos para a sua operacionalização. Os prazos estabelecidos poderão ser encurtados ou estendidos consoante a realidade financeira que o IFP, a DPEC e parceiros conseguirem.

Etapa 3: Monitoria, avaliação e disseminação

A monitoria deverá ocorrer em todas as atividades, permanentemente, para permitir retroalimentar a implementação. Para tal, nos planos semestrais e anuais do IFP, DPEC e dos parceiros terá que constar a monitoria. Para a avaliação é essencial que existam avaliações internas e externas para a verificação e correção da implementação. A disseminação da implementação ao nível da província e de todo o país é de extrema importância.

Para a monitoria, avaliação e disseminação deverá ter o envolvimento de todos os atores do processo de implementação.

Etapa 4: Quanto custa

Os custos virão do Ministério Educação (Orçamento do Estado) e ao nível da província o IFP poderá fazer contatos com ONGs e empresas privadas para financiarem algumas atividades.

Tabela 20: Orçamento da implementação (orçamento em Meticais)

Atividades	Tipo de despesas	2014	2015-2020	2020-2030	Orçamento total
Organização de seminários sobre gestão educacional e educação bilíngue.	Material de consumo	80.000	500.000	900.000	1.480.000
	Consultoria	150.000	900.000	2.000.000	3.050.000
	Equipe permanente	20.000	100.000	200.000	320.000
Organização de cursos à distância para gestores e formadores em gestão educacional e educação bilíngue	Material de consumo	300.000	1.500.000	3.000.000	4.800.000
	Consultoria	500.000	2.500.000	5.000.000	8.000.000
	Equipe permanente	25.000	125.000	250.000	400.000
Organização das práticas pedagógicas em grupos de línguas locais.	Material de consumo	20.000	100.000	200.000	320.000
	Transporte	100.000	500.000	1.000.000	1.600.000
	Equipe permanente	25.000	125.000	250.000	400.000
Divulgação dos resultados das práticas pedagógicas.	Material de consumo	30.000	150.000	300.000	480.000
	Consultoria	100.000	500.000	1.000.000	1.600.000
	Equipe permanente	20.000	100.000	200.000	320.000
Elaboração de materiais didáticos e de	Consultoria	100.000	500.000	1.000.000	1.600.000
	Equipe permanente	10.000	50.000	100.000	160.000

lazer em línguas locais e português (L2 e LE).					
Organizar seminários de troca de experiências entre IFP, escolas e universidades na elaboração dos materiais didáticos em línguas locais.	Material de consumo	100.000	500.000	1.000.000	1.600.000
	Consultoria	150.000	900.000	1.500.000	2.550.000
	Equipe permanente	20.000	100.000	200.000	320.000
Disseminação dos materiais didáticos elaborados em línguas locais.	Material de consumo	50.000	250.000	500.000	800.000
	Consultoria	100.000	500.000	1.000.000	1.600.000
	Equipe permanente	20.000	100.000	200.000	320.000
Criação de núcleos de Matemática e Ciências Naturais	Material de consumo	150.000	500.000	1.000.000	1.650.000
	Consultoria	100.000	500.000	1.000.000	1.600.000
	Equipe permanente	100.000	600.000	1.200.000	1.800.000
Organização de cursos de formação em conteúdos de Matemática, Ciências Naturais em línguas locais.	Material de consumo	200.000	1.000.000	2.000.000	3.200.000
	Consultoria	200.000	1.200.000	2.000.000	3.400.000
	Equipe permanente	100.000	500.000	1.000.000	1.600.000
Monitoria da implementação	Material de consumo	100.000	400.000	800.000	1.300.000
	Consultoria	200.000	1.000.000	1.500.000	2.700.000

	Equipe permanente	80.000	400.000	800.000	1.280.000
Avaliação da implementação	Material de consumo	150.000	500.000	1.000.000	1.650.000
	Consultoria	300.000	1.500.000	3.000.000	4.800.000
	Equipe permanente	150.000	750.000	1.500.000	2.400.000
Disseminação da implementação	Material de consumo	100.000	500.000	1.000.000	1.600.000
	Consultoria	150.000	800.000	1.600.000	2.550.000
	Equipe permanente	50.000	500.000	1.000.000	1.550.000
		4.050.000	19.600.000	40.200.000	63.850.000

Em Reais são 4.256.667,00.

