

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

Samima Amade PATEL¹

RESUMO: A partir de 1996 o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação levou cabo uma reforma curricular do ensino primário que entrou em vigor em 2004 em todas as escolas do país. Uma das inovações principais do novo currículo foi a introdução da educação bilíngue em línguas moçambicanas e o Português. Contudo, a educação bilíngue foi introduzida em um contexto de não existência de políticas educacionais claras para o seu desenvolvimento. Por essa razão, desenvolveu-se um estudo que decorreu em uma região de Moçambique visando construir significados sobre a educação bilíngue e seus professores. Como resultado, o estudo mostrou que, por um lado, se há aceitação da educação bilíngue e seus professores pelas comunidades locais onde as línguas moçambicanas têm prestígio, por outro lado, verifica-se alguma reserva em contextos urbanos, onde não se sente o impacto da educação bilíngue e os programas educacionais são desenvolvidos em Português. Mais ainda, que o discurso oficial e os documentos sobre as políticas do desenvolvimento curricular para o ensino primário parecem reconhecer a importância da educação bilíngue, mas do ponto de vista da efetivação das políticas educacionais, estes elementos não são tidos em conta para o desenvolvimento destes programas.

ABSTRACT: In 1996 the National Institute for Education Development undertook a curriculum reform of primary education, which in 2004 schools all over the country started using. One of the major innovations of the new curriculum was the introduction of bilingual education in Mozambican languages and Portuguese. However, bilingual education was introduced in a context of non-existence of educational policy for its development. For that reason a study was undertaken in a Mozambican region with the intent of constructing meanings of bilingual education and respective teachers. The study shows, in one hand, that if there is acceptance of bilingual education and respective teachers in local communities, where Mozambican languages have prestige, on the other hand, it was noted that there is some reservation in the urban areas towards bilingual education, which impact is not felt and therefore educational programs are run in Portuguese. Moreover the official discourse and the documentation on policies of curriculum development for primary education seem to recognize the importance of bilingual education, which does not seem to happen when it comes to the development of the programs.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui o resumo da Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada sobre a educação bilíngue e seus professores em uma região de Moçambique, realizada em 2006.² A Dissertação de cunho etnográfico e interpretativo, focalizou a construção de significados sobre a educação bilíngue e o professor de educação bilíngue, em Moçambique, levando em consideração os pontos de vista de alguns profissionais que actuam em órgãos educacionais oficiais e organizações não

¹ Orientadora: Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti. Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada.

² O Artigo será escrito na variante do Português de Moçambique.

governamentais parceiras da Educação e de representantes de alguns segmentos da sociedade, com ênfase nos pais, alunos, líderes comunitários e no próprio professor.

De 1997 a 2004 decorreu o processo de reforma curricular do ensino primário, no entanto, numa fase inicial a educação bilingue não foi contemplada porque ainda era marginalizada, no entanto, devido à pressão de alguns segmentos da sociedade civil e de alguns académicos, a educação bilingue foi integrada no processo da reforma curricular. Actualmente, existe em Moçambique um currículo do ensino primário que inclui um programa monolíngue só em Português e um programa bilingue em línguas moçambicanas e Português para crianças de zonas rurais que não falam o Português.

Contudo, a implementação e o desenvolvimento dos programas de educação bilingue não foram acompanhados de uma preparação adequada dos profissionais para trabalhar nesta área, principalmente o professor. Ao longo do processo da reforma curricular fomos observando que alguns aspectos como, por exemplo, o significado da educação bilingue no contexto moçambicano e o envolvimento das instituições responsáveis pela implementação de programas educacionais, pareciam não estar a ter o cuidado que deveriam merecer no âmbito do desenvolvimento destes programas no país. Por essa razão, achamos que seria pertinente desenvolver uma pesquisa que pudesse mostrar como é que a educação bilingue e os professores que trabalham nesta área são vistos pelos segmentos da sociedade já referidos, bem como a maneira como o professor de educação bilingue se vê a si próprio e à sua especialidade.

