

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA
MATEMÁTICA E SEUS FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-CIENTÍFICOS

ESCOLARIZAÇÃO NA PROVÍNCIA DA ZAMBÉZIA (MOÇAMBIQUE), APÓS O ACORDO GERAL DE PAZ (1992): CIRCUNSTÂNCIAS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DE CRIANÇAS NO CONTEXTO DO ENSINO BILÍNGUE

MANUEL JOAQUIM MINDIATE

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

RIO CLARO-SP

2026

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

MANUEL JOAQUIM MINDIATE

Escolarização na Província da Zambézia (Moçambique), após o Acordo Geral de Paz (1992): circunstâncias da educação matemática de crianças no contexto do ensino bilíngue

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa da Silva

Rio Claro - SP
2026

M663e

Mindiate, Manuel Joaquim
Escolarização na Província da Zambézia (Moçambique), após o Acordo Geral de Paz (1992) : circunstâncias da educação matemática de crianças no contexto do ensino bilíngue / Manuel Joaquim Mindiate. -- Rio Claro, 2026
484 p. : il., tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
Orientadora: Heloisa da Silva

1. Educação bilingue. 2. Educação matemática. 3. História Oral. 4. Educação básica. 5. Zambézia-Moçambique. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Notabilizamos que o potencial de impacto desta investigação reside na sua capacidade de tensionar e renovar o campo da Educação Matemática em Moçambique por meio de uma tripla articulação. Metodologicamente, o estudo inova ao mobilizar os aportes da História Oral, legitimando as memórias docentes como fontes científicas decoloniais. Pedagogicamente, demonstra a urgência de democratizar o uso das línguas nacionais e da cultura local como veículos soberanos para a alfabetização matemática e a numeracia, oferecendo subsídios práticos para qualificar os programas institucionais vigentes. Politicamente, esta tese configura-se como um chamamento às instâncias governamentais para a superação de reformas curriculares homogeneizadoras, fornecendo bases teóricas que alinhem o sistema de ensino aos parâmetros de qualidade preconizados pela UNESCO no âmbito do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Organização das Nações Unidas (ONU), orientando a formulação de políticas públicas sustentáveis, pautadas na descentralização administrativa e na justiça social.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

We highlight that the potential impact of this research lies in its capacity to challenge and revitalize the field of Mathematics Education in Mozambique through a threefold approach. Methodologically, the study innovates by drawing upon Oral History, thereby legitimizing teachers' memories as decolonial scientific sources. Pedagogically, it demonstrates the urgent need to democratize the use of national languages and local culture as Sovereign vehicles for mathematical literacy and numeracy, offering practical insights to enhance existing institutional programs. Politically, this thesis serves as a call to government authorities to move beyond homogenizing curriculum reforms; it provides a theoretical foundation for aligning the education system with the quality standards advocated by UNESCO under the United Nations (UN) Sustainable Development Goal 4 (SDG 4), guiding the formulation of sustainable public policies grounded in administrative decentralization and social justice.

IMPACTO POTENCIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

Cabe destacar que el potencial de impacto de esta investigación reside en su capacidad para cuestionar y renovar el campo de la Educación Matemática en Mozambique mediante una triple articulación. Desde el punto de vista metodológico, el estudio innova al movilizar los aportes de la Historia Oral, legitimando las memorias docentes como fuentes científicas descoloniales. En el ámbito pedagógico, demuestra la urgencia de democratizar el uso de las lenguas nacionales y de la cultura local como vehículos soberanos para la alfabetización matemática y la competencia numérica, ofreciendo elementos prácticos para cualificar los programas institucionales vigentes. Políticamente, esta tesis se configura como un llamamiento a las instancias gubernamentales para superar las reformas curriculares homogeneizadoras, proporcionando bases teóricas que alineen el sistema educativo con los parámetros de calidad promovidos por la UNESCO en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), orientando así la formulación de políticas públicas sostenibles basadas en la descentralización y la justicia social.

MAWIZU OOWENEYA WA MAFUKUZIBA ALA

Ninoona wipe magano a mafukuziba ali mwa nguru yale mwa orukunutxa na olibiha mwa mazo a matematika mwa Zambeziya mwa mmusambiki oonelamo na dhotaru tharu. Mwa egano ya mabasa, oosunzia ni inovariha na nlago na estoria mulogo, vaonihiaga wipe wubuwela wa aniyma wookala eparwari ya deretu ya xiyensya. Mwa mazunzo, enooniha wila masoka ootiya wela milalawidha dha va addi na obaliwa wa mwaakoselo wa ekhale mwikatelo w’ ewa dheretu dhilobo dha matematika, e kavisagasi matelo wa amwalimu olelo. Mu politika, tesela eitoonyedha oomaaniya wa magoverno wilw ahiye mareforma ya mazunzo anooxikan awene eeka, kosihiaga magano anoovirihamo na parameters dheretu dha UNESCO mwa dhokosa dha muilaboni niy (ODS4) ya ONU, egwedhiaga mapolitica a mulogo aneela wiikhalela mwa odulisa ogawana dhitagano na ikundu dha deretu.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio de Mesquita Filho"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

MANUEL JOAQUIM MINDIATE

Escolarização na Província da Zambézia (Moçambique), após o Acordo Geral de Paz (1992): circunstâncias da educação matemática de crianças no contexto do ensino bilíngue

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Heloisa da Silva
IGCE/UNESP/Rio Claro (SP)

Profa. Dra. Ancha Quimuenhe
Universidade Rovuma - *Nampula/Moçambique*

Prof. Dr. Profa. Dra. Maria Ednéia Martins-Salandim
UNESP/Bauru (SP)

Profa. Dra. Carla Regina Mariano da Silva
UFMS/*Campo Grande (MS)*

Prof. Dr. Emerson Rolkouski
UFPR/Curitiba (PR)

Conceito: Aprovado.

Rio Claro (SP), 17 de agosto de 2026

DEDICATÓRIA

Dedico à minha mãe, em particular, e à minha família, em geral!

AGRADECIMENTOS

A Deus, todo-poderoso, pela proteção nos momentos turbulentos da vida!

Ao Governo da República Federativa do Brasil, por desenvolver o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-graduação (PEC-PG), administrado conjuntamente pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) e pela Divisão de Cooperação Educacional do Ministério das Relações Exteriores (DCE/MRE). Trata-se de uma modalidade do Programa de Estudantes-Convênio (PEC), destinada à formação e à qualificação de estudantes estrangeiros, por meio da oferta de vagas gratuitas em cursos presenciais de pós-graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras (EDITAL Nº 1/2025), do qual a República de Moçambique participa por meio de memorando de entendimento na área de cooperação educacional, cultural e de ciência e tecnologia.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Rio Claro.

Aos professores e professoras do Programa, Roger Miarka, Marcelo de Carvalho Borba, Ana Paula dos Santos Malheiros, Andreia Lunkes Conrado, Lucas Carato Mazzi, Zaqueu Vieira Oliveira, Rubia Barcelos Amaral e ao Coordenador Guilherme Henrique Gomes da Silva, que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha trajetória acadêmica. Em especial, à minha orientadora Profa. Dra. Heloisa da Silva, pela acolhida e orientação. Uma educadora que sabe lidar com as adversidades de um ser social e explorar suas potencialidades. Muito obrigado pela confiança, pela paciência, pelo afeto e pela amizade. Ao perceber minhas fragilidades durante o processo de doutorado, ainda assim acreditou em mim. Peço a Deus que a abençoe abundantemente e que esse gesto permaneça eternamente gravado em minha vida.

Aos membros da banca de defesa de qualificação, Profa. Dra. Ancha Quimuenhe, Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica Profa. Dra. Carla Regina Mariano da Silva e Prof. Dr. Emerson Rolkouski. Para além desses, participou também na banca de defesa da Profa. Dra. Maria Ednéia Martins-Salandim, pelas valiosas contribuições.

À equipe da Seção Técnica da Pós-Graduação do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, campus de Rio Claro: Rodrigo Rebelo dos Santos (Supervisor), Aline Cristina de Souza Freitas, Ivar Cheretta Rodrigues, Lauren Cristine Grimaldi dos Santos, Paula Noventa Diuri e Sandra Regina de Amorim. Reconheço cada um(a) que fez parte da construção desta trajetória.

À Inajara, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM), por sua simpatia, gentileza e atendimento sempre personalizado, estando sempre disponível para ajudar no que fosse necessário.

À Alessandra, que, com seu trabalho nobre, mantém o ambiente sempre acolhedor.

Aos membros do Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM), pelas ricas contribuições durante as diferentes etapas da escrita desta tese. Em particular, aos colegas Jeser Caleb Candray Menjivar, Rodrigo Rios, Beatriz Brandão, Maieli Crestani, Iasmim Martins Noro, Tailine de Santi, Rafaela Ferreira, Sara Veronica Paez Castellanos, Suzana Aparecida Ricardo, Amanda de Souza Albuquerque e Cinira Aparecida de Oliveira.

À Universidade Licungo de Moçambique, na pessoa do Reitor, Boaventura Aleixo, e da Vice-Reitora, Brígida Sengo, que foram fundamentais ao autorizarem a continuidade dos meus estudos.

Aos meus colegas…

Aos irmãos em Cristo da Paróquia Bom Jesus, em Rio Claro, especialmente ao Padre Luís Carlos de Siqueira Martins, e aos irmãos e irmãs em Cristo Ricardo, Vera, Salvador, Monica, Luiz, Solange, Marcos e toda a comunidade, muito obrigado pela acolhida em nome de Jesus.

Aos meus vizinhos e amigos da República, localizada na Avenida 20A, nº 474, Vila Indaiá, em particular, Silmar Coelho de Amo e Taynara de Souza Costa.

Ao povo brasileiro, especialmente àqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para minha trajetória acadêmica no Brasil.

Como se diz em minha língua banta:

Ddnomukumbira Mulugu Aururyeni,

(Peço a Deus que vos abençoe!)

UTIKHITAMU

O Mulugu, mukuru ootene, mwasa wa okigwesa ni okisungiza m'mikalelo sa goyi m'gumi!

O Guvernu wa República Federativa uwo Brasil, mwasa wa ottadela Nsunzo na Olaba wa Anamasunza uwa Pós-graduação (PEC-PG), onolbiwa vamodha ni secretaria dha Osunzyia Dhiydhimuwa muwa mazunzo (SESu/MEC) ni Ogauwna ni macocelo muwamazunzo mitaculo (DCE/MRE). Obu mwedho mmodha a m'madjiko, mwa ovaha mamburo o mahala m'masunziyo a pós-graduacao m'Mazunzo a Naddhulu (IES) uwo Brasil (EDITAL Nº 1/2025), uwo Republca iya Moçambique enovolowamo mwa mwedho wa nlebelo wa osunzana m'mikalelo sa masunzo, mikalelo sa muthu ni sa siensia ni mwedho wa tekinolojiya.

Mukwano mwa Ohudhiha atu a Nzano na Okwela (CAPES)-Brasil, mwasa wa gari ya musuruma enivahile tti ewanrihe ulabiwa wa nsunzo obu.

Porograma ya poso-Graduação ya Masunzo ya Matematika ya Universidade Estadual Paulista (Unesp)

O anamasunziha ootene programa a Roger Miarka, Marcelo de Carvalho Borba, Ana Paula dos Santos Malheiros, Andreia Lunkes Conrado, Lucas Mazzi, Zaqueu Vieira Oliveira, Rubia Barcelos Amaral ni Coordenador Guilherme Henrique Gomes da Sila, ootene awo m'mwedho woologoloka saderetu mwalabire m'mwedho waga wa osunza. Vooliba, onyaha utikhitamu anamasuziha aga Profa. Dra. Heloisa da Silva, mwasa wa okiakhela ni okisunziha. Anamasunziha mmodha onziwa okala ni attu m'mikalelo sa goyi ni uwanriha owasasanyedha saderetu. Dhinolaba saderetu vooliba mwasa wa ururomelana, ovilela, okwela ni omaro. Vanona ogwela waga m'mwedho wa doutor, nlelo mwahiroromela mwa miyo. Ddnomukumbira Mulugu Aururyeni vooliba, ni mwedho ola okale m'mufwame mwaga wa m'gumi nanyu ootene.

O anasikola a ebanca ya ottonda wa qualificação, Profa. Dra. Ancha Quimuenhe, Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica, Profa. Dra. Carla Regina Mariano da Silva ni Prof.Dr. Emerson Rolkuoski, ovolosavo mwa aba, Profa. Dra. Maria Ednéia Martins-Salandim ovoloveyavo tho um ebanca yo mwaasaselo, mwaha wa ovaha wawe wepaddi dhotikhiniha

O anamalaba Nikutha na Tekinika na Thutho Yaadhulu na Enstitutu ya Siyaansiya dha Elabo na Siyaansiya Sookaganiha, campus ya Rio Claro: Rodrigo Rebelo dos Santos (Supervisoriya), Aline Cristina de Souza Freitas, Ivar Cheretta Rodrigues, Lauren Cristine Grimaldi dos Santos, Paula Noventa Djuri ni Sandra Regina de Amorim. Kinonona ni utikhitamu mmodha mmodha uwo ovalabire vamidha ni miyo m'omaga mwedho ola.

O Inajara, secretaria ya programa ya Masunzo ya Matematika ya (PPGEM), mwasa wa maseka awo, mwedho wapama ni pkamihedha wa wego mudhidhi otene onofunei ddaari

Alessandra, uwo na olaba wawe wapama onosungiza wiku okale saderetu ni maseka mudhidhi otene.

O anamalaba a gurupo ya vistoria dhologa ya Masunzo ya Matematika (GHOEM), mwasa wa okamihedha wawo wapama mi'mikalelo sa ddaari sa oleba utopa nno nna tese. Vooliba, o amandja anyu akwaga Jeser Caleb Candray Menjivar, Rodrigo Rios, Beatriz Brandão, Maieli Crestani, Iasmim Martins Noro, Tailine de Santi, Rafaela Ferreira, Sara Veronica Paez Castellanos, Suzana Aparecida Ricardo, Amanda de Souza Albuquerque e Cinira Aparecida de Oliveira.

O Universidade Licungo ya Moçambique, m'muthu wa Reitor, Boaventura Aleixo, e da Vice-Reitora, Brígida Sengo, yawo yakamihedhidhe vooliba mwa okuvaha gari ya ovirela vanyinto ni masunzo aga.

O amandja anyu akwaga...

O aximbwazi mwa Kristu a Paroquia Bom Jesus, o Rio Claro, especialmente ao Padre Luís Carlos de Siqueira Martins, e aos irmãos e irmãs em Cristo Ricardo, Vera, Salvador, Monica, Luiz, Solange, Marcos ni muroddo otene, kinolaba saderetu vooliba mwasa wa okiakhela m'nsina na Yesu.

O attu a vawisaga ni amandji anyu a Republica eli m'Avenida 20A, numuru 474, Vila Indaiá, vooliba, Silmar Coelho de Amo ni Taynara de Souza Costa.

O attu otene o Brasil, vooliba ootene awo akamihedhidhe, m'mwedho woologoloka, m'mwedho waga wa masunzo o Brasil.

Ddnomukumbira Mulugu Aururyeni,

O sonho de todo cidadão é ganhar a capital, conseguir uma sinecura. As localidades ficam vazias, as massas rurais desorientadas, sem educação e sem apoio, afastam-se de uma terra mal trabalhada e dirigem-se para as cidadezinhas periféricas, engrossando desmedidamente o *lampen-proletariat.*

Frantz Fanon

RESUMO

A presente tese analisa o contexto histórico e político das reformas educacionais em Moçambique no cenário pós-1992, com ênfase nos percursos e impasses da Educação Matemática no Ensino Bilíngue voltado a crianças da província da Zambézia. A investigação extrapola as fronteiras da escola convencional ao articular as dimensões históricas, econômicas, políticas e socioculturais que condicionam a democratização da educação no país. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se nos aportes da História Oral, abordagem que propiciou a construção de um horizonte dialógico de mútua confiança, viabilizando a escuta, o acolhimento e o registro das memórias de nove profissionais da educação moçambicana acerca de suas práticas pedagógicas e trajetórias de vida. O estudo estabeleceu como objetivo principal compreender esse panorama histórico-político a partir das vivências e memórias desses sujeitos. Nesse sentido, apresentou-se como questão orientadora: *O que dizem as narrativas de profissionais da educação da província da Zambézia, em Moçambique, sobre a Educação Matemática de crianças no contexto do ensino bilíngue?* Adotaram-se análises de singularidades, visando apreender as subjetividades dos participantes, e de convergências, articuladas ao cotejamento das narrativas com documentos e referências bibliográficas,culminando em uma narrativa historiográfica e analítica construída pelo pesquisador. Os resultados sinalizam que, embora Moçambique disponha de um robusto arcabouço normativo, há um crônico déficit na efetivação da legislação. Essa conjuntura vulnerabiliza os processos de ensino-aprendizagem e perpetua uma oferta escolar de caráter paternalista, evidenciando retrocessos na qualidade do ensino e no ecossistema formativo na transição da Lei nº 6/1992 para a Lei nº 18/2018. As narrativas dos colaboradores mostram que, diante do isolamento material e das amarras de um currículo historicamente assimilacionista, o magistério zambeziano tem atuado por meio de táticas de sobrevivência didática que primam pela dignidade cognitiva dos educandos, em clara ruptura com o legado colonial de repressão linguística e desvalorização desses sujeitos. Ao aproximar essas práticas cotidianas do legado decolonial, compreende-se que o desafio contemporâneo transcende a mera inclusão formal de metas de numeracia nos textos programáticos. Reside, fundamentalmente, no reconhecimento político de que as línguas nacionais e as matrizes culturais locais não são meros suportes emergenciais para a alfabetização linguística, mas sim referenciais epistemológicos legítimos para a construção de um conhecimento matemático próprio, contextualizado e autônomo.

Palavras-chave: Educação matemática. História Oral. Educação básica. Educação bilíngue. Zambézia-Moçambique.

ABSTRACT

This thesis analyzes the historical and political context of educational reforms in Mozambique in the post-1992 scenario, with an emphasis on the pathways and impasses of Mathematics Education within Bilingual Education aimed at children in Zambézia province. The investigation extends beyond conventional school boundaries by articulating the historical, economic, political, and sociocultural dimensions that condition the democratization of education in the country. Methodologically, the study is grounded in the contributions of Oral History, an approach that fostered a dialogic Horizon of mutual trust, enabling the listening, welcoming, and recording of memories from nine Mozambican education professionals regarding their pedagogical practices and life trajectories. The main objective of the study was to understand this historical-political overview based on the lived experiences and memories of these subjects. In this sense, the guiding research question was*: What do the narratives of education professionals from Zambézia province, in Mozambique, reveal about children's Mathematics Education within the context of bilingual education?* The analytical framework incorporated both singularity analyses, aimed at apprehending the participants' subjectivities, and convergence analyses, articulated through the cross-referencing of narratives with official documents and bibliographical literature, culminating in a historiographical and analytical narrative constructed by the researcher. The findings indicate that, although Mozambique possesses a robust regulatory framework, there is a chronic déficit in the effective implementation of legislation. This juncture vulnerabilities teaching-learning processes and perpetuates a paternalistic provision of schooling, exposing setbacks in educational quality and in the formative ecosystem during the transition from Law No. 6/1992 to Law No. 18/2018. The collaborators' narratives reveal that, in the face of material isolation and the constraints of a historically assimilationist curriculum, Zambezian teachers have operated through tactics of didactic survival that prioritize the cognitive dignity of learners, in a clear rupture with the colonial legacy of linguistic repression and devaluation of these subjects. By aligning these daily practices with the decolonial legacy, it becomes clear that the contemporary challenge transcends the mere formal inclusion of numeracy targets in programmatic texts. It fundamentally resides in the political recognition that national languages and local cultural matrices are not mere emergency supports for linguistic literacy, but rather legitimate epistemological benchmarks for building a self-sustaining, contextualized, and autonomous mathematical knowledge.

Keywords: Mathematics education. Oral History. Basic education. Bilingual education. Zambézia-Mozambique.

RESUMEN

La presente tesis analiza el contexto histórico y político de las reformas educativas en Mozambique en el escenario posterior a 1992, con énfasis en los recorridos e impases de la Educación Matemática en la Educación Bilingüe dirigida a niños y jóvenes de la Provincia de Zambezia. La investigación va más allá de las fronteras de la escuela convencional al articular las dimensiones históricas, económicas, políticas y socioculturales que condicionan la democratización de la educación en el país. Metodológicamente, el estudio se fundamenta en los aportes de la Historia Oral y en una inmersión empírica de cinco meses en el campo de trabajo. Este diseño metodológico propició la construcción de un horizonte dialógico de confianza mutua, viabilizando la escucha, el acogimiento y el registro de las memorias de nueve profesionales de la educación mozambiqueña sobre sus prácticas pedagógicas y trayectorias de vida. El estudio tiene como objetivo principal comprender este panorama histórico-político a partir de las vivencias y memorias de dichos sujetos. En este sentido, se presentó como pregunta orientadora. *¿Qué dicen las narrativas de profesionales de la educación de la provincia de Zambezia, en Mozambique, sobre la Educación matemática de los niños en el contexto de la enseñanza bilingüe?* Se adoptaron análisis de singularidades, con el fin de aprehender las subjetividades de los participantes, y de convergencias, articuladas con el cotejo de las narrativas frente a documentos y referencias bibliográficas, culminado en una narrativa historiografía y analitica construida por el investigador. Los resultados señalan que, aunque Mozambique dispone de un robusto marco normativo, existe un déficit crónico en la efectividad de la legislación. Esta coyuntura vulnera los procesos de enseñanza-aprendizaje y perpetúa una oferta escolar de carácter paternalista, evidenciando retrocesos en la calidad de la enseñanza y en el ecosistema formativo durante la transición de la Ley n.º 6/1992 a la Ley n.º 18/2018. Las narrativas de los colaboradores muestran que, ante el aislamiento material y las ataduras de un currículo históricamente asimilacionista, el magisterio zambezia no ha recurrido a tácticas de supervivencia didáctica que velan por la dignidad cognitiva de los educandos, en una clara ruptura con el legado colonial de represion linguistica y desvalorización de estos sujetos. Al aproximar estas prácticas cotidianas al legado decolonial, se comprende que el desafío contemporáneo trasciende la mera inclusión formal de metas de numeración en los textos programáticos. Reside, fundamentalmente, en el reconocimiento de politico de que las lenguas nacionales y las matrices culturales locales no son meros soportes de emergencia para para la alfabetizacion linguistica, sino referentes epistemologicos legitimos para la construccion de un conocimiento matemático proprio, contextualizado y autonomo.

Palabras clave: Educación matemática. Historia oral. Educación básica. Educación bilingüe. Zambezia-Mozambique.

MATAPULELO/MAZU OGWADDELA

Ddima enfuna iyo otakunela endhela mwari mwa dhopadduwa dhivirile na mikalelo dhorugunuca mwaari mwa akudda nlelo mmusambiki muzima mwa jwaaka dha 1992 muvirile koddo, makamaka munvirela makattamiyo anfwanyeya mwari mwa nlelo na Matematika mwa odheela wa osunza na osunziya wa malogelo meeli nawaganiyedhaga ayima na azombwe a kwatti yo Zambeziya. Otamela oku onolupa maddile dhooxikoola dha guverino dhifiyaga mwa esile dhina anya, na viina dhitamelaga ononelamo talro ninga dhopadduwa dhi virile, dhigumeele awene, na viina meeddiyedho na mikalelo dhintameleya ya wi osunza obe nlelo ekale elobo ya ofulru na viina eyinkokomedheliwa muthu musambiki mpu. Ndhabu nno nahiroromeliha omaga okwasa wa ononelamo na uroromelana m'vari mwa attu, ovaha ddaari wi iwewe, akhelele ni olebe mapattondo a attu kenda anolaba m'masunzo o mmusambiki m'makalelo a olaba wawo ni mwedho wa mikalelo sawo as m'gumi. Yoyi, ovedha ocu ocahana macocelo otthonheia vounuyia wa mazunzo mwa zhaakha, enolabela macocelo mwa vitxiraphi. Ovedha wyi ovahyia oyirela matxiraphi na mapolitica nyi mereelo mwua mascola a mmusambiki muajhaca dha 1992, dhococelaga muwa medhielo nhi dhorutxa mwa mazunzo dha matematika, na maloguelo melii. Nivuwso novuara: *Txiine, muaanamalogha dha anamasunzia ya mwa provicnia ya Zambezia, mwa Sambique, mwa mazunzo ya matematika ya aiyma a mwambo mwa mazunzo malogwelo Meelii?* Wila werela mwa waakhula, mazunzo dhawi dhocosha mmodha na dhiyraa wa anamasomolela, dhotonhiydha dha madumento na ma-livro othiana othiana. Abho anosananha wa anamasomolela wa muanasunza. Vinoonisiwa m'masunziyo ala wi, mwa mikalelo mmusambiki ohanna malamulo ooliba, Ohana ntopa nindjene na ddaari wi malamulo ala alabe saderetu. Makalelo ala anorusa mwedho wa osunza ni oziwa, ni unvaha masunzo makalelo ookwasa ddaari o thariha, unoonisiha ogwela vanyuma va mikalelo ya masunzo a osunza m'matoroko a nlamulo no 6/1992 uza ofiya m'nlamulo no 18/2018. molumo a anamulaba anoonisiha matubulo, dhowova ni mikalelo as decoloniais na mikalelo sa matoroko a masunso m'makalelo otene. Enofiya m'magomo wi, olibiha wa Masunso a matematika ni masunziyo a Ezugo meeli m'elabo, unofuna vooliba m'oroma opatta ni osasanyera mikalelo sa muthu ddaari s'amuroddo na ezugo ya obaliwana na ddaari enororomeliha osunza. M'makalelo opatta, nsunzo obu nnothariha wi, olaba saderetu wa mitoroko ya masunzo ootene anofuna ulabiwa saderetu ni upatta osasanyera wa ddaari ya elabo a matatelo a guvernho, kuje uroromela musuruma wa elabo ya m'gundja, wi eroromelihe saderetu malamulo ootene a ddaari ya okala mwene muthu wa attu o Moçambique.

Molumo amagomo: Mazunzo a Matematika. Mwedho wa Mulogu wa Molumo. Masunziyo ooroma. Masunzo a Ezugo meeli. Zambézia-mmusambiki .

Lista de Figuras

Figura 1- Fotografia de bola 34
Figura 2 - Fotografia de uma da fachada da Escola 36
Figura 3 - Fotografia de algumas salas de aula de material tradicional 36
Figura 4 - Fotografia de sala de aula embaixo de árvore 37
Figura 5 - Fotografia de uma outra sala 37
Figura 6 - Fotografia da fachada da Escola Básica 7 de Abril-Cololo 39
Figura 7 - Fotografia da fachada da Escola Secundária e Pré-universitária 25 de Setembro 41
Figura 8 - Fotografia interior da Escola Secundária e Pré-universitária 25 de Setembro 42
Figura 9 - Fotografia da fachada da Universidade Licungo 43
Figura 10 - -Fotografia de frente do edifício do SDEJT de Alto Molócuè 49
Figura 11 - Fotografia Campus da UNESP, Rio Claro 51
Figura 12 - Localização geográfica de Moçambique 54
Figura 13 - Mapa de Moçambique mostrando fronteiras e capitais 55
Figura 14 - Quadro da taxa de analfabetismo por sexo e área de residência 58
Figura 15 - Quadro da taxa de analfabetismo por sexo em Moçambique 59
Figura 16 - Mapa comparativo da taxa de alfabetização entre países da África 60
Figura 17 - Localização geográfica da província da Zambézia em Moçambique 65
Figura 18 - Mapa da província da Zambézia 77
Figura 19 - Trajeto Quelimane-Mocuba 94
Figura 20 - Trajeto Quelimane-Namacurra 116
Figura 21 - Trajeto Quelimane Alto Molocue 136
Figura 22 - Trajeto Quelimane-Gilé 150
Figura 23 - Trajeto Quelimane-Mulevala 165
Figura 24 - Trajeto Quelimane-Alto Molócuè 183
Figura 25 - Trajeto Quelimane 216
Figura 26 - Trajeto Quelimane 245
Figura 27 - Número de telefone dos entrevistados 247
Figura 28 - Trajeto Digital Via Google Meet 273
Figura 29 - Mapa de Moçambique indicando província da Zambézia 315
Figura 30 - Sala de aulas de ensino bilíngue-Escola Primária de Nampeane-Alto Molócuè 325
Figura 31 - Sala de aula da Escola Secundária Geral Eduardo Mondlane-Cidade de Quelimane 326
Figura 32 - Gráfico de Taxa de Analfabetismo 327
Figura 33 - Fotografia de subtração de produtos 367
Figura 34 - Artefato localmente denominado mulobuó 371
Figura 35 - Artefato de cordel usado para efetuar nós 372

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Sistema de ensino moçambicano 46
Tabela 2 - Taxa de alfabetização de alguns países da África Subsaariana 61
Tabela 3 - Dados pessoais dos colaboradores da pesquisa 85
Tabela 4 - Mudanças estruturais e ideológicas nas Leis 4/83, 6/92 e 18/2018 311
Tabela 5 - Perfil linguístico e de inserção regional dos colaboradores da pesquisa 317
Tabela 6 - Evolução do Efetivo Escolar na Província da Zambézia (2020–2024) 321
Tabela 7 - Taxa de aproveitamento pedagógico ou taxa de rendimento escolar 322
Tabela 8 - Percentual de Alunos por Nível de Competência na Prova de Matemática 334
Tabela 9 - Distribuição de carga horária semanal-Horários de aulas do ensino bilíngue e monolíngue 339
Tabela 10 - Trajetórias Formativas dos Colaboradores da Pesquisa 346
Tabela 11 - Comparação do sucesso escolar-Bilíngue/SNE 356
Tabela 12 - Fotografia adição de produtos 365

Lista de Abreviaturas

ACS- Avaliação do Controlo Sistemático

ADPP- Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo

AEA- Alfabetização e Educação de Adultos

AGP -Acordos Gerais de Paz

ANA- Avaliação Nacional

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFM- Caminhos de Ferro de Moçambique

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCE/MRE - Divisão de Cooperação Educacional do Ministério das Relações Exteriores

DDPGQQ- Direção Pedagógica, Gestão e Garantia da Qualidade

DINEP- Direção Nacional do Ensino Primário

DINEP- Direção Nacional do Ensino Primário

DPEZ- Direção Provincial de Educação da Zambézia

EB- Ensino Bilíngue

EGFAE- Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado

EP1- Ensino Primário do Primeiro Grau

EPC- Escola Primária Completa

EPF- Instituto de Formação de Professores

FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique

GHOEM - História Oral e Educação Matemática

HO- História Oral

IES - Instituições de Ensino Superior brasileiras

IFP- Instituto de Formação de Professores

IGCE - Instituto de Geociências e Ciências Exatas

INDE- Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação

INE- Instituto Nacional de Estatística

ISP- Instituto Superior Pedagógico

ISPU- Instituto Superior Politécnico Universitário

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MINEDH-Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

MMV- membros de mesa de votação

ODS 4 - Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4

OJM- Organização da Juventude Moçambicana

ONG- Organizações não governamentais

ONP- organização nacional dos professores

ONU - Organização das Nações Unidas

ONU- Organização das Nações Unidas

OTEOs- orientações e tarefas escolares obrigatórias

PAADs- Plano de Ação de Assiduidade Distrital

PEC-PG - Programa de Estudantes-Convênio de Pós-graduação

PNAIC-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNPN- Plano Nacional para Promoção de Numeracia

PPGEM-Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática

RDA-Alemanha, da República Democrática da Alemanha

REG-Repartição do Ensino Geral

RENAMO-Resistência Nacional de Moçambique

RFA-República Federal da Alemanha

RGPH-Recenseamento Geral da População e Habitação

SACMEQ-Consórcio para a Monitoria da Qualidade Educacional da África Austral e Oriental

SDEJT-Serviços de Educação, Juventude e Tecnologia

SESu/MEC-Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação

SMEM-Seminários de Matemática e Educação Matemática

SNE–Sistema Nacional de Educação

TIC-Tecnologias de Informação e Comunicação

TMG-Técnica de Medicina Geral

TPC-Trabalho para Casa

UCM-Universidade Católica de Moçambique

UDM-Universidade Técnica de Moçambique

UEM-Universidade Eduardo Mondlane

UFPR-Universidade Federal do Paraná,

UFSM-Universidade Federal de Santa Maria

UL-Universidade Licungo

UNESCO–Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNESP–Universidade do Estado de São Paulo.