A tabela 20 mostra que é necessário angariar muitos fundos para que as dificuldades encontradas na nossa pesquisa possam ser ultrapassadas.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Formação de professores e prática reflexiva**. Brasil, 2006.
- BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. USA, 2006.
- BISQUÉ, José Vicente António. **Ensino Bilíngue: O Ensino Bilíngue em Moçambique, uma realidade que veio para ficar**. Maputo, 2012. Disponível em mozbilingue.blogspot.com. Acesso em 28 de Março de 2013.
- CAÑETE, Greici Lenir Reginatto. **Educação Bilingue: Uma experiência em Porto Alegre**. Canoas, 2008.
- CARDOSO, Aliana Anghinoni; PINO, Mauro Augusto Burkert Del; DORNELES, Caroline Lacerda. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauhier: Contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil**. Brasil, 2012.
- CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino E.; GURO, Manuel Z. **O Barômetro da Educação Básica em Moçambique: Estudo Piloto sobre a Qualidade da Educação**. Maputo, 2012.
- COELHO, Salete do Belém Ribas; LINHARES, Clarice. **Gestão participativa no ambiente escolar**. Brasil, 2008.
- COSSA, Lourenço Eugénio. **Línguas Nacionais no Sistema de Ensino para o Desenvolvimento da Educação em Moçambique**. Porto Alegre, 2007. Disponível em www.lume.ufrgs.br/bitstream/. Acesso em 28 de Agosto de 2012.
- COSTA, J. Almeida; MELO, A. Sampaio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Lisboa, 2001.

- CUSTÓDIO, Cândida Maria de Sousa. **A formação inicial do professor e a função da escola- campo de estágio:** desafios e possibilidades. São Paulo, 2012.
- CHIMBUTANE, Feliciano; STROUD, Christopher. **Educação Bilíngue em Moçambique:** Refletindo Criticamente sobre Políticas e Práticas. Maputo, 2012.
- DEÁK, Simone Conceição Pereira. **Gestores escolares e formação centrada na escola:** A rede municipal de ensino de Presidente Prudente. São Paulo, 2012.
- DONACIANO, Bendita. **A formação de professores primários em Moçambique.** São Paulo, 2006. Disponível em www.saber.ac.mz/bitstream/10857/2924/1. Acesso em 28 de Agosto de 2012.
- DRAISMA, Jan. **Ensinar Matemática nas línguas moçambicanas.** Maputo, 2012.
- FREIRE, Cléia Brito; FREITAS, Ylbia Begot da Silva. **O gestor escolar:** Ator de uma gestão democrática participativa na Escola Pública. Belém- Pará, 2002.
- GABRIEL, Carlos Benedito. **Os gestores escolares e a educação ambiental:** um estudo com profissionais da rede estadual da diretoria de ensino da região de Tanquaritinga. São Paulo, 2009.
- GARCIA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century:** A Global Perspective. Oxford- USA, 2009.
- GRUPIONI, Luís. D.B. **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília, 2006.
- HILGEMANN, Clarice Marlene. **Mitos e Concepções lingüísticas do professor em contextos multilíngües.** Porto Alegre, 2004.
- INDE. **Plano Curricular do Curso de Formação de professores para o Ensino Primário.** Maputo, 2011.

