

VIII

Moçambique: olhares sobre a educação bilíngue e seus professores*

Samima Patel

Introdução

Podemos falar dos programas de ensino, meios de ensino, das infraestruturas físicas da escola, mas, de facto, quem tem o poder de fazer resultados é o professor. Ministro da Educação, Arnaldo Nhavoto. Discurso de abertura do 2º Seminário Nacional sobre a Formação de Professores Primários em Moçambique, 1998.

As políticas educacionais e as linguísticas para a formação de professores em países africanos constituem um desafio para os governos, devido ao contexto multilingue e multicultural que os caracteriza. Efectivamente, quer por desconhecimento dos decisores das políticas educacionais, quer por uma estratégia de evitação, o governo de Moçambique levou perto de 45 anos para reconhecer que o sucesso da educação bilíngue (EB) depende, em grande medida, de professores(as)¹ bem formados, quer inicial, quer em serviço. O presente artigo tem o objetivo de trazer à reflexão experiências nacionais de formação em serviço, como estratégia da expansão da EB no país.

Até há sensivelmente dez anos muitos professores primários não tinham uma formação profissionalizante incluindo a didático-pedagógica necessária para o desenvolvimento da EB. Além disso, actualmente, a formação nesta área restringe-se ao letramento, ou seja, as outras disciplinas e conteúdos curriculares como sejam a numeracia, as ciências e conteúdos transversais aparecem como um apêndice, não estando devidamente estruturados em programas de formação continuada destes professores. Nos programas de formação inicial, nos Institutos de Formação de Professores (IFPs), por exemplo, o dese-

*DOI – 10.29388/978-65-86678-09-3-0-f.147-162

¹ O presente capítulo observa os princípios da equidade do gênero, porém, para não sobrecarregar a sua leitura não usarei as marcas do masculino e do feminino para distinguir, por exemplo, as professoras.

no curricular das disciplinas que não apenas o letramento, não foi concebido para integrar a EB.

Adicionalmente, os aspectos curriculares sociais, culturais, sociolinguísticos e até económicos que envolvem os programas educacionais, em geral, e a EB, em particular, como pontos importantes para a reflexão dos professores não são tidos em conta na abordagem deste tipo de programa. Esta situação faz com que a formação inicial e continuada se atenha aos aspectos relativos à leitura, escrita e às metodologias de ensino de língua primeira (L1) e língua segunda (L2) e é esta visão de EB que é passada aos profissionais que actuam nesta área, principalmente, os professores.

A gênese da EB em Moçambique originou a que a formação de professores focalizasse a modalidade em serviço em detrimento da inicial, principalmente, na parte metodológica, pois o ensino e aprendizagem das línguas moçambicanas foi introduzido nos anos 90, se bem que incidisse nos aspectos descritivos destas línguas e não na aprendizagem da língua e do seu funcionamento, enquanto que tal. Por outro lado, os cursos de formação em serviço, mesmo sendo bem organizados, não possibilitam a que os professores progridam na carreira profissional, o que seria um factor motivacional considerável.

Finalmente, a partir de 2016 o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) começou a delinear a estratégia de expansão de EB criteriosa, gradual e sustentável em 19 línguas moçambicanas tendo como um dos enfoques a formação de professores inicial e em exercício que possam leccionar em ambos os programas de ensino em Moçambique, o monolíngue e o bilingue.

O artigo está organizado em quatro partes: A seguir à introdução, faz-se o enquadramento geral do estudo na parte 2, considerando-se, particularmente, o contexto histórico e teórico da formação de professores; na parte 3 apresenta-se, de forma breve, a abordagem curricular da formação de professores como pano de fundo para se iniciar, na parte 4 faz-se uma reflexão sobre a formação continuada de professores de educação bilíngue e, para terminar, na parte 5 apresentam-se as considerações finais.