A pesquisa foi orientada através da seguinte pergunta e sub-perguntas: Qual é o lugar da educação bilingue e do professor de educação bilingue em Moçambique? a. Como a educação bilingue e o professor de educação bilingue são vistos pela sociedade em um contexto educacional com dois currículos de ensino, nomeadamente, bilingue e monolíngue? b. Como o professor de educação bilingue se vê e como vê a sua especialidade nesse contexto?

Este texto está organizado em três partes principais. Na primeira faz-se a introdução. Na segunda parte apresenta-se o contexto do estudo. Na terceira são apresentados e analisados alguns pontos de vista dos participantes da pesquisa identificados com base nas entrevistas efectuadas e na observação de aulas. Na última parte tecem-se algumas considerações.

2. CONTEXTO GERAL DO ESTUDO

Moçambique, à semelhança da maioria dos países africanos, é um país multilíngue, multicultural e sociolinguisticamente complexo, possuindo cerca de vinte línguas do grupo bantu, (Siteo & Ngunga, 2000), também designadas como línguas locais ou moçambicanas. De acordo com o último censo populacional de 1997, 94% da população, de um universo de 17 milhões de habitantes, têm uma língua bantu como sua língua primeira, e apenas 6% têm o Português como língua materna. Esta língua é falada por 39% da população como língua segunda (Firmino, 2000).

Os moçambicanos, regra geral, são falantes bilingues no contexto de línguas bantu moçambicanas e, às vezes, trilingues, principalmente dentro do mesmo grupo linguístico. Contudo, para fins educacionais, as comunidades locais são definidas como

sendo linguisticamente homogêneas, pois, de uma maneira geral, há uma língua que é o principal meio de comunicação local e, no caso de programas de educação bilingue, é a usada no ensino. Os contextos urbanos são caracterizados como sendo linguisticamente heterogêneos devido à afluência de falantes de diversas línguas. O Português é a língua oficial do país, exercendo também o papel de língua de unidade nacional porque é a língua de comunicação mais ampla e os cidadãos a relacionam à mobilidade social e econômica.

Existe, também, em Moçambique, uma considerável comunidade de origem asiática, que fala as línguas desta origem em contextos familiares, principalmente, o Urdu, Gujurati, Indi e Memane (Lopes, 2004). O Árabe é estudado, somente, em contextos religiosos islâmicos, principalmente no ensino do Alcorão. As línguas estrangeiras como o Inglês e o Francês têm um papel de destaque na vida pública do país, principalmente nos meios urbanos e são estudadas no ensino formal como disciplinas.

Apesar de a situação linguística de Moçambique indicar que a maioria da população é falante de línguas bantu, o Sistema Nacional de Educação mesmo após a independência do país do colonialismo Português em 1975, optou pelo Português como o único meio de ensino sob pretexto de que a mesma era a língua de “Unidade Nacional”; e, ainda, devido à enorme variedade de línguas moçambicanas e ao facto de que os estudos nestas línguas eram incipientes e por isso não estavam preparadas para desenvolver programas educacionais formais (Cabral 1993: 3). Contudo, a insistência no uso do Português como única língua de ensino fez com que o ensino se caracterizasse por um elevado índice de insucesso escolar (repetências e desistências), principalmente, em contextos rurais. Os problemas que esta opção levantou foram sentidos desde os primeiros anos da independência nacional, pela educação. Uma das implicações desta política linguístico-educacional é comentada pelo INDE (1997: 2) da seguinte maneira:

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

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

Em 1982, com a realização do IV Congresso do partido Frelimo, reconhece-se, pela primeira vez, a diversidade cultural como riqueza nacional e abre-se um espaço para o estudo de línguas moçambicanas. Contudo, segundo Mazula (1995: 215), “Mas o Congresso omite-se em falar de *línguas nacionais*, e fala apenas de *línguas moçambicanas*.”³ De acordo com este autor o uso do termo “línguas moçambicanas” em

³ Grifos do autor.

vez de “línguas nacionais”, mostra que elas são moçambicanas porque são faladas em território nacional, mas “são incapazes de construir a Nação, não seriam nacionais.”