- INDE. **Plano Curricular do Ensino Básico**. Maputo, 2003.
- INDE. **Programa de línguas Bantu de Moçambique e Metodologias de Ensino Bilíngue**. Maputo, 2006.
- LEMME, Eleonor. **Educação Contemporânea: Questões e tendências globais**. Maputo, 2005.
- LINHA, Calisto; GURO, Manuel Zianja; HOFISSO, Narciso Fernando e SAMBO, Armindo M. **A Escola Primária Moçambicana: O caso da província de Nampula**. Maputo, 2000.
- LOPES, José de Sousa Miguel. **A Formação de Professores do Ensino Primário na República Popular de Moçambique**. Belo Horizonte, SD.
- LOPES, José de Sousa Miguel. **Escola e política linguística em Moçambique: a cidadania ameaçada**. Rio de Janeiro, 2001.
- LUCK, Heloísa. **A evolução da gestão educacional a partir da mudança paradigmática**. Bahia, 2012. Disponível em www.progestaoead.files.wordpress.com. Acesso em 30 de Maio de 2013.
- LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba, 2009.
- LUCK, Heloísa. **Gestão escolar e formação de gestores**. Brasília, 2000.
- MARTINS, Zeferino. **Aproveitamento escolar no Sistema Nacional de Educação**. Maputo, 1992.
- MINED. **Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário**. Maputo, 2006.
- MOSCA, João. **Encruzilhadas de África**. Lisboa, 2002.

- MUDIUE, Armando Meque. **A Formação de Professores Primários em Moçambique**: Um Estudo de Caso do Centro de Formação de Professores Primários de Inhamissa, 1976-1986. Maputo, 1999.

- NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa, 1992. Disponível em www.repositorio.ul.pt/bitstream/.../. Acesso em 27 de Março de 2013.

- NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construindo dentro da profissão**. Lisboa, 2008. Disponível em www.revistaeducation.mec.es Acesso em 28 de Março em 2013.

- NGUNGA, Armindo; NHONGO, Názia; MOISES, Laurinda; LANGA, Jossias; CHIRINZE, Hermínio; e MUCAVELE, João. **Educação Bilíngue na província de Gaza**: Avaliação de um modelo de ensino. Maputo, 2010.

- NGUNGA, Armindo; BAVO, Názia N. **Práticas Linguísticas em Moçambique**: Avaliação da vitalidade linguística em seis distritos. Maputo, 2011.

- NGUNGA, Armindo. **Introdução a Linguística Bantu**. Maputo, 2004.

- NHAVOTO, Arnaldo; BUENDIA, Miguel e BAZO Manuel. **Direção e Gestão de Escolas: Promovendo Processo de Mudança e Formação de Direções de Escola**. Maputo, 2009.

- OLIVEIRA, Renata da Silva. **Formação de professores: saberes necessários à prática educativa**. Goiânia, 2008. Disponível em www.unifan.edu.br. Acesso em 27 de Março de 2013.

- RODRIGUES, Cecília Lopes Godinho. **Estudo sobre a percepção dos gestores das escolas Estaduais de Piedade sobre o curso de gestão Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP (2005/2007)**. São Paulo, 2010.

- SIMBE, Dionísio. **Dicionário Cisena- Português**. Maputo, 2004.

- STROUND, Christopher e TUZINE, António. **Uso de línguas africanas no ensino: Problemas e Perspectivas**. Maputo, 1998.

- TITONE, Renzo. **Bilinguismo Y Educacion**. Barcelona, 1976.

- USSENE, Camilo Ibraimo. **A formação do professor em exercício e o desenvolvimento criativo e reflexivo**. São Paulo, 2006. Disponível em www.sapientia.pucsp.br. Acesso em 27 de Março de 2013.

APÉNDICES

I. Questionário para Diretor do Instituto de Formação de professores

O presente questionário faz parte da pesquisa para a dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAEd/UFJF que pretende melhorar o currículo de formação dos professores para o ensino bilíngue.

As questões aqui apresentadas visam a recolha da sua opinião em relação ao processo de formação de professores para o ensino bilíngue. Assim, agradecemos que responda a todas as perguntas. A informação que constar deste questionário será tratada confidencialmente.