1. Enquadramento do estudo

1.1. Enquadramento Histórico

Moçambique localiza-se na costa Sul-Oriental de África, possuindo uma superfície de 799.380 km². De acordo com dados do censo populacional e habi-

tacional de 2017 a população era de 27.909.798 habitantes, dos quais 14.561.352 são mulheres. A população rural é de 66,6% de habitantes, que significa que perto de 70% dos habitantes vive na base da agricultura. O país tornou-se independente de Portugal em 1975 e, nesse período, registava uma taxa de analfabetismo de 93%. Actualmente a taxa de alfabetismo é de 61%, sendo de aproximadamente 51% para as mulheres, o que revela, não obstante as adversidades socioeconómicas por que o país tem passado, um avanço significativo no escopo educacional, em geral.²

Moçambique é um país multicultural e multilingue, contudo, até hoje a língua portuguesa é a única língua oficial. O português é uma língua falada por cerca de 10% da população como materna e aproximadamente 40% como L2, em contextos urbanos. Em contextos rurais, perto 1.2% das pessoas fala o português (cf. INE, 2017).³ Isso significa que pelo menos 90% da população ainda fala pelo menos uma língua moçambicana.

A opção pelo português entende-se no contexto em que surgiu a luta armada de libertação colonial que durou dez anos, de 1964 a 1974. O contexto multilingue e multiétnico do país já se manifestava, pois, a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) surgiu de três movimentos nacionalistas que englobavam pessoas de diversas etnias, o que significa que falavam línguas locais diferentes.⁴

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

No decorrer da luta, vários acontecimentos e crises no seio da Frelimo foram mostrando que a construção da unidade nacional era um processo de contradições. Surgiram movimentos separatistas, divergências políticas sobre a estratégia militar, divergências ideológicas e teóricas sobre o

² Fontes: III Recenseamento Geral da População e Habitação - IIRGPH, 2017..

³ INE – Instituto Nacional de Estatística de Moçambique.

⁴ A FRELIMO surgiu da unificação de três movimentos nacionalistas, a MANU (União Nacional Africana de Moçambique), UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique) e UNAMI (União Nacional Africana para a Independência de Moçambique) em 1962.

modelo de desenvolvimento económico, emancipação da mulher e sobre o tipo de ensino a adoptar nas escolas das zonas libertadas.⁵

Portanto, o factor língua já nessa época parecia não ser o mais preponderante para a edificação da unidade nacional, o que mostra que a mesma também pode ser construída na diversidade, ou seja, o reconhecimento da diversidade étnica, cultural e linguística não pode ser visto como um impedimento para o desenvolvimento de programas e acções educacionais e outras que incluam esta mesma diversidade, como advogam os opositores do uso das línguas africanas no ensino.

Pouco depois da independência nacional iniciou, em Moçambique, uma guerra civil tida como uma das mais atrozes em África, conhecida como a guerra dos 16 anos (1976-1992)⁶, com o objetivo principal de desestabilizar a economia do país, sendo que o professor rural foi uma das maiores vítimas⁷, acusado de ser o difusor da ideologia marxista, que a Renamo alegava combater.

Entretanto, em 1987, antes da assinatura dos acordos de paz entre o governo em 1992, Moçambique aderiu às políticas monetárias do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), assinando acordos de desenvolvimento com estas instituições, abandonando, assim, a via político-ideológica do socialismo e aderindo a uma nova ordem económica, mais conhecida em Moçambique como economia do mercado. O professor e a sua formação não ficaram imunes às transformações acima descritas ainda que não se colocasse, ainda, a questão do professor de educação bilingue, mas este provém do corpo de professores do ensino primário.

1.2 Enquadramento teórico

O professorado como é hoje conhecido nem sempre foi uma profissão enquadrada numa estrutura especializada e profissionalizante, tendo surgido dentro de um arcabouço religioso; o mesmo aconteceu em Moçambique. Com efeito, os primeiros professores moçambicanos surgiram do processo de assi-

⁵ Zonas libertadas eram as que passavam a estar sob o controlo administrativo e político da Frelimo, em território nacional, à medida que eram conquistadas aos portugueses.

⁶ Esta guerra orquestrada pelo governo do Apartheid da África do Sul e protagonizada pela Resistência Nacional Moçambicana (Renamo). Para mais informações sobre o impacto da guerra de desestabilização no Sector da Educação recomenda-se consultar "Moçambique: a ajuda norueguesa num contexto de crise" - Vários autores. Chr. Michelsen Institute, Bergen, 1990.