De facto, no que se refere às línguas moçambicanas, apesar de o discurso oficial reconhecer vagamente a sua importância para o desenvolvimento sócio-cultural do país, o seu papel esteve sempre relegado um plano secundário, pois sempre que se fala nestas línguas é em função da língua portuguesa.

Entretanto, os altos índices de reprovação na escola primária fazem com que se comece a questionar a continuação do processo de ensino-aprendizagem somente em Português. É neste contexto que alguns segmentos da sociedade civil e académicos começam a reivindicar fortemente a necessidade de se introduzir as línguas moçambicanas no ensino primário no âmbito da reforma curricular em curso, em 1996/2004.

Com efeito, as reivindicações acima referidas constituíram uma oportunidade favorável à introdução de línguas moçambicanas no ensino primário, que é tida como uma das maiores inovações do novo currículo porque é a primeira vez que se admite oficialmente que estas línguas farão parte do ensino formal, através do desenvolvimento de programas de educação bilingue.⁴

Contudo, o processo da introdução da educação bilingue no país não foi e nem é pacífico. Se para as comunidades de base⁵ parecia oportuno que os seus filhos e também os adultos aprendessem a ler e escrever nas suas línguas, o mesmo não se pode dizer em relação à comunidade envolvente.⁶ No que se refere a esta, a educação bilingue foi e continua a ser um processo de negociação permanente.

2.1. Local da pesquisa e participantes

2.1.1. O local

A geração de registos da Dissertação foi realizada em duas escolas primárias com turmas de educação bilingue, em duas províncias do país, em comunidades falantes de língua Emakhuwa. Uma das razões da escolha de escolas com a mesma língua local prende-se com questões de pesquisa que poderiam fornecer alguns dados que mostrassem que estratégias de ensino-aprendizagem os professores que partilham a mesma língua moçambicana bantu, mas de variantes diferentes, adoptam para o ensino e daí alargar a experiência a outros contextos de educação bilingue.

Outra razão é que a pesquisadora já vinha trabalhando com alguns dos professores, técnicos das Direcções Distritais de Educação e formadores dos Centros de Formação de Professores Primários que participaram na pesquisa, tanto como pesquisadora para a introdução da educação bilingue no país, bem como formadora na formação continuada de formadores.

⁴ Actualmente existem cerca de 80 escolas bilingues em todo o país. Refira-se que o ensino bilingue é opcional.

⁵ Entenda-se comunidade de base como comunidade local.

⁶ Cavalcanti (1999) utiliza o termo comunidade envolvente para referir-se à comunidade dominante no caso de estudos em contexto indígena brasileiro.

2.1.2. Os participantes

Como já se mencionou, o interesse principal da pesquisa era iniciar um estudo sobre a educação bilingue e o professor em Moçambique, começando por olhar o próprio professor, o espaço da sua actuação. Participaram nesta pesquisa catorze professores primários, doze dos quais de educação bilingue com formação profissional diferente, mas que têm em comum o facto de que todos são falantes bilingues tendo o Emakhuwa como língua materna e o Português como língua segunda.