Assinale com x o quadradinho correspondente.

Parte 1: Perfil pessoal e profissional:

1. Sexo: ¹Masculino ²Feminino

2. Qual é a sua idade?

20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	Mais de 50
-------	-------	-------	-------	-------	-------	---------------

3. Tem curso de formação de professores?

¹Sim ²Não

4. Tem curso de formação em gestão educacional?

¹Sim ²Não

Parte 2: Perfil linguístico

5. Em Moçambique, a maior parte dos cidadãos, tem as línguas locais como língua materna. Qual é a sua língua materna?

Língua local Língua portuguesa

5.1. Se a sua língua materna for local, coloque com x uma das línguas abaixo:

Cisena Cindau Echuwabu Cinyungwe Ciutee Cibalke Cinyanja Elómwe

Emakhuwa Shimakonde Ciyao Kimwani Citshwa Gitonga Cicopi
Xichangana Xirhonga outra _____

5.2. Sabe ler na sua língua local?

¹Sim ²Não

5.3 Sabe escrever na sua língua local?

¹Sim ²Não

5.4. Se sim, em que forma?

Escrita padronizada Escrita não padronizada

5.5. Onde aprendeu a ler e escrever a sua língua local?

Na escola Na igreja Em casa Em outros locais _____ Não aprendi

6. Com que frequência fala a sua língua local?

Sempre Poucas vezes Raras vezes Uma vez Nunca

7. Com quem fala a sua língua local:

Formandos ¹Sim ²Não

Colegas do IFP ¹Sim ²Não

Familiares ¹Sim ²Não

Vizinhos ¹Sim ²Não

Amigos ¹Sim ²Não

8. Em que contexto usa a sua língua local:

No IFP ¹Sim ²Não

Na família ¹Sim ²Não

Na igreja ¹Sim ²Não

Nas reuniões com a população ¹Sim ²Não

No telefone fixo ou celular ¹Sim ²Não

Na rádio ¹Sim ²Não

Na televisão ¹Sim ²Não
 Nas campanhas de saúde, política, agricultura, ¹Sim ²Não

Parte 3: O ensino bilíngue

9. Quais os materiais de ensino, em línguas locais, existem no seu IFP:

Livros escolares	¹ Sim <input type="checkbox"/>	² Não <input type="checkbox"/>
Gramáticas	¹ Sim <input type="checkbox"/>	² Não <input type="checkbox"/>
Dicionários	¹ Sim <input type="checkbox"/>	² Não <input type="checkbox"/>
Glossários	¹ Sim <input type="checkbox"/>	² Não <input type="checkbox"/>
Contos	¹ Sim <input type="checkbox"/>	² Não <input type="checkbox"/>
Poesias	¹ Sim <input type="checkbox"/>	² Não <input type="checkbox"/>
Livros religiosos	¹ Sim <input type="checkbox"/>	² Não <input type="checkbox"/>

10. Em 2003, Moçambique introduziu, nas escolas primárias, o ensino bilíngue em zonas rurais. O senhor diretor concorda com a introdução do ensino bilíngue, no qual as línguas locais são meio de ensino nas classes iniciais e o português é lecionado oralmente?

- Concordo plenamente Concordo Discordo Discordo plenamente

11. Em que medida o currículo do IFP deve ser melhorado? Assinale com x somente uma afirmação.

- Lecionar aos formandos em todas as disciplinas em línguas locais.
- Lecionar aos formandos, acrescentando algumas disciplinas como Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais.
- Continuar com o currículo atual: Línguas Locais e Metodologias do Ensino Bilíngue.
- Práticas pedagógicas em línguas locais no período extracurricular.

12. O atual currículo do Instituto de Formação dos Professores, nas catorze disciplinas, existem duas disciplinas que preparam os formandos para o ensino em línguas locais. Como o senhor diretor avalia esta formação?

Muito bom Bom Razoável Ruim Muito ruim

Agradecemos a sua colaboração.