⁷ No início da guerra muitos professores foram mutilados para não continuarem a falar.

milhação colonial, ligados a congregações religiosas, como refere Nóvoa (1995, p. 15) “A génese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes.”

Este tipo de educação foi desenvolvendo um corpo de saberes e técnicas e um conjunto de normas e valores da profissão docente, estes últimos influenciados por crenças e atitudes de ordem religiosa. Mesmo quando a vocação dá lugar à profissão e o professorado ganha um estatuto homogéneo e profissionalizante através da intervenção do Estado, continua a ser influenciado por causas externas.

Na contemporaneidade, no entanto, a formação de professores cada vez mais se relaciona ao desenvolvimento profissional permanente do professor. A organização da formação de professores pressupõe duas perspectivas convergentes de análise e de actuação: a construção de programas de formação e a organização e gestão da formação, como se observa na citação a seguir:

Na primeira perspectiva as questões que se colocam relevam, sobretudo, concepções, modelos teóricos e investigações sobre a formação e desenvolvimento profissional de professores; a segunda incide sobre os suportes institucionais e mecanismos organizacionais de formação. (RIBEIRO, 1989, p. 3).

Por essa razão, a tarefa de delinear um quadro de formação, quer inicial, quer em serviço, é complexa devido à variedade de modelos de formação existentes. A formação em serviço é partilhada pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e por algumas organizações parceiras destacando-se, na área da educação bilingue, a Associação Progresso, a Ajuda de Desenvolvimento do Povo para Povo (ADPP) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

Apesar da existência de acordos de parceria entre as referidas entidades, a ausência de um sistema robusto de coordenação entre o MINEDH e os parceiros, por um lado, e entre os próprios parceiros, por outro, origina a que haja fragmentação em programas de formação. Como consequência, os professores e os formadores locais, os que supostamente deveriam ser beneficiários de programas de formação para melhorar o seu desempenho pedagógico-profissional, se tornem as “vítimas” deste processo, pensando-se que seria o mais conveniente para elevar a qualidade das formações, perspectivando-se a melhoria do aproveitamento escolar dos alunos. Com efeito, a multiplicidade de

conceptuais teórico-metodológicos e de materiais a que são sujeitos, acabam por desorientar os professores. Não raras vezes, os parceiros educacionais trazem novos modelos de ensino e aprendizagem dos alunos que, por sua vez, desencadeiam novos materiais e modelos de formação num contexto em que os professores já estão sujeitos aos programas governamentais.

Para agravar o cenário acima descrito, os modelos teóricos e metodológicos de formação sempre foram e continuam a ser importados do ocidente sem a adequação à diversidade linguístico-cultural, perpetuando-se o pensar e olhar o mundo por vieses ocidentalista (CAVALCANTI, 2011; MOITA LOPES, 2008; PENNYCOOK, 2008). Com efeito, a crítica à episteme ocidentalista é traduzida na preocupação com os que são deixados à margem em uma ciência que criou outridades com base em olhares ocidentalista.

Resultados de uma pesquisa sobre formação de professores de EB na região norte de Moçambique realizada por Patel (2006 e 2012)⁸ mostram que parece haver uma espécie de desorientação e dispersão em relação ao que se espera dos professores. Estes, assim como os técnicos educacionais, apontavam como causa principal para esta situação, a ausência de políticas e estratégias claras sobre a formação de professores e dos seus formadores; isto é, não se sabia quem fazia o quê, como, quando e porquê. Situação semelhante é testemunhada por Kleiman (2001, p.18), ao referir que “A caracterização da produção de conhecimento sobre a formação do professor não é fácil, pois as perspectivas, abordagens e referenciais teóricos são múltiplos e complexos e, como toda a produção de conhecimento, também instáveis.”

Em relação às formações de professores de EB na área do letramento, até há pouco tempo todas as políticas e estratégias de formação eram focalizadas no português como língua segunda (L2) sem atender ao complexo contexto sociolinguístico moçambicano.

Consequentemente, a formação dos professores na área de línguas se encaixa nesta dinâmica, continuando uma abordagem positivista de ensino, herança da educação colonial. Outrossim, os valores educacionais continuam a observar uma lógica ocidental, que poderá ter um espaço em contextos urbanos, mas é descontextualizada da realidade moçambicana em contextos rurais.