UNICEF-Fundo das Nações Unidas para a Infância

UPM-Universidade Pedagógica de Maputo

UP-Universidade Pedagógica

URSS-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID-Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

WEI-World Education

ZIP-Zona de Influência Pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 23

PARTE I A GUERRA E A FÉ 29

1.1 MINHAS MEMÓRIAS DA ESCOLARIZAÇÃO: P PESQUISADOR POR ELE MESMO, EM COLETIVOS 30

1.2 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA CONTEMPORÂNEA 54

1.3 UMA METODOLOGIA EM CONSTRUÇÃO 69

1.3.1 Fontes e Procedimentos: Percursos e Percalços Metodológicos da Pesquisa 74

1.3.1.1 Entre linhas da História Oral e as Entrevistas 83

PARTE II DAS LUTAS AOS IMPASSES 89

2.1 APRESENTAÇÃO 90

2.2 COM A VOZ, ÀS PROFESSORAS E OS PROFESSORES 92

2.2.1 Trajeto Quelimane-Mocuba: Dionísio Antero Adelino 93

2.2.1.1 RESILIÊNCIA, ITINERÂNCIAS, LÍNGUAS DE SOBREVIVÊNCIA E RE-EXISTÊNCIA PEDAGÓGICA NA NARRATIVA DE DIONÍSIO 110

2.2.2 Trajeto Quelimane-Namacurra: Benjamim Evaristo Brito 114

2.2.2.1 RESISTÊNCIAS DA LÍNGUA E PEDAGOGIA DO AFETO: RESISTÊNCIAS DA LÍNGUA E PEDAGOGIA DO AFETO: SINGULARIDADES DA NARRATIVA DE BENJAMIM EM NAMACURRA 130

2.2.3 Trajeto Quelimane-Alto Molócuè: Adélia Francisco Oitenta Antônio 135

2.2.3.1 EMANCIPAÇÃO E JUSTIÇA NO CAMPO: SINGULARIDADES DA DOCÊNCIA E GESTÃO DE ADÉLIA EM ALTO MOLÓCUÈ 147

2.2.4 Trajeto Quelimane-Gilè: Duarte Paulo Manuel 149

2.2.4.1 DOCÊNCIA NAS ZONAS ESCONDIDAS DO GILÉ: SINGULARIDADES DA NARRATIVA DE DUARTE 161

2.2.5 Trajeto Quelimane-Mulevala: Cosme Paulo Ualiva 164

2.2.5.1 CHOQUE DE PRECARIEDADES, CRÍTICAS À POLÍTICA DE PROGRESSÃO AUTOMÁTICA E DESMISTIFICAÇÃO DA MATEMÁTICA PELO BILINGUISMO: SINGULARIDADES COSME EM MULEVALA 178

2.3 COM A VOZ, AS GESTORAS E GESTORES 181

2.3.1 Trajeto Quelimane-Alto Molócuè: Pedro Mário Couana 182

2.3.1.1 ESCUTA PEDAGÓGICA E RIGOR DA GESTÃO: A ÉTICA DA RESPONSABILIDADE EM PEDRO 212

2.3.2 Trajeto Quelimane: Laurinda Luiz 215

2.3.2.1 A DIMENSÃO ÉTICO-MORAL DO CURRÍCULO E ENSINO BILÍNGUE COMO CAMINHO PARA A LIBERDADE EM LAURINDA LUIZ 241
2.3.3 Trajeto Quelimane: Arigo Saraiva 244
2.3.3.1 ENSINO BILÍNGUE COMO UM ATO DE EMANCIPAÇÃO: REMINISCÊNCIAS DE ARIGO..... 268
2.3.4 Trajeto Digital Via Google Meet: José Vicente Antônio Bisqué..... 272
2.3.4.1 O GUARDIÃO DO SISTEMA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE 298
PARTE III A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM CONTEXTO BILÍNGUE NA PROVÍNCIA DA ZAMBÉZIA: 303
3.1 O TECIDO DAS MEMÓRIAS E OS NEXOS DE CONVERGÊNCIAS..... 304
3.2 O CENÁRIO GEOPOLÍTICO, HISTÓRICO E EDUCACIONAL DA PROVÍNCIA DA ZAMBÉZIA: ENTRE A MEMÓRIA ESCRITA E AS FONTES ORAIS 308
3.2.1 O Horizonte Político-Educacional Pós-1992: o Acordo Geral de Paz e as Leis do SNE 309
3.2.2 Estrutura e Desafios Atuais do Sistema Nacional de Educação 313
3.2.3 Retratos de uma Província: Demografia, Economia e Pluralidade Linguística..... 315
3.2.4 A Rede Escolar e a Hegemonia Ideológico-Religiosa no Período Colonial: Uma História de Exclusões..... 318
3.2.5 A Rede Escolar Contemporânea na Zambézia: Fluxos Quantitativos e Gargalos Estruturais 320
3.2.6 Tensionamento Entre o Rural e o Urbano: o Colapso das Turmas Numerosas às Salas Superlotadas 324
3.2.7 Os Encontros Pedagógicos Como Espaços de Tensionamento Docente 328
3.2.8 Educação Bilíngue: O Caso da Província da Zambézia e os Programas de Intervenção 331
3.3 PROFESSORADO NA ZAMBÉZIA: Tecendo Conexões Entre Formação, Políticas, Práticas E Narrativas Docentes No Cenário Pós-1992 343
3.3.1 Políticas de Transição e Modelos Contingenciais: o SNE e a Formação de Professores no Pós-independência (1975–1992)..... 344
3.3.2 A Libertação Educacional, a Docência Como Sobrevivência e a Ilusão da “Valorização Docente (Pós-1992)”..... 348
3.3.3 O Paradoxo do “Professor-Investigador” da Lei 18/2018 Frente a Pobreza Extrema .. 350
3.3.4 A Configuração Formativa Para o Ensino Bilíngue: Trajetórias, Modelos Institucionais e Circunstâncias Educacionais..... 351

3.4 O PERCURSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE: PROGRAMAS, PRÁTICAS E UM HORIZONTE DECOLONIAL 355
3.4.1 As Diretrizes do Ensino Bilíngue e as Políticas de Implementação de Programas Nacionais 355
3.4.2 Da Dependência Externa a Ação de Resistência: O impacto e as Contradições dos Programas de Ensino Bilíngue 358
3.4.3 Tensões Epistemológicas: A Matemática Versus a Educação Matemática no Cenário Moçambicano 360
3.4.4 O Processo de Alfabetização Matemática: Categorias Linguísticas, Planos Nacionais e Literacia 362
3.4.4.1 Alfabetização Matemática e Numeracia no Contexto Moçambicano 366
3.4.5 Virada Epistemológica: O Legado de Paulus Gerdes e a Emergência da Etnomatemática 369
3.4.6 Práticas Docentes e Narrativas da Zambézia: A Emergência do Pensamento Matemático Local 372
CONSIDERAÇÕES FINAIS: MEUS SONHOS, MINHAS ANGÚSTIAS, MINHAS ASPIRAÇÕES 376
REFERÊNCIAS 383
APÊNDICE A: APRESENTAÇÃO 389
APRESENTAÇÃO 389
APÊNDICE B: CARTAS DE CESSÃO 391
APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS PROFESSORES 401
APÊNDICE D: PERFIL BIOGRÁFICO DA PAULINA CHIZIANE 407
APÊNDICE E: IMPLICAÇÕES DAS AJUDAS EXTERNAS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM MOÇAMBIQUE 410
APÊNDICE F: TRAÇOS DA TRANSIÇÃO E DA INFLUÊNCIA SOCIALISTA PARA O CAPITALISMO NA ECONOMIA MOÇAMBICANA 416
APÊNDICE G: FATORES DE MORTALIDADE E VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA EM MOÇAMBIQUE 420
APÊNDICE H-ONG-EDUCAÇÃO-ZAMBÉZIA 424
ANEXO A: INSTRUMENTOS DO PROGRAMA SABER! 432
ANEXO B: AQUELA FICHA DE AVALIAÇÃO DO CORPO DOCENTE 438
ANEXO C: ORGANOGRAMA EM NÍVEL DISTRITAL E PROVINCIAL E MINISTERIAL 457

INTRODUÇÃO

> *Enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história. Nesse sentido, eu me torno à oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou.*
>
> — Grada Kilomba. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, 2019.

> *Observa-se por aí que o homem vai dinamizando o seu mundo a partir dessas relações com ele e nele; vai criando, recriando, decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é o jogo de criar dessas relações do homem com o mundo que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das solidariedades, nem das culturas.*
>
> — Paulo Freire. *Educação e mudança*, 1983.

Inicio esta escrita sob o protagonismo de Grada Kilomba e Paulo Freire, que me evocam a premissa daquilo que se impõe inscrever e criar, bem como a minha obrigação moral de narrar a história, compreendendo-a como um território sempre passível de interrupção, apropriação, dinamização e transformação. Dedicar-me à escrita desta tese tem sido, fundamentalmente, um exercício de transformação pessoal e política. Ao me colocar como pesquisador e autor desta trajetória, assumo a responsabilidade convocada por Kilomba: não construo aqui uma narrativa sobre "o outro", mas sim uma história nascida a partir de nós mesmos e de nossa própria realidade, sob as nossas perspectivas e expectativas. Como assevera a autora, "não sou objeto, mas sim o sujeito oposto e resistido" (Kilomba, 2019, p. 28), o que demarca o meu ato de escrever como uma ação eminentemente política.

Parafraseando-a, concebo esta tese como uma via para "tornar-me sujeito", uma vez que, nestes escritos, procuro exprimir e compor com as realidades psicológicas, materiais e sociais do cotidiano escolar e acadêmico da Província da Zambézia, em Moçambique, tal como os profissionais da educação me compartilharam ao longo das entrevistas. Do mesmo modo, teço esta escrita em diálogo com os contextos acadêmicos brasileiros nos quais me insiro e com os quais me relaciono em diferentes coletivos durante a realização deste trabalho. Amparo-me, portanto, em nossos relatos subjetivos, narrativas biográficas, autopercepções e

circunstâncias históricas, bem como em referências acadêmicas, literárias, imagens e outros tipos de registros.

Como afirma Kilomba (2019, p. 29), o processo de escrita vincula-se tanto ao passado quanto ao presente; por essa razão, começo esta tese rememorando o passado com interesses explícitos no tempo presente e em sua compreensão, sob o compromisso de estabelecer pontes e diálogos entre ambos, de modo a oferecer compreensões nos momentos em que essas temporalidades coincidem. Sob a ótica da autora, assumo o desafio de questionar a suposição passiva de que podemos mitigar a subalternidade no campo educacional e acadêmico, bem como em outras instâncias sociais, sem tensionar as bases da nossa própria escrita.

Na tese intitulada Escolarização em Moçambique após o Acordo Geral de Paz (1992): circunstâncias da Educação Matemática de crianças e jovens no contexto bilíngue, trazemos[1] compreensões sobre a educação matemática no cenário de onde provenho: a Zambézia, em Moçambique. A despeito da existência de investigações pregressas sobre o tema, inclusive capitaneadas por educadores matemáticos de inegável reconhecimento na área, a exemplo de Paulus Gerdes, que organizou e coordenou as edições da obra A numeração em Moçambique: contribuição para uma reflexão sobre cultura, língua e educação matemática entre 1993 e 2008, buscamos aqui consolidar uma perspectiva historiográfica e decolonial sobre o tema, elegendo o Acordo Geral de Paz (1992) como marco temporal e ancorando a análise nas histórias, nos sentidos e nos significados que os professores zambezianos atribuíram a esse processo.

Vinculamos este trabalho à linha de pesquisa "Territorialidades, Narratividades, Oralidades e Educação Matemática", do Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), do qual sou membro. O propósito central assumido nesta linha consiste em conferir visibilidade, no interior da Educação Matemática, a projetos societários, epistemológicos, políticos, culturais e contra-hegemônicos gestados por sujeitos e coletivos historicamente subalternizados ou silenciados. A partir dos aportes teórico-metodológicos da

[1] Embora a escrita desta tese adote predominantemente a primeira pessoa do singular para salvaguardar o caráter biográfico e político da trajetória do pesquisador no campo da História Oral, todas as análises e escolhas teóricas foram construídas em estreito diálogo com a orientação. Assim, salientamos que o uso da primeira pessoa do plural ao longo desta tese refere-se às reflexões, escolhas teóricas e construções analíticas compartilhadas entre o pesquisador e a sua orientadora. Nos momentos de resgate estritamente biográfico e de trajetórias pessoais, adota-se a primeira pessoa do singular.

História Oral, buscamos edificar espaços políticos de enunciação junto a tais grupos, tecendo novos horizontes de compreensão sobre a educação e a Educação Matemática.

Nesta investigação, compreendemos a educação matemática como uma prática social que excede a mera transmissão de algoritmos ou os aspectos didático-pedagógicos estritos. Referimo-nos a um campo permanentemente atravessado pelas dimensões socio-histórica, cultural e material, no qual marcadores de gênero, classe social, etnia e cultura operam na mediação das relações interpessoais e dos processos educativos em contextos escolares. Sob esse prisma, entendemos a educação matemática também como um território de disputas simbólicas e de reconstrução identitária, dotado de potência política para o exercício da cidadania e para o enfrentamento das desigualdades sociais.

A questão que orienta a presente pesquisa é a seguinte: O que dizem as narrativas de profissionais da educação da província da Zambézia, em Moçambique, sobre a Educação Matemática de crianças e jovens no contexto do ensino bilíngue? A partir dessa indagação, estruturamos o estudo em torno de quatro objetivos específicos:

i. Produzir fontes orais e escritas baseadas nas histórias de vida e formação de professores sobre a Educação Matemática de crianças e jovens na Província da Zambézia, em Moçambique;

ii. Identificar e problematizar, a partir das fontes produzidas, as práticas de Educação Matemática desenvolvidas nessa província, considerando o cenário pós-Acordo Geral de Paz de 1992;

iii. Problematizar os índices e os desafios da alfabetização e da numeracia em Moçambique, em especial no que tange à aprendizagem matemática em contextos bilíngues;

iv. Estabelecer uma articulação crítica entre as fontes orais e documentais produzidas e analisadas acerca das histórias da Educação Matemática na Zambézia e as macropolíticas e programas institucionais voltados à educação em Moçambique.

Desenvolvemos este estudo por meio de uma escrita articulada que mobiliza fontes documentais, narrativas orais e textuais (advindas de entrevistas) e pictóricas (fotografias) concernentes ao processo histórico de escolarização moçambicano. Dedicamos o destaque analítico às circunstâncias da Educação Matemática de crianças e jovens em contextos de ensino bilíngue no período pós-1992. Ressaltamos que, diante da intencional diversidade de

fontes, adotamos a metodologia da História Oral, privilegiando vozes docentes através de um diálogo horizontal entre os diferentes registros. A tese está subdividida em quatro partes estruturantes:

Na *Parte I–A guerra e a fé*, reunimos três capítulos analíticos. Abrimos esta seção a partir das memórias da minha própria trajetória escolar e profissional como pesquisador, avançando para um panorama histórico da educação moçambicana sob a égide do Acordo Geral de Paz (1992), englobando o exame das legislações e do Sistema Nacional de Educação (SNE), e encerrando com a explicitação dos caminhos metodológicos e políticos da pesquisa.

Na *Parte II–Das lutas aos impasses: com a voz, as colaboradoras e os colaboradores da pesquisa*, apresentamos os trajetos analíticos e os preâmbulos das entrevistas que realizei junto a nove profissionais da educação moçambicana, acompanhados de suas respectivas textualizações e de uma análise de suas singularidades narrativas.

Na *Parte III–A Educação Matemática em Contexto Bilíngue na Província da Zambézia: Práticas, Políticas e Narrativas Docentes no Cenário Pós-1992*, organizamos a discussão em três capítulos complementares que tensionam o cenário geopolítico e educacional da Zambézia, a constituição e a precarização do professorado local e, por fim, o percurso político-pedagógico da Educação Matemática Bilíngue face à emergência do pensamento matemático local e da Etnomatemática.

Por fim, em *Considerações Finais: Meus sonhos, minhas angústias, minhas aspirações...*, tecemos as nossas considerações finais. Neste texto, discutimos o aporte da História Oral, as diretrizes dos programas de ensino bilíngue vigentes em Moçambique sob as perspectivas analisadas na tese, mapeando os desafios crônicos do sistema educativo e assumindo o caráter autobiográfico e político que atravessa o encerramento deste ciclo investigativo.

Nas seções subsequentes, que concluem esta tese, apresentamos a lista consolidada das referências bibliográficas de todo o trabalho. Opcionalmente adotada, essa escolha metodológica visou oferecer tanto a autonomia de leitura para cada capítulo individualmente a partir de suas próprias referências locais quanto uma visão panorâmica e integrada do referencial teórico-conceitual que sustenta a pesquisa como um todo, facilitando a consulta global pelo leitor. Por fim, apresentamos os blocos de Apêndices e Anexos, que reúnem as cartas de cessão das entrevistas, os documentos normativos e os textos complementares produzidos pelo autor. Cumpre destacar que, sendo a língua materna do autor de matriz Bantu

e não a língua portuguesa, optou-se pela redação desta tese em português do Brasil. No entanto, essa ancestralidade linguística deixa marcas constitutivas na escrita, expressas por construções sintáticas e lexicais associadas tanto ao português moçambicano europeu quanto às estruturas linguísticas da sua língua materna. Trata-se de um traço identitário que se revelará evidente ao longo do texto durante a imersão do leitor.

Referências

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Tradução: Moacir Gadotti; Lílian Lopes Martin. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 61–79.

GERDES, P. (Org.). *A Numeração em Moçambique*: Contribuição para uma reflexão sobre cultura, língua e educação matemática. 2. Edição. Centro de Pesquisa para Matemática, Culture e Educação: Maputo, Moçambique, 2008.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

PARTE I
A GUERRA E A FÉ

1.1 MINHAS MEMÓRIAS DA ESCOLARIZAÇÃO: P PESQUISADOR POR ELE MESMO, EM COLETIVOS

Se porventura o leitor já tiver tido oportunidade de conhecer minha dissertação de mestrado, este texto talvez cause estranhamento. Tenciono aqui um exercício de observação que desafia as convicções habituais do mundo. Não obstante essa postura possa parecer totalmente bizarra ou estapafúrdia no rigor da ciência tradicional, convido o leitor a contestar, controverter ou impugnar essa percepção. Sugiro que, juntos, busquemos uma ponte rumo a novos horizontes nessa forma de expressão. Trata-se de uma ética e política de escrita cujo pressuposto é desafiar ideias preconcebidas, o que possa nos conduzir a críticas mais profundas e reflexivas das tramas tanto pessoais quanto acadêmicas quanto profissionais.

Venho de uma família humilde, marcada pelo trabalho e pela resiliência. Meu pai exercia a profissão de marceneiro com nível de escolaridade de terceira classe e faleceu quando eu tinha apenas 11 anos de idade e frequentava a 5.ª classe embora, hoje, eu não me recordo com exatidão da idade dele ao falecer. Minha mãe, que hoje tem 80 anos de idade, é campesina e continua sendo uma presença fundamental em nossas vidas. Éramos cinco irmãos quatro homens e uma mulher, dentre os quais Domingos, Cecília e Fernando já são falecidos, restando apenas eu e o meu irmão mais novo, Albano. Domingos e Cecília partiram em decorrência de doenças prolongadas e de diagnóstico desconhecido à época, enquanto o Fernando nos deixou aos 41 anos, vítima de um Acidente Vascular Cerebral (AVC). Daqueles que se foram, apenas Fernando (*in memoriam*) concluiu a 5.ª classe; ele e o meu irmão Albano seguiram os passos profissionais do nosso pai, ao passo que os demais irmãos não tiveram acesso à escolarização nem a uma profissão formal.

Sendo eu o quarto filho da família, completei 43 anos de idade neste ano de 2026. Minha trajetória escolar teve início na Escola Primária da Localidade de Madal–Feira, onde frequentei o Ensino Primário, que na época abrangia da 1.ª à 5.ª classe[2]. Foi nesse ambiente

---

[2] A escola em Moçambique, em sua amplitude, configura-se como um espaço de inter-relação de saberes e culturas, tendo como papel integrar os conhecimentos científicos aos populares. Historicamente, na primeira reforma curricular de 1983 (que será detalhada em capítulos posteriores desta tese), embora o artigo 6.º da referida lei estabelecesse a frequência e a conclusão das sete primeiras classes para todas as crianças, a minha realidade prática mostrava que a escola era um espaço majoritariamente masculino. O acesso à educação era profundamente desigual, sendo as meninas relegadas aos trabalhos domésticos em detrimento da sua formação escolar. Uma particularidade da Lei n.º 4/83 era o funcionamento em dois turnos, justificado pelo reduzido contingente de alunos na época. Já o fenômeno das escolas de três turnos decorreu do crescimento exponencial do alunado após a Lei n.º 6/92, o que culminou em turmas superlotadas, especialmente em vilas e cidades. Outros aspetos marcantes daquele período eram a ausência de uniforme escolar para as crianças e o uso

que dei os primeiros passos em direção ao universo da escrita e dos números, um caminho que, anos mais tarde, definiria a minha própria profissão.

Durante o meu percurso acadêmico, desde a fase inicial do mestrado até a presente pesquisa doutoral, minha companheira tem sido a peça fundamental na gestão e proteção da nossa família, dedicando-se com carinho e respeito à educação dos nossos filhos. Tais vivências, embora pareçam comuns aos momentos de isolamento exigidos pelos estudos, ecoam como a base que sustenta toda a minha trajetória.

Esta fase de doutoramento, singularmente, foi atravessada por uma profunda comoção e ansiedade, cujo marco simbólico deu-se no momento da minha partida ao aeroporto de Maputo. A indagação dos meus filhos perguntando sobre os motivos da viagem e se eu de fato regressaria simbolizou o peso de abdicar de um longo período de contato direto com familiares, amigos e colegas, tudo em prol do conhecimento científico e do meu amadurecimento como investigador.

Sou pai de quatro filhos: Lucinise, de 13 anos; os gêmeos Rosane e Carlos, de 11 anos e Heloisa, de 6 anos (anteriormente registrada como Larissa). A alteração do nome da nossa filha mais nova para Heloisa foi uma carinhosa homenagem à minha orientadora, por quem nutro profundo respeito, admiração e gratidão. Meus filhos e minha família são os pilares que me dão forças para continuar a lutar, constituindo a experiência mais transformadora da minha vida. Eles representam uma fonte imensurável de orgulho e o meu projeto mais concreto de esperança para o futuro.

Graças a eles, tenho uma experiência *sui generis* como pai e ser humano, uma vez que eles estão no centro de minhas preocupações e influenciam minhas tomada de decisão. A educação dos meus filhos tem sido marcada por profundas desigualdades sociais, em um contexto no qual a escola pública já não responde às exigências atuais. Diante dessa realidade, a preferência pelas escolas privadas em Moçambique surge como uma tentativa de garantir o mínimo de dignidade escolar.

Considerando as famílias de meu pai e de minha mãe, sou, até o momento, o único a alcançar este grau de formação acadêmica. Essa conquista é o resultado de uma longa

---

obrigatório do jaleco pelos professores. Ademais, embora as reformas curriculares sustentem a narrativa de 'obrigatoriedade e gratuidade', tal premissa mostra-se utópica: no dispositivo de 1983, o ensino era totalmente pago nas primeiras classes (da 1.ª à 5.ª); já na Lei n.º 18/2018, que estendeu o ensino primário até à 9.ª classe, a gratuidade é apenas parcial, visto que os manuais escolares distribuídos são insuficientes e os encarregados de educação ainda arcam com taxas obrigatórias de comparticipação.

caminhada que começou com muitos obstáculos ainda na infância. Em 1988, por exemplo, o simples ingresso na pré-escola já era marcado por grandes dificuldades - a começar pela falta de registro civil de nascimento da maioria das crianças. Sem o documento, as escolas exigiam a idade, e os pais, sem datas precisas, orientavam-se por acontecimentos marcantes: *"meu filho nasceu no ano da grande chuva"* ou *"no ano da fome"*. Diante dessa incerteza, a escola recorria a um teste prático para estimar a idade: a criança devia passar um dos braços por cima da cabeça e tentar tocar a orelha do lado oposto. Se não conseguisse, concluía-se que ainda não tinha os seis anos necessários e a matrícula era recusada mesmo com os pais sabendo, por intuição, que a criança já estava pronta para estudar. Esse método de cunho empírico revelou-se amplamente legitimado no contexto moçambicano, embora carecendo de evidências científicas. O gesto de alcançar a orelha oposta funcionava como uma régua social eficaz, tornando-se o critério decisivo para autorizar ou barrar o ingresso das crianças na vida escolar.

A minha trajetória é intrínseca à convivência precoce com a profissão do meu pai, um excelente marceneiro, tanto que participei das atividades de marcenaria até o meu ingresso na escola. A minha trajetória escolar foi marcada por timidez, dedicação e assiduidade; concluí o Ensino Primário do Primeiro Grau (EP1) equivalente à 1ª a 5ª classe no sistema curricular moçambicano, que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental I no sistema brasileiro. Natural de Quelimane, província da Zambézia, minha formação psicossocial[3] foi na província de Madal–Feira, localizada a 30 km da capital provincial. Naquele período, esta região era administrada pelo distrito de Nicoadala.

Em decorrência da nova organização territorial estabelecida pela Lei nº 26/2013, de 18 de dezembro que criou nova divisão administrativa e novos distritos no país –, a localidade de Madal-Feira foi integrada ao distrito e município de Quelimane. Capital da província da Zambézia e situada às margens do Rio dos Bons Sinais e a 18 km da zona costeira do Oceano Índico, Quelimane consolida-se como um centro político e estratégico regional. Esta reforma administrativa tornou-se fundamental para viabilizar as dinâmicas do governo, descentralizar as políticas públicas de ensino e expandir a rede escolar nas zonas suburbanas.

Durante o tempo, a cidade de Quelimane estabeleceu-se como um dos importantes centros portuários e a maior indústria pesqueira do país. Minha adolescência desenrolou-se primeiramente na localidade de Madal-Feira, em uma época marcada por dura fragilidade social e econômica; isso tudo refletia diretamente na rotina escolar. Cabe apontar que o

[3] Neste contexto, compreende-se a formação da personalidade da criança como um processo voltado a capacitar a criança para atuar de maneira consciente e integrada em seu meio social e na sociedade na qual está inserida.

ingresso na instituição escolar acontecia sob péssimas condições materiais, destacando-se, por exemplo, a falta de calçados para os alunos. Ao longo do período de verão, sobre o solo arenoso e sob a ocorrência solar do meio-dia, chegava a ficar muito quente, obrigando a mim e aos meus colegas a caminhar nas margens da estrada onde havia capim essa atitude abrandava a temperatura ou quentura do solo, amenizando os efeitos do calor no percurso entre a escola e as nossas residências.

No primeiro ano de escolaridade, a ausência de materiais didáticos era evidente, a ponto de não termos cadernos e realizarmos as atividades de desenhos no próprio chão, como forma de desenvolver habilidades psicomotoras. O professor observava essas atividades de perto e elogiava os alunos com melhor desempenho, o que nos servia de uma motivação. Como atividade complementar ele costumava dividir a turma em grupos heterogêneos para uma atividade recreativa como o jogo de força puxa-puxa[4].

A escola seguia o modelo monolíngue em língua portuguesa. Como o meu pai já tinha a 4ª classe o português era praticado no nosso ambiente familiar, o que facilitou o seu acesso ao idioma. Já meus colegas, cuja língua materna (L1) era o vernáculo local, sofriam punições físicas dos professores por não falarem a língua portuguesa.. Essa imposição de um sistema de ensino em um idioma distante da realidade dos alunos criava um forte conflito cultural e linguístico, transformando a língua de instrução em um verdadeiro obstáculo para a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática.

Importa salientar que, naquela época, havia uma disparidade de gênero na escola, com uma frequência predominantemente masculina . Essa desigualdade baseava-se em hábitos socioculturais que priorizavam o ingresso dos meninos na escola, e discriminavam as meninas, cujo papel estava reservado aos trabalhos domésticos e de práticas ligadas aos cuidados do lar.

Para além dos jogos recreativos, lembro-me de que jogávamos muita bola. Na falta da bola convencional, fazíamos uma de material local com folhas secas de bananeira e panos envolvidos por um plástico em forma esférica.

---

[4] Trata-se de uma atividade lúdica praticada no âmbito escolar e comunitário, na qual os participantes dividem-se em duas equipes com igual número de integrantes, por exemplo, cinco crianças de cada lado. Posicionadas ao longo de uma corda e segurando suas extremidades, os grupos aguardam o sinal sonoro de início, momento em que passam a exercer forças de tração em sentidos opostos. A vitória é atribuída a equipe que conseguir desequilibrar ou puxar o grupo adversário além do limite estabelecido, sucedendo-se as rodadas seguintes sob a mesma dinâmica. No Brasil essa brincadeira é conhecida como cabo de guerra.

Figura 1- Fotografia de bola



Fonte: Acervo pessoal de Joaquim Fernando Joaquim - Professor da Escola Secundária de Ligonha-Distrito de Gilé (04.05.2025)

Como observam Dixon et al. (2024), apesar das desigualdades socioeconômicas, linguísticas, étnicas, de gênero e raciais, a lúdica criação de mundos por parte das crianças mostra que suas criatividades no mundo "pós-digital" merecem um retorno. Refiro-me tanto a uma infância situada nos tempos em que eu era criança, quanto a uma infância dos dias atuais, uma vez que a "bola de saco" continua sendo confeccionada por crianças das escolas da zona rural e em outros lugares em situação socioeconômica desfavorecida. As autoras desafiam a ideia de quem pode ser e o que pode ser criativo e lúdico, especialmente quando as pessoas vivem em ambientes com recursos limitados. Nesse contexto, segundo elas, é possível dizer onde termina a 'criança' e começa o 'adulto' ou vice-versa, referindo-se à infância como uma fase da vida humana. E brincar é uma característica da infância. Da perspectiva das crianças, as bolas de saco são bolas com que se pode brincar, nada além disso. Com ela a brincadeira é envolta de características culturais e narrativas compartilhadas. Para os adultos, para o olho humano, o mundo consiste em coisas, em objetos por ele examinados. A partir do objeto bola, é possível medir o nível social de quem brinca, assim como monitorar o seu desenvolvimento num processo de tornar-se adulto.

A escola situava-se perto de um centro comercial (havia lojas) onde a população vendia cocos e em troca recebia dinheiro e produtos (roupa e produtos de higiene). Este produto (coco) era majoritariamente vendido ao Grupo-Madal, a fim de produzir diversos

derivados como: óleo, produtos de higiene e doces…Esta fábrica desempenhava um papel preponderante no mercado de trabalho local e empregava um número considerável de trabalhadores sazonais. Através disso, os trabalhadores proviam o sustento financeiro de suas respectivas famílias.

A escola enfrentava um severo déficit de pessoal para limpeza.Além do mais, as atividades de limpeza diárias eram estendidas também aos sábados. A estrutura do trabalho era dividida em faixas etárias: os mais velhos podavam e tratavam das árvores, enquanto os mais novos varriam o recinto escolar. E a presença dos alunos era condicionada ao porte de materiais de limpeza enxada e catanas e a ausência sem prévia justificativa resultava no recebimento de castigos a posteriori. Em relação à estrutura física,as salas de aula eram de material tradicional (madeira e terra batida), e geralmente algumas turmas eram improvisadas em galpões dos centros comerciais ou mesmo debaixo das árvores. Essa realidade persiste até os dias de hoje, como ilustra as imagens a seguir.

A figura 2 elucida a única estrutura convencional erguida na última década. Para além de ter sido um ex-aluno da instituição, foi singular voltar a atuar como docente no intervalo de 2002 a 2007. Essa trajetória representa não só uma evolução no âmbito social, familiar e de formação, mas intuitivamente foi o sonho da maior parte daquela geração. Contudo, a minha trajetória individual não deve mascarar a realidade coletiva: em um contexto de profunda vulnerabilidade socioeconômica, o discurso da meritocracia revela-se uma ilusão. As constantes desistências escolares entre meus ex-colegas não decorreram de falta de esforço, mas de condicionantes materiais que adiaram seus sonhos e inviabilizaram a conclusão dos estudos.

Figura 2 - Fotografia de uma da fachada da Escola



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (17.07.2021)

Figura 3 - Fotografia de algumas salas de aula de material tradicional



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (17.07.2021)

A figura 4 representa o cotidiano dos alunos durante a aprendizagem sob a copa de uma árvore, posicionados em fileiras no chão. A imagem evidencia a situação de extrema precariedade das estruturas escolares: este cenário expõe os alunos à intensidade da radiação solar e a eventos climáticos adversos, como ventos fortes echuvas. Tal realidade remete às reminiscências por mim vividas (da 1ª a 5ª classe) até 1995, e continua vigente em algumas zonas do país.

Figura 4 - Fotografia de sala de aula embaixo de árvore



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2015)

Na figura 5, demonstra-se uma sala de aula, composta por assentos de material local (bambu), sob teto de material do local e chapas de zinco, tendo à frente uma lousa. Porém, havia uma diferenciação na distribuição das salas de aula: as turmas da pré-escola funcionavam debaixo das mangueiras. Por falta de salas de aula, a escola adotava um sistema de dois turnos; assim, várias turmas ficavam expostas a eventos naturais. A cada garoa, que interrompia a continuação das aulas, éramos imediatamente orientados a regressar para casa.

Figura 5 - Fotografia de uma outra sala



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2015)

Esta situação escolar resgata uma memória angustiante, retratando o cotidiano da minha escolaridade primária. A partir da 2ª classe, notavam-se práticas de opressão por parte dos professores, com a aplicação de castigos corporais. A falta de domínio na resolução das atividades ou a não memorização da tabuada eram motivos suficientes para oprimir o aluno. O modelo era baseado na palmatória durante a resolução de tarefa no quadro negro.

Contraditoriamente, pelo temor de repressão física, subitamente despertei o interesse pela disciplina de matemática: antecipava a resolução das minhas atividades e apresentava voluntariado na resolução das tarefas propostas pelo professor. Neste quesito ganhei a simpatia do professor pelo meu bom desempenho. No entanto, cabe refletir que esse engajamento não decorria apenas do prazer pelo saber, mas de uma resposta defensiva: a busca por bom desempenho funcionava como uma estratégia de sobrevivência para garantir minha integridade física e, ao mesmo tempo, uma tentativa de proteger meus colegas daquela mesma agressão.

O cotidiano escolar seguia ao cumprimento rigoroso do tempo; previamente, o aluno tinha que chegar trinta minutos antes do horário de início das aulas. Esse espaço temporal era reservado à limpeza do ambiente escolar. Tratava-se de uma ação recorrente que culminava na entonação do Hino Nacional; posteriormente, éramos orientados a seguir em fileiras com os braços estendidos sobre o ombro do colega até a sala de aula. Certo dia, juntamente com meus colegas, chegamos atrasados, coincidentemente no fim do Hino Nacional. O diretor da escola, ao perceber o nosso atraso, ordenou uma punição desproporcional: que ficássemos de joelhos sobre o solo, permanecendo nessa posição até a sala de aula (aproximadamente 200 metros). As marcas dessa barbaridade manifestaram-se numa inflamação grave nos joelhos e em bolhas, gerando uma limitação motora nas pernas, e resultando no meu afastamento das atividades letivas por um mês. Mesmo diante dessa crueldade, fui particularmente persistente em não abandonar os estudos. É importante salientar que o modelo de ensino daquela época era cruel, herança do autoritarismo colonial(em que o castigo era algo institucionalizado), priorizando punição em detrimento do desenvolvimento pedagógico e humano dos alunos. Esse sistema pode ter sido um fator determinante para a desmotivação dos meus colegas, levando-os a abandonarem o ensino primário.

O falecimento do meu pai aconteceu quando eu cursava a 5ª classe. Simultaneamente à escolaridade, o meu percurso foi atravessado pela influência da Igreja Católica Apostólica Romana, através da minha mãe. O meu envolvimento na catequese e na pastoral litúrgica proporcionou a incorporação de valores cristãos, éticos e morais, que conduziram a minha identidade humana. É importante salientar que, naquele contexto, a região era dominada pelo catolicismo e não havia proliferação de igrejas protestantes que se observa atualmente. Apesar de minha mãe não ter instrução formal, ela estava sempre muito entusiasmada com a vida escolar dos filhos.

No meu núcleo familiar, destaca-se a longa vida do meu avô materno, tendo falecido em 1997, aos 92 anos de idade. No auge de seus últimos anos, aos cuidados de minha mãe, ele demonstrava uma postura infantilizada nas suas abordagens; o que proporciona uma relação amistosa com seus netos. Na sua interlocução, trazia relatos das resistências contra o domínio territorial moçambicano e o jugo do sistema colonial português. Nessas narrativas, eram frequentes as queixas de restrições às liberdades fundamentais dos nativos, tais como o impedimento de acesso à formação profissional e aos serviços básicos, evidenciando a segregação e exclusão social vividas por ele.

Outro marco histórico importante, na interlocução do meu avô, foi no domínio da exploração da mão de obra barata, no que diz respeito à generalização do "xibalo" designado como trabalho forçado, assunto amplamente abordado nos manuais didáticos de História de Moçambique. De acordo com a narrativa do meu avô, o regime colonial desenvolvia a tese de que a obediência ao trabalho forçado era a forma de "educar o negro para melhor servir". O sistema colonial foi abertamente preconceituoso, pautando-se na diminuição da capacidade intelectual fundada na cor da pele e no tipo de cabelo, como forma de institucionalizar e legalizar o preconceito racial. Em relação a outras reminiscências do meu avô, ele narrava suas aventuras trans marítimas rumo à Índia.