II. Questionário para formador (professor do IFP)

O presente questionário faz parte da pesquisa para a dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública –CAEd/UFJF que pretende melhorar o currículo de formação dos professores para o ensino bilíngue.

As questões aqui apresentadas visam a recolha da sua opinião em relação ao processo de formação de professores para o ensino bilíngue. Assim, agradecemos que responda a todas as perguntas. A informação que constar deste questionário será tratada confidencialmente.

Parte 1: Perfil pessoal e profissional

Assinale com x o quadradinho correspondente.

1. Sexo: ¹Masculino ²Feminino

2. Qual é a sua idade?

20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	Mais de 50
-------	-------	-------	-------	-------	-------	---------------

3. Tem curso de formação de professores?

¹Sim ²Não

4. Tem curso de formação em gestão educacional?

¹Sim ²Não

Parte 2: Perfil linguístico

5. Em Moçambique, a maior parte dos cidadãos, tem as línguas locais como língua materna. Qual é a sua língua materna?

Língua local Língua portuguesa

5.1. Se a sua língua materna for local, identifique-a com um x na lista abaixo:

Cisena Cindau Echuwabu Cinyungwe Ciutee Cibalke Cinyanja Elómwe

Emakhuwa Shimakonde Ciyao Kimwani Citshwa Gitonga Cicopi
 Xichangana Xirhonga outra _____

5.2. Sabe ler na sua língua local?

¹Sim ²Não

5.3. Sabe escrever na sua língua local?

¹Sim ²Não

5.4. Se sim, em que forma?

Escrita padronizada Escrita não padronizada

5.5. Onde é que aprendeu a ler e escrever a sua língua local?

Na escola Na igreja Em casa Não aprendi

6. Com que frequência fala a sua língua local?

Sempre Poucas vezes Raras vezes Uma vez Nunca

7. Com quem fala a sua língua local:

Formandos ¹Sim ²Não

Colegas do IFP ¹Sim ²Não

Familiares ¹Sim ²Não

Vizinhos ¹Sim ²Não

Amigos ¹Sim ²Não

8. Em que contexto usa a sua língua local:

No IFP ¹Sim ²Não

Na família ¹Sim ²Não

Na igreja ¹Sim ²Não

Nas reuniões com a população ¹Sim ²Não

No telefone fixo ou celular ¹Sim ²Não

Na rádio ¹Sim ²Não

Na televisão ¹Sim ²Não
 Nas campanhas de saúde, política, agrícola ¹Sim ²Não

Parte 3: O ensino bilíngue

9. Quais os materiais de ensino, em línguas locais, existem no seu IFP:

Livros escolares	¹ Sim <input type="checkbox"/>	² Não <input type="checkbox"/>
Gramáticas	¹ Sim <input type="checkbox"/>	² Não <input type="checkbox"/>
Dicionários	¹ Sim <input type="checkbox"/>	² Não <input type="checkbox"/>
Glossários	¹ Sim <input type="checkbox"/>	² Não <input type="checkbox"/>
Contos	¹ Sim <input type="checkbox"/>	² Não <input type="checkbox"/>
Poesias	¹ Sim <input type="checkbox"/>	² Não <input type="checkbox"/>
Livros religiosos	¹ Sim <input type="checkbox"/>	² Não <input type="checkbox"/>

10. Em 2003, Moçambique introduziu, nas escolas primárias, o ensino bilíngue em zonas rurais. Concorda com a introdução do ensino bilíngue, onde as línguas locais são meio de ensino nas classes iniciais?

- Concordo plenamente Concordo Discordo Discordo plenamente

11. O atual currículo dos Institutos de Formação dos Professores tem duas disciplinas, Línguas Bantu de Moçambique e Metodologias do Ensino Bilíngue, essas duas disciplinas preparam o futuro professor para lecionar nas escolas do ensino bilíngue. Em que medida ele deve ser melhorado? Assinale com x uma ou duas afirmações.