⁸ Uma das reivindicações recorrentes dos professores participantes das referidas pesquisas, por exemplo, era que os seus formadores não estavam preparados para formá-los para a educação bilingue porque não dominavam a leitura e escrita das línguas bantu e do português, não conheciam as metodologias de educação bilingue, entre outras reivindicações. Entretanto, as formações em serviço se multiplicavam, mas os resultados não eram os esperados pelos professores.

Em contextos urbanos e de certa forma suburbanos, o quotidiano dos cidadãos e o seu modo de vida está estruturado de tal maneira que se adequam aos modelos de escola com um calendário uniforme. Em zonas rurais, ao contrário, as comunidades vivem de acordo com lógicas diferentes das cidades, como ciclos agrícolas, a busca de terras férteis, tornando-as, muitas vezes, itinerantes. Por essa razão, os modelos educacionais centralmente oferecidos não se têm revelado eficazes. Os ritos de iniciação e de passagem, as práticas tradicionais em comunidades locais não são tidos em conta nos calendários escolares definidos pelo MINEDH.

Os programas de formação de professores não têm em conta esta diversidade, pois baseiam-se em modelos homogeneizantes inspirados no ocidente, pelo que, o presente artigo tem como pressuposto básico o de que a formação de professores é um processo permanente do desenvolvimento profissional, privilegiando os modelos de formação continuada, com enfoque na formação de professores para a educação bilingue. Assim, socorremo-nos no pressuposto apresentado por Cavalcanti (1999, p. 405)⁹, em contexto brasileiro, em como: “Os programas de formação de professores deveriam focalizar, através da observação e da iniciação à pesquisa, a diversidade lingüística, uma vez que, [...] ela é parte dos mais diversos contextos e salas de aulas no país.” Ora, o pressuposto aqui apresentado por esta autora adapta-se também ao contexto moçambicano.

2. Formação de professores de educação bilingue em contexto multilingue

Actualmente existe em Moçambique um currículo do ensino primário que inclui dois tipos de programas educacionais, nomeadamente, um monolíngue só em português e outro bilingue em línguas moçambicanas e a língua portuguesa, este último em fase de expansão gradual depois de quase 20 anos de experimentação. Embora se reconheça que o sucesso do ensino-aprendizagem dependa, de entre vários factores, de professores qualificados para o seu desenvolvimento, o processo da reforma curricular do ensino primário de 2004 não foi igualmente acompanhado de uma reforma profunda dos currículos de formação de professores, tendo-se limitado em organizar cursos de formação pontuais para colocar os professores a par dos aspectos do novo currículo. Esta questão se torna mais inquietante em relação à EB, pois é um currículo ainda

⁹ Estudos sobre Educação Bilingue em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil.

recente estando-se, ainda, a se desenvolver uma estratégia de implementação de programas de formação de professores para esta área.

Alguns resultados de pesquisas realizadas por Patel (2006) mostraram que o programa de educação bilingue em Moçambique é desenvolvido num contexto de desigualdade sociolinguística em que se considera que as línguas moçambicanas não gozam do prestígio social como o português, a língua oficial e de unidade nacional e os professores não são imunes a estas questões.

Em documentos resultantes da reforma curricular, principalmente o PCFP¹⁰, as directrizes sobre a educação bilingue e a formação de professores é visível e clara. No entanto, no que se referia ao documento da Estratégia Nacional de Formação de Professores e outros documentos referentes às políticas e implementação de projectos educacionais do MINEDH até recentemente não havia praticamente uma menção à formação na EB.

Por exemplo, ainda hoje em Moçambique não se distingue a formação de professores para trabalhar em contextos urbanos, em que o português é efectivamente língua segunda e de comunicação mais ampla, e para trabalhar em contextos rurais onde esta língua não é falada pela maioria. A nova estratégia de expansão de educação bilingue, contudo, desenhada à luz da nova Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação (SNE), finalmente preconiza uma formação de professores em serviço que, “Assim como a formação inicial, os currículos de formação em exercício serão desenhados de modo a assegurar que, para além do ensino monolingue, os professores sejam capazes de leccionar no ensino bilingue. (MINEDH, 2019, p. 11).