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

3. CONSTRUINDO SIGNIFICADOS SOBRE A EDUCAÇÃO BILINGUE, O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BILINGUE E SUA ESPECIALIDADE

A seguir, faremos a análise dos dados com vista à construção de significados sobre a educação bilingue e o professor de educação bilingue a partir de pontos de vista de alguns profissionais que actuam em órgãos educacionais governamentais e não-governamentais, por uma parte da sociedade composta por pais de alunos, líderes comunitários e por alguns professores do programa monolíngue e do programa bilingue. Para a análise, partimos do pressuposto que a construção de significados é discursiva e fundamenta-se nas representações simbólicas que construímos sobre o mundo, (Hall, 1996; Woodward, 1997; Silva, 2000). A análise de dados também teve em conta conceitos sobre educação bilingue (Cavalcanti, 1999; Maher, 1998) e sobre educação bilingue e formação de professores em contextos de maiorias tratadas como minorias (Cavalcanti, 1999), bem como sobre o contexto sociolinguístico africano e moçambicano (Bamgbose 1991; Lopes 2004).

3.1. Visão de alguns representantes de segmentos da sociedade

Esta parte da análise visa responder especificamente à sub-pergunta de pesquisa relacionada com a visão sobre a educação bilingue e o professor dos profissionais que actuam em instituições educacionais oficiais e não governamentais, pelos professores do programa monolíngue, alunos, pais e líderes comunitários focalizados.

Apresentaremos os pontos de vista na seguinte ordem: profissionais de instituições educativas oficiais, profissionais da organização não governamental, professores do programa monolíngue, alunos, pais e líderes comunitários. A análise basear-se-á em excertos das entrevistas e conversas informais realizadas na fase da geração dos registos da pesquisa. Por razões metodológicas seleccionaram-se apenas excertos representativos de um participante de cada um dos segmentos acima mencionados.

3.1.1. Visão de profissional de instituição educacional oficial

Espera-se que a Direcção Nacional de Formação de Professores seja o órgão responsável pela implementação de políticas atinentes à formação dos professores para todos os componentes educacionais e a educação bilingue é um deles. Mas, se considerarmos o Excerto que se segue, observaremos que o referido componente não está integrado no quadro dos programas de formação do MEC.⁷

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

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

Como se pode observar no Excerto 1, o discurso da profissional do MEC em relação à educação bilingue parece apontar para uma postura de evitação em relação à mesma. Afirmarções como: “Na Direcção Nacional de Formação de Professores nunca falamos sobre a formação de professores de educação bilingue” e “Pensamos que é um assunto que diz respeito ao INDE⁸, somente”, revelam não só o desconhecimento dos processos que envolvem a educação bilingue como, também, manifestam distanciamento em relação a esta área. Portanto, para esta profissional a educação bilingue é um assunto complicado, é um assunto do INDE, é uma disciplina específica da responsabilidade do INDE e dos consultores. Nesta óptica, ela pode se isentar de “responsabilidades” no que respeita à formação de professores para esta área.

Esta situação pode estar a ser causada, em parte, pela não clarificação das políticas linguísticas educacionais, pois seria através delas que se regularia o uso sistemático das línguas locais em programas de educação bilingue. Relacionado com este respeito, estudiosos como Bamgbose (1991) e Komarek (2002), têm se referido à importância de se contemplar de forma clara os objectivos sobre as línguas e o ensino de línguas na formulação dos objectivos gerais para a educação.

⁷ MEC – Ministério da Educação e Cultura - Moçambique

⁸ INDE – Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. Refira-se que o INDE faz parte do

3.1.2. *Visão de profissional de organização não governamental*⁹

O ponto de vista de parceiros do MEC na implementação de programas de educação bilingue é pertinente para a construção de significados sobre educação bilingue e o professor porque o Estado não investe fortemente em programas experimentais como é o caso da educação bilingue, cabendo aos parceiros parte da responsabilidade do seu desenvolvimento. O excerto que se segue mostra a apreensão do profissional focalizado em relação à postura do MEC no que se refere os desenvolvimento do programa de educação bilingue.

O meu trabalho envolve formação de professores e elaboração de livros nestas línguas e desde que a educação bilingue foi introduzida não temos mãos a medir, aqui na província. Isto é bom, mas também assusta um pouco. Será que daremos conta de todo o trabalho? Cada vez mais comunidades pedem educação bilingue, mas sinto que já está a ficar muito pesado para nós, contudo, existe um compromisso em apoiar o MEC na implementação da educação bilingue na província e estamos prontos em continuar. Eu tenho uma grande preocupação porque acho que o MEC ainda não pensou na educação bilingue a sério. Isto faz com que fiquemos um bocado apreensivos.