- Lecionar aos formandos em todas as disciplinas em línguas locais.
- Lecionar aos formandos, acrescentando algumas disciplinas como Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais.
- Continuar com o currículo atual: Línguas Locais e Metodologias do Ensino Bilíngue.
- Práticas pedagógicas em línguas locais no período extracurricular.

12. O atual currículo do Instituto de Formação dos Professores, nas catorze disciplinas, existe duas disciplinas que preparam os formandos para o ensino em línguas locais. Como o senhor formador avalia esta formação?

- Muito ruim
- Ruim
- Razoável
- Bom
- Muito bom

13. Senhor formador, tem encontrado nos seus formandos dificuldades em relação ao currículo em vigor para que estes estejam preparados em trabalhar nas zonas rurais onde devem lecionar todas as disciplinas em línguas locais?

- Sim¹ Não²

13. 1. Se a afirmação for sim, que dificuldades?

- A formação não é eficiente, isto é, não corresponde com as necessidades das zonas rurais.
- Falta de material didático.
- Falta de formadores formados para esta área.
- O tempo disponibilizado é pouco.
- Falta de interesse dos formandos em aprender nas suas línguas nacionais.
- As disciplinas do currículo são poucas para a formação de professores para o ensino bilíngue.

14. No seu entender, há uma necessidade de capacitar os professores (capacitação em exercício) nas escolas para o ensino bilíngue?

- Sim¹ Não²

Agradecemos a sua colaboração.

III. Questionário para formando (aluno)

O presente questionário faz parte da pesquisa para a dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública –CAEd/UFJF que pretende melhorar o currículo de formação dos professores para o ensino bilíngue.

As questões aqui apresentadas visam a recolha da sua opinião em relação ao processo de formação de professores para o ensino bilíngue. Assim, agradecemos que responda a todas as perguntas. A informação que constar deste questionário será tratada confidencialmente.

Parte 1: Perfil pessoal

Assinale com x o quadradinho correspondente.

1. Sexo: ¹Masculino ²Feminino

2. Qual é a sua idade?

15-19	20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	Mais de 50
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	---------------