Quando concluí o Ensino Primário do Primeiro Grau (EP1), enfrentei a escassez de oferta do Ensino Primário do Segundo Grau (EP2), equivalente à 6ª e 7ª classes naquela região. Em 1994, retornei à escola por conta da mudança para a cidade de Quelimane, graças à intervenção do meu irmão mais velho, sendo matriculado na EP2 7 de Abril Cololo.

Figura 6 - Fotografia da fachada da Escola Básica 7 de Abril-Cololo



Fonte: Acervo pessoal de Hélio Fernando Joaquim pedido do pesquisador (2025)

Concluído o primário, transitei para a Escola Secundária e Pré-Universitária “25 de Setembro”, em Quelimane, onde cursei o nível secundário completo, da 8ª à 12ª classe (Escola Secundária Geral de I e II ciclos). Ao longo de 1999, frequentava o 10º ano de escolaridade, isto é, o Ensino Secundário Geral (ESG1). Neste ciclo do sistema curricular, as disciplinas eram agrupadas pelas seções de ciências–onde predominavam os conhecimentos de Matemática, Física, Biologia e Desenho–e de Letras, constituídas por disciplinas obrigatórias: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História e Geografia. Vale destacar que a Educação Física se concebia como disciplina de tronco comum.

Conforme o previsto na Lei nº 6/92, de 6 de maio (do Sistema Nacional de Educação–SNE), o artigo 12, número 2, reitera que “os objetivos do ensino secundário são os de consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos nas ciências matemáticas, naturais e sociais e nas áreas da cultura, da estética e da educação física, todavia, no final deste ciclo os alunos são submetidos aos exames”. Lamentavelmente, no exame de 1999, fui aprovado apenas na seção de letras, tendo que repetir em 2000 a seção de ciências. Por conta do déficit de manuais didáticos, no mesmo ano adquiri um manual de matemática, visto que, naquela época, as aulas baseavam-se prioritariamente nos apontamentos fornecidos pelo professor.

Após superar a reprovação, me esforcei para me familiarizar com a filosofia das ciências, em especial com a Matemática. Essa dedicação possibilitou a prestação de monitoria aos colegas. Como resultado, no primeiro semestre obtive desempenho positivo, alcançando a média de 12 valores. Este esforço consolidou meu interesse pela Matemática, o qual se manifesta até hoje.

Tendo concluído o 10º ano de escolaridade em 2001, o contexto socioeconômico familiar impôs-me obstáculos para a continuidade imediata dos estudos. Paralelamente, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) estava contratando cidadãos que haviam concluído o 10º ou 12º ano de escolaridade (nível básico ou médio) para suprir a escassez nacional de professores. Perante essa imposição material e sem alternativas em vista, candidatei-me à profissão docente aos 19 anos de idade. Participei de uma capacitação intensiva de duas semanas voltada às metodologias do ensino primário, sendo aprovado para desempenhar a função. Finalizados os trâmites burocráticos do processo contratual, fui designado para atuar no distrito da Maganja da Costa, localizado a cerca de 166 km de Quelimane, capital da província.

A atividade docente mostrou-se desafiadora nos momentos iniciais, agravada pela inexperiência pedagógica. Embora desfrutasse de relativa autonomia financeira, a interrupção nos estudos me deixava inquieto para retornar à cidade e prosseguir na formação. Em 2002, solicitei transferência para o distrito de Nicoadala, a 30 km de Quelimane, facilitando meu retorno ao ensino médio. Durante esse período, estabeleci uma dupla jornada: frequentava as aulas no período matutino e exercia a docência no período vespertino, culminando na conclusão do nível médio em 2004. Naquela época, a estrutura curricular do ensino médio subdividia-se em três grupos: Grupo A (Letras e Ciências Sociais: História, Geografia, Filosofia, Francês); Grupo B (Ciências Naturais: Matemática, Biologia, Química, Física); e Grupo C (Ciências Exatas: Matemática, Física, Desenho), sendo Língua Portuguesa, Inglesa e Educação Física disciplinas do tronco comum. Minha formação foi fundamentada no Grupo C.

Figura 7 - Fotografia da fachada da Escola Secundária e Pré-universitária 25 de Setembro



Fonte: Acervo pessoal de Hélio Fernando Joaquim a pedido do pesquisador (20.05.2025)

A figura 7 ilustra a infraestrutura da escola secundária mais antiga da província e do país. Embora não haja precisão sobre a data de sua construção, referências históricas apontam para os anos de 1969 a 1971, durante a vigência do regime colonial português. Inicialmente batizada como Liceu João Azevedo, denomina-se atualmente Escola Secundária e Pré-Universitária 25 de Setembro. Adicionalmente, a imagem retrata um fenômeno social particular: o transporte de pessoas e bens por meio de bicicletas. Devido à insuficiência de um sistema convencional de mobilidade urbana em Quelimane, a bicicleta atua como meio alternativo para suprir a demanda. Tal fato não expressa apenas a cultura regional, mas indica

a criatividade e a resiliência da população na conversão de gargalos infraestruturais em oportunidades de transporte sustentável.

Na figura 8, ilustram-se o cotidiano e a presença dos alunos no recinto escolar: destacam-se indumentárias diversas, estando alguns trajados a rigor-com calças ou saias azuis e camisa branca, o que evidencia o cumprimento do regulamento interno da escola. Por outro lado, alunos trajados de modo esportivo (shorts e camisetas) são aqueles que participam das atividades de Educação Física, geralmente realizadas no turno oposto ao das aulas regulares.

Figura 8 - Fotografia interior da Escola Secundária e Pré-universitária 25 de Setembro



Fonte: Acervo pessoal de Hélio Fernando Joaquim a pedido do pesquisador (20.05.2025)

Em janeiro de 2005, prestei exame de admissão em duas instituições de ensino superior: na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), para a graduação em Engenharia Elétrica, e na Universidade Pedagógica (UP), para a licenciatura em Ensino de Matemática. Reprovei no curso de Engenharia Elétrica e fui admitido na UP, na minha cidade natal. A atual Universidade Licungo, outrora denominada Universidade Pedagógica Delegação de Quelimane, tornou-se recentemente meu local de trabalho. O período referenciado foi marcado pelo déficit de quadro docente qualificado, o que obrigou a UP a contratar professores graduados em outras universidades (como a UEM) para suprir as demandas da expansão da instituição pelas províncias. Na época, a estrutura curricular da UP consistia no bacharelado, com duração de três anos, acrescido de um ano para a obtenção da licenciatura.

Figura 9 - Fotografia da fachada da Universidade Licungo



Fonte: Acervo pessoal de Hélio Fernando Joaquim a pedido do pesquisador (20.05.2025)

Considero este período de formação como uma etapa de maturação e consolidação do percurso acadêmico, voltado à materialização dos meus propósitos profissionais. Regressar a esta universidade em 2022, não mais na condição de estudante, mas investido do papel de docente e servidor público, constitui um marco de reconhecimento e realização. Transitar pelo pátio que outrora percorri como aluno desperta profunda satisfação, fruto de uma trajetória de dedicação intelectual.

Em 2007, concluí o Bacharelato, que representava o grau máximo de formação oferecido na província, visto que não havia a etapa da licenciatura disponível naquele momento. Interrompi os estudos por um ano. No ano seguinte, fui transferido para a sede do distrito de Nicoadala a fim de implantar o nível médio naquela escola. A expansão das escolas de ensino médio era uma urgência social diante da escassez de quadro docente qualificado para gerir esse nível. A atividade docente no ensino médio consolidou uma prática metodológica que me permitiu mobilizar saberes adquiridos no ensino superior. Paralelamente, fui indicado como Coordenador Pedagógico da mesma Escola Secundária Geral de Nicoadala, assumindo a gestão pedagógica do 1º ciclo (8ª a 10ª classes). Em 2009, com a criação do curso de Licenciatura em Ensino de Matemática, retomei a formação acadêmica.

Ao retomar a reflexão sobre a gestão escolar, percebo-a como um processo multifacetado de coordenação, participação e construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. Essa etapa representou um aprendizado expressivo no meu percurso profissional. Entre 2008 e 2012, consolidei minha atuação na função e, em 2013, fui designado para o

cargo de Diretor da Escola Secundária Geral Eduardo Mondlane-Quelimane, Zambézia. Essa nomeação refletiu o reconhecimento do empenho demonstrado na função anterior, cargo no qual atuei durante um ano.

No exercício das funções diretivas, tornou-se possível analisar criticamente o cenário do sistema educacional moçambicano, com destaque para as condições jurídicas e de trabalho da classe docente. Sob esse prisma, importa salientar o Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (EGFAE), aprovado pela Lei nº 10/2017, de 1 de agosto. De acordo com os direitos previstos no Capítulo VII, o artigo 47 estabelece o direito de "*c) beneficiar de condições adequadas de higiene e segurança; s) beneficiar de assistência médica e medicamentosa para si e para os familiares a seu cargo; w) beneficiar de regime especial de assistência por acidente em missão de serviço*", articulado ao Estatuto do Professor Moçambicano, em sua alínea d), que prevê o direito à segurança na atividade profissional.

Sob uma perspectiva crítica, constata-se que os direitos estatuídos por lei têm sido reiteradamente negligenciados pelo Estado. Um exemplo concreto reside na obrigatoriedade do uso de uniforme (jaleco branco) indumentária que deveria ser provida pelo Estado, mas cujo fornecimento ocorre de forma pontual e assimétrica. Além disso, a vulnerabilidade do professor moçambicano é acentuada por condições precarizadas de trabalho, tais como: o percurso de longas distâncias em motocicletas (frequentemente superiores a 100 km até o posto de trabalho), a falta de assistência médica e de subsídios de transporte e alimentação, além do risco iminente à integridade física no cotidiano rural, marcado inclusive pelo convívio com animais peçonhentos em alojamentos precários. Essas situações evidenciam flagrante fragilidade na garantia dos direitos humanos fundamentais da categoria.

No que concerne ao problema estrutural do abandono escolar, denota-se um cenário intimamente ligado aos indicadores de pobreza extrema que atingem a população. Como asseguram Ngoenha e Castiano (2011, p. 22-23):

> Quando falo de problemas modernos refiro-me à pobreza, ao SIDA, a nossa configuração democrática representativa, ao nosso sistema de eleições, a nossa medicina, ao desenvolvimento da música e arte, as formas de interpretação dos fenômenos sociais, naturais e políticos de Moçambique, a nossa própria educação, para todas áreas da vida social e econômica, da necessidade de terminar com a guerra e todas as consequências que ele comportou em termos de acentuação da pobreza, da fome, da imigração das populações do campo para a cidade, etc.

Em relação ao gênero, a evasão escolar entre as meninas é frequentemente motivada pelos casamentos prematuros, pela sobrecarga dos trabalhos domésticos e pela dedicação à agricultura de subsistência. Por sua vez, o absenteísmo dos rapazes intensifica-se nos períodos

de colheita, pesca e caça, bem como no engajamento no trabalho informal para complementação da renda familiar. Embora existam iniciativas governamentais para mitigar esse quadro, persistem dinâmicas etnoculturais e imperativos econômicos que levam as famílias, sob severa vulnerabilidade, a recorrerem a essas práticas.

Na posição de gestor e em articulação com diversos segmentos comunitários preocupados com o cenário educacional do distrito, adotamos estratégias multiformes para reverter a evasão. No ensino primário (1ª a 7ª classes), instituímos um acompanhamento sistemático: diante de ausências reiteradas sem justificativa, o professor, acompanhado por uma comissão de alunos, deslocava-se à residência do estudante em visita pedagógica. Essa ação buscava aferir se o abandono decorria de decisão autônoma do aluno ou de imposições familiares. A medida mostrou-se eficaz, gerando conscientização no núcleo familiar.

Adicionalmente, estabeleceu-se um canal de comunicação entre a escola e as lideranças comunitárias para a realização de palestras no início de cada ciclo letivo, abordando temas transversais e os impactos negativos do abandono escolar. Para alunos de até 15 anos, aplicavam-se sanções educativas mediante tarefas na horta escolar no turno oposto ao das aulas. No âmbito administrativo, realizavam-se supervisões pedagógicas sem aviso prévio para acompanhar a assiduidade e a conduta da equipe gestora e docente, sob a premissa de que a postura do gestor deve servir como modelo de organização e compromisso institucional.

Por fim, cabe destacar os gargalos logísticos do Ministério da Educação. Embora a legislação determine a gratuidade e a distribuição universal dos manuais escolares no ensino primário, a entrega desses materiais frequentemente ocorre fora do calendário letivo, de forma insuficiente e desprovida de equidade, comprometendo a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao arcabouço normativo, o artigo 7, número 1, da Lei nº 18/2018 (que rege o SNE), estabelece a obrigatoriedade da escolaridade da 1ª à 9ª classe, determinando no número 2 que "*a criança deve ser obrigatoriamente matriculada na 1ª classe até 30 de junho do ano em que completa 6 anos de idade*". Essa prescrição legal contrasta com a realidade social descrita por Ngoenha e Castiano (2011, p. 117):

> O outro termo a equacionar é o de «todos». No tempo das matrículas, as nossas comunidades e bairros quase se dividem em duas partes: entre as crianças que conseguem a matrícula e as que vão ficar mais um ano fora da escola; entre os pais e encarregados que conseguiram matricular os seus filhos e educandos e aqueles que não conseguem fazê-lo. Então aí o termo «todos» se restringe aos poucos com lugar

> na escola. A pergunta é: e os «outros» que não conseguiram entrar na escola perdem o seu direito? Ficam desempregados? Quais são as alternativas que se lhes oferecem? O sistema de educação elitista que herdamos do colonialismo está desenhado para formas de «lavar as mãos» para os «outros» mal que o processo de matrículas termine. Pois, após terminar o processo de matrículas, concentramos-nos então literalmente na parte das crianças da comunidade que conseguiram matricular-se para lhes fornecer livros, afetar ou contratar professores, etc. Os jovens que perderam a matrícula, os adultos e as mulheres fora do sistema escolar ficam à espera um do outro. Estão condenados a não terem a oportunidade de desenvolver as suas capacidades para o combate efetivo à pobreza material e imaterial. A linha divisória nas comunidades e bairros entre as pessoas nas comunidades passa a ser a escola.

Paralelamente, o artigo 8, nºs 1 e 2 da referida Lei nº 18/2018 assegura a gratuidade do ensino primário nas escolas públicas, isentando os alunos de propinas e definindo os encargos assumidos pelo Estado. Contudo, evidencia-se uma contradição anacrônica entre o texto legal e a prática: as famílias continuam sobrecarregadas por taxas de exame, cobranças no ato da matrícula, aquisição compulsória de materiais e custos com uniformes, configurando uma violação velada da gratuidade estabelecida na norma.

Com o propósito de mapear o arcabouço normativo que baliza a educação moçambicana contemporânea, apresenta-se no quadro subsequente a sistematização da legislação educacional vigente no país.

Tabela 1 - Sistema de ensino moçambicano

Sistema de Ensino de Moçambique			
Tipo de Ensino	Ciclo	Classe	Idade
Ensino Primário	Iº	1ª	6
		2ª	7
		3ª	8
	IIº	4ª	9
		5ª	10
		6ª	11
Ensino Secundário	Iº	7ª	12
		8ª	13
		9ª	14
	IIº	10ª	15
		11ª	16
		12ª	17

Fonte: Lei nº 18/2018 de 28 de dezembro

Inicialmente, o ingresso em um programa de pós-graduação stricto sensu parecia um horizonte distante, contudo compreendia que as barreiras geográficas e cognitivas podiam ser transpostas. A partir do diálogo com um docente da graduação, vislumbrei a oportunidade de concorrer a uma bolsa de estudos no Brasil. Essa perspectiva reanimou meu desejo de realizar a pós-graduação em uma instituição brasileira de referência. Obter o título de mestre representava não apenas a inserção na comunidade acadêmica, mas também a possibilidade de servir como referência para jovens que almejam a carreira científica, construindo um repertório intelectual e social resiliente.

Ao tomar conhecimento de que o processo seletivo seria realizado de forma remota e por correspondência, enfrentei o desafio de adaptação às plataformas digitais de submissão. Elaborado o projeto de pesquisa e cumpridos os requisitos do edital, fui selecionado. Em 6 de junho de 2013, recebi a carta de aceite da Universidade Federal do Paraná (UFPR), marco inicial dessa jornada acadêmica.

A submissão da proposta coincidiu com um momento de profunda dor pessoal, em razão do falecimento do meu irmão primogênito. Cumpre registrar que, além do aceite na UFPR, obtive aprovação na Universidade Estadual Paulista (UNESP) e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)-pluralidade de candidaturas adotada para mitigar as incertezas inerentes à seleção de estudantes estrangeiros. Cumpridas as etapas junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), realizei o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa na Embaixada do Brasil em Maputo. Em 31 de janeiro de 2014, o resultado do programa PEC-PG foi publicado, homologando minha concessão de bolsa.

A confirmação do CNPq representou um divisor de águas na minha trajetória. Como atuava na direção da Escola Secundária Geral Eduardo Mondlane, precisei organizar o desligamento e a transição das atividades administrativas para viabilizar o afastamento acadêmico. Concluídos os preparativos, viajei de Quelimane para Maputo e, no Aeroporto Internacional de Maputo, iniciei o deslocamento aéreo rumo ao Brasil, com escala na África do Sul e desembarque em São Paulo.

A chegada ao território brasileiro ocorreu em 5 de março de 2014, às 4 horas da manhã, no Aeroporto Internacional de Guarulhos. Diante do desconhecimento da dimensão

territorial do país, percebi que a UFPR localizava-se em outro estado-no Paraná-, exigindo novo trecho de viagem. Sem reserva de hospedagem em São Paulo e impactado pelo desgaste do voo transatlântico, optei por aguardar no aeroporto e adquirir uma passagem aérea para Curitiba, visando chegar no horário de expediente administrativo para providenciar a acomodação.

Desembarcando no Aeroporto Internacional Afonso Pena, utilizei o transporte coletivo em direção ao Edifício Histórico da UFPR. Diante do ambiente desconhecido, solicitei auxílio a uma funcionária para localizar meu orientador, o Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna. Generosamente, a servidora localizou o contato e telefonou ao docente, informando que ele se encontrava no campus Centro Politécnico, no bairro Jardim das Américas.

Ao chegar ao Centro Politécnico, desgastado pela viagem e com a bagagem danificada, fui acolhido pelo Prof. Carlos com extrema cordialidade e empatia. Quando indagado sobre a travessia, respondi com tranquilidade. O acolhimento humano e a receptividade do orientador amenizaram o sentimento de inadequação inicial, estabelecendo um ambiente seguro para o início da pesquisa. Em seguida, realizamos a matrícula na secretaria da Pós-Graduação e fomos ao local de acomodação providenciado pelo professor.

Durante o primeiro mês, o Prof. Carlos ofereceu suporte logístico fundamental até a regularização financeira da bolsa de estudos, gesto pelo qual reitero minha profunda gratidão.

No início das atividades acadêmicas, vivenciei a experiência da alteridade no convívio com colegas de diferentes origens e percursos, estabelecendo uma rica troca intelectual. A transição de Moçambique para um programa de pós-graduação de excelência na UFPR representou uma conquista expressiva. Compreendi que a investigação científica exige rigor conceitual, delimitação precisa do objeto e compromisso com a produção do conhecimento.

Na etapa inicial, cursei disciplinas de Educação Matemática, com ênfase na História da Educação Matemática no Brasil, Métodos de Pesquisa e História Oral como metodologia de investigação científica. A História Oral foi adotada como aporte metodológico desde a dissertação e permanece como diretriz no doutorado. Durante a fase de qualificação, o projeto original voltado à "*Avaliação do sistema curricular em Moçambique*" foi redefinido em diálogo com o orientador, derivando na dissertação intitulada: "*Uma compreensão da alfabetização matemática como política pública no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): uma análise da política pública vigente no Estado do Paraná desde 2014*". A temática vinculava-se às pesquisas lideradas pelo orientador na coordenação e

produção de materiais do programa. Tive a oportunidade de participar das formações continuadas com professores da rede municipal de Curitiba, vivenciando a extensão universitária na interface entre a academia e a educação básica.

Em retrospectiva, a pesquisa de mestrado cumpriu com êxito seus objetivos, permitindo compreender a articulação das políticas públicas educacionais, a organização curricular e a gestão do ensino. Convicto da relevância de investigar os sujeitos e suas narrativas, a opção pela História Oral encontrou respaldo na expertise do Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna e na inserção no Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM) - coletivo dedicado ao estudo da memória, das fontes orais e escritas e das narrativas na educação matemática.

Concluída a integralização dos créditos em 2014, realizei uma breve viagem a Moçambique no período de férias, retornando ao Brasil no início de 2015 para a redação final da dissertação. Com dedicação e rigor, finalizei a escrita e defendi a dissertação em 29 de janeiro de 2016.

De volta a Moçambique, cumpri os trâmites administrativos de reintegração e retomei a docência na Escola Secundária Geral de Quelimane, onde atuei até o primeiro semestre de 2017. No segundo semestre do mesmo ano, fui designado para assumir o cargo de Diretor dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) no distrito de Alto Molócuè, província da Zambézia.

Figura 10 - -Fotografia de frente do edifício do SDEJT de Alto Molócuè



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (01.02.2019)

Assumi a gestão consciente da dimensão do desafio gerenciar um distrito marcado por profundas assimetrias, coordenando mais de dois mil professores e mais de 120 mil alunos. Essa experiência representou um verdadeiro deslocamento de fronteiras pessoais e profissionais, exigindo maturidade na gestão de pessoas, na interlocução comunitária e no diálogo com parceiros institucionais. As contribuições teóricas de Silva et al. (2000) sobre a questão do "sujeito" e da "subjetividade" auxiliam na compreensão do caráter desestabilizador e transformador do exercício do poder e da gestão em contextos de alta complexidade. Para esses autores, no fundo, a questão da subjetividade diz respeito sobretudo ao cruzamento de fronteiras: entre o humano e o não humano, entre cultura e natureza, entre diferentes tipos de subjetividades.

Importa salientar que gerir um distrito com grandes desigualdades e desafios-coordenar atividades do corpo docente acima de dois mil servidores e um número de alunos que ultrapassa, na época, cento e vinte mil alunos, demonstrou-se como transformação, deslocamento e alargamento de fronteiras de conhecimento. Os estudos desenvolvidos no mestrado responderam à demanda da prática administrativa e singularmente o aprofundamento das relações de poder e governação. Tal processo abrangeu a coordenação do coletivo de direção do SDEJT; intermediação em reuniões pedagógicas; supervisão escolar com foco no combate ao absentismo escolar da direção da escola, quanto aos professores e alunos. Adicionalmente, a dirigência exigia diálogo com a comunidade escolar, orientação técnica e o estabelecimento estratégico com o governo distrital e parceiros nacionais e estrangeiros que apoiavam o setor da educação no distrito.

Com o encerramento do exercício da função, decorrente de uma ordem de serviço destinada a reforçar a capacidade institucional da Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos do MINEDH-a qual não chegou a ser efetivada-, regressei à cidade de Quelimane. Na ocasião, fui afeto à Escola Secundária Patrice Lumumba como professor de Matemática do Ensino Médio. Em julho de 2022, na condição de mestre, solicitei transferência para a Universidade Licungo (UL). Contudo, permaneci na docência nessa instituição por apenas um mês, em virtude da obtenção de uma bolsa de estudos para o doutorado, em agosto do mesmo ano.

Durante o período em que permaneci em Moçambique, mantive correspondência acadêmica com os professores Carlos Vianna e Roger Miarka. Embora o Programa de Pós-Graduação da UFPR oferecesse o doutorado sob a mesma orientação, o Prof. Carlos recomendou que eu diversificasse meu percurso acadêmico e vivenciasse novas perspectivas

institucionais, indicando a Unesp, campus de Rio Claro. Com esse intuito, ele me forneceu uma carta de recomendação para subsidiar minha candidatura ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da instituição.

Acompanhando essa orientação, formalizei o interesse em ingressar no doutorado sob a orientação do Prof. Dr. Roger Miarka. Diante da indisponibilidade de vagas de orientação naquele momento, ele me encaminhou à Profª. Drª. Heloisa da Silva. Após diálogos preliminares e ajustes no projeto de pesquisa, em julho de 2022, fui incentivado a participar do edital do processo seletivo do PPGEM/UNESP, na modalidade de bolsas CAPES para estudantes estrangeiros. Concluídas as etapas de envio da documentação e da entrevista remota, obtive a aprovação oficial no processo seletivo, iniciando as atividades acadêmicas em 1º de agosto de 2022.

Figura 11 - Fotografia Campus da UNESP, Rio Claro



Fonte: Acervo do pesquisador (23.08.2024)

Superada a etapa de seleção, cumpri os trâmites normativos e burocráticos para a obtenção da licença de afastamento remunerado junto à universidade, viabilizando a continuidade dos meus estudos no Brasil. Após sucessivas diligências, obtive a anuência do Reitor, a qual incluiu a concessão de passagem aérea. Em 30 de outubro de 2022, desembarquei no Brasil, em uma data marcante, por coincidir com o pleito do segundo turno das eleições presidenciais. Mobilizando a experiência da viagem anterior, segui do Aeroporto Internacional de Guarulhos diretamente de ônibus rumo ao município de Rio Claro, no interior paulista. Na rodoviária da cidade, fui acolhido por minha orientadora, a Professora

Dra. Heloisa da Silva, com quem mantinha contato frequente. O diálogo prévio e a acolhida interpessoal foram fundamentais para facilitar minha instalação inicial: a professora acompanhou-me à residência de seu orientando, o colega Rodrigo Rios, que generosamente me hospedou de forma transitória durante uma semana, gesto pelo qual reitero minha profunda gratidão.

Em Rio Claro, inaugurou-se uma nova etapa da minha trajetória acadêmica, caracterizada por desafios estruturais e pelo contato com novas abordagens epistemológicas. Desde o início, fui calorosamente acolhido pelo corpo docente, pela comissão técnica do programa com destaque para Inajara Federson de Morães, secretária da Pós-Graduação-, pelo Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM) e pelos colegas. No âmbito do PPGEM, além de integralizar os créditos das disciplinas, tenho participado ativamente dos Seminários de Matemática e Educação Matemática (SMEM), das reuniões discentes e da Comissão de Internacionalização do programa. Essas vivências têm contribuído expressivamente para o meu aprimoramento acadêmico e profissional.

É válido registrar também os momentos constitutivos da elaboração metodológica e dos instrumentos de pesquisa no campo (roteiros de entrevistas, cartas de intenção e de cessão, além do pedido de afastamento para a coleta de dados) decorrentes da Atividade Inaugural de Verão realizada em agosto de 2023-avaliada pelas professoras Dra. Andreia Lunkes Conrado e Dra. Maria Teresa Zampier, e dos encontros de estudo no Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM). Posteriormente, após a sessão de qualificação da pesquisa e da reflexão sobre o multilinguismo e o ensino bilíngue em Moçambique culminou na delimitação da tese para a seguinte a questão orientadora: “O que dizem as narrativas de profissionais da educação da província da Zambézia, em Moçambique, sobre a Educação Matemática de crianças e jovens no contexto do ensino bilíngue?”.

Diante disso, a presente investigação assumiu como objetivo geral desenvolver um estudo historiográfico, pautado nos fundamentos metodológicos da História Oral (HO), para analisar o que dizem as narrativas dos profissionais da educação da província da Zambézia sobre educação bilíngue voltada às crianças. O recorte temporal privilegia o período pós-1992, assinalado pelo Acordo Geral de Paz, sob o prisma desses sujeitos da educação. A concepção deste estudo vincula-se diretamente à minha trajetória estudantil e profissional em solo moçambicano, onde presenciei problemas recorrentes nos processos educativos nas classes iniciais. Tais lacunas manifestam-se em dificuldades na escrita e nas operações

matemáticas básicas, agravadas pelo escasso investimento no sistema de ensino e por deficiências na formação docente.

Referências

DIXON, K *et al*. **Postdigital Play and Global Education**: Reconfiguring Research (1st ed.). London: Routledge, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.4324/9781003205036. Acesso em: 7 jul.2026.

NGOENHA, S. E; CASTIANO, J. P. **Pensamento engajado***:* ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política. Maputo: Escolar Editora, 2011.

SILVA, T. T. (org.). **Pedagogia dos monstros***:* os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Decretos/Leis

MOÇAMBIQUE. [Ministério da Função Pública]. Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (EGFAE). Maputo: Imprensa Nacional, 2017.

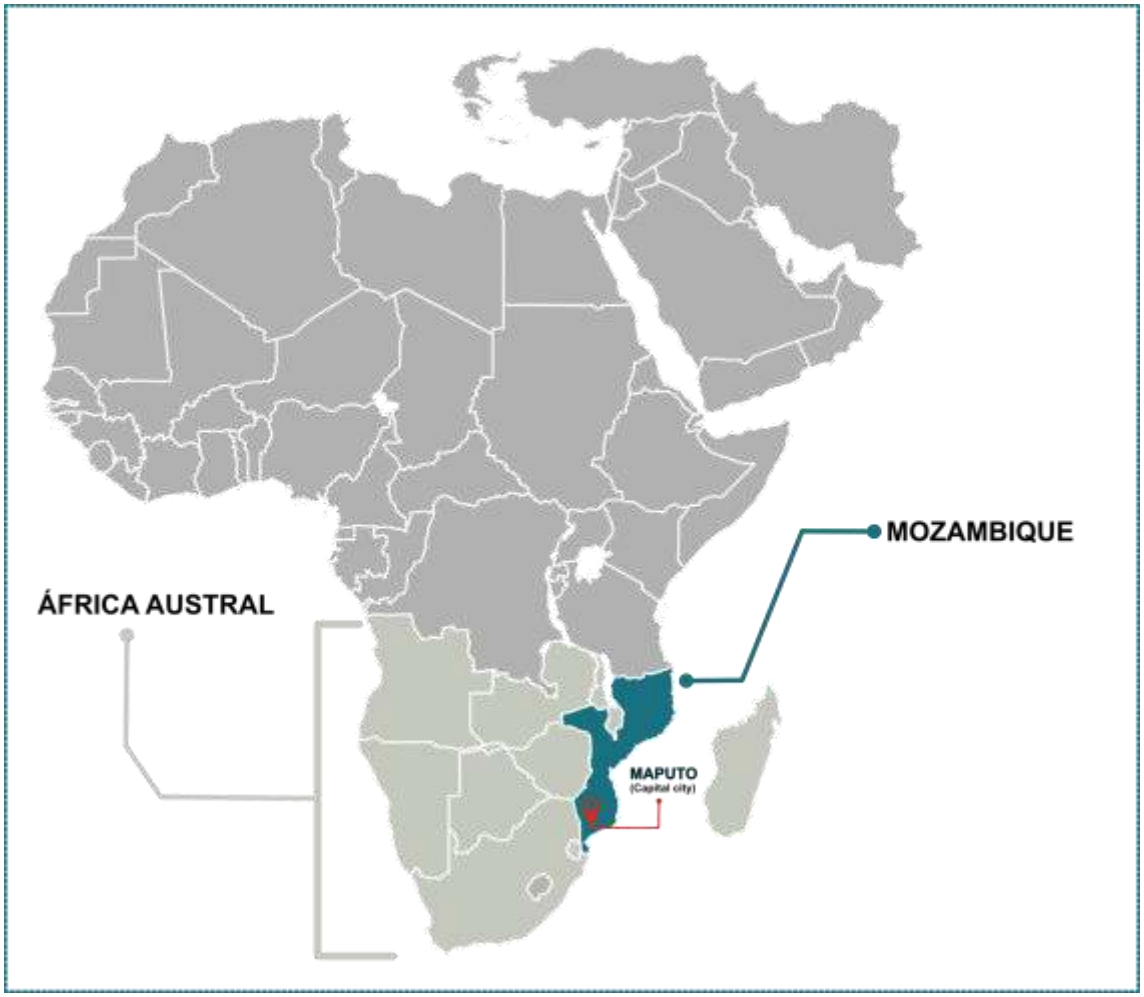
MOÇAMBIQUE. Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro. Aprova o Sistema Nacional de Educação-SNE. **Boletim da República**, Maputo, I Série, n.º 153, 28 dez. 2018.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 6/1992, de 6 de maio. Reajusta o Sistema Nacional de Educação (SNE). **Boletim da República**, Maputo, I Série, n.º 19, 6 de maio de 1992.

1.2 UM PANORAMA DA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA CONTEMPORÂNEA

Situado na porção sul-oriental da África Subsaariana, Moçambique é um Estado jovem que conquistou sua independência do domínio colonial português em 1975. Desde então, tem sido imperativo monitorar o seu desenvolvimento educacional, sob as dimensões social, cultural, econômica e política. Tal acompanhamento tem sido fundamental para garantir a formação integral dos seus cidadãos (Recama e Bonde, 2013). Nessa trajetória, diversos estratos governamentais, da esfera privada e da sociedade, têm evidenciado esforços constantes para mitigar as vulnerabilidades estruturantes e históricas que condicionam o sistema de ensino em Moçambique.

Figura 12 - Localização geográfica de Moçambique



Editado pelo autor

Ao norte, Moçambique limita-se com a Tanzânia; a oeste, com Malawi, a Zâmbia e o Zimbabwe; ao sul, com a África do Sul e o Reino de Eswatini. Banhado à lestepelo Oceano Índico - onde localiza-se o Canal de Moçambique o país possui uma posição hidrográfica estratégica, com uma extensa linha costeira capaz de impulsionar o comércio marítimo local.

Figura 13 - Mapa de Moçambique mostrando fronteiras e capitais



Fontes: https://bigkarta.ru/pt/mapa-mocambique.htm

Tendo em conta a organização político-administrativa, Moçambique está constituído em dez províncias, subdivididas em três sub-regiões: a Região Norte, composta pelas províncias de Cabo Delgado, Niassa e Nampula; a Região Central, que agrega a Zambézia, Manica, Tete e Sofala; e a Região Sul, que abrange as províncias de Inhambane, Gaza e Maputo. A capital do país é a cidade de Maputo, caracteriza-se como a principal e a maior metrópole do país. De acordo com o ordenamento territorial em vigor, em particular a Lei nº 26/2013 que instituiu a criação de novos distritos por província, e a Lei nº 3/2016 que estabeleceu a criação dos distritos de Chongoene, Limpopo e Mapai na província de Gaza, o país conta com 154 distritos. Esta divisão administrativa contém 419 postos administrativos e 1052 localidades. No que diz respeito à política de descentralização e à instituição do governo local, o país conta com 65 municípios[5], reforçando, assim, o modelo de gestão autárquica. Esta Lei visa a conferir maior autonomia de gestão dos recursos humanos, económicos e

[5] https://www.wikiwand.com/pt/articles/Subdivis%C3%B5es_de_Mo%C3%A7ambique. Acesso em 02/08/2025.

financeiros às entidades locais, o que tem resultado no aprimoramento de indicadores geridos pelos governos locais.