Ainda assim, subsistem algumas dúvidas e inquietações em relação à expansão da EB, sobretudo, ao nível dos decisores das políticas educacionais do país. Actualmente há cerca de 7126000 professores primários em Moçambique, contudo, apenas 7 530 são de EB. Esta disparidade, depois de praticamente 44 anos da independência do país evidencia o descaso a que se tem votado esta modalidade de ensino.

A formação de professores de e em EB acaba por se enquadrar nesse cenário e o facto de não existir uma política clara de formação, originou a que a mesma fosse tratada somente em cursos de formação em serviço que são tidos como pouco consistentes e sem a continuidade que proporcione aos beneficiários um desenvolvimento profissional de qualidade, como já se referiu.

O facto de a formação sobre a EB ter incidido, numa fase inicial, somente em programas de formação em serviço fez com que se seleccionas em de forma voluntária alguns professores das escolas também seleccionadas

¹⁰ PCEP – Plano Curricular de Formação de Professores.

como experimentais, daí que se fala em formação de professores de educação bilingue. Esta situação fez com que a EB se restringisse a poucos professores e não fosse vista como um processo da responsabilidade do Estado que envolvia as instituições educacionais responsáveis pela implementação e expansão dos programas educacionais no país, inclusive ao nível do próprio MINEDH. Considerava-se que era um programa do INDE ou dos parceiros. Esta situação também se aplicava aos professores locais.

Contudo, devido a reivindicações de académicos, formadores e técnicos da educação locais e do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) no sentido de se tratar a EB de forma mais abrangente em que todos os professores e formadores seriam parte integrante do sistema educacional, começou-se a delinear a nova estratégia de expansão de EB, já referida.¹¹

É importante salientar que a mudança de atitude em relação à formação em EB deverá iniciar com um exercício de reflexão dos próprios professores sobre os fundamentos de EB. Alguns depoimentos de professores evidenciam uma preocupação no que concerne ao desenvolvimento de programas de formação, sugerindo o que se deveria fazer, como forma de pôr em prática a sua autonomia e liberdade enquanto professores. Os depoimentos¹² que se seguem mostram essa vontade de tomar decisões sobre vários aspectos da formação. Infelizmente essas decisões continuam adiadas, como se pode constatar:

...há muita coisa que deve ser revista [...] Gostaria que todos os planificadores fornecessem documentos de consulta e estivessem mais atentos ao que nós realmente precisamos. Não temos o hábito de fazer perguntas aos nossos formadores quando temos dúvidas. Às vezes falamos entre nós. Isso é culpa nossa, mas também não somos encorajados a colocar dúvidas.

Extracto 2 (Entrevista formador Abraão, 19/10/05)

...deveríamos ter capacidade de investigação dos problemas relacionados com a educação bilingue e não devíamos limitar-nos a seguir cegamente os programas que vêm do centro [...] acho que devíamos tomar uma decisão interna mesmo [...] até hoje muitos de nós não são capazes de explicar aos professores sobre o que é a educação bilingue na realidade...

Extracto 3 (Entrevista formadora Angélica, 17/10/05)

¹¹ Para mais informações vide Patel (2006).

¹² Por razões de ética de pesquisa e proteção dos informantes os nomes usados são fictícios.

Se não se passa de uma simples intenção, a prática pedagógica só pode ser vista “em termos puramente instrumentais ou técnicos” (GIROUX, 1997, p.161). Por parecer difícil avançar em direcção à concretização de algumas aspirações, Giroux (op.cit., p. 163) observando que “... os intelectuais (formadores/professores), transformadores, precisam de desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma a [...] promover mudanças”.

Enquanto não se efectuarem as mudanças institucionais que apontem para práticas pedagógicas progressistas, não haverá espaço para o desenvolvimento de professores críticos e reflexivos. Para a EB em Moçambique significaria, entre outras acções, repensar-se na mesma de modo mais amplo, como uma filosofia educacional que tire das margens a maior parte das crianças e adultos que não falam o português. Seria, provavelmente, o primeiro passo para se repensar numa estratégia de formação de professores e formadores em educação bilingue e não apenas de alguns professores de educação bilingue.