Excerto 2 (Entrevista Alfeu - profissional de organização parceira, 20/10/05)

A fala do profissional Alfeu reforça a postura do MEC discutida no Excerto 1 em como essa instituição parece não dar conta das acções concernentes à educação bilingue e seus professores. Com efeito, uma afirmação como: “Eu tenho uma grande preocupação porque acho que o MEC ainda não pensou na educação bilingue a sério.” parece confirmar que o organismo responsável pelo desenvolvimento de programas educacionais parece estar à margem deste processo. Ora, este assunto torna-se ainda mais preocupante se as comunidades locais solicitam cada vez mais a educação bilingue e essa demanda não tem eco por parte das entidades de direito. Como apontamos acima, esta situação poderá, mais uma vez, estar a ser causada pela indefinição de políticas linguísticas educacionais.

3.1.3. *Visão de professor do programa monolingue em Português*

A maneira como os professores do programa monolingue em Português vêem a educação bilingue e os seus colegas afigura-se importante para se construir os significados sobre a educação bilingue e o professor, afinal eles partilham o mesmo espaço de trabalho. Abaixo, apresenta-se um excerto do depoimento de um professor do programa monolingue.

⁹ A ONG é uma Associação Moçambicana sem fins lucrativos parceira do Ministério da Educação e Cultura. Actua nas províncias de Cabo Delgado e Niassa em vários domínios incluindo a Educação, sendo que, neste momento, é a única entidade que financia a educação bilingue nestas províncias.

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

Excerto 3 (Entrevista professor Penicela, 18/09/05)

Na fala do professor Penicela, no Excerto 3, vislumbra-se um desejo e a necessidade de os cursos de formação de professores contemplarem a educação bilingue quando ele menciona que todos os professores deveriam ser capazes de dar aulas em Emakhuwa e em Português: “Estou pronto para ser professor de educação bilingue, não vejo a hora de dar aulas um dia.” O desafio que ele faz à pesquisadora, “pode fazer mais entrevistas, não vai encontrar nenhum professor que vai dizer que não quer dar aulas na educação bilingue”, testemunha a sua convicção em relação à educação bilingue.

Ainda no Excerto 3, o professor Penicela diz: “aliás, eu acho que não poderia haver professores de educação bilingue e de educação monolíngue.” Esta fala deixa vislumbrar a identificação que o professor Penicela estabelece com o programa de educação bilingue, ao ponto de que “todos nós devíamos ser professores de educação bilingue”. Segundo Silva (2000: 82), “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam sempre as operações de incluir e de excluir”. Neste caso, o uso do item lexical “nós”, inclui todos os professores da escola no programa de educação bilingue. A ter que se excluir algo seria, talvez, aquilo que impede o desenvolvimento de programas de educação bilingue que incluam todos os professores. De acordo com Woodward (1997: 18), a produção de significados e a produção de identidades posicionadas nos sistemas de representação estão estreitamente vinculadas. O discurso do professor acima referido deixa antever uma identificação, tanto com a educação bilingue como com o professor de educação bilingue, seu colega.

3.1.4. Visão de aluno de escola observada

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

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

Excerto 4 (Conversa informal, Asisa 3ª classe - Notas de Campo, 19/09/05)

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

3.1.5. Visão de pai e líder comunitário de comunidade focalizada

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

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

Excerto 5 (Entrevista Abdala – pai e líder comunitário, 19/09/05)

A satisfação deste pai e líder comunitário é observável através da afirmação “quando ouvimos os professores e as crianças a falarem na nossa língua Emakhuwa dá-nos muita alegria.”, no Excerto 5. Ressalta-se, na fala desse líder, o uso do item lexical “alegria” pelo uso do Emakhuwa na escola. Nós o vemos como um indicador de como a comunidade aceita o modelo de educação bilingue para os seus filhos e esta indicação é concretizada pelo facto de que os filhos são mantidos na escola, como diz o pai. Um aspecto que chama a atenção nesta fala é que os mais velhos já tinham passado por experiências de ensino com a utilização da língua local como meio de instrução. Esse tipo de ensino foi usado no tempo colonial em escolas religiosas cristãs.