Após a proclamação da independência nacional, Moçambique enfrentou um longo período de guerra civil, encerrado apenas em 1992, com a assinatura dos Acordos Gerais de Paz (AGP) em Roma[6]. No esforço de pacificação, seguiu-se a consolidação de uma nova ordem jurídica e política, sob a égide da Constituição de 1990, que instituiu o Estado Democrático de Direito e o sistema multipartidário. Tais transformações não apenas reestruturaram a governação, como também restabeleceram princípios democráticos fundamentais, permitindo a reforma da função pública e, primordialmente, a universalização do sistema de ensino moçambicano.

Em Moçambique, o sufrágio é o pilar da democratização, exercido por todos os cidadãos que tenham atingido a maioridade de 18 anos. Esse direito assegura ao eleitorado a prerrogativa de eleger e de ser eleito, pautando-se pelo princípio da não discriminação de gênero, etnia, crença religiosa ou socioeconômico, desde que o indivíduo seja recenseado. Neste sentido, a Lei n.º 1/2018, de 12 de junho, que procedeu à revisão pontual da Constituição da República de Moçambique, estabelece no seu artigo 135, que:

> O sufrágio universal, direto, igual, secreto, pessoal e periódico constitui a regra geral de designação do Presidente da República, dos deputados da Assembleia da República, dos membros das assembleias provinciais, dos governadores de província, das assembleias distritais, dos administradores do distrito, dos membros das assembleias autárquicas e dos presidentes dos conselhos autárquicos. (Moçambique, 2018).

A doutrina democrática moçambicana prevê a realização de eleições gerais e autárquicas a cada cinco anos. O sufrágio abrange a eleição do Presidente da República, dos deputados da Assembleia da República, dos governadores provinciais e dos membros das Assembleias Provinciais e Municipais. O escrutínio mais recente, realizado em 9 de outubro de 2024, resultou na eleição de Daniel Chapo eleito como chefe do Estado, sucedendo a Filipe Jacinto Nyusi. Estruturalmente, conforme o artigo 133 da Lei-mãe, a República de

---

[6] A independência de Portugal foi declarada no dia 25 de junho de 1975, depois de 10 anos de luta armada de libertação (1964-1974). Após a independência, um dos diferentes movimentos que se articulam durante a luta, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) — primeiro e único partido até hoje no poder central — constituiu um governo de inspiração marxista-leninista. E o outro movimento, Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), outro movimento que mais tarde tornou-se partido, reivindicava a sua inclusão na governação. Um pouco tarde, em 1976, iniciou uma onda de violência armada protagonizada por este partido. O conflito entre a FRELIMO e o Renamo levou Moçambique a longos anos de guerra civil. Em 4 de outubro de 1992, o então presidente de Moçambique, Joaquim Chissano, e o já falecido líder da Renamo, Afonso Dhlakama, assinaram o Acordo Geral de Paz (AGP) que pôs fim a esse conflito armado que durou 16 anos (Lamas e Bueno, 2021).

Moçambique assenta na harmonia e separação entre os órgãos de soberania: o Presidente da República, a Assembleia da República, o Governo, os Tribunais e o Conselho Constitucional[7].

De acordo com os dados do IV Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH), realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2017), a população moçambicana está estimada em cerca de 27.909.798 habitantes. A composição demográfica revela que 48% da população é composta por indivíduos do sexo masculino, enquanto 52% pertencem ao sexo feminino (INE, 2017). A compreensão dessa estrutura é fundamental para a investigação dos processos de desenvolvimento nacional, servindo de base para o planejamento em áreas estratégicas como ordenamento urbano, saúde e educação. Nesse sentido, o INE (2017) aponta que houve uma melhora significativa nas taxas de alfabetização no país entre 2007 e 2017, com um incremento superior a 11%.

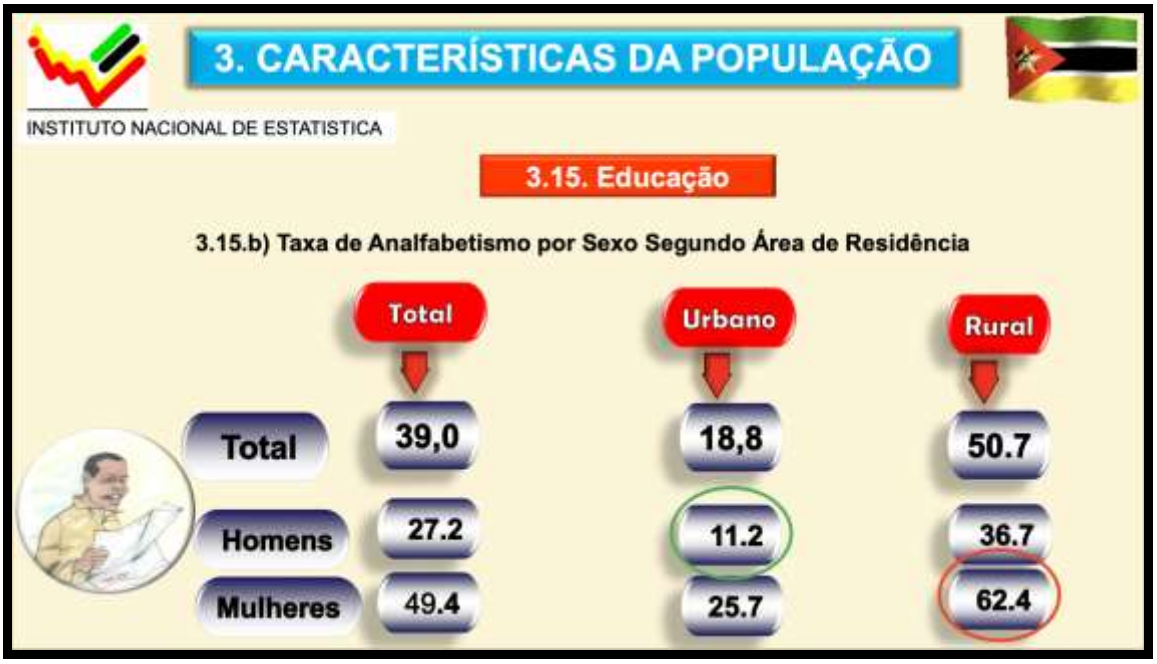
Com a proclamação da independência nacional, o português foi instituído como língua oficial, coexistindo com uma vasta diversidade etnolinguística. Segundo os dados do mesmo Recenseamento, em um universo de 27.122.222 habitantes, apenas 38,8% (10.535.905 pessoas) são proficientes no idioma oficial. Não obstante, a maioria da população estimada em (43,1%) (11.707.468 pessoas) utiliza línguas moçambicanas de origem bantu como meio de comunicação. Observa-se ainda uma disparidade de gênero nesse cenário: dos falantes de língua bantu, 17,9% (4.869.858) são do gênero masculino, enquanto o maior índice recai sobre o gênero feminino, que representa 25,2% da população total (RGPH, 2017). Essa disparidade de gênero sugere que as mulheres, muitas vezes com menor acesso histórico ao sistema de ensino formal, onde o português é a língua de instrução, acabam por atuar como as principais guardiãs das línguas nacionais, embora isso também reflita uma barreira na plena integração linguística oficial.

No que tange à variante área de residência, os dados apontam uma dessimetria considerável em língua portuguesa. Observa-se uma predominância de fluentes nas zonas urbanas, especialmente entre o gênero masculino; em contrapartida, nas zonas rurais, a comunicação é amplamente dominada pelas línguas bantu, representadas majoritariamente pelo gênero feminino. Essa desigualdade evidencia que a democratização da língua oficial é condicionada pela localização geográfica e por fatores de gênero, consolidando as línguas moçambicanas como o principal meio de interlocução social no ambiente rural.

[7] É o órgão máximo na República de Moçambique, responsável pela fiscalização da constitucionalidade das leis e dos atos normativos no país. É o pilar, o garante das ações do governo e das autoridades que estejam em conformidade com a Constituição da República de Moçambique.

O mesmo estudo indicou ainda que a maior concentração de pessoas analfabetas está localizada nas áreas rurais do país, mostrando disparidade notável na taxa de alfabetização entre essas áreas e as urbanas (vide Imagem 3). Essas discrepâncias podem ter várias motivações e envolver questões que remontam à colonização portuguesa, como vimos, mas também a ainda atual falta de acesso à educação ou infraestruturas educacionais nessas regiões, desigualdade de gênero, pobreza.

Figura 14 - Quadro da taxa de analfabetismo por sexo e área de residência



Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE, 2017, p. 44)

Complementarmente, com base na avaliação dos índices apresentados nas Imagens 3 e 4, notamos uma divergência considerável na taxa de analfabetismo entre os gêneros. Depreende-se da Imagem 16 que, no período de 2017, a incidência de analfabetismo entre as mulheres (49,4%) era significativamente superior à dos homens (27,2%). Essa disparidade de 22,2 pontos percentuais não reflete apenas lacunas históricas no acesso à escolaridade formal, como também sinaliza o potencial para a implementação de estratégias pedagógicas específicas, como a educação bilíngue. Esta se apresenta como uma necessidade sociolinguística urgente, visto que as mulheres são historicamente as mais vinculadas às línguas maternas e as que possuem menor acesso à língua oficial portuguesa.

Figura 15 - Quadro da taxa de analfabetismo por sexo em Moçambique

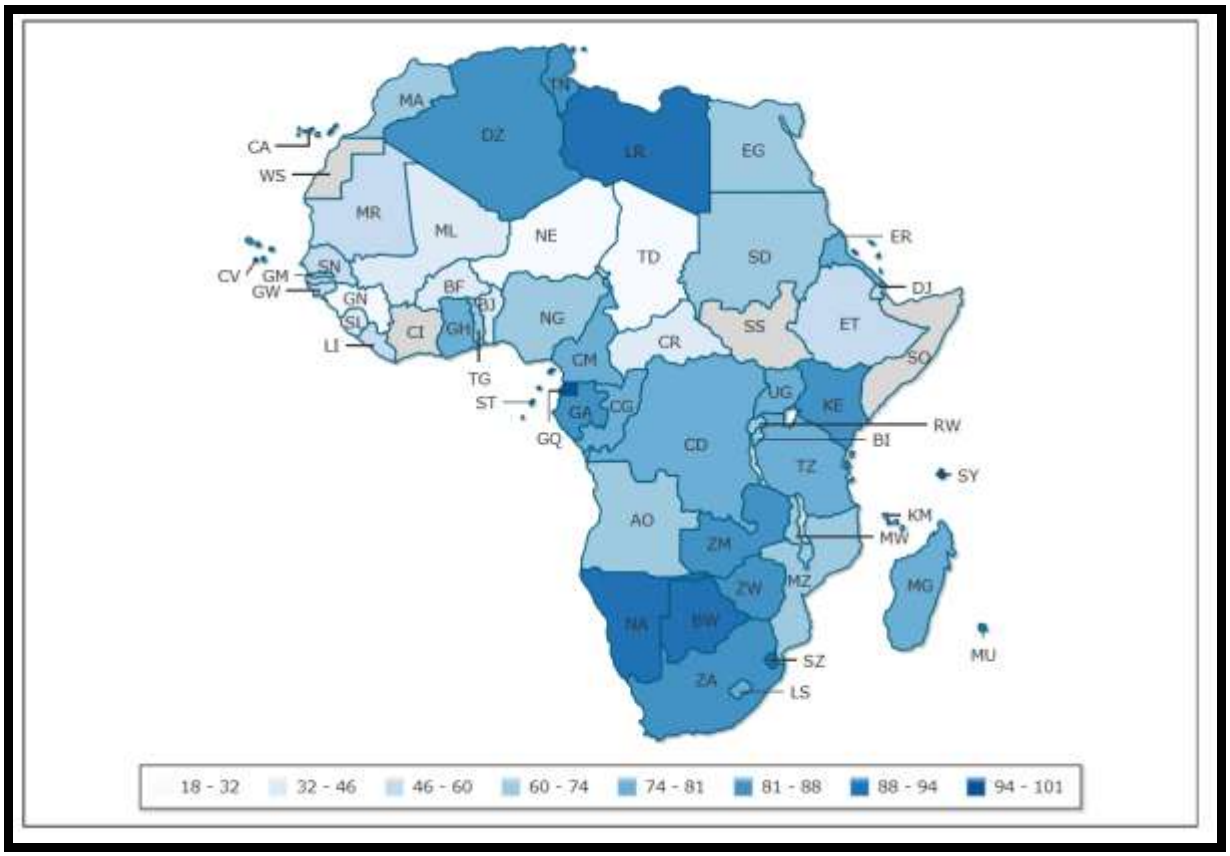


Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE, 2017, p. 43)

Para além desses aspectos, como afirmou Zucula (2018, p. 33), em Moçambique, “ainda que seja nítida a melhoria nas taxas de alfabetização, há enormes desafios a serem enfrentados, em especial pelo fato de que ainda é significativo o número de crianças e jovens que não sabem ler, escrever e fazer as quatro operações aritméticas”.

Segundo pesquisa divulgada pelo Inex Mundi (2020), a África do Sul, Zâmbia e Zimbábue disputam o topo da lista com a maior taxa de alfabetização na África Subsaariana, com 87%, seguidas por Tanzânia, com 78%. No entanto, Moçambique possui uma taxa de alfabetização mais baixa que a de outros países dessa região, estando em 8º lugar na lista, com 61% da população alfabetizada. A imagem 16 e o quadro 1 trazem indicações mais detalhadas da pesquisa mencionada.

Figura 16 - Mapa comparativo da taxa de alfabetização entre países da África[8]



Fonte: Index Mundi - https://www.indexmundi.com/map/?v=39&r=af&l=pt

[8] O mapa exibido na Imagem 2 indica como a taxa de alfabetização varia de acordo com o país, sendo que a tonalidade da cor do país corresponde à magnitude do indicador, de modo que quanto mais escura a cor, mais alto o valor da taxa de alfabetização. O IndexMundi é um portal de dados que reúne fatos e estatísticas de várias fontes e os transforma em recursos visuais.

Tabela 2 - Taxa de alfabetização de alguns países da África Subsaariana[9]

País	Principal Colonização	Taxa de Alfabetização (%)	Ano
África do Sul	Inglesa	87	2017
Zâmbia	Inglesa	87	2018
Zimbabwe	Inglesa	87	2015
Tanzânia	Alemã e Inglesa	78	2015
Madagáscar	Inglesa	75	2018
Angola	Portuguesa	71	2015
Malawi	Inglesa	62	2015
Moçambique	Portuguesa	61	2017

Fonte: Inex Mundi (2020)

Embora não se possa atribuir os problemas atuais de alfabetização em Moçambique exclusivamente à herança colonial, é imperativo admitir que a colonização desempenhou um papel determinante nesse cenário. Diferentemente do percurso da América Latina e, em particular, do Brasil, em África não ocorreu a dizimação em massa das populações nativas. A irracionalidade colonial europeia no continente africano revelou-se, sobretudo, através da mercantilização da vida no tráfico transatlântico de pessoas escravizadas e na manutenção do trabalho forçado.

No entanto, em ambos os continentes, os povos originários sobreviventes que permaneceram em seus territórios submeteram-se à organização imposta pelos colonizadores (Sousa, 2021). Ao contrastar as presenças coloniais britânica e portuguesa na África Austral[10], Fry (2003) destaca as tensões históricas entre os ideais de "assimilação" (portugueses) e "segregação"(ingleses)[11]. Segundo o autor, esses ideais continuam a tensionar a situação pós-

---

9 O quadro é um resumo adaptado pelo autor do quadro disponível no site do Index Mundi, mostrando a taxa de alfabetização de alguns países da África Subsaariana, no período compreendido entre 2015 e 2018 - https://www.indexmundi.com/map/?v=39&r=af&l=pt - acessado em 16.03.2023.

10 A África Austral, ou África Meridional, é a região mais meridional da África, ou seja, localizada ou voltada mais ao sul do continente. Não há acordo definitivo quanto aos países que compõem a região, mas, em geral, considera-se que a África Austral é formada pelos seguintes países: África do Sul, Angola, Botsuana, Lesoto, Madagáscar, Malawi, Ilhas Maurícias, Moçambique, Namíbia, ESwatini, Zâmbia e Zimbábue.

11 Assimilado foi a identidade que o Estado colonial português atribuiu ao moçambicano negro ou mestiço que "superou" a condição de indígena, de "não civilizado", tomando-o cidadão português, à semelhança

colonial contemporânea, não apenas em Moçambique e no Zimbábue, mas no mundo moderno, à medida que cresce "a celebração das diferenças étnicas e a universalidade da experiência humana" (p. 273). De acordo com o autor, em muitos sentidos, as duas potências coloniais foram se definindo através deste contraste (assimilação *versus* segregação), de modo que, os britânicos priorizaram o desenvolvimento de um sistema administrativo centralizado, visando explorar recursos e criar mercados para os seus produtos, enquanto os portugueses se concentraram na exploração econômica direta dos recursos, usando um modelo focado na extração e no lucro para a metrópole, com uma presença religiosa mais potente que a inglesa, que apresentava uma diversidade religiosa mais diversa e tolerante. Segundo Fry (2003, p.275):

> Desprovidos de capital, os portugueses não conseguiram desenvolver suas economias coloniais de forma que o seu mercado interno se tornasse um estímulo para os africanos procurarem emprego. Portanto, instituíram a mão de obra forçada para a produção agrícola que exportavam para a Metrópole e, no caso de Moçambique, promoveram a exportação de mão de obra para as minas sul-africanas para obter receitas fiscais diretas das companhias contratantes e receitas indiretas através do dinheiro enviado pelos trabalhadores às suas famílias. A intensidade da crueldade "não teve paralelo em qualquer outra parte do continente" e representou o "ápice da miséria africana".

Num estudo em que adotou uma perspectiva comparativa internacional, avaliando o desempenho educacional de Moçambique em relação a países com contextos geográficos, culturais, sociais e econômicos semelhantes, e com o apoio de estudos realizados pelo Consórcio para a Monitoria da Qualidade Educacional da África Austral e Oriental (SACMEQ), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2019, p. 168) avaliou os níveis de leitura e matemática dos alunos das escolas primárias moçambicanas e constatou que o país foi único que mostrou uma deterioração substancial na leitura e matemática entre 2007-2011. O documento ainda sustenta que este declínio nos padrões está possivelmente ligado às rápidas mudanças estruturais no sistema educacional durante tal período[12], que implicou num aumento maciço nas matrículas, mas não proporcionou aumentos correspondentes nos recursos humanos e materiais das escolas.

---

dos colonos portugueses (para saber mais sobre os assimilados de Moçambique ver Mindoso (2017). Já a segregação (ou apartheid na África do Sul, entre 1948 e 1994) foi um regime de separação racial que privilegiava a elite branca do país e excluía os negros e outras minorias dos espaços públicos, da educação de qualidade e dos principais postos de trabalho (para saber mais sobre a segregação ou o apartheid ver Pereira (2011).

12 Conforme o documento, para além do aumento do número de alunos nas escolas primárias, aumentou também o número de professores contratados para responder a esta demanda, embora não acompanhando as condições estruturais dos edifícios escolares.

De acordo com Mario e Nandja (2006), um dos fatores que podem responder ao baixo índice de alfabetização em Moçambique é o déficit no domínio da língua oficial portuguesa por boa parte da população. Segundo esses autores,um dos fatores que poderá contribuir para a fraca participação e os elevados índices de desistência dos programas de alfabetização e educação de adultos em Moçambique é o facto de a grande maioria da população, de origem Bantu[13], não dominar a língua portuguesa, a língua oficial e de ensino do país (Mário e Nandja, 2006, p. 8).

Após o encerramento da Guerra Civil (1977–1992) e a assinatura do Acordo Geral de Paz em Roma, o governo moçambicano promulgou a Lei 6/92 de 6 de maio, que reorganizou o Sistema Nacional de Ensino (SNE). Para responder à premente carência de docentes, o Estado passou a recrutar graduados da 10ª classe e do nível médio que, após uma capacitação intensiva de duas semanas em metodologias de ensino primário, eram integrados nas escolas para suprir as demandas educacionais do país. Como ressaltou Fagilde (2024), o período pós-independência foi marcado pela interrupção das trajetórias escolares de jovens que frequentavam as 10ª e 11ª classes do antigo Sistema Nacional da Educação. A partir de 1977, esses estudantes foram redirecionados para áreas consideradas prioritárias em resposta ao designado "chamamento da pátria" , visando suprir a carência de quadros técnicos decorrente do abandono massivo de quadros portugueses. Foi nesse contexto que, pela primeira vez, Moçambique iniciou a formação institucional de professores, inclusive na área de matemática. Segundo os estudos da autora, a precariedade da época era extrema : o país possuía apenas 7% da população alfabetizada e, em todo o território, haviam sido formados apenas cinco professores de matemática.

Em 1986, foi criado o Instituto Superior Pedagógico (ISP), instituição voltada à formação de professores para o ensino secundário e quadros de áreas afins. Inicialmente, o corpo docente era maioritariamente composto majoritariamente por estrangeiros, com destaque para profissionais da então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Em 1995, o ISP foi convertido em Universidade Pedagógica, momento em que o quadro docente já contava com uma maioria de moçambicanos, alguns especializados no exterior e outros graduados na própria instituição. (Fagilde, 2024).

---

[13] Os bantu pertencem a uma família linguística que inclui centenas de idiomas. Esses idiomas são falados em grande parte da África subsaariana. No contexto de tráfico transatlântico, as pessoas escravizadas Bantu foram capturadas e vendidas por Portugal e outras potências europeias e enviadas por toda a América. Importa destacar que essas pessoas contribuíram para a formação das culturas afrodescendentes nas Américas, trazendo consigo uma riqueza de conhecimentos e tradições culturais.

Inserido nesse contexto de urgência educacional, em 2001, após concluir a 10ª classe, fui alocado no quadro docente do ensino primário. Esse ingresso antecipado na carreira permitiu-me vivenciar, de forma objetiva, as dificuldades pedagógicas inerentes à democratização da escolaridade primária naquela época.

Após três décadas anos de implementação do Sistema Nacional de Ensino no Moçambique independente, torna-se necessário identificar e analisar, para além dos registros oficiais, embora sem ignorá-los, os processos, as trajetórias e as histórias de vida dos professores. Propõe-se assim, tecer compreensões aprofundadas sobre as variadas condições em que as práticas docentes se consolidaram abrangendo as adversidades, os enfrentamentos e as subversões vivenciadas por profissionais que iniciaram as suas carreiras como professores, antes mesmo de concluírem a própria escolaridade.

A presente pesquisa busca acessar vozes e protagonizar personagens que, até o momento, permaneceram à margem das pesquisas sobre a história da educação e da educação matemática de Moçambique. Este estudo possui potencial de expandir o conhecimento científico, além de contribuir para o debate e a implementação de políticas públicas educacionais, tanto na província da Zambézia quanto no país em geral. Afinal, embora a universalização da educação primária seja uma prioridade governamental, é fundamental estabelecer sinergias que garantam o pleno desenvolvimento sociopolítico e científico das crianças.

A escolha pela província da Zambézia justifica-se, primeiramente, no contexto da vasta extensão territorial de Moçambique que abrange 799.380 km^2, posicionando-o como o 34º maior país do mundo em área, segundo dados da ONU[14]. A essa dimensão geopolítica e nacional, alia-se uma razão de ordem existencial e epistemológica: a Zambézia é a minha província de origem e o território no qual tenho atuado como educador ao longo de toda a minha trajetória profissional.

Para compreender a complexidade desse campo de estudo, cumpre caracterizar espacialmente a província. Localizada na região central de Moçambique, a província abrange uma superfície de 105.008 km 2, contando com cerca de 1.881 km² de águas interiores (entre

[14] Dados disponíveis em: Demographic Yearbook—Table 3: Population by sex, rate of population increase, surface area and density» (PDF). United Nations Statistics Division. 2007. In: https://unstats.un.org/unsd/demographic/products/dyb/dyb2007/Table03.pdf > Acesso em: 28 de jun de 2023.

rios e lagos) e 8.640 km² de águas marinhas[15]. Limita-se ao norte com as províncias de Nampula e Niassa (através dos rios Ligonha e Lúrio); ao sul com a província de Sofala (pelo rio Zambeze); a oeste com a República do Malawi e a província de Tete (através do rio Chire); e a Leste é banhada pelo Canal de Moçambique, no oceano Índico. Do ponto de vista da organização territorial, a província estrutura-se em 22 distritos (Figura 17).

Figura 17 - Localização geográfica da província da Zambézia em Moçambique



Fonte: Elaborado pelo autor com base na malha territorial do INE-Moçambique

Para além de sua relevância geográfica, a escolha pela Zambézia fundamenta-se nos principais indicadores sociodemográficos divulgados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que evidenciam as vulnerabilidades e capacidades sustentáveis locais

[15] Plano operacional da comercialização agrícola Zambézia-2018

para a implementação de políticas de ensino bilíngue, em Moçambique. Os dados indicam que:

> Cerca de um milhão e novecentas mil crianças, das cerca de 3,2 milhões de crianças, encontram-se numa situação de pobreza multidimensional. Assim, 25% das crianças que vivem na pobreza multidimensional em Moçambique vivem na província da Zambézia, apesar da população infantil da Zambézia representar apenas cerca de 20% do total da população do país. As crianças da Zambézia encontram-se acima da média nacional no que respeita à maioria dos indicadores sociais, tais como a desnutrição crónica, a conclusão da escola, a taxa de analfabetismo e o acesso aos serviços sociais básicos (UNICEF, 2022, p. 3).

Diante desse quadro complexo, esta investigação propõe-se a compreender a educação matemática voltada a crianças e jovens da província da Zambézia, em contextos escolares, delimitando-se ao horizonte histórico e sociopolítico estabelecido após a assinatura do Acordo Geral da Paz em 1992. O estudo foca-se nos processos de democratização do ensino formal, iniciados nesse período de pacificação, investigando de que modo programas e práticas curriculares se articulam com os ambientes sociolinguísticos da região. Para tanto, intencionamos ouvir professoras e professores que estudaram, atuam ou atuaram na província, buscando apreender as subjetividades subjacentes a vivências em tais contextos curriculares, de modo que seja possível tecer compreensões não apenas sobre "o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez" (Portelli, 1997, p. 7).

Ressalta-se que a política educativa nacional, consolidada pela Lei 18/2018, de 28 de dezembro, estabelece que o Ensino Primário ou Fundamental (de 1ª a 6ª classes) deve prover "competências fundamentais a crianças, jovens e adultos para o exercício da cidadania, fornecendo-lhes conhecimentos gerais sobre o mundo que os rodeia e os meios para progredir no trabalho e aprendizagem ao longo da vida" (Lei 18/2018, p. 3).

Salienta-se que as principais fontes desta pesquisa são narrativas de professores e gestores educacionais, envolvidos diretamente em programas de ensino bilíngue tanto na província da Zambézia quanto no país. Destaca-se, em especial, o Programa SABER, que se encontrava em plena atividade durante o período de produção dos dados desta pesquisa. O foco da análise recai sobre as percepções desses educadores sobre os processos de alfabetização e literacia matemática nos ambientes sociolinguísticos em que atuam ou atuaram.

Acreditamos que esta pesquisa tem potencial para fomentar as discussões e sensibilizar entidades governamentais moçambicanas para a formulação de políticas públicas

mais assertivas no âmbito da educação e educação matemática da Educação Básica e, especificamente, no programa de educação bilíngue. Além disso, o estudo visa fornecer contribuições ao Grupo de História Oral e Educação Matemática, no qual esta investigação se insere, ao demonstrar as potencialidades do método construído sob os fundamentos da História Oral na Educação Matemática. Em seguida, apresenta-se, de forma detalhada, os caminhos metodológicos delineados e construídos ao longo desta pesquisa.

Referências

FAGILDE, S. A. M. Professor. A luz para um novo paradigma na Educação Matemática (Moçambique). **Revista Educação e Humanidades**. v. 5, n. 1, p. 81-101, jan-jun. 2024.

FRY, P. Culturas da diferença: sequelas das políticas coloniais portuguesas e britânicas na África Austral. **Afro-Ásia**, n, 30, p. 271-316, 2003. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/770/77003008.pdf. Acesso em 20 jun, 2024.

Index Mundi. **Taxa de alfabetização na África**. Quadro resumo de alfabetização de alguns países da África Subsaariana, no período compreendido entre 2015 e 2018. Disponível em: https://www.indexmundi.com/map/?v=39&r=af&l=pt. Acesso em 16 mar. 2023.

MARIO, M; NANJA, D. A. Alfabetização em Moçambique: Desafios da Educação Para Todos. In: UNESCO. **Education for All Global Monitoring Report 2006**: Literacy for Life. Paris. Unesco, 2006.

MINDOSO, A. V. **Os Assimilados de Moçambique**: da situação colonial à experiência. socialista. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia)-Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46471. Acesso em 01 set. 2025.

PEREIRA, A. D. A. (Longa) História da Desigualdade na África do Sul. Dossiê: O Mal-Estar na Cultura e na Sociedade. **Philia&Filia**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, jul./dez. 2011.

RECAMA, D. C.; BONDE, A. **História:** Livro do aluno. Maputo: Plural editores, 2013. p. 150-187.

SOUSA, B. N. H. Colonização da América Latina: Construção da alteridade, mito da Europa e a branquitude. **Língu@ Nostr@**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 196-213, jan./jul. 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/lnostra/article/view/15680. Acesso em: 15 dez 2023.

ZUCULA, A. F. **Currículo de matemática no ensino médio geral em Moçambique**: critérios de seleção e organização de conteúdo**.** 2018. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.p. 51-52.

Decretos/ Leis

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística (INE). **CENSO 2017**. IV Recenseamento Geral da População e Habitação. Maputo. 2017.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 3/2016, de 6 de maio de 2016. Cria na Província de Gaza os distritos de Chongoene, Limpopo e Mapai. **Boletim da República**, Maputo, I Série, n. 54, 6 maio 2016.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 26/2013, de 18 de dezembro. Cria novos distritos por província. **Boletim da República**, Maputo, I Série, n.101, 18 de dez, 2013.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro. Aprova o Sistema Nacional de Educação-SNE. **Boletim da República,** Maputo, I Série, n.º 153, 28 dez. 2018.

MOÇAMBIQUE. Lei número 1/2018, de 12 de junho de 2018. Lei da Revisão Pontual da Constituição da República de Moçambique. **Boletim da República**, Maputo, I Série, n. 115, 12 jun. 2018.

UNESCO. **Revisão de políticas educacionais - Moçambique, 2019**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371701 . Acesso em: 29 nov. 2024.

UNICEF. **Principais Indicadores Sociodemográficos da Província da Zambézia**, 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/mozambique/media/4521/file/Principais%20Indicadores%20Sociodemogr%C3%A1fios%20da%20Zamb%C3%A9zia.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

1.3 UMA METODOLOGIA EM CONSTRUÇÃO

> Das fontes de alimento e até mesmo predadores e como esses fatores podem influenciar a sobrevivência e reprodução das espécies. Através de exemplos concretos, como a adaptação das girafas e suas longas patas e pescoços para alcançar folhas em árvores altas, como mudanças nas condições ambientais podem levar a modificações morfológicas e comportamentais ao longo do tempo.
>
> **Francisco Javier Novo**

Desde o ingresso no mestrado na UFPR-Curitiba, sob orientação do professor Carlos Vianna, tenho participado ativamente do Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM). No doutorado, dei continuidade a essa inserção junto aos colegas da Unesp-Rio Claro, onde, para além da frequência nos encontros periódicos, realizei um estudo analítico de produções acadêmicas, livros, teses, dissertações e artigos. Esse exercício permitiu-me compreender a trajetória, consolidação e o aperfeiçoamento dessa epistemologia que são desenvolvidos e amadurecidos pelos membros do grupo em mais de duas décadas. Foi sob o horizonte investigativo da História Oral em Educação Matemática, sobretudo a partir da perspectiva deste grupo, que construí, em processo, a base metodológica desta pesquisa.

Nesta fase do doutorado, minhas intenções investigativas aproximaram-se, substancialmente, de duas linhas de pesquisa do GHOEM: o projeto de “Mapeamento da formação e atuação de professores que ensinam matemática” e a linha de “História da Educação Matemática”. Ao buscar compreender a história da educação matemática de crianças e jovens na província da Zambézia (Moçambique) no período após 1992, sob a perspectiva de professores que ensinam ou ensinaram matemática no Ensino Primário, minha proposta dialoga com investigações do grupo que já trilharam caminhos semelhantes.

A pesquisa de Rolkouski (2006), procurou compreender como um professor de Matemática torna-se o professor de Matemática que é. Ou seja, compreender como o indivíduo vai se tornando, ao longo de sua vida, por meio de suas vivências, de sua relação com outros indivíduos, de sua relação com o contexto macrossocial, este professor de Matemática: com essas ideias, práticas, resistências." A pesquisa contou com a colaboração de cinco professores de Matemática, com diferentes níveis de titulação, e estes foram entrevistados segundo os parâmetros metodológicos da História Oral. Já a pesquisa desenvolvida por Morais (2017) compreendeu e elaborou versões históricas, a partir de

diversas perspectivas documentais e testemunhais, de como se deu a formação dos professores que ensinam Matemática no estado do Rio Grande do Norte, nas séries que correspondem aos atuais ensinos fundamental e médio, incluindo possíveis aspectos relacionados ao desenvolvimento desse processo de formação, antes e durante o período de criação das quatro mais antigas categorias superiores que habilitam professores em Matemática neste estado. Enquanto a investigação de Alencar (2019) emergiu a partir de uma elaboração de histórias e um estudo historiográfico, apresentando compreensões históricas sobre atuação e formação de professores que ensinavam Matemática na região do Cariri, estado do Ceará, a partir da década de 1970.

Estas pesquisas discutem histórias de um período, de um passado recente. Histórias, narrativas, historicidades de homens e mulheres do tempo, no tempo e constituintes de temporalidades. Discute sobre a formação de professores, evidenciando que esta comporta diferentes arranjos em virtude da tensão entre as políticas nacionais e as realidades locais, que guardam em si um conjunto vasto de diferenças históricas e culturais. Vale salientar que as pesquisas mencionadas anteriormente utilizaram a metodologia de História Oral e integram a linha de pesquisa Mapear a Formação e Atuação de Professores que Ensinam/Ensinaram Matemática no Brasil.

Tais produções serviram de baliza para que eu pudesse delinear a problemática deste estudo, compreendendo que a formação e a atuação docente são atravessadas por contextos sociopolíticos que a História Oral permite aprofundar. Embora o cenário de minha investigação desloque-se para Moçambique, entendo que a distância geográfica é atenuada pela experiência do GHOEM em lidar com o caráter continental do Brasil. A trajetória do grupo no tratamento de diferenças regionais, culturais e sociais fornece o amparo metodológico necessário para que eu possa investigar as especificidades da Zambézia com o rigor e o respeito à alteridade que o contexto moçambicano exige.