Um outro aspecto importante a levar em conta relaciona-se com o conceito de língua(gem) na educação. Se considerarmos que a língua de ensino é um dos componentes curriculares mais significativos, currículos que não tenham em conta este aspecto tendem a fracassar. Relacionado com este aspecto, Maher (1998, p. 168) refere que “a nossa cultura dita, em muito, o modo como falamos e os desenhos curriculares para o ensino de línguas devem contemplar, explicitamente, a relação língua(gem) e cultura.” Com efeito, a não observância da relação língua e cultura pode fazer com que haja um fosso no processo de ensino-aprendizagem.

Os depoimentos de alguns formadores de professores de EB que se apresentam a seguir mostram o quanto a questão da língua(gem) ainda está muito restrita aos objetivos escolares relacionados com a busca pela norma linguística.

Os princípios teóricos são muito importantes e úteis principalmente em cursos iniciais, mesmo num programa de formação contínua. **Os próprios professores são bilingues subtractivos.** Os conceitos teóricos serão úteis se forem relacionados com o que estiverem a fazer no curso, isto é, se estiver relacionada com a prática. O conceito de educação bilingue, ajuda se os professores tiverem estes conceitos na sua formação. Por exemplo, os professores que estão a trabalhar há algum tempo na educação bilingue já não fazem traduções literais, já conseguem pensar em cada língua e não fazem tradução literal como acon-

tecia no início. Estão a desenvolver a consciência linguística em relação a cada língua, L1 e L2.

Extracto 4 (Entrevista formadora Olga, 25/10/05)

Por que formar professores da 1ª à 5ª classe em todas as disciplinas? Por que não formar por grupos de disciplina? Por exemplo, línguas, matemática e ciências. Precisamos de professores que vão ensinar bem a leitura e a escrita e a gramática na L1, que conheçam bem os métodos de ensino-aprendizagem. Precisamos de professores que vão falar bem a L2/Português e dominam as metodologias de L2.

Extracto 5 (Entrevista formador Carlos, 25/10/05)

Subjacente aos depoimentos nos Extractos 4 e 5 pode-se observar uma visão de língua(gem) restrita aos objetivos de se ensinar a língua pela língua, isto é, é necessário que os professores tenham o domínio da L1 (línguas moçambicanas) e da L2 (português padrão) para que sejam bons professores, ou seja, não podem ser “bilingues subtractivos” que parece ser a preocupação da formadora Olga. Por essa razão, na sua óptica, os professores têm que aprender os conceitos sobre a educação bilingue para que alcancem os objetivos desejados e não sejam “bilingues subtractivos” para os seus alunos não o ser também.

O depoimento no Extracto 4 reforça a ideia subjacente no Extracto 5. De acordo com o formador Carlos, “Precisamos de professores que vão ensinar bem a leitura e a escrita e a gramática na L1, que conheçam bem os métodos de ensino-aprendizagem. Precisamos de professores que vão falar bem a L2/português e dominam as metodologias de L2.” porque, na sua visão, se estas condições não estiverem presentes, o ensino-aprendizagem estará comprometido.

3. Repensando a formação continuada de professores de educação bilingue

Os programas de formação continuada não têm sido suficientemente teorizados e a falta de suportes conceptuais firmes não favorece o seu desenvolvimento adequado, apesar de se reconhecer a sua necessidade e pertinência, principalmente em contextos em que a formação inicial é muito precária. Exemplo disso, é que muitos professores têm a sua primeira formação em programas de formação continuada a cada início do ano lectivo, comumente designados como professores contratados. Estes professores e outros em serviço

têm beneficiado de acções de formação continuada organizadas pelo MINEDH e parceiros.

Por essa razão começamos por fazer um levantamento sobre quem é o professor de EB designadamente, sobre o seu nível académico, sobre os saberes que foi adquirindo no seu percurso profissional, os seus anseios, expectativas, bem como sobre o que ele realmente gostaria de aprender em futuros cursos de formação continuada, na sua especialidade.