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

Discutiremos agora o ponto de vista de alguns professores de educação bilingue focalizados na pesquisa. Estes são, com efeito, os principais protagonistas deste processo. São, contudo, muitas vezes esquecidos, daí a relevância das suas opiniões. Assim, estaremos a responder à sub-pergunta de pesquisa: como é que os professores de educação bilingue participantes neste estudo vêem a educação bilingue e a sua especialidade num contexto educacional com dois currículos, o bilingue e o

¹⁰ Vale lembrar que o Emakhuwa é a língua da comunidade onde decorreu parte da pesquisa e que é a língua usada no programa bilingue em curso nas escolas pesquisadas. O Inglês entra no currículo do ensino primário a partir da 6ª classe.

monolingue? A análise de dados teve em conta três dimensões levantadas com base no *corpus* deste estudo: a) a dimensão académico-pedagógica, que focaliza no conceito que os professores participantes deste estudo têm sobre a educação bilingue bem como no seu ponto de vista sobre a formação na sua especialidade, principalmente em relação aos conteúdos e métodos de formação; b) a dimensão linguístico-identitária, que centra sua atenção nos significados que os professores de educação bilingue focalizados neste estudo atribuem a um tipo de programa educacional que envolve a sua língua materna e uma língua segunda, o Português, sendo que é a primeira vez que estes dão aulas num programa de educação bilingue e c) a dimensão profissional-administrativa, que mostra que os professores de educação bilingue participantes desta pesquisa estão integrados em um sistema administrativo educacional como os seus colegas do programa monolingue.

3.2.1. Dimensão académico-pedagógica

Gosto muito de ser professor de educação bilingue porque é mais fácil ensinar as crianças, elas aprendem mais rápido. Não é preciso explicar duas vezes a mesma coisa. No currículo monolingue nós ensinamos em Português e repetimos sempre em Emakhuwa. Se não explicarmos em Emakhuwa as crianças não entendem a matéria e isso é pior, então, por que não fazemos educação bilingue de uma vez?
Excerto 6 (Entrevista professor Madala, 16/09/05)

O ponto de vista expresso nos Excerto 6 mostra uma visão académico-pedagógica sobre a mesma. Por exemplo, quando o professor Madala argumenta que gosta de ser professor de educação bilingue porque “é mais fácil ensinar as crianças, elas aprendem mais rápido, não é preciso explicar duas vezes a mesma coisa”, ao contrário do que acontece no currículo monolingue em Português, em que os professores têm que dar a mesma matéria duas vezes, uma em Português, outra em Emakhuwa, estamos perante argumentos de ordem pedagógica. Com efeito, quando o professor sugere que a educação bilingue representa uma oportunidade pedagógica para as crianças que têm o Emakhuwa como língua materna aprenderem o Português com mais facilidade, antevê-se uma motivação instrumental que é a de facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

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

3.2.2. Dimensão linguístico-identitária

Uma segunda dimensão que emergiu da construção de significados sobre a educação bilingue pelos professores deste programa tem um carácter linguístico-identitária, como se apresenta a seguir:

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

Excerto 8 (Entrevista professor Madala, 16/09/05)