Nesse cenário, a História Oral apresentou-se como a abordagem capaz de garantir o rigor e a sensibilidade necessários para lidar com a complexidade deste recorte temporal e geográfico. Ao transcender o que informam os documentos oficiais e as leis, esta metodologia permite acessar as percepções desses professores sobre os ambientes escolares que vivenciaram primeiramente como alunos e, posteriormente, como docentes evidenciando enfrentamentos e nuances que os registros institucionais não alcançam. Mais do que produzir dados, essa perspectiva possibilita analisar como esses sujeitos revisitam e significam suas experiências no presente, fornecendo subsídios para compreender as dinâmicas educacionais e

políticas que moldaram a região da Zambézia e a própria educação matemática moçambicana.

Portelli (2016, p. 4), um dos interlocutores do GHOEM, apresenta-nos uma definição clara sobre história oral, que diz respeito ao lugar e ao significado do evento dentro da vida dos narradores. Para esse autor, a história oral é uma arte de escuta, caracterizada por uma relação dialógica onde: a) a relação entre entrevistados e entrevistadores, mediada pelo diálogo; b) a relação entre o tempo em que o diálogo acontece e tempo histórico discutido na entrevista (memória); c) a relação entre a esfera pública e a privada, entre autobiografia e história-entre, digamos, a História e as histórias; d) a relação entre a oralidade da fonte e a escrita do historiador.

Com base nessa perspectiva de Portelli, compreendi que minha pesquisa não se limitaria a registrar fatos, mas buscaria compreender os sentidos que reformas educacionais após 1992 assumiram na educação escolar do país e, em especial, naquela região, segundo as perspectivas de professores que as vivenciaram. Para mim, como pesquisador e professor moçambicano, isso significou reconhecer que as histórias individuais contadas pelos meus entrevistados indicam facetas da história de Moçambique com potencial para articular as políticas públicas de educação com as memórias vivas de quem as operacionalizou no cotidiano escolar. Além disso, aprendi que meu papel na pesquisa é o de mediador em uma relação dialógica. Essa compreensão me permite valorizar a tensão entre o tempo do relato e o tempo vivido, entendendo que o modo como os professores relembram suas práticas hoje influenciados por suas trajetórias de vida e pelas marcas da materialidade e cultura locais é tão revelador quanto os dados contidos nos documentos oficiais.

Segundo Garnica, Fernandes e Silva (2011, p. 232-233): entende que os procedimentos metodológicos têm sido uma construção contínua, no entanto:

> para o GHOEM, metodologia é um conjunto de procedimentos que não teriam sentido sem uma fundamentação. Trata-se de optar por um conjunto de ações (procedimentos) planejadas que nos permitam abordar/compreender/compor com algo, mas, mais do que isso, trata-se de problematizar sobre as potencialidades e os limites dessas ações, seus fundamentos epistemológicos e éticos, ou seja, de se questionar o terreno em que tais ações se assentam.

Garnica e Fernandes (2021, p. 3-11) acrescentam que a metodologia ganha uma dimensão política e se faz ao lado da experiência, exigindo um revisitar dos manuais sisudos e dos protocolos estáticos que, se meramente clonados para compreender as relações entre sujeitos, em outros cenários ou outros conhecimentos, certamente promoverão injustiças e exclusões. Nesse horizonte, a ética mostra-se como lastro comum a toda pesquisa, mas, por

mais óbvia que essa constatação pareça, os autores enfatizam a necessidade de afirmá-la, levá-la a sério e discuti-la. Para esta investigação, tal perspectiva implica reconhecer que a realidade educacional da Zambézia não pode ser compreendida por protocolos estáticos ou descontextualizados.

Assumir essa dimensão política da metodologia permite questionar o próprio terreno da pesquisa, garantindo que as narrativas dos professores moçambicanos sejam ouvidas em sua alteridade, evitando que a análise promova as exclusões históricas que o rigor meramente formal costuma reiterar.

Os mesmos autores ressaltam que a variação de fontes implica uma potencial abertura de compreensões. Investigar múltiplas fontes sob perspectivas variadas permite produzir verdades locais, parciais, provisórias e frágeis, mas igualmente responsáveis às dimensões éticas, políticas e estéticas que os problemas de pesquisas anunciam. Nesse sentido, reforçam a importância de tornar público o modo como chegamos às nossas conclusões, explicitando limitações e percalços do percurso, inclusive visando à formação de novos pesquisadores. Com base nessas sugestões, compreendo que a abertura para "verdades locais, parciais e provisórias" é o que nos permite acolher as narrativas desta pesquisa sem o peso de buscar uma história única ou absoluta sobre a educação matemática na região da Zambézia. Pelo contrário, ao cruzar diferentes fontes como as entrevistas, os documentos legais e minhas próprias memórias busco compor um mosaico que respeite as fragilidades e as potências desse cenário. Além disso, assumir publicamente os percalços e as limitações deste percurso não é apenas uma exigência acadêmica, mas um exercício de honestidade diante da complexidade do campo de pesquisa. Nesse sentido, é preciso sublinhar que a realização desta pesquisa não se deu por um caminho simples ou linear. Escrever sobre a educação (matemática) em Moçambique, sendo eu próprio um professor moçambicano formado por esse mesmo sistema, impõe-me o desafio constante de equilibrar o olhar do pesquisador com as marcas da minha própria experiência e das relações que possuo com os colegas naquele contexto. Estar "dentro" do campo de estudo significou, muitas vezes, revisitar cicatrizes e enfrentar silêncios que os manuais teóricos não dão conta. Assim, as limitações e os percalços mencionados pelos autores do GHOEM materializaram-se, aqui, na tensão entre a minha identidade docente e a necessidade de estranhar o que me foi familiar, transformando esse lugar de pertencimento em uma ferramenta de sensibilidade analítica. Além disso, sensibilizar os governos como parte integrante, para o enfrentamento dos desafios do ensino primário no país.

A trajetória desta investigação sobre a educação matemática de crianças na província da Zambézia em Moçambique, sob a perspectiva de professores, configura-se, portanto, como um campo de intersecção entre as práticas de ensino e os modos de produção de conhecimento. Priorizamos o trabalho dos professores responsáveis pelo processo deensino-aprendizagem nos ciclos iniciais do ensino primário, por entender que este nível constitui o alicerce de todos os subsistemas de ensino, resistindo e adaptando-se às mais diversas conjunturas sociopolíticas moçambicanas.

Sob esse prisma, a pesquisa busca compreender como os princípios do conhecimento matemático são atravessados pelo arcabouço do sistema escolar, admitindo que é nessa etapa que se definem as bases do desenvolvimento das habilidades futuras da criança. Contudo, essa educação matemática não é vista isoladamente, mas investigada em estreita ligação com os aspectos socioeconômicos herdados da colonização, os desdobramentos da independência nacional e posterior Acordos de Paz (1992). Ao nos voltarmos para a perspectiva dos professores, procuramos trazer à cena uma dimensão da história da educação matemática moçambicana ainda pouco explorada, na qual as memórias docentes preenchem as lacunas deixadas pelas narrativas oficiais. Como afirma Portelli (1997, p. 7)

> Fontes orais, especialmente de grupos não hegemônicos, são uma integração muito útil de outras fontes tão distantes quanto a *fábula*-a sequência lógica, causal da história-alcança, mas elas se tornam únicas e necessárias por causa do seu *enredo*-o caminho no qual os materiais da história são organizados pelos narradores de forma a contê-la. A construção da narrativa revela um grande empenho na relação do relator com a sua história.

Nesse sentido, mobilizar a História Oral implica, como enfatizou Garnica (2011), em dominar a elaboração de narrativas e assumir o compromisso de reconduzir o sujeito "para dentro" das investigações. Essa postura nega a ideia de que a objetividade científica dependa da neutralidade do pesquisador. Souza (2019, p. 103-116) consubstancia essa visão ao defender um trabalho narrativo que crie ambientes onde, quando os narradores gritarem, possam finalmente ser ouvidos. A autora problematiza a busca pelo "o que realmente aconteceu", questionando se existe uma verdade absoluta para além do que cada indivíduo é capaz de dizer sobre sua vivência.

Nesse sentido, a investigação por meio de narrativas permite compreender, de forma integrada, as dimensões cognitivas, afetivas e pragmáticas das trajetórias humanas (Bolívar *et al.*, 2001). Ao revisitar as experiências junto aos sujeitos que as protagonizaram, busquei tecer uma narrativa histórica singular e que - parafraseando Portelli (1997) - mostra não

apenas o que aconteceu na vida estudantil e profissional dos professores, mas também sobre o que eles acreditam ter vivido e como significam essas memórias . No contexto da província da Zambézia, essa abordagem implica registrar os "enredos" de professores cujas vozes foram historicamente silenciadas pelos manuais e pela história oficial, convertendo o diálogo em um ato de resistência epistemológica e de produção de conhecimento.

Essa filiação ao GHOEM e o compromisso com a História Oral permitem que problematizações marginais distantes dos interesses de grupos hegemônicos ganhem espaço e estimulem novos perfis epistemológicos e políticas educacionais. Assim, investigar a educação matemática na província da Zambézia exige um esforço historiográfico que recupere as dimensões sociais e políticas do período após os Acordos de Paz (1992) em interlocução com os professores. Ao priorizar as falas desses profissionais, estabeleço uma aproximação genuína com o cotidiano escolar, o que me permite problematizar as realidades e os interesses daqueles, efetivamente, envolvidos com a educação em seu dia a dia.

1.3.1 Fontes e Procedimentos: Percursos e Percalços Metodológicos da Pesquisa

As entrevistas constituem um instrumento vital desta investigação. Amparadas pela metodologia de História Oral elas foram conduzidas de forma presencial na província da Zambézia, em Moçambique. Ao tratar as fontes produzidas ao longo deste processo parto do princípio de que a fonte não é um dado preexistente a ser coletado, mas uma construção que resulta na interação entre o pesquisador e o colaborador. Como bem sintetiza Garnica e Gomes (2020, p. 35):

> Nas análises, as fontes criadas a partir da História Oral, para um trabalho historiográfico, não podem desprezar fontes de outras naturezas. O cotejamento entre as várias fontes - as criadas pelo pesquisador e as previamente disponíveis, que são buscadas em arquivos e/ou outros acervos não tem a intenção de desqualificar uma fonte em detrimento de outras, mas de enriquecer e apoiar a criação de uma narrativa histórica plausível, coesa, bem fundamentada e na qual a subjetividade dos narradores também esteja claramente marcada.

Sob esse ponto de vista, realizei o levantamento e as análises de fontes escritas, buscando o embasamento necessário para a condução das entrevistas. Mantive-me atento e aberto a outros tipos de fontes de naturezas distintas como registros fotográficos, materiais didáticos ou cadernos –, desde que dispusessem de relevância no horizonte das análises e das textualizações das narrativas produzidas na pesquisa.

Em relação aos critérios de escolha dos colaboradores, Bolívar et *al.* (2001, p. 148) observam que a seleção dos sujeitos envolve decisões éticas e estratégicas: "quais sujeitos?

Como acessá-los? E ainda, respeitando certos parâmetros de interesse na pesquisa, seria aconselhável escolher aqueles que tenham [algo] a narrar". Ou seja, tal escolha é pautada por uma intencionalidade clara: estive interessado em professores cujas diversas trajetórias e conhecimentos pudessem enriquecer significativamente esta investigação.

A busca por perspectivas variadas visou oferecer uma compreensão mais abrangente da história da educação matemática na Zambézia. Afinal, como afirma Heberman (1998, apud Bolívar *et al*, 2001), existem diferentes qualidades de narrativas dependendo do informante. Ao encontrar um "bom contador de histórias", torna-se mais viável conectar as imagens e expressões geradas pelo relato, capturando o que os autores chamam de "verdade narrativa" da história vivida.

O cronograma inicial previa a realização de entrevistas com profissionais de educação da província da Zambézia, contemplando diferentes faixas etárias, a fim de constituir narrativas que abrangessem diferentes períodos e contextos. Ao estabelecer contato com educadores da região, identifiquei profissionais vinculados ao programa SABER[16], uma iniciativa de educação bilíngue em fase de implementação na época, que visa melhorar os índices de numeracia de alunos do ensino primário.

Embora a proposta inicial não se restringisse a um programa específico, a modalidade do ensino bilíngue emergiu como uma categoria de análise incontornável para compreender a educação de crianças na província. Por essa razão, considerei conveniente entrevistar profissionais da educação com experiência em contextos de ensino bilíngues e monolíngues, ampliando a profundidade das reflexões sobre as dinâmicas educacionais da região.

Durante este percurso metodológico, busquei ao máximo respeitar a equidade de gênero na seleção dos participantes. Contudo, a inclusão de vozes femininas no corpus da

[16] Foi um programa financiado pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) e implementado pela WEI (World Education) e por um consórcio de organizações locais, entre 2022 e 2024. Esse programa visou a melhoria dos resultados de aprendizagem no ensino primário por meio da educação bilíngue, abrangendo as províncias de Nampula e Zambézia, as duas mais populosas de Moçambique. O programa buscou apoiar o Ministério de Educação nas seguintes frentes: prestação de instrução corretiva de qualidade aos alunos do 1º ao 3º ano do ensino primário (1º ciclo), através de um programa de ensino básico sustentável; alargamento das intervenções no ensino básico ao 4º e 6º anos do ensino primário (2º ciclo) e formação de professores para apoiar os alunos a consolidar habilidades básicas de leitura e matemática, transferindo essas habilidades para português e progredindo para competências de nível superior; aumento do tempo de instrução e redução do trabalho do professores na busca de soluções para o absentismo de crianças na escola, através do envolvimento dos serviços de educação, governo, sociedade civil, líderes escolares e comunidade. (USAID-SABER, 2022, tradução nossa).

pesquisa revelou-se um desafio complexo. Embora tenha havido um esforço deliberado de minha parte e dos mediadores que me auxiliaram nas indicações distritais para garantir essa representatividade, as condicionantes locais resultaram em um grupo majoritariamente masculino. Esse cenário traduz não apenas os entraves contínuos para a afirmação das mulheres em seus lugares de fala, mas também reflete as disparidades de alfabetização de gênero e a própria estruturação sociocultural do acesso à escolarização na Zambézia. Das cinco professoras selecionadas, três oriundas dos distritos de Namarroi, Gurué e Mulevala, declinaram a participação. Suas justificativas, pautadas em uma percepção de "incapacidade" frente às demandas da entrevista ou à sobrecarga de funções, evidenciam as barreiras subjetivas e institucionais que ainda permeiam a trajetória das educadoras na província. Sob o nosso ponto de vista, o argumento de que não "dariam conta" das exigências da interlocução indica não apenas o acúmulo de tarefas domésticas e profissionais, mas também um fenômeno de invisibilização: por um lado, a mulher docente hesita em ocupar o lugar de detentora de um saber a ser partilhado; por outro lado, é a sociedade que seguidamente a nega esse protagonismo .

Fiel aos preceitos da História Oral, entrevistei os sujeitos que se mostraram espontâneos e predispostos a colaborar com a investigação. Durante a interlocução, percebi que alguns colaboradores demonstraram receio de que suas práticas de ensino estivessem sendo "vistas de cima", sob um olhar fiscalizador, fruto de uma concepção estrita de formação acadêmica em que o pesquisador ocupa o lugar de doutorando. Diante dessa resistência inicial, tornou-se imperativo explicar detalhadamente a natureza e os propósitos da pesquisa, bem como o rigor metodológico e os horizontes éticos e epistemológicos da História Oral, a fim de estabelecer uma relação de confiança e transparência.

Esse diálogo ocorreu no âmbito da província da Zambézia, onde o ensino bilíngue encontra-se implementado em oito distritos: Alto Molócuè, Gilé, Gurué, Lugela, Mocuba, Mulevala, Namacurra e Namarroi. Foi nesse universo geográfico e pedagógico que busquei os interlocutores para narrarem as complexidades da educação (matemática) local, cruzando suas vivências com as políticas públicas que moldaram esses territórios.

Figura 18 - Mapa da província da Zambézia



Adaptado pelo autor: Fonte: https://tfpz.co.mz/sobre-zambezia/ . Acesso em 18 de jun. de 2025.

Conforme ilustrado no mapa, a província da Zambézia é subdividida em 22 distritos, dos quais apenas oito foram contemplados pelo programa SABER. Tal disparidade suscita reflexões sobre os critérios de exclusão das demais regiões, cenário que se justifica, em parte, pelo caráter piloto da iniciativa, cuja expansão estava prevista para ocorrer de forma progressiva. Contudo, embora o governo provincial manifeste a intenção de universalizar o ensino bilíngue, a ampliação da rede dependia exclusivamente da disponibilidade orçamentária do parceiro implementador, a USAID/SABER. Essa escassez de recursos financeiros impõe barreiras severas à capacitação docente e à aquisição de materiais didáticos, evidenciando que a implementação de políticas educacionais na região está profundamente atrelada a financiamentos externos e às suas limitações materiais.

Durante o trajeto metodológico, consideramos imperativo registrar as perspectivas dos diversos sujeitos educacionais vinculados ao programa SABER, visando compreender as práticas pedagógicas, em particular, a educação matemática no contexto bilíngue. Embora tenha buscado seguir o critério de rede–regularmente mobilizado nas pesquisas do GHOEM para a localização de entrevistados –, a seleção dos colaboradores contou com o suporte

estratégico do Coordenador Provincial de Leitura e Escrita do programa. Em situações nas quais não foi possível entrevistar os professores previamente indicados, procedi à indicação de novos participantes por intermédio da mediação desse coordenador. Reconheço que essa mediação, embora tenha sido o único caminho viável para a execução das entrevistas, impôs a necessidade de um distanciamento crítico redobrado. O evidente interesse da coordenação na realização desta pesquisa vista como uma oportunidade de avaliação do programa exigiu que eu me mantivesse vigilante em minha postura de pesquisador, evitando que o lugar de "colega" ou as expectativas institucionais de sucesso do programa silenciassem as tensões e os dilemas reais vivenciados pelos entrevistados.

Para além dessas barreiras de gênero apresentadas anteriormente, o trabalho de campo impõe outros desafios logísticos e contingências locais que redesenharam o plano inicial, conforme detalho a seguir.

Dentre as unidades geográficas mencionadas, realizei entrevistas com professores atuantes nos distritos de Alto Molócuè, Gilé, Mulevala, Namacurra e Mocuba. O planejamento inicial previa cobrir os oito distritos abrangidos pelo programa SABER; contudo, limitações de variada ordem impediram a materialização da atividade em Gurué, Lugela e Namarroi.

No distrito de Gurué, selecionei inicialmente dois professores. Um deles demonstrou interesse, mas informou estar em sua chácara e que agendaria a entrevista após o retorno. Apesar de inúmeras tentativas de contato telefônico entre janeiro e maio de 2024, não houve confirmação, inviabilizando a produção de dados com este colaborador e impactando o cronograma estabelecido.

Em Namarroi, a situação foi ainda mais complexa. Uma das interlocutoras declinou após sucessivas tentativas de agendamento, justificando a impossibilidade por razões de luto familiar. O segundo professor manifestou interesse e, após sua confirmação, percorri cerca de 345 km até o distrito em um caminhão adaptado para transporte de passageiros. Ao chegar ao destino, o interlocutor informou por telefone que participava de atividades de militância partidária, o que o impedia de me atender. Aguardei das 10h às 16h e, após novas tentativas infrutíferas uma vez que o celular do professor permanecia desligado –, retornei a Quelimane sem concretizar a entrevista.

Finalmente, no distrito de Lugela, não foi possível selecionar nenhum colaborador. Os professores contatados recusaram o convite justificando que, entre janeiro e fevereiro,

encontravam-se em gozo de férias escolares. Segundo o correspondente dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) local, não dispunha de condições logísticas para o deslocamento.

Contudo, é importante ressaltar que essas ausências não comprometeram a integridade da investigação. Considerando a profundidade dos relatos obtidos com os demais colaboradores, reuni um volume de dados suficiente e adequado aos objetivos propostos. A amostra alcançada permitiu a pujança necessária para a análise, garantindo a compreensão do objeto de estudo em sua complexidade.

Ao fim da fase de trabalho de campo, o *corpus* de vozes desta pesquisa consolidou-se com a participação de: quatro professores em exercício em sala de aula e um aposentado; quatro gestores e pontos focais do programa (com atuação em nível distrital e provincial, e ministerial) (vide anexo C), sendo um deles, o Coordenador de Educação do programa USAID/SABER na província e o outro, colaborador responsável pela formação de formadores nos Institutos de Formação de Professores, vinculado ao Ministério de Educação em Maputo.

Importa pontuar que os participantes representam uma heterogeneidade de qualificações acadêmicas, partindo do nível elementar da categoria docente em Moçambique até o grau de mestre. É imperioso notar, no entanto, que a falta de familiaridade de alguns colaboradores da entrevista com sua trajetória de vida ou temática específica culminou em dificuldades pontuais na articulação de alguns conteúdos e aprofundamento de alguns assuntos por suas partes.

No que concerne à elaboração dos roteiros de entrevistas, foram produzidos nos meses de agosto e dezembro de 2023, embasados pelas diretrizes metodológicas do GHOEM. Essa fase foi marcada por trocas de interlocuções constantes e profícuas com os membros do grupo, cujo suporte teórico-metodológico da pesquisa foi determinante. Adicionalmente, no tratamento dos roteiros e na elaboração de cartas de apresentação e de intenção de pesquisa direcionadas às instâncias superiores do Ministério da Educação e Cultura (MEC); à Direção Provincial de Educação da Zambézia (DPEZ); ao gestor do programa SABER na província, aos SDEJT, aos governos distritais; e, por fim, aos próprios professores entrevistados. Vide (Apêndice B).

Nessas cartas, procedeu-se à apresentação dos pesquisadores responsáveis, explicando a vinculação com o Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Unesp (Rio Claro, Brasil) e com o GHOEM. O expediente detalhava objetivos da pesquisa, a perspectiva

em relação à participação dos entrevistados e os procedimentos metodológicos. Abrangendo o áudio gravado por meio de telefone celular e, em seguida, o tratamento das narrativas. Além disso, elaborou-se o termo de consentimento e a carta de cessão de direitos, que é um instrumento protocolar no qual o(a) colaborador(a) autoriza o(à) pesquisador(a) à publicação do conteúdo acordado no que diz respeito às textualizações decorrentes das entrevistas (Apêndice C).

Para o momento das entrevistas, nos embasamos nos estudos desenvolvidos por Vianna (2000) e Rolkouski (2006), de modo que, em vez de elencar uma lista de questões a serem apresentadas ao entrevistado, elaboramos fichas temáticas reguladoras de temas de nosso interesse a serem abordados pelo entrevistado durante a entrevista (Apêndice D). Essa opção visa uma postura de quase silêncio, intervindo somente quando se acredita que a entrevista possa terminar com poucas informações. Essa opção objetivou ouvir o que o entrevistado(a) tinha a dizer, evitando explicitar minhas percepções sobre determinados temas, o que poderia levar o entrevistado(a) a fazer afirmações que coincidissem com o que eu desejava ouvir. As entrevistas, assim, não se restringiram a roteiros rígidos, caracterizaram-se, antes, como diálogos abertos e espontâneos, em que a intersubjetividade entre (pesquisador e colaborador) teve relação mútua de interação sobre trajetórias que foram atravessadas.

A definição e a escolha das fichas temáticas pautaram-se pelo objetivo geral desta pesquisa. Dessa forma buscou-se apreender as trajetórias de vida, informação acadêmica e a atuação profissional dos entrevistados, assim como seu envolvimento e suas perspectivas em relação ao programa SABER. A sequência da abordagem dos temas ficou sob responsabilidade do entrevistado, que selecionava a temática de acordo com o encadeamento espontâneo de sua interlocução.

Nesse contexto, o roteiro estruturou-se em sete categorias dispostas em fichas temáticas, sobre as quais os colaboradores discorreram: 1) Informações pessoais; 2) Formação acadêmica e influências da educacionais; 3) Trajetória acadêmica e inserção profissional; 4) Evolução na carreira e atuação docente; 5) Aproximação e engajamento com o Programa SABER (USAID/WEI); 6) Perspectivas sobre o ensino bilíngue e instrumentos de gestão; 7) Componentes do Programa SABER e compartilhamento de suas experiências no âmbito do programa.

A escolha dessas sete categorias para as fichas temáticas não foi aleatória, mas pautada pela necessidade de cruzar a dimensão individual da vida do professor com a dimensão macroestrutural do contexto sociopolítico em Moçambique. Ao iniciar pelas informações pessoais e trajetórias de formação (categorias 1 a 4), busquei compreender o substrato identitário desses docentes quem são e como se tornaram professores antes mesmo da chegada das reformas recentes. Já as categorias finais (5 a 7) justificam-se pela urgência em documentar a recepção prática do Programa SABER. Ao segmentar o roteiro dessa forma, tivemos a intenção permitir que a narrativa fluísse do "eu" (a história de vida) para o "nós" (a atuação no programa bilíngue), garantindo que o contexto educacional e o ensino da matemática não fosse analisado como um dado isolado, mas como parte integrante de uma trajetória profissional atravessada por mudanças políticas e pedagógicas.

Fundamentar esta pesquisa na História Oral exigiu, inevitavelmente, uma imersão no conceito de experiência. Para Larrosa (2002), a experiência não é meramente o que se passa, mas o que nos passa, o que nos toca e nos transforma. Nessa perspectiva, o saber da experiência não busca uma verdade objetiva ou universal, mas o sentido singular que o sujeito atribui ao que viveu. Para esta investigação, isso significou que não busquei apenas o relato factual das reformas educacionais na Zambézia, mas a "passagem" dessas reformas pela vida de atores que a vivenciaram no ambiente escolar, reconhecendo-os como sujeitos de um saber que é, ao mesmo tempo, passivo (pela receptividade ao vivido) e ativo (pela atribuição de sentido).

Essa concepção de saber experiencial é inseparável do sujeito concreto. Como duas pessoas não produzem a mesma experiência diante do mesmo fato, as narrativas dos docentes moçambicanos indicam um saber em movimento, forjado na relação entre o conhecimento e a vida. Segundo Prado e Cunha (2006), o trabalho pedagógico exige que o professor interrogue sua prática, transformando o cotidiano em objeto de reflexão. Na Zambézia, esse exercício ganha contornos de resistência: ao verbalizarem suas dúvidas, dilemas, enfrentamentos e táticas de ensino no contexto bilíngue, os colaboradores deixam de ser reprodutores de manuais para se tornarem produtores de conhecimento.

Dessa forma, a narrativa, seja oral ou escrita, atua como uma "segunda voz" que denuncia modos de existir e de praticar a vida. Ao narrar suas trajetórias, os professores da província da Zambézia corporificam suas experiências através da linguagem, transformando o vivido em objeto de conhecimento para si e para o outro. É nesse entrelaçamento entre a perspectiva de Larrosa e a realidade moçambicana que esta pesquisa se sustenta: olhamos para

a educação moçambicana na Zambézia e o Programa SABER não como estruturas estáticas, mas como experiências vividas, pensadas e sentidas por aqueles que a protagonizam.

1.3.1.1 Entre linhas da História Oral e as Entrevistas

Em dezembro de 2023, empreendi a viagem de retorno a Moçambique para a realização do trabalho de campo. Diferente de jornadas anteriores, esta foi marcada pela singularidade do propósito investigativo. Partindo de Rio Claro (SP) rumo ao Aeroporto Internacional de Guarulhos, iniciei um itinerário que atravessou diferentes continentes com escalas na Espanha e no Qatar até a aterrissagem no Aeroporto Internacional de Mavalane, em Maputo. O trecho final levou-me à cidade de Quelimane, na província da Zambézia, ponto nevrálgico desta pesquisa.

Ao chegar a Quelimane, dei início aos preparativos logísticos para os deslocamentos aos distritos selecionados. A primeira etapa consistiu em protocolar a "Carta de Apresentação de Intenções de Pesquisa e Entrevista" junto aos administradores distritais e aos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT). Esses procedimentos burocráticos foram fundamentais para assegurar a autorização oficial e o apoio institucional necessários à execução das atividades investigativas nos territórios sob suas respectivas jurisdições.

Para a execução das entrevistas com os nove participantes, adotei um protocolo que buscou privilegiar a transparência e o respeito à alteridade: apresentação prévia de carta de intenção de pesquisa e do roteiro de eixos temáticos. As entrevistas foram realizadas nos respectivos distritos de residência ou atuação profissional dos colaboradores. Os encontros foram realizados nos locais por eles indicados como mais convenientes, priorizando-se o conforto e a familiaridade dos sujeitos em relação ao ambiente da entrevista. Como aponta Portelli (2016, p. 10), "a agenda do historiador deve corresponder à agenda do narrador; mas o que o historiador quer saber pode não necessariamente coincidir com o que o narrador quer contar". Essa premissa orientou minha postura durante as oitivas, permitindo que o silêncio e os desvios temáticos dos colaboradores fossem acolhidos não como falhas de "coleta", mas como expressões legítimas de suas subjetividades.

Após o registro sonoro, iniciei a etapa de transcrição, transformando os áudios em textos fiéis ao que foi dito, utilizando marcações e legendas para facilitar a localização de passagens específicas. Para o tratamento desse material, adotei a perspectiva de Garnica e Gomes (2020), para os quais o processo de escrita na História Oral é dinâmico: partimos da degravação bruta (transcrição) para a primeira textualização. Esta fase implica uma editoração

cuidadosa, à qual seguem tantas versões quantas forem necessárias para apurar o texto, sempre em diálogo e negociação com os colaboradores.

Concluída a redação, as textualizações foram devolvidas aos entrevistados para que pudessem ler, validar ou sugerir as alterações que julgassem pertinentes. Esse procedimento, central na metodologia da História Oral, fundamenta-se na ética e na fidelidade do pesquisador ao sentido atribuído pelo narrador à sua própria história, garantindo que o texto final seja um território de partilha e reconhecimento mútuo.

Finalmente, procedi ao encaminhamento da Carta de Cessão de Direitos aos entrevistados. O processo de legitimação das textualizações decorreu de forma harmônica, com base na relação mútua de confiança entre o pesquisador e o colaborador. Importa ressaltar que parte dos entrevistados ratificou os protocolos e os Termos de Consentimento após a etapa de conferência da textualização final; tal anuência *a posteriori* demonstra não apenas a concordância com o teor das narrativas registradas, como também atesta a credibilidade e o rigor ético do trabalho de campo realizado.

Conforme explicitado anteriormente, a confluência dos diferentes registros constitui um pressuposto metodológico na pesquisa em História Oral. Como afirma Morais (2017, p. 713), o recurso aos variados tipos de fontes oferece elementos distintos que permitem compreender os fenômenos em suas complexidades. Essa confluência é nítida, por exemplo, nas análises das vivências espaciais e sociais: as interconexões dos registros das vivências subjetivas, com documentos “oficiais” e com o mapa dos trajetos percorridos pelos sujeitos mostram outras camadas de compreensão. Ao ler esses dados de forma integrada, a pesquisa não busca apenas uma validação de fatos, mas sim compor um mosaico das memórias e das práticas docentes na Zambézia, respeitando a singularidade de cada registro.

Nesse contexto, procedi ao trabalho do campo, à análise historiográfica da educação em Moçambique, com o intuito de identificar os sujeitos e as diretrizes do Sistema Nacional de Educação (SNE). Para tanto, tomei como referência o arcabouço jurídico composto pela Lei nº 4/1983 de 23 de março; pela Lei nº 6/1992, de 6 de maio; e pela Lei nº 18/2018 de 28 de dezembro. Adicionalmente, realizei um levantamento documental acerca do ensino bilíngue na província da Zambézia, bem como o mapeamento da produção acadêmica correlata à temática.

A adoção da História Oral como suporte metodológico nesta pesquisa não implica a exclusão de outros métodos comumente usuais, mas sim a abertura para epistemologias que

privilegiam a pluralidade de modos de vida e a profundidade das experiências humanas. Nesse ponto de vista, cada relato é compreendido em uma singularidade, independentemente de seu ineditismo. A relevância reside na apreensão de narrativas diferenciadas, emanadas de sujeitos contemporâneos aos fatos ou preservadas por meio da memória daqueles que testemunharam ou vivenciaram os fenômenos em estudo.

Embora venha aprimorando esse método desde o mestrado, a fundamentação ganhou mais substância em 2023, ao cursar a disciplina "História e Educação Matemática: Aspectos Metodológicos", ministrada pela Prof. Dra. Heloisa da Silva, orientadora desta tese, além dos estudos junto ao grupo, como mencionado no início desse texto. Compreendo, a partir desse percurso, que as fontes historiográficas são instrumentos que mantêm viva a memória de um grupo. Como bem pontua Meihy (2005, p.19), a História Oral integra o debate sobre a função do conhecimento social e questiona a tradição centrada exclusivamente em documentos oficiais, inserindo-se nas tendências da historiografia contemporânea ou da "História do Presente". Esses aspectos me levam a conceber o passado como algo que tem continuidade hoje, um processo inacabado que marca a História Oral como uma "História Viva".

Apresento, a seguir, o quadro detalhado dos colaboradores desta pesquisa. A composição deste grupo permitiu atender aos critérios estabelecidos, reunindo profissionais de diferentes faixas etárias e com vasta experiência no Ensino Primário moçambicano.

Tabela 3 - Dados pessoais dos colaboradores da pesquisa

Ord.	**Nome**	**Anos**	**Nível académico**	**Género**	**Nível que já lecionou**	**Distrito/Província**
1	Adélia Francisco Oitenta Antônio	43	Médio	F	Primário	Alto Molócuè
2	Arigo Saraiva	46	Mestrado	M	Licenciatura	Quelimane
3	Benjamim Evaristo Brito	66	Básico	M	Primário	Namacurra
4	Cosme Paulo Ualiva	28	Médio	M	Primário	Mulevala
5	Dionísio Antero Adelino	35	Médio	M	Primário	Mocuba
6	Duarte Paulo Manuel	30	Médio	M	Primário	Gilé
7	Laurinda Luiz	56	Licenciatura	F	Médio	Quelimane
8	Pedro Mário Couana	59	Licenciatura	M	Médio	Alto Molócuè
9	Vicente António Bisqué	57	Mestrado	M	Médio	Maputo

Fonte: Elaborado pelo autor

Com a apresentação deste quadro, encerro a descrição do percurso trilhado e dos

protocolos que garantiram a integridade ética e metodológica desta investigação. Contudo, para além dos dados biográficos e das categorias funcionais aqui elencados, o que sustenta esta tese é a densidade das experiências vividas por esses sujeitos no chão das escolas da Zambézia. Assim, trânsito agora da problematização e apresentação do método da pesquisa para a fluidez das narrativas dos colaboradores. No capítulo que se segue, as vozes dos colaboradores assumem o protagonismo por meio de suas textualizações, indicando as vivências, os dilemas e os sentidos atribuídos às suas vidas na Zambézia e ao ensino bilíngue e à prática da matemática em solo moçambicano.

Referências

ALENCAR, A. C. **Vozes do Cariri**: Monólogos e diálogos sobre a história da formação de professores de matemática no interior do Ceará. 2019. 349 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática)-Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2019.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfica-narrativa en educación: enfoque y metodología.** Madrid: La Muralla, 2001.