Levantamentos preliminares dão algumas indicações que se apresentam a seguir:

Os professores de EB possuem, no geral, uma formação muito diversificada. Não dominam o português padrão e espera-se que sejam falantes nativos das línguas moçambicanas de trabalho, o que nem sempre acontece. Aprenderam a ler e escrever nas suas línguas locais em seminários de capacitação com linguistas bantuístas. Aprenderam metodologias de ensino bilingue, também em seminários de curta duração. Nunca aprenderam fundamentos teóricos, ideológicos, culturais sobre esta área e ocasionalmente são chamados por uma ONG nacional para formar os professores de educação bilingue, nas interrupções escolares.

No que se refere aos seus anseios e expectativas, em uma fase inicial, identificaram-se as que se seguem: gostariam de ser formados em aspectos metodológicos e científicos sobre a educação bilingue, linguística bantu e de português e ainda, sobre aspectos culturais e de identidade e em saberes locais; querem saber ler e escrever bem as suas línguas maternas e de trabalho e em português. Uma reivindicação muito importante que surgiu prende-se com o seu desenvolvimento profissional e académico através de um quadro de qualificações, por via de acções de formação continuada.

Na tentativa de contribuir para a teorização da formação continuada em educação bilingue, decidimos dar um enfoque especial a esta área efectuando uma pesquisa, como um dos pontos principais do nosso estudo. Este tipo de formação e pesquisa é uma oportunidade para experimentar estratégias e modelos em busca de uma teorização. Ela constitui o material de base da pesquisa sobre as condições favoráveis a uma articulação entre formação e prática. Relativamente a este aspecto, Charlier (2001) considera que a prática não é espontaneamente didáctica, isto é, para ser formadora, deve ser teorizada, pois é nela que se desencadeia e se valida a nova conduta experimentada. Continuando, autor aponta que:

A formação constrói-se e adquire um sentido em relação à acção. A construção de um produto educativo estrutura o trabalho em série de etapas, a acção é a oportunidade de explicar práticas e de construir um material que permita aos professores desenvolver a reflexão em seguida à sua prática, a pesquisa permite, em certos limites, mobilizar e regular a formação construída (CHARLIER, 2001, p. 95).

De fato, a negociação com os professores sobre as suas necessidades de formação e o desenvolvimento de debates abertos e francos sobre os aspectos chave das suas práticas constituirão fatores preponderantes.

4. Considerações finais

O presente artigo tinha o objetivo principal de trazer alguns aspectos sobre a formação de professores de educação bilingue em Moçambique, com vista a iniciar uma reflexão sobre um modelo de formação que não distinga professores do modelo monolingue e do bilingue e para que a formação não contemple apenas o letramento com base em modelos importados do Ocidente e aplicados em Moçambique sem ter em conta as realidades locais, mas que se alague às outras áreas do conhecimento, tanto nos IFPs como nas instituições de ensino superior.

Um dos maiores obstáculos para que se dê um passo à frente parece estar relacionado com a escassez de recursos humanos, materiais e financeiros que, na verdade, não é uma situação exclusiva da educação bilingue, mas sim de todo o processo de formação no país.

Por essa razão, achamos que todos os professores em Moçambique deveriam ter formação em educação bilingue e que os formadores na área de línguas também deveriam ser formados em educação bilingue. Há estudos efectuados pelo INDE que mostram que em contextos rurais, em programas de educação monolingue em português, os professores, principalmente em classes iniciais, usam mais as línguas locais na sala de aula do que o português.

Com efeito, muitos programas escolares, não obstante se desenvolvem em português, decorrem em contextos onde se fala, somente, as línguas locais. Cavalcanti (1999: 405), chama-nos atenção no sentido de que “Os programas de formação de professores deveriam focalizar, através da observação e da iniciação à pesquisa, a diversidade linguística, uma vez que, [...] ela é parte dos mais diversos contextos e salas de aula no país”.

Outro aspecto focalizado neste trabalho relaciona-se com a necessidade de se desenvolver um currículo de formação que tenha como premissa básica que o professor seja visto como agente activo de todo o processo de ensino e aprendizagem, isto é, que também sejam produtores do conhecimento e não simples receptores que acatam cegamente tudo o que é imposto pelos planificadores e curricularistas das instituições centrais.