Parte 2: Perfil linguístico

3. Em Moçambique, a maior parte dos cidadãos, tem as línguas locais como língua materna. Qual é a sua língua materna?

Língua local Língua portuguesa

3.1. Se a sua língua materna for local, identifique-a com um x na lista abaixo:

Cisena Cindau Echuwabu Cinyungwe Ciutee Cibalke Cinyanja Elómwe

Emakhuwa Shimakonde Ciyao Kimwani Citshwa Gitonga Cicopi

Xichangana Xirhonga ou outra _____

3.2. Sabe ler na sua língua local?

¹Sim ²Não

3.3 Sabe escrever na sua língua local?

¹Sim ²Não

3.4. Se sim, em que forma?

Escrita padronizada Escrita não padronizada

3.5. Onde aprendeu a ler e escrever a sua língua local?

Na escola Na igreja Em casa Não aprendi Outro lugar _____

4. Com que frequência fala a sua língua local?

Sempre Poucas vezes Raras vezes Uma vez Nunca

5. Com quem fala a sua língua local:

Formandos ¹Sim ²Não

Colegas do IFP ¹Sim ²Não

Familiares ¹Sim ²Não

Vizinhos ¹Sim ²Não

Amigos ¹Sim ²Não

Com a população do bairro ¹Sim ²Não

6. Em que contexto usa a sua língua local:

No IFP ¹Sim ²Não

Na família ¹Sim ²Não

Na igreja ¹Sim ²Não

Nas reuniões com a população ¹Sim ²Não

No telefone fixo ou celular ¹Sim ²Não

Na rádio ¹Sim ²Não

Na televisão ¹Sim ²Não

Nas campanhas de saúde, política, agrícola ¹Sim ²Não

Parte 3: O ensino bilíngue

7. Quais os materiais de ensino, em línguas locais, existem no seu IFP:

Livros escolares ¹Sim ²Não

Gramáticas	¹ Sim <input type="checkbox"/>	² Não <input type="checkbox"/>
Dicionários	¹ Sim <input type="checkbox"/>	² Não <input type="checkbox"/>
Glossários	¹ Sim <input type="checkbox"/>	² Não <input type="checkbox"/>
Contos	¹ Sim <input type="checkbox"/>	² Não <input type="checkbox"/>
Poesias	¹ Sim <input type="checkbox"/>	² Não <input type="checkbox"/>
Livros religiosos	¹ Sim <input type="checkbox"/>	² Não <input type="checkbox"/>

8. Em 2003, Moçambique introduziu, nas escolas primárias, o ensino bilíngue em zonas rurais. Concorda com a introdução do ensino bilíngue, onde as línguas locais são meio de ensino nas classes iniciais?

- Concordo plenamente Concordo Discordo Discordo plenamente

9. O atual currículo dos Institutos de Formação dos Professores tem duas disciplinas, Línguas Bantu de Moçambique e Metodologias do Ensino Bilíngue, essas duas disciplinas preparam o futuro professor para lecionar nas escolas do ensino bilíngue. Em que medida ele deve ser melhorado? Assinale com x somente uma afirmação.

- Lecionar aos formandos em todas as disciplinas em línguas locais.
- Lecionar aos formandos, acrescentando algumas disciplinas como Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais.
- Continuar com o currículo atual: Línguas Locais e Metodologias do Ensino Bilíngue.
- Práticas pedagógicas em línguas locais no período extracurricular.

10. O atual currículo do Instituto de Formação dos Professores, nas catorze disciplinas, existe duas disciplinas que preparam os formandos para o ensino em línguas locais. Como o formando avalia esta formação?

Muito bom Bom Razoável Ruim Muito ruim

11. Quais são as dificuldades que os formandos enfrentam no atual currículo, particularmente, nas duas disciplinas Línguas locais e Metodologias do Ensino Bilíngue?

- Os programas são longos

- Falta de material didático
- Falta de formadores formados para esta área
- O tempo disponibilizado é pouco
- Falta de interesse dos formandos

12. Formando tem encontrado dificuldades em relação ao currículo em vigor, para que estejam preparados em trabalhar nas zonas rurais onde devem lecionar as escolas do ensino bilíngue?

Sim¹ Não²

12. 1. Se a afirmação for sim, que dificuldades?

- A formação não é eficiente, isto é, não corresponde com as necessidades das zonas rurais
- Falta de material didático
- Falta de formadores formados para esta área
- O tempo disponibilizado é pouco
- Falta de interesse dos formandos em aprender nas suas línguas locais
- As disciplinas do currículo são poucas para a formação de professores para o ensino bilíngue.

13. No seu entender, há uma necessidade de capacitar os professores (capacitação em exercício) nas escolas para o ensino bilíngue?

Sim¹ Não²

Agradecemos a sua colaboração.

Foto 1: Vista frontal das salas de aulas do IFP de Inhamítua-Beira-Sofala



Fonte: José Vicente António Bisqué. Beira - Sofala, Abril de 2013

Foto 2: Salas dos formadores e gabinetes dos gestores



Fonte: José Vicente António Bisqué. Beira - Sofala, Abril de 2013

Foto 3: Sala de informática dos formadores do IFP de Inhamízia



Fonte: José Vicente António Bisqué. Beira - Sofala, Abril de 2013

Foto 4: Biblioteca do IFP de Inhamízia



Fonte: José Vicente António Bisqué. Beira - Sofala, Abril de 2013

Foto 5: Sala de aulas do IFP de Inhamítua



Fonte: José Vicente António Bisqué. Beira - Sofala, Abril de 2013

Foto 6: Sala de informática dos formandos de IFP de Inhamítua



Fonte: José Vicente António Bisqué. Beira - Sofala, Abril de 2013