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regimes de historicidade e história oral. **BOLEMA**, Rio Claro (SP), v. 25, n. 41, p. 213-250, 2011.

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N. Metodologia de Pesquisa em Educação Matemática: éticas e políticas na inserção de novos sujeitos, cenários e conhecimentos. **Perspectivas da Educação Matemática-**INMA/UFMS-v.14, n. 34-Ano 2021.

GARNICA, A. V. M. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ci.Huma. e Soc. em Ver**. Seropédia v. 32 n.2 Julho/Dezembro 29-42 2010. 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, jan./abr. 2002.

MEIHY, J.C.S.B. **Manual de história oral.** São Paulo. Edições Loyola. 2005.

MORAIS, M, B. **Se um viajante...percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no rio grande do norte**. 2017. 10 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática)-Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2017.

PORTELLI, A. **A história oral como arte da escuta.** Tradução: Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

PRADO, G. V. T.; & CUNHA, R. C. O. B. **Aprender com a experiência: a produção**

de quais saberes?

ROLKOUSKI, E. **Vida de professores de matemática (im)possibilidade de leitura**. 2006. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2006.

VIANNA, C. R. **Vidas e circunstâncias na educação matemática.** 2000. 84 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

Decretos/Leis

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 4/1983, de 23 de março. Aprova o Sistema Nacional de Educação (SNE). **Boletim da República**, I Série, n.º 13, Maputo, 23 mar. 1983.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 6/1992, de 6 de maio. Reajusta o Sistema Nacional de Educação (SNE). **Boletim da Públic***a*, I Série, n.º 19, Maputo, 6 de maio de 1992.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro. Aprova o Sistema Nacional de Educação - SNE. **Boletim da República**, I Série, n.º 153, Maputo, 28 dez. 2018.

PARTE II
DAS LUTAS AOS IMPASSES

2.1 APRESENTAÇÃO

Nesta segunda parte da tese, apresentamos as textualizações das entrevistas realizadas com os colaboradores da nossa pesquisa. Trata-se de um espaço dedicado a dar relevo às narrativas orais que fundamentam a história que estamos construindo sobre a educação matemática de crianças na província da Zambézia em contexto bilíngue. Para tanto, propomos inicialmente uma justificativa teórico-metodológica com o objetivo de situar o leitor na forma como essas entrevistas foram estruturadas, encadeadas e interpretadas. Buscamos explicitar como os processos de memória coletiva e individual foram construídos e mobilizados durante a produção de dados, demonstrando que o ensino bilíngue, no contexto da alfabetização matemática na Zambézia, não deve ser entendido meramente como uma matéria curricular, mas sim como uma atividade intrinsecamente ligada à vida social dos alunos, conforme validado pelas vozes dos participantes.

Para fundamentar essa compreensão, achamos conveniente recorrer às reflexões de Gagnebin (1999, p. 111-113). A autora afirma que o tempo concebido como cronologia linear opera a partir de dois princípios narrativos complementares: o primeiro refere-se a um conceito limitado de causalidade histórica como se a mera sequência cronológica fosse sinônimo de uma relação histórica substancial, embora nenhum fato seja considerado histórico apenas por ser uma causa. Em contraposição, Gagnebin propõe o conceito pleno de "tempo de agora", caracterizado pelo surgimento do passado no presente e pelo "evento do instante, daquilo que começa a ser… que deve, pelo seu começo, nascer a si, advir a si, sem partir de lugar nenhum".

Diante dessa perspectiva teórica, percebemos que as narrativas obtidas em uma entrevista constituem, por si sós, fatos históricos recriados. Nesse sentido, as causas e os efeitos dos eventos históricos deixam marcas do passado que se projetam no presente e no futuro das discussões sobre a educação bilíngue na região. Ainda de acordo com Gagnebin (1999), a memória contrapõe-se à exigência do presente, configurando-se seja como o exercício árduo da paciência, seja como o risco da decisão. Se o lembrar do passado não for uma abordagem vazia, mas uma tentativa constante de fidelidade àquilo que demandava um outro devir a esses "signos dos quais o futuro se esqueceu em nossa casa" –, a história que evoca o passado será, invariavelmente, escrita no presente e para o presente.

É sob esse prisma que os nossos entrevistados mobilizam o passado para explicar e significar os acontecimentos do tempo presente. Dialogando com essa premissa, Bergson (2006, p. 47) argumenta que, caso não houvesse o prolongamento do passado no atual, existiria apenas o presente isolado, inviabilizando a evolução e a duração concreta. Como o passado cresce incessantemente, ele se conserva de forma indefinida:

> [...] não há registro, não há gaveta, não há aqui, propriamente falando, sequer uma faculdade, pois uma faculdade se exerce de forma intermitente, quando quer ou não pode, ao passo que a acumulação do passado sobre o passado prossegue sem trégua (BERGSON, 2006, p. 47).

Entendemos, portanto, que o passado do sujeito atua como um potente articulador de sua memória, criando e legitimando os acontecimentos narrados através da metodologia da História Oral, que se consolidou como uma oportunidade fecunda para investigarmos as subjetividades sobre os desdobramentos do ensino bilíngue nas salas de aula onde nossos colaboradores atuaram.

No que concerne à produção de dados com o corpo gestor, nossa pesquisa contou com a participação de quatro sujeitos. Para além de resgatar suas experiências prévias como professores, buscamos aprofundar os aspectos vinculados à atuação profissional desses indivíduos na implementação de programas de ensino bilíngue específicos, em particular o *Vamos Ler* e o *Programa SABER*, desenvolvidos em contextos sociolinguísticos distintos. Conforme detalharemos adiante, embora os relatos tenham sido coletados individualmente, as percepções dos gestores convergem em pontos cruciais e corroboram as visões dos professores, especialmente no que tange à observação de que o aluno, ao iniciar a alfabetização em sua língua materna, apresenta maior facilidade na estruturação frasal, no domínio da escrita e na numeracia.

Para que o leitor compreenda com clareza as diferentes nuances, papéis e perspectivas que tensionam esse cenário na Zambézia, optamos por dividir a apresentação e a textualização dessas narrativas em duas seções distintas. Essa diferenciação de “quem fala” é fundamental para situar o lugar social, institucional e pedagógico de cada ator da pesquisa. Assim, apresentamos, primeiramente, as percepções do corpo docente (Seção 2.2) e, na sequência, os olhares do corpo gestor (Seção 2.3).

2.2 COM A VOZ, ÀS PROFESSORAS E OS PROFESSORES

Nesta seção, dedicamo-nos à escuta e à análise das textualizações das entrevistas realizadas com o corpo docente, composto pelos professores: Dionísio Antero Adelino, Benjamim Evaristo Brito, Adélia Francisco Oitenta Antônio, Duarte Paulo Manuel, Cosme Paulo Ualiva. O objetivo é dar relevo às vozes de quem experimenta o cotidiano direto das salas de aula da modalidade bilíngue. Suas narrativas dizem dos desafios práticos, das angústias, das táticas pedagógicas e dos tensionamentos vividos na linha de frente do processo de ensino-aprendizagem da alfabetização matemática.

No final de cada entrevista articulamos análise de singularidades de cada colaborador, que entendemos como: uma abordagem metodológica no tratamento de fontes orais, pautando-se pelo aprofundamento das singularidades de cada colaborador daquilo que emerge da sua entrevista. Além de reduzir os relatos em categorias gerais, esse modelo valoriza a trajetória, as percepções e compreende o relato individual não como um dado isolado, mas como uma expressão singular do social, do histórico e do político.

2.2.1 Trajeto Quelimane-Mocuba: Dionísio Antero Adelino

"O que faz andar a estrada é o sonho. Enquanto a estrada for um sonho, ninguém se perderá."

— Mia Couto

Figura 19 - Trajeto Quelimane-Mocuba



O trajeto ao distrito de Mocuba foi o primeiro itinerário desta pesquisa no desenvolvimento das entrevistas. Nele, fui ao encontro do primeiro professor com quem tive contato nessa jornada, Dionísio, um professor jovem que atua no ensino primário, na localidade de Mugeba, aproximadamente 42 km da sede do distrito. Conheci o professor durante a minha estadia em Moçambique nesse período em que realizava a etapa da produção das entrevistas . Essa aproximação ocorreu por meio do Coordenador do Programa SABER[17], o senhor Arigo Saraiva. Após a conversa com o coordenador, submeti uma carta oficial solicitando autorização para realizar a entrevista com o professor. Trata-se da carta de apresentação de intenções de pesquisa e entrevista que deveria ser dirigida ao diretor do

17 Foi um programa financiado pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) e implementado pela WEI (World Education) e um consórcio de organizações locais. Esse programa visou a melhoria dos resultados de aprendizagem no ensino primário através da educação bilíngue, abrangendo as províncias de Nampula e Zambézia, as duas mais populosas de Moçambique. O programa buscou apoiar o Ministério de Educação nas seguintes frentes: prestação de instrução corretiva de qualidade aos alunos do 1º ao 3º ano (1º ciclo do ensino primário), através de um programa de ensino básico sustentável; alargamento das intervenções no ensino básico ao 4º e 6º anos (2º ciclo do ensino primário) e formação de professores para apoiar os alunos a consolidar habilidades básicas de leitura e matemática, transferindo essas habilidades para português e progredindo para competências de nível superior; aumento do tempo de instrução e redução do trabalho do professores na busca de soluções para o absentismo de crianças na escola, através do envolvimento dos serviços de educação, governo, sociedade civil, líderes escolares e comunidade. (USAID-SABER, 2022, tradução nossa).

serviço distrital de educação (SDEJT), superior hierárquico do professor Dionísio. Felizmente, recebi a autorização acompanhada de um protocolo formal[18].

O coordenador do programa já havia, previamente, feito contato com o SDEJT e também com a escola onde o professor Dionísio lecionava, o que facilitou o processo. A partir daí, o senhor Eusébio Mário Alfinete, ponto focal do Programa SABER no distrito[19], me encaminhou o contato do professor Dionísio. Entrei em contato diretamente com ele e, juntos, combinamos um dia para nos encontrarmos. Por razões de logística e uma vez que a distância entre a cidade de Quelimane e o distrito de Mocuba é de aproximadamente 180 quilômetros, não foi simples alinhar os horários. Mesmo assim, conseguimos organizar o nosso encontro.

Ao chegar ao distrito de Mocuba, em 10 de fevereiro de 2024, fui ao encontro do professor Dionísio. A entrevista teve início às 10h57 na Praça dos Heróis, espaço simbólico do distrito por ele sugerido, com duração total de 1 hora, 6 minutos e 56 segundos. A partir desse diálogo inicial, estabeleceu-se uma relação de mútuo respeito e colaboração, dimensão ética e interpessoal que se revelou determinante para o pleno desenvolvimento da pesquisa de campo.

Antes do início da entrevista, nos saudamos cordialmente e, durante essa primeira conversa, ele indicou que já me conhecia de algum lugar. Disse que se lembrava de mim do distrito de Alto Molócuè, onde a sua mãe reside e onde eu trabalhei anteriormente, entre 2017 e 2020. Com frequência, ele visitava a mãe e nessas ocasiões me viu por lá. Essa coincidência ajudou a criar um clima de reconhecimento mútuo e familiaridade, fortalecendo a confiança entre nós antes de começarmos a gravação.

A entrevista se deu de maneira descontraída, o que contribuiu para que fluísse de forma natural. Eu já havia enviado previamente o roteiro da entrevista, e ele demonstrou ter lido e refletido sobre as perguntas. Eu levei também fichas temáticas recortadas. Apesar das temáticas previamente definidas para a entrevista, o professor Dionísio se sentiu à vontade para seguir de forma livre. Ele preferiu não seguir a ordem exata das perguntas, e respeitei essa escolha, priorizando o fluxo espontâneo da sua narrativa. Sempre que necessário,

---

18 Trata-se de um documento que comprova o recebimento e/ou a autorização da atividade solicitada, conferindo ao requerente a permissão para deslocar-se ao campo.

19 Chefe dos recursos humanos do SDEJT no distrito de Mocuba e ponto focal do programa SABER, isto é, correspondente deste programa no distrito.

intervinha com perguntas de aprofundamento, o que permitiu que o roteiro servisse mais como um guia do que como estrutura rígida.

Dionísio Antero Adelino



Meu nome é Dionísio Antero Adelino, tenho 35 anos de idade, sou filho de Antero Adelino e Lucinda João Carlos. Tenho três irmãos (uma irmã e dois irmãos), formando quatro filhos no total. Venho de uma família de professores. Meu pai foi professor de profissão, e minha mãe também se formou como professora.

Passei meus primeiros anos em Quelimane, onde frequentei a primeira e a segunda classe[20]. Depois disso, tive que regressar à minha terra natal, distrito de Alto Molócuè; meus pais tinham se mudado de lá por causa da guerra civil e também por motivos de trabalho.

---

[20] Na Lei 6/92, do (SNE) no artigo 11, alínea, a) Escola Primária do Primeiro Grau, leciona de 1ª a 5ª classe; b) Escola Primária do Segundo Grau, leciona de 6ª a 7ª classe, em alguns casos a mesma escola pode funcionar com 1ª a 7ª classe.

Minha língua materna é o elomwe, mas devido às experiências nos lugares onde vivi, acabei aprendendo também emakhuwa e manhaua. Quando estou em Mocuba, falo manhaua e echuwabo[21]. A língua manhaua é falada na ilha de Moçambique. Não é exatamente Emakhuwa; é uma das variantes dela.

Mais tarde construí a minha própria família e hoje sou pai de dois filhos. De fato, é uma experiência desafiadora, mas também recompensadora. A minha educação familiar foi como a de qualquer outra pessoa, uma infância normal.

Tive ensino pré-escolar. Minha formação escolar começou em Quelimane, onde morávamos. Naquela altura, havia crianças que eram custeadas pela empresa favezal[22] e moravam em torno da empresa, por isso tive o privilégio de frequentar a escola ligada a essa instituição. Foi ali que dei os meus primeiros passos na educação escolar. Para dar continuidade ao ensino médio, tive que me dedicar aos estudos de línguas, aprofundando cada vez mais esse interesse que já me acompanhava desde cedo. Foi essa curiosidade pelas línguas que me levou a escolher a licenciatura em língua inglesa.

Ao mesmo tempo, sempre tive um gosto especial por matemática. Para mim, foi sempre um prato forte, mesmo sendo uma disciplina que muitos evitam. Na verdade, é quase impossível viver sem a matemática. Ela não se limita à sala de aula; está presente no nosso cotidiano. Usamos matemática para fazer as contas da casa, para organizar o orçamento familiar e muito mais. A matemática é uma ferramenta indispensável para a vida.

No ensino básico, como tem-se dito, o ensino ou melhor, a aprendizagem do aluno, alguns dizem que é na faculdade, mas para mim não é bem assim, não quero também desmentir, mas eu penso que o ensino chave de um ser humano é no ensino primário, é no ensino secundário, então eu tive meus desafios, eu sempre gostei de ser o melhor, esse era o meu grande desafio, gostei de ser o melhor, podia não ser o melhor, mas no top 3 eu tinha que estar lá. Tive esse privilégio, os resultados vieram mais no ensino secundário do primeiro ciclo (8ª a 10ª classe), em que fui destacado, algumas vezes, como um dos melhores alunos, como o aluno com a melhor categoria.

---

[21] É uma língua do grupo étnico, dentro da origem banta, segundo Ngunga e Faquir (2012), a língua Echuwabo é falada nas seguintes províncias: Zambézia: Distritos de Maganja da Costa, Quelimane, Namacurra, Mocuba, Mopeia, Morrumbala, Lugela, Inhassunge e uma parte da província de Sofala.

[22] Foi uma indústria de processamento de tecidos localizada na cidade de Quelimane, província da Zambézia, Moçambique.

Com todas as exigências dos meus próprios pais como professores, havia uma rigorosidade mesmo em casa, nas tarefas acerca de caligrafias e ortografia; era um prato muito forte em casa. E no ensino básico[23] tive este privilégio de ser eleito. Na escola, eu era uma pessoa que colaborava ativamente, inclusive auxiliando em atividades no distrito durante dias de cerimônias e visitas oficiais. E o prazer veio mais no nível médio, quando fui reconhecido por duas vezes, quer na décima primeira, quer na décima segunda classe, como o melhor aluno da escola e do distrito, e foi o meu ponto forte. Quanto às leituras, gosto de tudo aquilo que traz boas informações, seja sobre política, desporto ou romance. A leitura é a minha paixão, pois é por meio dela que a pessoa reestrutura o conhecimento. Lamento apenas a ausência, aqui no distrito, de uma biblioteca adequada onde eu possa explorar outras obras.

O que te dá mais paixão mesmo? Interesses: todas as coisas de que você falou?

Como já disse anteriormente, uma das minhas paixões é a leitura. Como sabe, sou de área de letras; então, ler faz parte do meu mundo. O interesse que tenho neste momento é voltar um dia à academia. Isso me falta ainda: um desejo de cumprir. Eu sou versátil. Onde dá a curiosidade, estou lá. Onde há política — mas não sou político, gosto de ver do lado de fora — estou lá; onde há esportes, estou lá. Também fui e sou um grande esportista. E gosto também muito de romance. Gosto de romance. Gosto de ler livros, como os de Paulina Chiziane[24], Ungulani ba ka khosa[25], Antero de Quental[26], talvez por ser meu apelido, eu me inspirava muito através das crônicas dele. Agora me admiro muito com a Paulina Chiziane,

---

[23] Conforme a Lei nº 6/92, de 6 de maio, do Sistema Nacional de Ensino (SNE). O ensino básico prepara os alunos para o acesso ao ensino secundário e compreende as sete primeiras classes: a) 1º grau, da 1ª à 5ª classe; b) 2º grau, 6ª e 7ª classes. Cujos objetivos deste nível são: i) proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais e da educação física, estética e cultural; ii) transmitir conhecimentos de técnicas básicas e desenvolver aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem o ingresso na vida produtiva; iii) proporcionar uma formação básica de personalidade.

[24] Para mais detalhes da vida e obra da autora, vide no apêndice A

[25] Escritor moçambicano, de nome verdadeiro Francisco Esaú Cossa, nascido a 1 de agosto de 1957, em Inhaminga, província de Sofala. Tirou o bacharelado em História e Geografia na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Maputo. Exerceu a função de professor. Iniciou a sua carreira de escritor com a publicação de alguns contos e participou na fundação da revista Charrua na Associação de Escritores Moçambicanos, de que é membro. Tem publicadas as seguintes obras: Ualalapi (1987), Orgia dos Loucos (1990), Histórias de Amor e Espanto (1999) e No Reino dos Abutres (2002). Centrada sobre a crueldade e despotismo de Ngungunhane, o último Imperador de Gaza, Ualalapi, a primeira das obras citadas, foi distinguida, em 1990, com o Grande Prêmio da Ficção Narrativa; em 1994, com o Prêmio Nacional de Ficção e, em 2002, foi considerada como um dos melhores livros africanos do século XX. https://www.infopedia.pt/artigos/$ungulani-ba-ka-khosa Acessado em 24 de junho de 2025.

[26] Quental (1842-1891) foi um poeta e filósofo português. Dedicou suas reflexões grandes aos problemas filosóficos e sociais de seu tempo. https://www.ebiografia.com/antero_quental/ Acessado em 24 de junho de 2025.

embora algumas de suas abordagens tenham umas mensagens que deixam a desejar. E eu também gosto muito de olhar as críticas. Alguns dizem que ele é crítico, mas eu o considero como uma pessoa que tem uma visão diferente, que é o filósofo Severino Ngoenha[27]. Eu gosto muito das suas abordagens.

Nos momentos de lazer, eu gosto muito de ver futebol, aliás, como todo esportista. Também gosto muito de jogar xadrez e dama, mas sou muito mais inclinado para o jogo de dama. Além desses jogos mais comuns, na minha infância também participei de algumas brincadeiras tradicionais, como a chamada "cheia". Essa brincadeira era praticada principalmente no verão, nos caminhos ou nas ruas com areia ou terra arenosa, onde construímos uma pequena duna de areia e colocamos uma garrafa no centro. A dinâmica podia ser individual ou em grupo, mas as jogadas eram individuais. Utiliza-se uma bola pequena feita de panos ou folhas de bananeira. O jogador ficava no centro, tentando encher a garrafa com areia, enquanto duas pessoas posicionadas a certa distância alcançavam-lhe a bola. Se o jogador conseguisse encher e esvaziar a garrafa, sem ser atingido/a, ele/a era considerado/a vencedor/a. Cabe salientar que, geralmente, a mocidade que jogava, também os meninos podiam participar.

Como eu disse, a matemática envolve-nos em qualquer atividade. É impossível viver sem matemática. Porque no jogo damas, por exemplo, nós, quando jogamos, tu tens que conhecer matemática. Não há como não saber para poder ganhar o jogo. Tens que trabalhar com a matemática. Acho que é a área que me ocupa mais. Por que a jogada deve usar um raciocínio lógico, tentar aproximar o que o adversário pensa, o que ele irá usar? Que dado eu tenho que mover? Isso tudo envolve conhecimento matemático.

Hoje, às vezes, assisto a debates televisivos. Tem a ver com política e esportes, essas áreas. São áreas que... Quando eu era criança, eu me dedicava muito ao lazer. Era futebol, ir à escola, voltar, jogar futebol, ir à escola, voltar, exercícios, jogar futebol.

---

[27] Nasceu em Maputo em 1962. É Professor Catedrático de Filosofia da Interculturalidade no Departamento de Estudos Filosóficos e Culturais da Universidade Pedagógica de Maputo e Reitor da Universidade Técnica de Moçambique (UDM). Estudou e doutorou-se em Filosofia na Universidade Gregoriana de Roma, Itália. Durante mais de vinte anos foi Professor Associado no Departamento de Antropologia e Sociologia da Universidade de Lausanne na Suíça. É autor de mais de vinte livros sobre Filosofia Africana, Pensamento Político, Ecologia, Educação e Interculturalidade. Pela Ethale Publishing, publicou "Do Quarto ao Quinto Homem" (2022), "O Retorno do Bom Selvagem uma perspectiva filosófica africana do problema ecológico" (2023). https://www.ethalebooks.com/author-ethale/severino-ngoenha/ Acessado em 24 de junho de 2025.

Quanto às línguas... Eu gosto muito de aprender línguas. "Se tu aprendes a língua, nunca vais sofrer, como dizia meu pai. Cheguei aqui no Mocuba, tinha dificuldades, mas tive que me adaptar. Era a primeira vez que eu chegava lá. Eu tive também esse desafio quando fui à Nampula. Eu falava com Elomwe. Não falava tão fluentemente, mas quando fui lá, onde eu estudava, quase 60% das pessoas falavam misturado com a língua Emakhuwa. Mas eu tinha que me esforçar para aprender a língua, porque ela é a comunicação-chave. Pelo menos aqui na Zambézia, até lá no norte, não há nenhuma língua em que eu não perceba. Posso ter dificuldades na fala, mas percepção... Percebo todas. A partir do Echuwabo, até a costa do rio Zambeze, percebo. Tem algumas outras línguas que eu falo. Uma fala de sobrevivência. Posso não falar fluentemente, mas aquelas falas em que eu possa chegar e me comunicar, por exemplo, o Echuwabo. Poderia ter essa facilidade de comunicar; acho que não é de sofrer. Até que em outros lugares, posso não ter chegado, posso não ter vivido em outras regiões do país, mas, como eu disse, gosto muito de línguas. A pessoa pode falar; posso escutar ou ouvir o que a pessoa fala; posso não falar, mas posso ter aquela informação essencial. Minha limitação: eu gostaria até de aprender todas, mas talvez com mais tempo, com mais experiências ou oportunidades, quem sabe, possa chegar até lá.

Então vamos para a terceira ficha temática, não é? Sim, vamos lá. Bom, como eu estava dizendo, eu gosto muito de aprender; gosto de buscar aquilo que me inspira. O que me inspira muito são línguas. Quando eu estava fazendo o meu nível básico, tinha um professor, que agora é formador do Instituto de Formação de Professores (IFP) de Alto Molócuè, que era meu professor de inglês. Ele me inspirava muito. Quando eu estava no nível médio, eu me recordo do primeiro trimestre. Eu não tinha professor de inglês, mas, em vez de eu ficar parado, meu irmão me matriculou numa escola onde eu podia aprender a língua inglesa e um pouco de francês.

Mas é uma experiência. Mas pelo inglês. Meu pai também era falante, fluentemente de língua inglesa; era um linguista, então eu tive também esse privilégio de me inspirar no meu próprio falecido pai. E enquanto eu fazia o nível médio, eu também aprofundava mais o inglês básico, assim, para poder me comunicar. É o que me influenciou mais, o meu professor do ensino básico.

Bom, o que eu poderia ter feito? Já fiz de professor de línguas; sou professor de inglês formado para lecionação de língua inglesa no ensino primário. É o que fiz, pelo menos; consegui seguir aquilo que eu gostaria de ter feito.

Bom, o que não deu certo. Realmente, foi um momento conturbado há três, quatro anos, quando eu estava fazendo faculdade. Como disse, gosto de línguas, estava a dando continuidade, estava a cursando ensino de língua inglesa pela UP (Universidade Pedagógica de Moçambique) atual UL (Universidade Licungo)[28] e estava cursando ensino à distância, e depois houve um tempo muito ruim para mim, quando perdi a minha esposa, foi grande dificuldade, e por causa dessa perda da minha esposa, acabei vivendo um ano de desaforos. Aquele ano não foi marcante para mim e, como consequência, não pude dar continuidade aos meus estudos, porque, praticamente, depois de perder ela, perdi muita coisa: perdi casa, perdi tudo. Aqui, na Zona Norte, nós somos da sociedade matrilinear. Quando tu perdes a esposa, praticamente, a família não cede. Acham que devem levar tudo, tanto os filhos como os pertences, pois, segundo eles, somos da sociedade matrilinear. Então, tive que recomeçar a minha vida. Nesse recomeço todo, já me sinto um pouco acomodado e darei continuidade aos meus estudos já no próximo ano. Parei no terceiro ano de ensino de língua inglesa. Pois aqui também, na UL, existem… No Centro à Distância existe esse curso.

Darei continuidade. Bom, dificuldades na formação, Centro de Formação. Eu não tive essa dificuldade, não tive porque eu fui uma pessoa muito empenhada e eu tive sempre um foco. Tenho esse foco quando eu quero algo. Por mais tarde que seja, gosto de atingir meus objetivos. Seja a curto prazo ou a longo prazo. Não tive dificuldade assim; até como se não bastasse, foi em 2006 que eu concluí a 10ª classe. Na altura, o governo já estava a pensar: o Centro de Formação de Professores 10.ª classe mais um ano. Naquela altura, era fácil; havia facilidade. Entrava quem sabia. Eu acho que tinha esse conhecimento. Mas eu não optei; eu quis dar continuidade aos estudos. Até alguns colegas a quem eu dava explicação, todos entraram, entraram no IFP. Depois deu para fazer até o meu nível médio. Gostava de línguas e meu sonho era fazer relações internacionais. Um curso assim que dava para viajar mais, conhecer o mundo, aprender mais línguas. Mas, infelizmente, depois de atingir o nível médio,

[28] A Universidade Pedagógica (UP), atual Universidade Licungo (UL), na qualidade de instituição social de utilidade pública, deve responder à necessidade de formação de professores e quadros da educação com nível superior, dotando-se de instrumentos pedagógico-didáticos e científicos que lhes permitam ministrar um ensino e prestar serviços de qualidade. O mundo globalizado pela comunicação e informação obriga a uma adaptação às novas tecnologias e a uma reflexão teórica, filosófica e prática sobre a formação e educação de professores para uma sociedade que preconiza, por um lado, a universalização dos conhecimentos e, por outro lado, a valorização dos saberes locais e da diversidade cultural. É neste quadro que a instituição em 2004 realizou uma revisão curricular baseada nos princípios acima descritos. Contudo, essa revisão não incluiu aspectos decorrentes da conferência de Bolonha, marco histórico na mudança de paradigma na educação superior. A revisão curricular de 2009 tenta introduzir elementos cruciais decorrentes de Bolonha. Um dos aspectos mais relevantes da Declaração de Bolonha é a proposta de generalização de um sistema de crédito, com o objetivo de gerar procedimentos comuns que garantem o reconhecimento da equivalência acadêmica dos estudos efectuados noutros países (UP-Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Matemática, 2014).

não tive condições para tal. Meu pai também perdeu a vida e fiquei com minha mãe e meus irmãos. Eu como um dos filhos mais novos de casa. Infelizmente, meus irmãos já estavam trabalhando todos. E eu tinha que arranjar algo que me desse dinheiro na altura, para poder dar continuidade aos meus estudos.

Fiquei uns dois anos depois de concluir o nível médio. Na altura, como melhoraram as condições da escola do distrito — estamos falando de 2008, quando eu fiz o nível médio —, tive o privilégio de ser um dos primeiros estudantes quando da fundação do ensino secundário do segundo ciclo no distrito de Ilha de Moçambique, província de Nampula; nós fomos os pioneiros.

E em 2009, não consegui concorrer à faculdade. Na época, pretendia candidatar-me ao curso de Direito porque fazer relações internacionais seria um pouco custoso, principalmente por exigir deslocamento para Maputo. Para nós, que vivemos no Norte de Moçambique, a capital parecia um outro mundo. Dada a distância. Acabei concorrendo ao curso de História e Português. Obtive média de 13 dos 20 valores. Em função das melhores notas que houve, infelizmente, não fui admitido.

Em 2010, voltei a concorrer, desta vez para um curso de 12ª classe mais um ano de formação para o ensino de língua inglesa. Escolhi uma província muito dinâmica, onde as pessoas demonstram grande interesse pelas línguas. No entanto, enfrentei um grande desafio. Havia muitas pessoas que falavam emakhuwa, e isso tornou o processo ainda mais competitivo para mim. Naquele tempo, os concursos eram muito exigentes. Honestamente falando, acho que não estava suficientemente preparado para aquele exame. Acabei ficando como suplente, com 12 dos 20 valores necessários. Não consegui entrar, e isso me doeu muito por achar que era a área que eu dominava. Na altura me arrependi, talvez por ter escolhido o lugar errado para prestar concurso. Quem sabe, talvez por ter escolhido o lugar errado, acredito que, se tivesse escolhido um outro local, com menos concorrência, teria nota suficiente para seguir em frente. Mesmo assim, no ano seguinte, concorri de novo, desta vez para o curso ligado à área de advocacia. Portanto, depois das férias, quando regressei a Molócuè, algo despertou em mim. Percebi que possivelmente aquele não fosse o melhor caminho para mim.

Naquela altura, o sistema nacional de educação passava por mudanças. Já havia começado a implementar novos cursos regulares para formar professores para lecionar as línguas no ensino primário, especificamente nas 6ª e 7ª classes. Havia uma necessidade

urgente de professores especializados nessas disciplinas. E foi nesse contexto que me deparei com o edital dessa formação. Eu, como não tinha tido oportunidade de fazer o ensino superior, ali vi que estava uma porta aberta. E quem sabe eu conseguiria ingressar nessa área? Em casa, ninguém sabia que eu já tinha me inscrito; fiz o exame silenciosamente e depois voltei para casa e continuei estudando. Depois de um mês e duas semanas, recebi a notícia de colegas dizendo que já tinha saído o resultado e que fui aprovado. Estavam fazendo chamadas para formação de turmas. Que alegria! E quando liguei para minha mãe contando-lhe a notícia, ela me perguntou se ainda preferia seguir o curso de direito ou queria voltar para outro curso.

Depois, em conversa com meus irmãos, eu acabei voltando para Tete, província moçambicana do mesmo nome; eu tinha aquela paixão pela língua. Então, não tinha como, não pensei nem três vezes. E como eu disse, também sou de uma família de professores, voltei e dei continuidade, fiz aquilo que eu queria, que era me formar em ensino de língua, ser professor, e não tive dificuldades na formação porque a profissão de ser professor já está no sangue, isso parte dos meus avós maternos, minha mãe professora, meu pai foi professor, meus tios professores, nós somos quatro, como estava a dizendo, dos quatro, três somos professores, apenas um é que está na saúde, é médico, então foi algo natural e formei-me no Instituto de Professores de Macuse e fui a fazer e vim trabalhar aqui no distrito de Mocuba.

Em relação ao sistema de ensino, a avaliação de atividades extracurriculares é um desafio. Nós temos um sistema que tem mudado ciclicamente. Eu e os meus colegas acabamos tendo uns constrangimentos porque ano após ano estamos recebendo novos materiais e os professores não são capacitados. Acaba sendo um desafio muito grande para o professor. Alguns porque já andavam, já estavam habituados com aquele livro. Ou seja, ao longo dos anos, temos enfrentado dificuldades no ensino primário por conta das mudanças constantes nos materiais e no currículo. Todos os anos surge um novo livro, uma nova proposta, e isso acaba gerando instabilidade. Na verdade, nós não temos um plano para alcançar um ensino mais consistente; precisamos de um plano nacional com duração mínima de dez anos, algo estável, que dê tempo para consolidar práticas, conteúdos e estratégias.

Portanto, o que vivemos é um contraditório; passamos anos mudando de sistema em sistema, e isso afeta o professor e o aluno. Diante dessas mudanças cíclicas, o professor já não tem certeza do que está ensinando. Não sei se o conteúdo que ensinarei hoje será válido amanhã. Isso, de certa forma, fragiliza o processo de ensino e prejudica a aprendizagem dos

alunos. Nosso sistema precisava dar mais peso e mais continuidade ao currículo, estável, contínuo e com base sólida.

A certa altura, percebemos que os currículos ou práticas pedagógicas nos são impostos, seja pelos parceiros, seja pelo Ministério da Educação, e muitas vezes não sabemos ao certo de onde partem essas orientações. Eu mesmo tive a oportunidade de participar de uma capacitação que contou com a presença de um parceiro, em vínculo num projeto do MINED, chamado "Aprender a Ler" ou APAL[29]. A proposta desse projeto era bastante positiva: garantir que até a terceira classe os alunos soubessem ler e escrever. A iniciativa tinha boas intenções, e nós professores acolhemos e foi-nos imposto que deveríamos ensinar os alunos a escrever usando letras de imprensa[30]. Seguimos tais orientações achando que tudo já estava alinhado às políticas nacionais[31]. Diante disso, o parceiro desligou-se do MINED e passou a atuar com outro parceiro. Durante a capacitação, ao questionar a origem da orientação, fui informado de que a ordem vinha do MINED. Essas mudanças geram dúvidas; fica difícil entender se estamos seguindo políticas nacionais ou decisões de curto prazo de parceiros externos. E no fim, quem mais sofre são os alunos que muitas vezes não fazem sentido para eles.