A diferença e a alteridade tornam-se assim a fantasia de um certo espaço cultural ou, de fato, a certeza de uma forma de conhecimento teórico que desconstrua a “vantagem” epistemológica do ocidente, possibilitando a que o outro possa “efetivamente falar” pela sua própria voz. (SPIVAK, 2010). Em Moçambique significaria o professor poder participar, por exemplo, no desenho da sua formação continuada sugerindo em que conteúdos necessitaria ser formado

Em estudos que mostram uma perspectiva imperialista e ocidentalista da invenção do Oriente, Said (2003) argumenta a favor de pesquisas alternativas contemporâneas que examinem como se pode estudar outras culturas e outros povos em perspectivas emancipatórias baseadas em epistemologias invencionistas sobre esse outro não-ocidental.

Retomo, assim, à epígrafe com que inicio este artigo para concordar que o professor é o agente principal da mudança em direcção a uma estratégia de formação inclusiva que contemple a educação bilingue de forma efectiva e inclusiva em que os professores e formadores possam desenvolver projectos educacionais adequados aos contextos em que operam, com autonomia e liberdade.

Finalmente, as reflexões aqui apresentadas e outras, asseveram a necessidade de se repensar na formação de professores para a EB em contextos mais alargados, tanto inicial, como continuada, que inclua todas áreas curriculares e não apenas o letramento e a numeracia, para a sustentabilidade da EB no país, com base no princípio que os professores são produtores de diferentes tipos de saberes e não meros consumidores de conhecimentos produzidos por outros.

Abreviaturas e Acrónimos

BM - Banco Mundial

CFPP - Centros de Formação de Professores

DPEDH - Direcções Provinciais de Educação e Desenvolvimento Humano

EB - Educação Bilingue

FMI - Fundo Monetário Internacional
FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique
IFP - Instituto de Formação de Professores
INE - Instituto Nacional de Estatística
L1 - Língua primeira
L2 - Língua segunda
MINEDH - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
ONG - Organização não-Governamental
PCEP - Plano Curricular do Ensino Primário
PCFP - Plano Curricular de Formação de Professores
SDEJT - Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia
SNE - Sistema Nacional de Educação

Referências

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre a educação bilingue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Revista D.E.L.T.A.** Vol. 15, N° Especial. pp. 385-471, 1999.

_____. Multilinguismo, Transculturalismo, e o Reconhecimento de Contextos Minoritários, Minoritarizados e Invisibilizados: O que isso tem a ver com a Formação de Professores e Professores em Serviço? In: MAGALHÃES, M.C.C. & FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas, São Paulo, Mercado de Letras, 2011.

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

GIROUX A. H. **Os Professores como Intelectuais**. Rumo a uma Pedagogia Crítica de Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997

INE **Situação Linguística de Moçambique**: Dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997. Maputo: Instituto Nacional de Estatística, 2000.

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

- MAZULA, B. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo. Edições Afrontamento, 1995.
- MINEDH/INDE. **Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) – Objectivos, Política, Estrutura, Planos de Estudo, e Estratégias de implementação**. Maputo: Moçambique, 1999.
- MINEDH. **Estratégia de expansão do ensino bilingue: 2020 – 2029**. Maputo, 2019.
- MOITA LOPES. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos Construtos que em orientado a Pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- NÓVOA, A. Os Professores estão na mira de todos. São o alvo mais fácil de abater. *In*: Pátio – **Revista Pedagógica**, Ano VII, N° 27, 2003.
- PATEL, S. A. **Olhares sobre a Educação Bilingue e seus Professores em uma Região de Moçambique**. (Dissertação de Mestrado). Campinas: Unicamp, 2006.
- _____. **Um olhar para a Formação de Professores de Educação Bilingue em Moçambique: Foco na Construção de Posicionamentos a partir do Lócus de Enunciação e Actuação**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Unicamp, 2012.
- PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: Em Defesa de uma Abordagem Crítica. *In*: Singorini, I. & Cavalcanti, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.
- KLEIMAN, A. B. Formação do Professor: Retrospectivas e Perspectivas na Pesquisa. *In*: _____. (Org.) **A Formação do Professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2001
- RIBEIRO, A. C. **Formar Professores – Elementos para uma Teoria e Prática da Formação**. Lisboa. Texto Editora, 1989.
- SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artemed, 2000.
- SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.