No Excerto 8 pode-se observar que o professor Madala sente-se à vontade e orgulhoso em dar aulas na sua língua materna. O uso do possessivo mostra a ênfase que ele põe no facto de o Emakhuwa ser a língua do coração. A língua de ensino é um dos componentes mais importantes para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, mesmo do ponto de vista desse professor. Banks (2001: 244) aponta que os programas educativos desenhados para professores para que eles sejam mediadores culturais efectivos e agentes de mudança devem ajudá-los a adquirir conhecimentos sobre ciências sociais, identificações culturais claras, atitudes positivas sobre diferentes grupos e raças e habilidades pedagógicas. Como argumenta Hall (1996: 109), o facto de as identidades serem construídas dentro dos discursos faz com que precisemos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por iniciativas e estratégias específicas. Com efeito, do ponto de vista discursivo é possível entrever uma dimensão linguístico-identitária na fala do professor Mussá, isto é, ele estabelece uma identificação com a língua como mostram as expressões “nossas línguas”, “nossas histórias” e “nossa cultura”.

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

Excerto 9 (Entrevista professor Mussá, 17/10/05)

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

3.2.3. Dimensão profissional-administrativa

Para além dos aspectos próprios da profissionalização e da sua carreira docente, os professores de educação bilingue participantes desta pesquisa têm se confrontado com problemas administrativos relacionados com salários, transferências, progressão na carreira profissional, de entre outros, justificando-se, deste modo, uma terceira dimensão de análise, como podemos observar no excerto que se segue:

Os professores sentem-se desmotivados devido a questões de cunho administrativo. Por exemplo, quando há falta de professores para dar aulas a DDEC propõe que se identifiquem professores que possam dar turno e meio¹¹, mas na hora de pagar eles já não consideram. Temos o caso de um professor de educação bilingue nesta situação. Sabemos que o nome dele até saiu na lista aprovada pela DPEC para ser pago, mas a DDEC não considerou e mandaram dizer para ele abandonar a turma extra, assim, sem mais nem menos. Este colega anda muito desmoralizado porque trabalhou um ano inteiro em vão. Esta situação afectou o seu desempenho pedagógico, claro. Este é um problema administrativo, não diz respeito à educação bilingue, como tal.

Excerto 10 (Entrevista professor Lucas, 17/10/05)¹²

A falta de motivação descrita pelo professor Lucas no Excerto 10 não abrange a educação bilingue, somente. O professor em causa considera-se injustiçado como profissional da educação e não porque dá aulas em um programa de educação bilingue. O insucesso pedagógico, de acordo com o depoimento do professor Lucas, deve-se ao facto de as estruturas de educação de direito não terem honrado o seu compromisso com este professor e, daí, a sua desmotivação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo procurou-se descrever e discutir o ponto de vista de alguns segmentos da sociedade sobre a educação bilingue e seus professores em uma região específica do país, através de um estudo etnográfico, construindo significados sobre a temática ora em pesquisa. O estudo mostrou, de entre outros resultados, que em Moçambique a educação bilingue evoca um conjunto de factores sociais, históricos e culturais associados às atitudes e visão sobre as línguas, variantes, questões de identidade nacional e local, custos, ideais de construção de nação, de entre outros. As diferentes concepções sobre a educação bilingue remetem-nos às representações que se constroem à sua volta pelos diferentes actores de acordo com a sua vivência, os processos de socialização, bem como em relação às expectativas que se constroem sobre o projecto educacional como um todo. De facto, a identidade se constrói nos usos discursivos da linguagem, como

¹¹ Os professores podem dar mais do que uma turma ou aulas acima da carga horária estabelecida. Nesses casos auferem por inteiro pelo turno principal e mais metade do outro adicional.

¹² O Professor Lucas exerce também a função de director da EPC de Mahisi.

afirma Maher (1998: 117), “é, principalmente, no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades.”