Essa mudança entre a letra de imprensa e a cursiva acaba sendo contraditória com aquilo que foi ensinado nos anos anteriores. O aluno ainda está no ensino primário e já enfrenta dificuldades porque não há uma linha pedagógica contínua. Olha só, na primeira e na segunda classe fomos orientados a ensinar a escrever com letra de imprensa. E na quinta classe, com o mesmo professor, os alunos devem escrever com letra cursiva. Isso cria

---

[29] APRENDER A LER (Apal), foi um programa de quatro anos, financiado pela USAID, projetado para melhorar os resultados de leitura dos alunos do 2º e 3º ano em escolas selecionadas nas províncias de Nampula e Zambézia, em Moçambique. Gerenciado pela *World Education, Inc. (WEI),* o Apal trabalhou em colaboração com Ministério de Educação (MINED) visando melhorar a qualidade e aumentar a quantidade de ensino de leitura. O programa incluiu treinamento de professores, orientação e apoio para métodos aprimorados de ensino de leitura, além de treinamento em gestão escolar, orientação e apoio aos diretores escolares. https://catalog.data.gov/dataset/aprender-a-ler-mozambique acesso 11 de junho de 2025.

[30] A letra de imprensa, conhecido como letra de bastão, de máquina ou de forma, é um tipo de escrita manuscrita dos alfabetos latino, grego e cirílico em que as letras não são ligadas umas às outras e cujo traçado corresponde, grosso modo, aquele dos caracteres tipográficos utilizados na imprensa. Opõe-se a escrita cursiva na qual as letras ligam-se umas às outras e cujo traçado é mais suscetível a características pessoais. https://pt.wikipedia.org/wiki/Letra_de_imprensa, Acesso em 27 de Jul 2025.

[31] O programa APAL encerrou sua intervenção em 2013 devido à falta de financiamento. Em seguida, o programa VAMOS LER foi implementado, assumindo uma nova configuração e ampliando sua atuação ao incorporar o ensino bilíngue para crianças da mesma faixa etária atendida pelo programa anterior.

desconforto e confusão para as crianças. Nos momentos de debate com colegas e técnicos que estiveram ligados ao MINED, questionamos: Qual é o modelo que devemos seguir? Ensinar letra cursiva ou de imprensa? Na ocasião, a Professora Doutora Chanima, e me esqueci do nome completo, que era a pessoa indicada, respondeu que deveríamos olhar para o objetivo principal do MINED, que é garantir que a criança aprenda a ler e escrever no primeiro ciclo do ensino primário. Ou seja, que fizéssemos aquilo que fosse mais acessível para o aluno. Além disso, a letra de imprensa está mais presente; basta ver nos telefones, jornais, revistas e livros. A letra cursiva aparece em menor escala, geralmente em contextos formais ou manuscritos. Eu tenho seguido essa orientação flexível.

Como professor da primeira classe, sei da importância de me comunicar com os alunos a partir da língua; desta forma, a criança sente-se à vontade. Alguns colegas me advertiram que essa aproximação é fundamental.

Nunca ocupei oficialmente o cargo de diretor de escola. Pela dedicação no segundo ano na escola onde lecionava, fui convidado pelo diretor para assumir a função de assessor, já que a escola não tinha coordenador pedagógico. Este convite foi um grande desafio, mas também uma experiência. Aprendi muito com aquele diretor e hoje se aposentou. Foi ele quem me deu a oportunidade de crescer profissionalmente e me envolver com a gestão da escola. A convivência com os colegas, o apoio mútuo e a confiança depositada em mim foram fundamentais para essa caminhada. Foi no ano de 2013; esse período, que envolve as atividades, durou um ano e meio. Eu era muito jovem; não tinha nomeação provisória nem definitiva no estado; era considerado ainda contratado, conforme a legislação vigente; era ilegal ser nomeado para a função sem cumprir os requisitos formais exigidos.

Durante esse período, atuei com muita entrega, apesar das limitações legais, fui alvo de várias supervisões pedagógicas[32], dos níveis distrital e provincial. Houve quem sugerisse

[32] Supervisão educacional, supervisão escolar ou supervisão pedagógica: tudo se refere à mesma coisa, prática de apoio técnico ao professor. A supervisão se constitui como uma atividade em que, a princípio, alguém com mais experiência orienta, ajuda, apoia alguém com menos experiência, para que também as tenha. No contexto social, todo adulto da comunidade passa as suas experiências aos mais novos. No campo da educação escolar não é diferente, pois se trata de um espaço que a classe dominante usa para difundir as suas ideologias de maneira dissimulada, mantendo seu poder de dominador. Esses fatos corroboram com os pressupostos de que a supervisão sempre esteve presente ao longo da existência do homem na sociedade, e que ela foi se desenvolvendo historicamente até chegar ao estágio atual em que alguns a utilizam para controle, vigilância dos programas centralizadas pela administração pública (supervisão tecnicista) que consiste no controle das ações propostas, e outros com tendências mais democráticos (supervisão humanizada)) Em que as ações dialogadas entre as partícipes (Quimuenhe, 2022).

uma nomeação para cargos de maior responsabilidade. Me sentí valorizado. E foi graças a essa experiência que, mais tarde, fui indicado para exercer a função de coordenador pedagógico da Escola Primária de Impere na zona de influência pedagógica[33] (ZIP-66) no Centro Educacional na sede da localidade de Mugeba.

Entre os anos 2016 e 2019, exerci com grande dedicação a função de secretário da organização nacional dos professores (ONP), em níveis da ZIP, localidade e posto administrativo de Mugeba. Desenvolvi esse trabalho durante quatro anos. Foi marcado por diálogo constante com os professores, defesa de direitos e incentivo à formação contínua.

Em 2019, quando assumi o cargo de coordenador pedagógico, abri mão de ser secretário da ONP, pois assumir um cargo de chefia tem que ter posturas e hábitos, atitudes em aspectos como pontualidade e assiduidade. Torna-se incoerente cobrar dos colegas aquilo que o próprio chefe não faz. Por isso, ao solicitar aos colegas, não gere resistência. Exemplo concreto é a questão da pontualidade. Se um colega chega atrasado em dois dias seguidos, faço o seguinte: no momento em que percebo que atrasou, eu entro na sala de aula e ocupo a turma. Quando o colega chega, encontra a aula já em andamento. Primeiro e segundo dia… Ver isso novamente, a turma ocupada, sente remorso. Depois faço questão de sair e avisar "Senhor professor, não podes apagar o que está no quadro. Tens que dar continuidade à aula que já começou." Isso tem surtido efeito positivo. Os professores acabam entendendo a mensagem e tornam-se mais pontuais.

E outra coisa, como chefe, que é um pouco caricato em algumas instituições, há conflito no trabalho por falta de diálogo. Alguns chefes, quando estão lá, acham que é momento de oprimir os outros, mas se esquecem de que é uma função, é uma confiança que foi dada e amanhã, do nada, não será, porque ninguém é formado para ser chefe. O professor, quando falta, marca a falta; quando ele vier, vai justificar; às vezes, pode ter faltado por doença… Alguns marcam falta injustificada, mas por que isso se tu não sabes por que ele faltou? Então, esse é o comportamento de alguns chefes com estas atitudes.

Quanto à minha trajetória profissional, me formei como professor do ensino primário em 2004. Ao longo dos anos, fui progredindo na carreira. Tive nomeação como funcionário

---

[33] Zona de influência pedagógica (ZIP): para descentralizar a gestão escolar, ZIP é um conjunto formado por três a cinco escolas, em que cada escola tem um diretor, e desses cinco diretores de escolas é indicado um, que ostenta nome de coordenar, que orienta e supervisiona atividades das cinco escolas.

do Estado. Daí, fui indicado para exercer funções de chefia. Tive o privilégio de receber diplomas ao longo do percurso, entre eles, o de "melhor professor". Ainda não recebi o diploma de "melhor gestor", mas quero acreditar que esse é o desafio que me resta[34].

Os acontecimentos que marcaram a minha carreira destacaram o papel que teve o senhor Alberto Cicola, que foi meu diretor na Escola Primária Completa de Nabagone, ainda na localidade de Mugeba. Ele foi quem confiou em mim, na primeira oportunidade de liderança, porque eu trabalhava ao lado de colegas com muitos anos de experiência profissional, mas ele viu algo em mim. Por isso, sou muito grato. A outra parte veio de casa. Posso afirmar que ser professor está no sangue. Meu pai perdeu a vida enquanto exercia funções de gestão na educação. Minha mãe se aposentou também como gestora. Dos que estão no ativo, meu irmão mais velho e minha irmã são gestores educacionais. Lembro-me de que minha mãe me ensinava a preencher sua pauta[35]. Naquele momento, estava frequentando a 10ª classe; tinha dificuldades com a disciplina de matemática, nos conteúdos de estatística. Isso é muito significativo para mim, pois mostra que a minha formação começou em casa, antes da sala de aula. Então, foram várias as pessoas que me marcaram profundamente.

Iniciei minha carreira docente em 2012. Na escola onde fui colocado não tinha 6ª classe, nem professor de inglês, disciplina para a qual me formei. Quando cheguei, fiquei frustrado por não poder dar aulas com aquilo que eu aprendi. Mais tarde, passou uma visita de supervisão pedagógica. Eu apresentei meus certificados e viram que eu era professor de inglês. Aí decidiram me transferir para Mugeba, onde pude lecionar a minha área de formação. Gosto do ambiente de sala de aula, de trocar ideias com os alunos. Faço questão de que eles se envolvam, se expressem. Ensino com entusiasmo, alegria e entrega.

Atualmente, estamos no sistema de ensino bilíngue; isso tem exigido mais atenção por parte dos professores. No meu caso, acho que tenho uma vantagem: sou falante da língua Elomwe (L1). É a mesma língua da região onde leciono. Eu acho que a linguagem é um

[34] Os diplomas de mérito para melhor professor são atribuídos com base no desempenho do docente ao longo do ano letivo. Os critérios de classificação incluem: assiduidade, participação nas atividades extracurriculares obrigatória; elaboração e cumprimento dos planos de aula; apresentação pessoal; bom relacionamento com colegas e alunos; e produção de resultados de aprendizagem. A entrega do diploma ocorre na cerimônia de abertura do ano letivo seguinte. Além do diploma, em alguns casos, o professor pode receber itens domésticos ou outros prêmios simbólicos. Essa prática constitui uma estratégia adotada pelas direções escolares para motivar os professores e incentivá-los a manter seu empenho no sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

[35] É onde se registra notas dos alunos ou diário de classe.

instrumento fundamental do ensino. Se o professor não compreende a língua do aluno, como irá ensinar? Aí, me lembro da história da colonização, que nos impôs outra língua, como forma de dominação. E nós, que já tínhamos nossas línguas maternas, fomos obrigados a aprender em outra língua; às vezes, sequer compreendemos. Essa realidade ainda persiste para muitas crianças. Portanto, vejo como um dever usar a língua materna como ponte, não como barreira. Não se trata de rejeitar o português, mas de garantir que a aprendizagem começa em terreno fértil, naquilo que o aluno já sabe.

Eu mesmo testemunhei antes da implementação do ensino bilíngue. Havia casos em que o aluno precisava sair para ir ao banheiro, mas não sabia como pedir ao professor. E não era por desobediência, era porque não compreendia a língua. Essa dificuldade cria desconforto, vergonha e sofrimento para o aluno. Está claro que a língua se torna uma barreira na aprendizagem do aluno. Com a introdução do ensino bilíngue em algumas zonas afastadas, esse cenário começou a mudar. Ainda é um desafio, mas ao menos há tentativa de aproximar o ensino da realidade linguística do aluno.

A introdução da língua local como instrumento pedagógico transformou a dinâmica da sala de aula. Quando passamos a falar a língua materna dos alunos, eles começaram a sentir-se mais calmos e acolhidos. É como se deixasse de ser um ambiente estranho e se tornasse um lugar familiar. Tenho vivenciado isso de forma concreta. Por exemplo, em momentos em que fico com problemas de saúde ou participando de uma reunião, eles também se ausentam. Quando volto, ficam alegres. Em zonas do campo onde trabalho, os alunos observam de longe se o professor chegou e, ao perceberem, eles vêm correndo. Essa relação mostra o vínculo que construímos com os alunos. Mais do que ensinar conteúdos, nós representamos a sociedade. A presença do professor vai além do ensino formal.

Por isso, em tudo o que tenho vivido na minha prática, a palavra “absentismo” raramente se aplica às minhas turmas. O número de desistências tem sido extremamente reduzido. Canto com os alunos, promovo a comunicação, valorizo a participação. Tento fazer com que todos se sintam parte. Mesmo nas aulas de matemática, disciplina que, em muitos casos, é motivo de medo e silêncio.

Nas zonas rurais onde leciono, muitas meninas são tímidas nas aulas de matemática. Essa timidez não é apenas pessoal, mas sim cultural. Na comunidade, é comum que homens e mulheres se sentam separados nas igrejas, nas reuniões e nas casas. Os meninos crescem de um lado; as meninas, de outro. Essa cultura de separação acaba sendo trazida para a escola.

Quando percebi isso, procurei intervir pedagogicamente. Passei a usar métodos de promoção da equidade de gênero. Organizo as turmas de forma que os meninos e meninas se sentem juntos. Crio duplas, grupos mistos e encorajo as meninas a falar. Tento quebrar esse padrão cultural aos poucos. E tenho visto resultados positivos.

Tenho buscado promover inclusão, especialmente no desporto, e ainda hoje em alguns lugares há a ideia de que o futebol é um desporto exclusivo. Na escola onde trabalho, organizo competições separadas (meninas contra meninos e vice-versa). Essas ações têm um objetivo claro: que nenhuma menina se sinta excluída do processo educativo, seja dentro ou fora da sala de aula. Temos um sistema educacional que influencia essas situações. Minha intenção não é apontar culpados. Quero apenas compartilhar essas questões como professor que trabalha em contexto rural. É dessa realidade concreta, do chão da escola do campo, que parto para refletir e transformar, ainda que pouco a pouco, nas estruturas que nos cercam.

Hoje percebo que a postura dos alunos mudou. Na minha época, quando eu era estudante, havia outro tipo de compromisso; talvez pela forma como a educação era encarada em casa, havia muito respeito. Atualmente, com a expansão das escolas, o que é um avanço, infelizmente, muitos alunos não demonstram a mesma motivação. E o que é mais preocupante: muitos pais e encarregados[36] de educação também não. Quando o aluno faltar às aulas, muitas vezes o pai não toma nenhuma atitude.

Mas acredito que essa proposta deve começar pelas próprias entidades governamentais, especialmente o MINED e as autoridades locais. É preciso haver políticas públicas que envolvam mais os pais no processo escolar, que reforcem a importância da aproximação entre escola e família.

Por isso, defendo que em todos os encontros, assembleias comunitárias, deve haver uma preocupação em reforçar o valor da educação. É preciso antecipar-se à evasão escolar, sensibilizar e envolver. Não se trata de dizer que a escola é importante, trata-se de construir uma cultura de valorização da escola. Atualmente, a questão da distância até a escola deixou de ser um problema significativo. Pelo menos aqui no distrito de Mocuba, nalgumas localidades, os alunos já não precisam percorrer sete, oito ou dez quilômetros para frequentar

[36] A responsabilidade pelo custeio e acompanhamento escolar da criança não se restringe necessariamente aos pais biológicos. Esse papel de encarregado de educação pode ser assumido por membros da família alargada, como: tios, avós ou primos, ou mesmo por pessoas sem vínculo consanguíneo que assumem formalmente o suporte à vida escolar da criança em seus diversos domínios.

as aulas. Mesmo assim, observa-se que em alguns casos, a adesão da escola continua sendo baixa.

E os próprios pais acabam sendo promotores da desistência. Outro desafio que enfrentamos na escola em zonas rurais é o casamento precoce. Quando a aluna chega aos 14 anos, muitas vezes ela já é pressionada pelos pais a se casar. E as estruturas locais que deveriam proteger a criança acabam legitimando o casamento. É verdade que existem campanhas em rádios e televisões que combatem o casamento precoce. Isso não basta, em muitas zonas do campo, algumas pessoas não têm rádio nem televisão.

Quando meus alunos faltavam, eu ia até as casas, conversava com os pais. Buscava o aluno para trazê-lo de volta à escola. Houve um episódio que me marcou: certa vez, fui buscar uma aluna, e ao chegar em casa, ouvi do pai: “Você está levando essa menina para a escola porque quer casar com ela?”. Lamentavelmente, essa menina já havia sido entregue para casamento. Desde aquele dia percebi que aquele papel não era meu, mas sim do Conselho da Escola ou das estruturas locais.

O projeto SABER surgiu para mim como uma grande oportunidade, embora eu já estivesse envolvido em atividades ligadas ao ensino bilíngue, o ensino de duas línguas na sala de aula. Fui indicado para o projeto a partir de uma solicitação feita à ZIP. Fui selecionado para participar da entrevista. Felizmente, fui aprovado. Algumas pessoas que já haviam assistido às minhas aulas também contribuíram nesse processo: viram meu envolvimento utilizando as duas línguas, o elomwe (L1) e o português (L2). Naquele momento, eu já não lecionava inglês, que era a minha paixão. Devido ao novo sistema de organização escolar, deixei de ter turmas da disciplina de inglês e ganhei a possibilidade, com mais proximidade, de ensinar numa língua que toca o coração dos meus alunos, a língua que falam em casa.

Hoje, com autoconfiança, atuo como formador do Programa SABER. Tenho realizado as minhas atividades com responsabilidade e acredito que tenho cumprido com êxito aquilo que é recomendado tanto pelas diretrizes do MINED quanto pelo Programa SABER.

2.2.1.1 RESILIÊNCIA, ITINERÂNCIAS, LÍNGUAS DE SOBREVIVÊNCIA E RE-EXISTÊNCIA PEDAGÓGICA NA NARRATIVA DE DIONÍSIO

> *“Sempre tive um gosto especial por matemática. Para mim, foi sempre um prato forte, mesmo sendo uma disciplina que muitos evitam. Na verdade, é quase impossível viver sem a matemática. Ela não se limita à sala de aula; está presente no nosso cotidiano. Usamos matemática para fazer as contas da casa, para*

> *organizar o orçamento familiar e muito mais. A matemática é uma ferramenta indispensável para a vida."*
>
> **- Dionísio Adelino**

O professor Dionísio é um professor jovem, coordenador pedagógico da Escola Primária de Impere na zona de influência pedagógica (ZIP-66), no Centro Educacional na sede da localidade de Mugeba, distrito de Mocuba, ainda em processo de crescimento e consolidação profissional. Demonstra uma postura empolgante, motivada e profundo comprometimento com o ensino. Ao longo de sua entrevista, ficou claro que ele vive a docência com intensidade e convicção. Para ele a docência não foi apenas uma escolha profissional, mas um destino familiar natural, uma vez que tanto o seu pai quanto a sua mãe foram professores, sendo a mãe já aposentada. Para Dionísio, ser professor não é apenas uma ocupação, é algo que ele trata como seu "pão de cada dia". Sua narrativa transita entre a memória de uma infância deslocada pela guerra civil e a consolidação de uma atuação profissional multifacetada, dividindo-se entre a paixão pelas letras e um "gosto especial" pela matemática, a qual define como ferramenta indispensável para a vida.

A relação de Dionísio com a matemática manifesta-se na transposição que faz desta para o campo da estratégia e do lazer, especificamente através do jogo de damas. Para ele, a matemática transcende o cálculo aritmético para tornar-se um exercício de raciocínio lógico e antecipação; o tabuleiro é o espaço onde se busca "aproximar o que o adversário pensa" para decidir qual dado mover. Essa visão mostra uma compreensão da matemática como uma linguagem de leitura do outro e de tomada de decisão, o que confere à disciplina uma dimensão de vivacidade que ele busca imprimir em suas aulas para desmistificar o medo e o silêncio que geralmente a cercam.

Dionísio mostra uma subjetividade resiliente. Ao enfrentar essa perda trágica e a subsequente destituição de seus bens devido às normas de uma sociedade matrilinear, Dionísio descreve um processo de "recidiva" e recomeço. Sua obstinação em concluir o ensino superior, mesmo diante desse "ano de desaforos" marcado por uma dor profunda e pelo afastamento de seu núcleo familiar, demonstra que o estudo e a carreira docente funcionam como um projeto de afirmação pessoal e um ancoradouro de dignidade para a reconstrução de sua própria história.

Atua como professor de inglês no ensino primário em zonas rurais, buscando transformar a língua materna (Elomwe) de barreira em "ponte", e combater o absentismo por

meio do afeto e da música. Demonstra uma gestão pedagógica pragmática ao mesmo tempo que ética; ele prefere o exemplo e o diálogo à opressão, utilizando a ocupação da sala de aula como forma de sensibilizar colegas não pontuais no trabalho. A narrativa de Dionísio indica que o ensino na zona rural exige que o professor seja, antes de tudo, um mobilizador social e um mediador cultural.

Dionísio demonstra uma postura crítica e autônoma diante das instabilidades causadas por políticas educacionais cíclicas e influências de parceiros externos. Ao descrever as contradições pedagógicas como a oscilação imposta entre o ensino da letra de imprensa e da letra cursiva em projetos como o 'Aprender a Ler' (APAL), o professor expõe a fragilidade a que o docente é submetido por orientações descontínuas. Frente a esse cenário, ele adota uma "orientação flexível", priorizando o que é mais acessível ao aprendizado da criança na escola. Essa agência é mais um elemento que demonstra como sua prática é mais comprometida com a realidade concreta e o sucesso imediato de seus alunos e menos com as diretrizes burocráticas.

Embora com pouco tempo de carreira, Dionísio já passou por várias funções dentro do ambiente escolar, nem sempre cargos de grande relevância administrativa, mas que acrescentaram contribuições à sua bagagem profissional e à sua formação como educador e professor de língua inglesa. Ele também nutre sonhos e ambições acadêmicas, como a continuidade da sua formação superior. Embora tenha expressado, em sua fala, o desejo antigo de cursar Direito, desejo que, por motivos diversos, não se concretizou, Dionísio segue em busca de crescimento na licenciatura na área de educação.

A escolarização de Dionísio deu-se em infraestruturas precárias da escola pública, ao norte da província da Zambézia, região onde a língua predominante, *Elomwe*, é uma das variantes linguísticas incorporadas no programa de ensino bilíngue. Os fatores estruturais provenientes da guerra civil no país estimularam a mudança de seu convívio no contexto rural, onde permaneceu até a adolescência, para uma realidade urbana da capital provincial, Quelimane. Essa mudança forçada por tais conjunturas foi consubstancial para configurar a sua personalidade e também escolha profissional.

O convívio com diversas variantes linguísticas (Elomwe, Emakhuwa, Manhaua e Echuwabo) transformou a comunicação em uma estratégia de sobrevivência e, posteriormente, em projeto profissional. Essa itinerância linguística atravessou desde a sua província de origem , região central do país, na sua língua *Elomwe*, até a convivência com

comunidades da Zona Norte, província de Nampula, falantes de língua *Emakhuwa* outra variante linguística que de igual modo foi agregada ao ensino bilíngue. Além disso, a trajetória escolar de Dionísio foi marcada, sintomaticamente, pelo seu gosto pela leitura, tanto de autores moçambicanos quanto de estrangeiros. Ele atribuiu o seu interesse pelas línguas à imagem da escola de ontem, em que o sistema de ensino ainda mantinha a prática de redação nas provas de avaliação formativa, diferentemente do modelo atual. Segundo ele, aquele currículo promovia o hábito de leitura, propiciando um encontro entre os alunos e os textos literários. Para Dionísio, a introdução das línguas moçambicanas no currículo alterou a dinâmica da sala de aula, convertendo a língua materna de uma barreira de silenciamento em uma "ponte" de acolhimento.

Apesar de ver-se responsável por encargos familiares, Dionísio reserva a intenção de progredir ao ensino superior, por considerar que a formação é um pressuposto basilar para melhoria das condições socioeconômicas. Na sua prática profissional, demonstra um senso crítico frente a determinadas práticas e posturas de seus colegas. Além disso, o Dionísio se consterna com a participação dos pais e encarregados de educação no acompanhamento pedagógico dos seus educandos. Esta realidade tenciona-se com práticas culturais, como uniões precoces, que obstaculizam agendas governamentais focalizadas na emancipação e continuidade das meninas no sistema do ensino.

Diante das barreiras culturais que segregam meninos e meninas nos espaços sociais e religiosos da comunidade, Dionísio utiliza a escola como um lugar de subversão dessas normas. Ele identifica na timidez das alunas frente à matemática um reflexo desse padrão cultural e intervém ativamente ao promover a equidade de gênero através de grupos mistos e competições esportivas inclusivas. Ao buscar "quebrar o padrão" que isola as raparigas, o professor transforma o ambiente escolar em um território de re-existência, onde o acesso ao conhecimento matemático e ao desporto constitui-se como um ato de justiça social e pedagógica.

2.2.2 Trajeto Quelimane-Namacurra: Benjamim Evaristo Brito

Canção fraterna
Imagem negro de voz quente
Olhar magoado,
Diz me:
Que séculos de escravidão
geraram tua voz dolente
Quem pôs mistério e a dor
Em cada palavra tua?
E a humilde resignação
Na tua triste canção?
E o poço da melancolia
No fundo do teu olhar?
Foi a vida? O desespero? O medo?
Diz me aqui, em segredo,
Irmão negro.
Porque a tua canção é sofrimento
E tua voz é sofrimento
E magia.
Há nela a nostalgia
Da liberdade perdida,
A morte das emoções proibidas,
E saudade de tudo que foi teu
E jamais não é
Diz-me irmão negro,
Quem a fez assim…
Foi a vida? O desespero? O medo?

Mas mesmo encadeado, irmão,

Que estranho feitiço o teu!

A sua voz dolente chorou

De dor e saudade,

Gritou de escravidão e veio murmurar a minha alma em ferida

Que a tua triste canção dorida

Não é só tua, irmão de voz veludo

E olhos de luar…

Veio de manso murmurar

Que tua canção é minha.

— Noemia de Sousa

Figura 20 - Trajeto Quelimane-Namacurra



A deslocação ao distrito de Namacurra constituiu o sexto itinerário desta pesquisa para a condução das entrevistas, tendo ocorrido no dia 15 de fevereiro de 2024. A sessão da entrevista teve início às 7h28, com duração de 1 hora, 9 minutos e 59 segundos.

O percurso de aproximadamente 70 km foi realizado em um minibus (transporte coletivo local), a duração da viagem foi de cerca de uma hora. A viagem transcorreu por uma estrada pavimentada, marcada pelas constantes paradas para o embarque e desembarque de passageiros ao longo da via, dinâmica característica do transporte na região. Nele, fui ao encontro de Benjamim, um professor aposentado que, atualmente, tem se dedicado ao cultivo da terra para o seu sustento. Conheci Benjamim por intermédio do ponto focal do Programa SABER[37] no Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT), o senhor

[37] Foi um programa financiado pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) e implementado pela WEI (World Education) e um consórcio de organizações locais entre os anos de 2022 e 2024. Esse programa visou a melhoria dos resultados de aprendizagem no ensino primário através da educação bilíngue, abrangendo as províncias de Nampula e Zambézia, as duas mais populosas de Moçambique. O programa buscou apoiar o Ministério de Educação nas seguintes frentes: prestação de instrução corretiva de qualidade aos alunos do 1º ao 3º ano do ensino primário (1º ciclo), através de um programa de ensino básico sustentável; alargamento das intervenções no ensino básico ao 4º e 6º anos do ensino primário (2º ciclo) e formação de professores para apoiar os alunos a consolidar habilidades básicas de leitura e matemática, transferindo essas habilidades para português e progredindo para competências de nível superior; aumento do tempo de instrução e redução do trabalho do professores na busca de soluções para o absentismo de crianças na escola, através do envolvimento dos serviços de educação, governo, sociedade civil, líderes escolares e comunidade. (USAID-SABER, 2022, tradução nossa).

Geraldo António[38]. Tal indicação foi igualmente feita pelo senhor Arigo Saraiva, que desempenha a função de Coordenador Provincial de Leitura e Escrita do programa SABER na província da Zambézia.

Os filhos de Benjamim já são crescidos e moram em casas próprias; ele, por sua vez, vive com a esposa em uma habitação simples em uma vila do distrito de Namacurra. À minha chegada, ele me aguardava no mercado local, visto que eu desconhecia a localização de sua residência, de onde me conduziu até sua casa. Antes da entrevista, apresentou-me à sua esposa. Embora eu já tivesse lhe enviado o roteiro previamente, senti necessidade de recapitular os protocolos da entrevista.

Depois de posicionar o celular para a entrevista, tendo iniciado a gravação de sua fala, notamos que em torno da sua casa havia uma interferência (barulho), então ele optou por sairmos para uma ruína da antiga fábrica de processamento de castanha de caju. Mais uma vez, eu lhe pedi que ficasse à vontade para falar.

A entrevista foi breve, abrangendo os pontos fundamentais do roteiro. Ao final, o professor colocou-se à disposição, para eventuais esclarecimentos adicionais, caso, após a análise, eu precisasse complementar os dados. Respondi positivamente, esclarecendo que isso aconteceria na etapa de textualização das entrevistas.

Benjamim Evaristo Brito



[38] O Senhor Geraldo Antônio é técnico do SDEJT no distrito de Namacurra e ponto focal do programa SABER, ou seja, correspondente deste programa no distrito.

Meu nome é Benjamim Evaristo Brito. Tenho 66 anos. Sou natural e residente de Namacurra, filho de Evaristo Brito e Maria Salgado. Venho de uma família numerosa. Tenho irmãos e irmãs que hoje vivem em suas próprias casas. Sou professor de profissão, que abracei com muita dedicação ao longo de toda minha vida, e contribuí com a formação de diversas gerações. Eu falo língua portuguesa e Echuwabo fluentemente. Tenho uma família constituída por treze filhos. O nível de escolaridade deles é muito baixo, e me orgulho de ver muitos deles estudando, uns no nível de ensino médio e outros a frequentar universidades. A educação, eu acho que, definitivamente, é uma ponte de transformação e acredito no seu poder de mudança da população.

A minha caminhada escolar começou muito cedo, na antiga escola pré-primária João de Deus. Depois, concluí segunda e terceira classes rudimentares. Foi período de muitas dificuldades para estudar, em que havia ensino oficial para filhos dos portugueses e assimilados e rudimentar destinado aos filhos dos moçambicanos ou indígenas[39]. Em 1973, concluí o nível básico, que correspondia à quarta classe do sistema educacional colonial; mesmo enfrentando esse sistema segregacionista colonial, consegui avançar. Daí, eu fui para a cidade de Quelimane com o objetivo de dar continuidade aos meus estudos. Portanto, o meu irmão desconfiou-me de que eu não havia concluído a quarta classe. No entanto, recebi o apoio de uma professora portuguesa, que confirmou que eu tinha habilidades e me incentivou a realizar o exame extraordinário, e fui aprovado; daí, passei a assumir uma turma. Só de imaginar agora sinto que passei por um sistema que limitava as nossas expectativas ou sonhos, mas acreditei que a educação era uma grande arma de libertação de povo oprimido pelo regime colonial.

As escolas indígenas que funcionavam em áreas rurais estavam sob responsabilidade da missão católica e eram administradas por padres da Igreja Católica. Apesar das limitações e do sistema repressivo de medo, porque eram chicoteados, os nossos pais não deveriam reclamar disso; deviam agradecer o aprendizado dos seus filhos. Tais escolas missionárias ofereciam um ensino consistente, porque os padres eram exigentes com o aprendizado.

---

[39] Na vigência do período de jugo colonial em Moçambique, indígena é como se referiam às populações moçambicanas nativas, de diversos grupos étnicos ou de suas línguas nativas, essa adjetivação justificava a exploração da mão de obra barata para as plantações e na construção de edifícios e estradas.

No ano em que concluí a quarta classe em 1973, muitos que já tinham esse nível já podiam ser aproveitados para formação de professores. Quando o país caminhava para a sua independência, com o governo de transição liderado por Samora Moisés Machel, este, o primeiro presidente de Moçambique independente, iniciou-se uma grande mobilização para formar quadros dentro e fora de Moçambique, em países como a República Democrática da Alemanha, a Inglaterra, Cuba, entre outros países, por forma a substituir os técnicos do colonialismo português[40].

Eu juntamente com outros jovens na altura, fui selecionado para integrar na formação de professores no distrito de Nicoadala, aqui na província da Zambézia. Em 1976, participei de uma formação pedagógica urgente, que era para formar professores rapidamente que deveriam atuar nas novas escolas quando Moçambique tornou-se independente. Porém, o meu nome não tinha sido incluído na lista oficial, embora eu tenha participado da formação. Só mais tarde fui chamado, pois reconheceram que eu já estava formado, com potencial e compromisso com a educação. De lá para cá, dediquei a minha vida a ensinar e a olhar o conhecimento como uma ferramenta de transformação social.

Depois da independência de Moçambique, lá em 1975, o país enfrentava grandes dilemas de falta de professores qualificados, portanto, entre 1976 e 1983, continuei a lecionar naquele sistema colonial fortemente influenciado pelos costumes coloniais. No período em alusão, as escolas ainda estavam divididas em escola primária oficial e escola indígena; essas duas modalidades funcionavam em lugares diferentes e, em 1983, o sistema educacional moçambicano foi unificado[41], criando-se uma única identidade.

---

[40] Após a independência nacional assinalada em 1975, o país iniciou um processo de nacionalização dos serviços a favor do Estado moçambicano. Neste período em alusão, havia falta de funcionários qualificados, de certa forma, isso dificultava a prestação de serviços básicos de qualidade, no caso de educação e saúde. Perante esse fator, o então Samora Moisés Machel, primeiro presidente de Moçambique independente, estabeleceu acordos de cooperação educacional com alguns países do mundo. Com o propósito de formar quadros moçambicanos de qualidade capazes de responder às demandas emergentes do estado moçambicano em construção. O objetivo era garantir a **formação de quadros moçambicanos**, capazes de responder às necessidades urgentes do novo Estado em construção.

[41] O entrevistado está se referindo à primeira reforma curricular, ou seja, Lei número 4/83 de 23 de Março, que aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Essa Lei aborda que: O sistema de educação é o processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições econômicas e sociais. Na sociedade tradicional, a educação transmitia conhecimentos e técnicas acumuladas na prática produtiva, inculcar o seu código de valores políticos, morais culturais e sociais e dava uma visão idealista do mundo e dos fenômenos da natureza. Pela iniciação e rito, pelo dogma e superstição, pela religião e magia, pela tradição, o indivíduo era preparado para aceitar a exploração como uma lei natural e assim reproduzi-la no seu grupo etário, na sua família, na sua tribo, etnia e raça. A dominação colonial em Moçambique impôs uma educação que visava a

Com o novo SNE (Sistema Nacional de Educação), foram introduzidas mudanças estruturais no sistema de ensino desde a primeira classe; as crianças eram ensinadas a fazer leitura de imagens durante todo o ano letivo. Ao concluir o primeiro ano, passaram automaticamente para a segunda classe. Portanto, notava-se que muitos alunos chegavam à segunda classe sem saber ler e escrever, o que causava um enorme atraso em comparação ao sistema anterior. No novo sistema de educação, a língua portuguesa passou a ser obrigatória nas escolas, os alunos que não falavam português na escola (com destaque àqueles que falavam língua materna, como o Echuwabo) eram castigados. O método de repressão linguística mais marcante era o uso de uma moeda. Quem falasse o dialeto local recebia tal moeda e tinha que entregá-la a outro colega que também falasse a língua materna. E o último aluno que ficasse com a moeda ao final do dia era castigado em frente aos outros alunos. Esse tipo de punição teve um efeito desmoralizador e foi parte de uma das tentativas de impor a língua portuguesa como única e legítima língua na escola. A maioria dos professores, como eu, sentia o peso desse sistema e das consequências para os alunos, que viviam em conflito entre a sua cultura e a nova política educacional. Passado o tempo, percebeu-se que este método não funcionava, e a qualidade do ensino começou a declinar, principalmente nas classes iniciais. A leitura, que antes era prioridade já nas primeiras classes no tempo colonial, passou a ser trabalhada a partir da segunda classe, mesmo assim, com inúmeras dificuldades. No entanto, a unificação das escolas foi um passo muito importante, mas também os desafios de gestão pedagógica e culturais continuavam.