De acordo com Favorito (2006: 42), “a representação tal como sistema linguístico e cultural é uma forma de atribuição de sentido, de produção de significados.” Assim, a educação bilingue e o professor representam: a. aceitação e valorização para algumas entidades das comunidades focalizadas, designadamente, os pais e líderes comunitários, os alunos e professores do programa monolíngue e profissionais educacionais ao nível local, b. preocupação para alguns profissionais da organização não governamental parceira da educação envolvidos na presente pesquisa e c. evitação e indiferença para alguns profissionais educacionais ao nível central.

Por isso, a educação bilingue como tal, é uma questão não resolvida. Parece não haver, ainda, uma consciência pedagógico-cultural sobre o que é um programa de educação bilingue. Para que o lugar do professor da educação bilingue e do professor nesta especialidade se clarifique será necessário efectuar mudanças institucionais que incluam a explicitação das políticas linguísticas para a educação, a integração da educação bilingue na estratégia de formação de professores bem como desenvolver debates sobre uma educação bilingue e multicultural que conduza à mudança de atitudes sobre a mesma. Como aponta Cavalcanti (1999: 396), no contexto das políticas educacionais no Brasil:

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

Passos importantes em direcção à expansão da educação bilingue em Moçambique já foram realizados, mas há ainda muito a fazer, como, por exemplo, o desenvolvimento de pesquisas dentro de uma visão educacional sensível à diversidade cultural e sociolinguística do país. Este trabalho poderá contribuir para se iniciar uma reflexão sobre as políticas e estratégias para a formação de professores que inclua a educação bilingue em um contexto mais amplo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BAMGBOSE, A. (1991). *Language and the Nation: The Language Question in Sub-Saharan Africa*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- BANKS, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundation, Curriculum, and Teaching*. Seattle: Allyn and Bacon, 4ª edição.
- CABRAL, Z. (1997). “Motivação/Justificação para o Ensino Bilingue”. Seminário sobre estratégias de introdução de educação bilingue, (não-publicado). Maputo. INDE.
- CAVALCANTI, M. C. (1999). Estudos sobre a Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. *Revista D.E.L.T.A.* Vol. 15, N° Especial: 385-471.
- FAVORITO, V. (2006). “O Difícil são as Palavras”: *Representações de/sobre Estabelecidos e Outsiders na Escolarização de Jovens e Adultos Surdos*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

- FIRMINO, G. (2000). *Situação Linguística de Moçambique: Dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.
- HALL, S. (1996). "Quem Precisa da Identidade?". In: Silva, T. T. (org.), *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, pp.103-131.
- INDE (1997). "Relatório sobre Implementação do novo Currículo do Ensino Básico Província de Maputo". Maputo, 15 de Março de 1997.
- KOMAREK, K. (2002). "Educational Publishing in African languages: the GTZ Project, Assistance to Teacher Education Programme in Ghana". In: Beckett, T (org.), *Reports on Mother Tongue Education*. Cape Town: UFSIA-PRAESA, UCT.
- LOPES, A. J. (2004). *A Batalha das Línguas. Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária.
- MAHER, T. M. (1998). "Cultura Internacional e Ensino de Línguas". In: *Revista do Instituto de Letras*. Vol.17, PUC – Campinas.
- MAZULA, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo: Edições Afrontamento.
- MINED (1994). "Plano Director do Ensino Básico". Ministério da Educação, 24 de Novembro de 1994. Maputo.
- _____. (1995). "Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação". Minerva Central. Maputo.
- MINED/INDE (1997). "Projecto de Promoção da Transformação Curricular da Educação Básica em Moçambique". Maputo – Moçambique.
- SILVA, T.T. (2000). "A Produção Social da Identidade e da Diferença". In: Silva, T. T. (org.), *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 73-102.
- SITOE, B.; NGUNGA, A. (orgs.) (2000). *Relatório do II Seminário sobre Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas*. Maputo: NELIMO, Universidade Eduardo Mondlane.
- UNESCO (2002). *Education in a Multilingual World*. UNESCO Position Paper.
- WOODWARD, K. (1997). "Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual". In: Silva, T. T. (org.), *Identidade e Diferença: a Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, pp. 7-72.