Na minha experiência, entendi que algo importante é a linguagem matemática. A criança que não domina a língua usada na escola, no caso, a língua portuguesa, claro que tem dificuldades em compreender os conteúdos da disciplina de matemática na escola. Por isso, a matemática exige atenção à linguagem e às fórmulas. E quando a língua da escola não é a mesma que a língua da criança ou do aluno, o aprendizado não é natural; é totalmente forçado. No começo, ou seja, nos primeiros anos como professor, não se falava ainda em matemática, como se fala hoje. Mas sim, aritmética. Era assim que aprendíamos as quatro operações básicas, tais como adição, subtração, multiplicação e divisão. Na primeira classe, as

---

reprodução da exploração e da opressão e a continuidade das estruturas colonial-capitalistas de dominação. Foram desenvolvidos sistemas de educação paralelos, para filhos da classe dominante e para indígenas. A luta armada de libertação nacional representa a expressão mais alta da negação e ruptura com o colonialismo e as concepções negativas da educação tradicional. É no interior desta luta, no seio da Frente de Libertação de Moçambique (FELIMO), surge a nova concepção. Ela nasce do combate das massas populares contra a opressão e a exploração, no processo da criação da nova sociedade livre de qualquer forma de dominação (Lei nº do 4/83 de 23 de Março do SNE).

crianças deveriam aprender a contar, somar e subtrair. Na segunda classe, o esperado era que soubessem contar até 100 ou 200 com fluência e compreensão. E não era só na escola que aprendiam, mas também em casa, com colegas, brincando.

Um dos jogos mais comuns educativos da minha infância chamava-se Tic-Tac, era muito simples, mas sim, poderoso. Usávamos dois pedaços de pau: um com cerca de 20 centímetros e outro com 30 centímetros. O maior era usado para bater no menor, que saltava no ar até uma certa distância. A criança contava os passos até o lugar onde caiu o pauzinho; 1, 2, 3, 4… assim em diante. Esta era uma forma de associar o movimento, o espaço e a contagem. Um aprendizado que unia corpo, mente e brincadeira. Ora, vejamos, essas brincadeiras não só ajudavam no desenvolvimento do raciocínio matemático, como também fortaleciam os laços de amizade e a autoestima das crianças. Na primeira e na segunda classe, muitos alunos já dominavam as operações por causa dessas práticas quotidianas. Em minha visão, esses saberes dos jogos tradicionais e a língua materna deveriam ser colocados em prática na escola. Infelizmente, por causa da padronização do ensino, a obrigatoriedade da língua portuguesa na escola, na maioria das vezes, silencia essas potências culturais que são tão valiosas para a educação das crianças.

Naquele período, os nossos professores eram formados num sistema muito rigoroso. Mesmo o governo, com poucos recursos, era um dos principais materiais de trabalho o livro de aritmética, no qual vinham todas as operações fundamentais. As operações eram ensinadas com duas abordagens principais: com transporte e sem transporte.

- Adição sem transporte era o caso mais simples; o resultado das unidades não ultrapassa 9 ou ultrapassa a dezena.
  Exemplo: 2 +3 = 5

- Já a adição com transporte exigia mais atenção e compreensão. E a soma das unidades dá 10 ou mais
  Exemplo: 9 + 7 = 16

  Aqui, o aluno precisava escrever o 6 embaixo da coluna das unidades e transportar o 1 para a coluna das dezenas. Essa habilidade de levar o número exigia prática e memorização da tabuada, porque, sem saber a tabuada, não era possível avançar com segurança nas operações.

Os professores exigiam que os alunos decorassem a tabuada, da casa 1 até a casa 10, tanto na adição como na subtração, multiplicação e divisão. Sempre ouvia:

- Casa do 1: 1 x 1 igual à 1; 1 x 2 iguais á 2; 1 x 2 iguais á 3…
- Casa do 2: 2 x 1 igual á 2; 2 x 2 iguais á 4; 2 x 3 igual á 6…

Essa prática, na minha visão, reforçava o cálculo mental e dava segurança ao aluno para resolver problemas matemáticos com ou sem transporte. Os alunos que não dominavam bem a tabuada tinham dificuldades quando chegavam às operações com dois ou mais dígitos. Mesmo que naquele tempo não tivéssemos máquinas calculadoras, os nossos professores eram metódicos e comprometidos. Os alunos sabiam contar, somar, dividir e multiplicar mentalmente.

Na quarta classe, complicou mais, já não bastava saber adicionar e multiplicar; era preciso conhecer e perceber os números naturais e frações e como trabalhá-los. Na multiplicação com dois números decimais, o aluno devia contar quantas casas decimais existiam nos fatores.

Por exemplo:

a) Se se multiplica 1,2 x 0,3, o resultado seria 0,36. Isso implica que havia duas casas decimais no total (uma no 1, 2 e a outra no 0,3), e o resultado tinha que descontar essas duas casas no produto final. Essa maneira de proceder era obrigatória, sem tomada de atenção, o aluno errava tudo.

Na divisão de números decimais, a divisão de um número decimal, vocês eram ensinados de uma certa forma para eliminar as casas decimais do divisor. Contava-se quantas casas decimais havia no divisor e acrescentavam-se os zeros correspondentes no dividendo, depois podia-se fazer a divisão.

Exemplo:

b) Para dividir 36: 0,3, convertia-se para 360: 3 e o resultado seria 120. Aqui, sem contar as casas decimais, era difícil resolver.

No caso das frações, ensinava-se que duas metades fazem um inteiro; que dez décimos também fazem uma unidade completa; e que frações menores podiam ser somadas até chegar à unidade.

Exemplo:

c) 1/2 + 1/2 = 1

d) 1/4 + 1/4 + 1/2 = 1. Esses exercícios tinham um forte valor porque ajudavam os alunos a entender medidas e vivências do dia a dia. Os professores aplicavam muitos exercícios de frações de formas diferentes, isso ajudava também no raciocínio lógico.

Naquele período, nós também aprendemos, ainda na quarta classe, medidas de comprimento, capacidade e volume e suas unidades. As medidas eram apresentadas de forma decrescente ou do maior para o menor:

Exemplo:

- 1 metro (m)
- 1 decímetro (dm) = 1/10 de metro
- 1 centímetro (cm) = 1/100 de metro
- 1 milímetro (mm) = 1/1000 de metro

O professor explicava que: uma unidade dividida em 10 partes é uma décima; se dividir em 100 partes, de cada uma é uma centésima; e se dividir em 1000, temos os milésimos.

E as medidas de capacidade e volume eram:

- 1 litro = 10 decilitros
- 1 decilitro = 10 centilitros
- 1 centilitro = 10 mililitros, e 1 metro cúbico era igual a 1000 litros, e nós estudávamos conversão, estimativas, problemas com recipientes e cálculos como:
- Quantos mililitros cabem em 3 litros?
- Se tenho 2,5 litros, quantos centilitros são?

A aprendizagem começava pelo domínio da língua portuguesa; se não falar a língua, era difícil resolver problemas. A compreensão dos enunciados, dos exercícios e das operações, primeiro, era ler e entender o que lia. E junto do português, vinha a tabuada, era decorar, repetir e recitar em coro. Servia como chave para todas as operações. A arqueométrica, como era chamada a cartilha ou o livro de aritmética, trazia esse conhecimento de forma clara, com exercícios graduais e regras práticas. Isso foi de 1983 para lá. Para cá começou a diminuir esse programa. Ou seja, com o passar do tempo, esse ensino baseado na disciplina, na repetição inteligente e na compreensão da linguagem foi sendo deixado de lado.

O era sólido e bem estruturado, passou a ser substituído por conteúdos mais leves, porém menos exigentes.

Há muito tempo, o ensino bilíngue já aparecia, mas não formalmente, como aparece hoje. Não existia uma disciplina nem estrutura curricular para isso. Nas escolas do campo, os professores acabavam dando um jeito. Quando o aluno não conseguia resolver um problema, o professor deveria usar a língua local para facilitar a compreensão e ajudar o aluno que não dominava a língua portuguesa. Eu me lembro muito bem disso e, hoje, com a implementação formal do ensino bilíngue, sinto que se retornou. Vejamos também, até os nossos dias, as crianças chegam à escola pela primeira vez sem saber falar a língua portuguesa. Caso você pergunte a uma criança os números em português, não conseguirá responder, e se você perguntar, por exemplo, o que é “moeda”, ela responderá na língua local. Isso é bilíngue. Para mim, a grande vantagem do ensino bilíngue é a percepção. A criança entende mais rápido quando é ensinada na sua própria língua. Mas quando a língua de ensino não é a que ela conhece, ela fica atrasada e aprende com muita dificuldade.

No meu tempo, quem passava de classe sabia explicar. Nós fazíamos redação com base no nosso meio ambiente, naquilo que víamos, liamos. Depois, depois nos expressamos por meio de questionários e redações. Atualmente, as crianças ainda fazem redação, mas muitas vezes nem fazem ditado. Em algumas classes avançadas, como a décima segunda, por exemplo, fazem provas e exames por calha ou escolha múltipla, sem escrever. Isso, para mim, diz sobre a estrutura do sistema atual. Antes, a letra do aluno, a caligrafia, tinha valor. A forma como ele construía as suas frases também era valorizada. Isso tudo preparava o aluno para escrever desde cedo, saber redigir uma redação ou até mesmo interpretar uma carta que os pais ou irmãos enviaram de muito longe, por exemplo, da África do Sul. A criança recebia a carta e tinha que saber explicar o conteúdo para a família.

Agora não vejo esse tipo de preparação dos alunos. Muitas crianças não sabem ler nem escrever uma carta. Isso para mim não é bom. Quando penso nisso, eu volto ao passado, onde havia muitos analfabetos. Por que ainda temos tantos analfabetos? Se a escola evoluir! No tempo colonial, havia também muitos que não sabiam ler e escrever, mas a escola era segregacionista, agora é meio popularizada. Mesmo com tanta estagnação do nosso ensino naqueles tempos, os alunos que entravam na primeira classe com nove ou dez anos, geralmente, sabiam escrever uma carta. No passado, durante o recenseamento no governo colonial, já percebia isso e reparava.

Naquele tempo, jovens que tinham 15 ou 16 anos eram obrigados a pagar imposto para o império português. Para conseguir dinheiro para pagar, muitos sentiam-se obrigados a trabalhar, ganhar dinheiro e pagar imposto. Muitos jovens iam trabalhar nas companhias de Borror[42], Mocuba e Naciaia[43]. Trabalhavam sem descanso. Alguns iam até o distrito de Luabo nas plantações de chá e canas-de-açúcar, mas eles ficavam sem açúcar para comer. Quando o jovem não conseguia dinheiro para pagar, alguns fugiram para o país vizinho, Malawi. E, caso o filho não estivesse presente, a responsabilidade recaía sobre os pais ou familiares; estes acabavam vendendo o que tinham: podia ser um imóvel, produtos, só para pagar o imposto do filho. Tudo isso contribui de certa forma para o analfabetismo dos jovens, ou seja, o número de analfabetos aumenta cada vez mais.

Mesmo assim, havia uma aparente obrigatoriedade da criança ir à escola. Se não fosse à escola, os pais tinham que pagar imposto também; essa era a estratégia do governo colonial. Ao mesmo tempo, o próprio sistema escolar criava atrás. A criança fazia a primeira classe durante dois anos; repetia a mesma classe. A idade é que somava a criança ia ficando mais velha. Então, no momento do recenseamento da população, aquela criança que ainda estava na primeira classe, com 13, 14 ou 15 anos, era considerada adulta e era atribuído o imposto.

Em 1983, quando se introduziu a leitura de imagens na primeira classe, para mim, aquilo foi uma queda. A primeira classe é a base de tudo! É ali que a criança aprende a ler, escrever e fazer as contas. Mas o sistema mudou; ensinava-se apenas por meio de imagens, sem cópia, sem escrita e sem treino da caligrafia. O aluno só olhava a imagem e fazia a interpretação oral. Isso prejudicou muito a alfabetização.

Hoje em dia, instituiu-se um lema: a criança da primeira classe não pode reprovar, dizem, passagem automática, mesmo sem saber nada. Isso tirou valor à aprendizagem das crianças. O resultado é a queda na qualidade do ensino. Para as classes de exame, se o aluno reprovar, tem que fazer segunda chamada. No meu tempo, se reprovasse, não havia outro

---

[42] A companhia do Boror foi uma empresa colonial, com sede no posto administrativo de Macuse, distrito de Namacurra, província da Zambézia, Moçambique. A empresa dedicava-se a plantações de coqueiros, seringueiras e sisal. Companhia monopolista, produto do sistema colonial de concessão por prazos utilizado para a ocupação e exploração econômica do território, a companhia foi nacionalizada após a independência de do País. https://ahpweb.parlamento.pt/Detalhe/?pesq=pa&t=4&id=132152&q=AND__topic_type_id_9__132151_;#:~:text=Arquivo%20Hist%C3%B3rico%20%7C%20Companhia%20do%20Boror&text=%C3%82mbito%20e%20Conte%C3%BAdo%3A%20A%20Companhia,conde%20de%20Stucky%20de%20Quay. Acessado em 15 de junho de 2025.

[43] Mocuba e Naciaia, são locais onde havia alguma infraestrutura, onde os jovens se refugiavam à procura de alguma oportunidade de trabalho, por forma a conseguir dinheiro e pagar imposto.

recurso. Atualmente, o sistema funciona como o processo de moer milho: você manda o milho para o moinho, ele sai moído, mas com muito saliente. A farinha que sobra é pouca. O dono diz: Essa farinha é pouca! Então, tem que aumentar, ele manda moer de novo, misturando qualquer coisa só para parecer que tem mais. Isso para mim é uma ilusão. Assim, também acontece com a educação: se não se permite reprovação, como se vai saber quem aprendeu de verdade e quem não aprendeu? Como vai se distinguir o melhor? E quem ainda precisa aprender mais!

Naquele tempo, não íamos à escola mesmo para estudar, mas sim pelas brincadeiras, pelos jogos. A bola trazida pelos padres era um atrativo. Eu vi a brincadeira como porta de entrada para a escola e o fator motriz para o desenvolvimento psicológico da criança. Eu acho que as brincadeiras fazem bem, são uma ferramenta poderosa, a criança precisa brincar para desenvolver a sua mente.

Como aprofundou seus conhecimentos, os fatores que influenciaram, o que poderia ter sido feito?

Eu aprofundei meus conhecimentos porque senti a necessidade de estudar, porque a educação formal que recebi foi limitada até a quarta classe. E isso não me impediu de continuar buscando aprender. Aqui a mágica simbólica é o conhecimento, o saber transformador. E mesmo após a minha formação básica ou quarta classe no antigo sistema. E me colocaram aqui no distrito de Namacurra. Isso me impulsionou a querer estudar mais, mas não tive oportunidade, pois tinha filhos por quem cuidar. Outra coisa, na altura não tinha uma política de formação dos seus quadros[44], porque o país tinha muita demanda; depois da formação, deveria ir trabalhar só.

E outra coisa, para poder ensinar os outros, você precisa estar preparado. Esse é o desafio do professor de querer estudar mais. Eu falhei em uma oferta para ir estudar no exterior, perdi, fiquei decepcionado! Mais tarde, colocaram o meu nome para me formar como professor. Aí, aceitei com alegria. Para mim, foi uma evolução. Estou a falar lá para os alunos de 1979, talvez 1980, que comecei a trabalhar aqui.

---

[44] Benjamim, afirmou que que, muito antes da independência nacional, em Moçambique não havia políticas públicas para formação de servidores públicos em várias áreas do saber, como educação, saúde, administração pública, entre outras. Esse fator refletiu-se com a falta de profissionais qualificados para responder às necessidades básicas do povo moçambicano.

Quando começou a guerra civil, estávamos em situação difícil, à procura de gêneros alimentícios como forma de sobrevivência no que fosse possível. Nessa procura, em meio a muita insegurança, acabamos sendo encontrados com inimigos[45]. Com medo de morrer, graças a Deus, fugimos para a província de Nampula, no distrito de Murrupula, e fomos levados para a cidade de Nampula, numa missão da Igreja Católica. Lá na missão perguntaram o que sabia fazer, eu respondi que sou professor. Foi assim que entrei para uma turma de alfabetização e comecei a trabalhar em 1984. Foi assim que consegui reunir de novo a minha família, alguns estavam por lá um deles trabalhava na Direção de Trabalho na cidade de Nampula. Daí surgiu uma oferta de emprego numa empresa que precisava de alguém capaz de cuidar da parte da oficina. Foi lá que trabalhei entre os anos de 1985 e 1987. Foi um tempo difícil, mas importante na minha trajetória.

Eu sempre tive aquela vontade forte de dar aulas. Era algo que me incomodava por dentro. Daí fui à direção provincial de educação em Nampula, ver se encontrava o boletim da República que me nomeava como professor. Encontrei e comecei a escrever requerimento; isso foi em 1993, depois do Acordo Geral de Paz. Depois daí, quando procurava saber da resposta, diziam que o documento estava em movimento, sempre isso, sem definição. Diante disso, escrevi diretamente para a Direção Nacional. Na altura do ex-Presidente Armando Guebuza, quando devolveram o meu processo completo, faltava apenas o encaminhamento orçamental. Feito isso, já estava de regresso para Namacurra e vim retomar a minha função. Eu acho que, no fim das contas, tudo começou a se alinhar. Naqueles tempos, encontrar emprego não era difícil porque o governo precisava de nós. Havia urgência de educadores para reconstruir o sistema educacional de ensino e combater a destruição causada pelo conflito.

Quando penso na avaliação do sistema educacional, do clima e do ambiente das escolas naquele tempo, noto que havia muitos desafios. As atividades extracurriculares eram poucas, quase inexistentes. A educação primária em Moçambique era aparentemente obrigatória, mas sim fragilizada. Faltavam recursos, materiais, professores qualificados e apoio às escolas. Mesmo com esta situação toda, havia um esforço tanto do professor quanto do governo de forma a manter o aprendizado.

[45] O inimigo referia-se aos militares do movimento Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), que iniciaram com a violência armada em Moçambique depois da independência.

Quando falamos de avaliação do sistema de ensino…é impossível não lembrar do ano de 1983. Percebi a primeira mudança curricular em Moçambique. De lá para cá, muita coisa mudou. Nem tudo é para melhor. Eu avalio o sistema com base na minha própria experiência, por ter vivido e trabalhado em todas essas fases. Se não fosse o esforço dos professores, com certeza o ensino estaria muito embaixo.

Há muito tempo, o professor era valorizado. Igualava a um governador na sua escola. A comunidade o respeitava. O salário podia até ser pequeno, mas o professor era sustentado com ofertas e recebia coisas da comunidade, como comida e respeito. Hoje, infelizmente, isso já não existe. O professor perdeu esse reconhecimento. O ambiente nas escolas tornou-se mais frio, mais difícil. Infelizmente, as crianças de hoje estão influenciadas pela preguiça, e muitas vezes os encarregados de educação não ajudam. Antigamente, os encarregados colaboravam, davam suporte. Hoje, até se distanciaram da responsabilidade de acompanhar a educação dos filhos.

Quando introduziram bilíngues nas escolas, muitos encarregados de educação têm opiniões divergentes sobre este assunto. Alguns dizem que o ensino bilíngue está atrasando as nossas crianças. Outros dizem que as crianças vão para a escola em vez de aprenderem português; estão a ser obrigadas a aprender a língua materna. Mas nós, professores, já percebemos que a criança percebe melhor a língua que fala em casa, a primeira língua, a L1. Isso facilita o processo de aprendizagem. Os encarregados sempre questionam: “Se a criança já conhece a língua materna em casa, por que ensiná-la novamente na escola? Por que não começar logo com o português, que é a língua usada no trabalho, nos documentos…?”. Eles dizem que, quando crianças, só aprenderam em Echuwabo; vai usar onde? Vai trabalhar com quem?

Existe uma diferença entre os alunos do campo e da cidade. Essa diferença tem a ver com a língua. No campo, as crianças aprendem a se comunicar em língua local. Já nas cidades, crescem aprendendo português como primeira língua. Essa diferença mais tarde traz consequências. Cria desigualdade no ensino. Por isso, nós professores precisamos ser os primeiros mobilizadores da comunidade, explicando que o país tem que valorizar a sua própria língua, a sua cultura, a sua identidade. No país vizinho, Malawi, se for num gabinete, não vai ouvir alguém falando inglês; eles usam a língua local. Mesmo aqui em Moçambique, os nossos irmãos do sul do país, entre eles, não falam português, só falam changana com fluência e orgulho, que é a língua materna deles. Aqui na Zambézia, em particular na cidade de Quelimane e no seu entorno, por que não podemos aprofundar a nossa língua? Acho que

foram raízes deixadas aqui pela colonização, de nós sentirmos que a nossa língua local é inferior.

Nós não deixamos de ensinar o português porque é língua nacional, mas há necessidade de aprofundar o conhecimento da língua local. Entre nós, temos que saber o que é o quê e qual é a nossa história. Essa política ocorreu empiricamente desde 1983; agora, o programa SABER veio formalizar.

O governo deve ser respeitado, como dizia o professor; o professor tinha um valor na sociedade. Hoje em dia, se você tenta corrigir um mau comportamento, é visto como um agressor. Então, o professor acaba tendo que saber, mas finge que não sabe, para não arranjar problemas. Eu, que comecei a dar aulas há muito tempo, tenho dito: o que estamos vivendo hoje precisa ser refletido com seriedade. O professor precisa recuperar o seu valor.

Naqueles tempos, se alguém fosse promovido a um cargo, não deixava logo o posto. Deveria ficar até três meses a dar apoio ao seu colega. Hoje, quando saiu, saiu! Quando chega outro novo, vem com seus métodos, diferentes daquilo que já existia. O verdadeiro aprendizado vem da colaboração; aquele que já sabe orienta a quem não conhece.

Há muito tempo, fui indicado como responsável pela educação física e pelos esportes. Naquela época, a minha responsabilidade era movimentar as crianças, organizar atividades esportivas. Naquele tempo, nós fazíamos reciclagens, aproveitávamos o tempo de férias, entre professores, para troca de experiências. Era formação contínua, mesmo que esse nome nem existisse nessa época. Preparávamos as lições juntos, atividades culturais e jogos esportivos. Hoje, olho para trás e sinto que aquilo era patriotismo, uma verdadeira escola da vida. Não dispúnhamos de muitos meios, mas sim, tínhamos espírito de trabalho e coesão.

Naquele ano de 1975, Moçambique já havia se tornado independente de Portugal. O país estava experimentando o novo regime socialista sob a liderança da FRELIMO. A Organização da Juventude Moçambicana (OJM) tinha um papel importante na formação de ideologia alinhada ao Estado moçambicano. Havia também um forte envolvimento de crianças e jovens nos programas de educação patriótica e política em contextos de 16 anos.

Aqui em Moçambique, quando começaram as nacionalizações das casas, prédios e propriedades dos portugueses tudo passou a ser do povo. Nós, jovens na época, também estávamos envolvidos nas mudanças. Também fomos orientados para começar a valorizar

mais a nossa própria cultura: danças tradicionais, jogos, os saberes dos antepassados, deixando de lado a cultura do colono.

A minha prática na sala de aula, de modo como aprendi na minha profissão de professorado, é que não se deve ensinar de forma mecânica, como nos tempos de colono. O ensino não pode ser por repetições de aulas anteriores em ligação com outra matéria. O professor tem que se preparar bem para retornar às lições anteriores com objetividade, fazendo perguntas para ver quem entendeu e quem ainda precisa de ajuda ou tem dificuldade. Feito isto, já pode introduzir novas matérias. Portanto, a profissão docente carece de muita entrega, pois a atividade em sala de aula requer mais do que domínio das matérias — precisa ter afeto. Educar com amor se importa de forma a estabelecer uma conexão com os alunos, o que, de certa forma, contribui para a conquista da sua atenção e do seu envolvimento durante as aulas. E através dessa relação humana e de afeto o processo de educar se torna produtivo.

Você me perguntou se a minha prática na sala de aula mudou; eu digo que não mudou. Eu observo os alunos[46], mesmo sem material didático avançado, consigo perceber quem não entendeu a aula. E volto a ela e dou acompanhamento. Mas também, para reforçar a aprendizagem, envolve também os pais e encarregados de educação pedindo que reservem o tempo para que os filhos estudem em casa. Incentivo-os a não apenas exigir resultados, mas sim a criar condições para que as crianças possam preparar suas lições sem serem sobrecarregadas com as tarefas de casa.

2.2.2.1 RESISTÊNCIAS DA LÍNGUA E PEDAGOGIA DO AFETO: RESISTÊNCIAS DA LÍNGUA E PEDAGOGIA DO AFETO: SINGULARIDADES DA NARRATIVA DE BENJAMIM EM NAMACURRA

> *Há muito tempo, o ensino bilíngue já aparecia, mas não formalmente, como aparece hoje. Não existia uma disciplina nem estrutura curricular para isso. Nas escolas do campo, os professores acabavam dando um jeito. Quando o aluno não conseguia resolver um problema, o professor deveria usar a língua local para facilitar a compreensão e ajudar o aluno que não dominava a língua portuguesa.*
>
> **- Benjamim Evaristo**

O professor Benjamim apresenta uma longa trajetória de vida pessoal e profissional que se confunde com os marcos constitutivos da história de Moçambique. Durante a

[46] Benjamim refere ao período em que ele atuava na sala como professor, destacando que seguia todo o protocolo necessário para garantir que os conteúdos chegassem aos seus alunos.

entrevista, demonstrou um domínio memorialístico notável dos assuntos, prescindindo da consulta ao roteiro prévio para discorrer sobre sua vida e profissão com precisão e objetividade. A narrativa de Benjamim é tecida por reminiscências que alcançam períodos remotos, posicionando-o como testemunha direta de transformações ocorridas em Moçambique: dos movimentos de resistência ao colonialismo segregacionista à euforia da independência nacional; das dores e deslocamentos resultantes da guerra civil à estabilidade do multipartidarismo. Sua memória vai além da esfera individual e constitui-se como fonte relevante para a compreensão das tensões políticas e sociais que moldaram a história de Moçambique.

A interrupção em sua carreira docente, expressada no episódio de seu deslocamento forçado para Nampula durante a guerra civil, período em que atuou como mecânico de oficina para garantir a sobrevivência da família, denota uma subjetividade marcada pela obstinação. Benjamim não aceitou a perda de sua profissão de professor; sua luta burocrática posterior, que culminou em uma petição direta à Direção Nacional para reaver seu vínculo oficial, mostra que o "Boletim da República" não foi apenas um documento legal, mas a validação de seu propósito de vida. Essa resiliência simboliza o seu retorno à sala de aula em Namacurra como um ato de reafirmação de sua identidade profissional e de exigência pelo reconhecimento de seu estatuto como educador, diante das rupturas causadas pelo conflito armado.

Sua atuação profissional é reconhecida e amparada por múltiplas experiências no professorado e na gestão educacional, cotejadas com atividades no âmbito do esporte e da cultura. Benjamim manifesta uma consciência crítica que, embora formada sob estruturas opressoras, alinha-se aos ideais de uma educação pós-colonial e humanista. Ele identifica no sistema atual "vícios" estruturais, como o declínio do compromisso governamental, a desvalorização do estatuto social do professor e o desgaste da parceria entre escola e família.. O colaborador observa que a expansão do acesso à escola (a diminuição da distância física) não foi acompanhada por um aumento na qualidade da aprendizagem, o que ele classifica como uma forma de "ilusão" educacional.

Sua história é de resiliência. Benjamim vivenciou resistência e superação em um período no qual o sistema educacional, excludente, negacionista e de segregação racial, era desenhado para limitar as expectativas de moçambicanos. Tal sistema priorizava os filhos do colono português e assimilados em prejuízo dos moçambicanos, então categorizados como indígenas. Nesse contexto em que as barreiras tendiam a confinar sua trajetória à subsistência,

Benjamim utilizou a educação como “arma de libertação”, ascendendo profissionalmente e tornando-se um formador de gerações

Um aspecto marcante na narrativa de Benjamim é a memória que traz do uso da “moeda” como instrumento de repressão linguística. Esse dispositivo pedagógico de punição, que transformava o uso da língua materna (Echuwabo) em um ato ilícito e denunciável entre pares, mostra as cicatrizes de um sistema que buscava a homogeneização cultural através do medo. Benjamim, ao recordar esse trauma, posiciona o ensino bilíngue atual não apenas como uma escolha pedagógica, mas como um reparo histórico a uma identidade que foi, por décadas, silenciada no espaço escolar.

Outro atravessamento significativo em seu discurso é a metáfora do “moinho de milho” para descrever o atual Sistema Nacional de Educação. Ao comparar a progressão automática a um moinho que produz uma farinha “saliente” (grosseira) e artificialmente volumosa, Benjamim elabora uma crítica sofisticada à perda de substância do saber contemporâneo. Para ele, a democratização do acesso (que ele celebra) parece ter ocorrido em detrimento do rigor e da “repetição inteligente” que caracterizavam a sua formação, evidenciando uma tensão dialética entre o passado segregacionista (porém sólido em conteúdos) e o presente inclusivo (porém frágil em resultados).

Em meio a uma trajetória perpassada por mecanismos de repressão - desde as chibatadas no ensino missionário e a moeda de castigo linguístico até a violência da guerra -, sobressai na fala final de Benjamim a defesa de uma pedagogia do afeto. Por esta razão, (JUNIOR, ARRUDA e PAIVA, 2021), entende que, o professor como mediador e proporcionador dessa afetividade sempre deve estar disponível ao um bom relacionamento, sempre aberto buscando a alegria, o afeto, o amor, a segurança, a cooperação, a amizade, buscando momentos bons e prazerosos de interação social. Além disso, o professor surge como um mediador a auxiliar a criança, buscando adotar metodologias voltadas para a pedagogia do afeto, estimulando as diferentes áreas do desenvolvimento infantil, pois com um elo de afetividade a criança sente-se segura para novas conquistas. Conforme os autores, esse é o poder que o afeto tem e através dessa educação pautada na afetividade um mundo melhor poder nascer, onde as pessoas se respeitem mais e possam ser empáticas, protagonistas e vivenciam a vida em toda a sua plenitude e fervor, essa é a luta por uma uma escola onde o outro possa ser visto como alguém importante e que tem relevância social, alguém humano de verdade.

Para além do Paulo Freire, ser pioneiro sobre ‘Pedagogia do Afeto’, encontramos sistematicamente abordagens do (CHAUTA, 2001), quando afirma que, a dimensão do afeto no preparo, afeto na vinda, afeto na criação. Afeto na compreensão dos problemas que afligem os pequenos logo na primeira infância: acabou o lápis amarelo. Ora pensar o papai, que bobagem, isso não é problema. E problema sim, sim, o desenho que não ficou pronto, que não ficou bonito. E problema a dúvida na lição de casa, a ansiedade com os trabalhos escolares. E, por outro lado, como é bom para o filho poder mostrar suas prodigiosas conquistas aos pais. E como é triste para o filho quando ele não encontra a devida atenção. O pai chega cansado e quer ver televisão, quer ler, e o menino ou a menina querem mostrar o desenho, a lição de casa, são universos distintos, e o lado maduro e experiente deve dar atenção ao lado que ainda está no início do processo de desenvolvimento.

Chauta, ainda entende que, desde questões de relacionamento com o professor e entre os alunos até problemas de comportamento como agressividade, falta de atenção e outros. Como os alunos de oratória, seria uma oportunidade de começar a exercitar, dentro de um espaço democratico. Este processo, ao contrário do que muitos temem, auxilia a solucionar problemas. O aluno precisa ter espaço para criticar, para falar, para se analisar. Quando um grupo da classe aponta outro grupo como fonte de discórdia, por exemplo, ninguém é acusado de delatar justamente porque há fraqueza e boa intenção na exposição dos fatos em assembleia. Todos estão discutindo juntos e aprendendo juntos que da boa relação da classe depende do processo de amadurecimento e de aprendizagem. Em todas as séries o professor pode trabalhar desta forma.

Ao pontuar que o ensino exige “amor e conexão”, o entrevistado opera um movimento de cura. Sua escolha pelo afeto como ferramenta produtiva não é uma visão ingênua, mas uma forma de “reexistência”: uma resposta aos sistemas opressores que tentaram (ou ainda tentam), sem sucesso, mecanizar o ensino ou silenciar a subjetividade do aluno moçambicano. (FREIRE, 1996), percebe isto como, demais saberes, que demanda do educador um exercício permanente. E a convivência amorosa com seus alunos e a postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-se a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, e que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como situação gnosiológica. A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente

favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno do sua pessoa vão sendo desvalorizados. É preciso aprender a ser coerente.

Freire,chama nos atenção que é preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciencia e tecnica.

A estratégia do ensino bilíngue formal, segundo o entrevistado, envolve uma continuidade de práticas empíricas já adotadas por professores em momentos necessários e anteriores à essa formalização. Conforme destaca em sua fala, o ingresso dos alunos sem domínio da língua portuguesa tornava a remediação em língua materna alternativa indispensável e um meio natural de instrução. A oficialização dessa modalidade em algumas escolas da província dinamizou o processo de ensino-aprendizagem, segundo sua perspectiva, fato que o leva a se identificar como entusiasta e ativista do programa bilíngue.

Quanto à matemática, Benjamim defende que esta deva ser lecionada de forma lúdica e interativa, tal como demonstrou ao resgatar as memórias de seus próprios jogos e métodos de contagem. Essa percepção de Benjamim sobre a centralidade da comunicação no ensino converge com o que aponta a literatura da área. Conforme Junior (2023), a linguagem continua desempenhando um papel crucial, permitindo que nomeemos números, operações e conceitos matemáticos mais complexos. A linguagem transcende barreiras culturais e geográficas; no entanto, para muitos, a matemática parece ser uma língua estrangeira, repleta de símbolos, fórmulas e conceitos aparentemente ininteligíveis.

A fala de Benjamim, portanto, não é apenas um relato do passado; é um manifesto pedagógico. Ao transitar entre a aritmética colonial e o ensino bilíngue contemporâneo, ele revela que a verdadeira 'ponte de transformação' — termo que ele mesmo utiliza — reside na capacidade do professor de ler as necessidades de seus alunos e de sua terra. Sua trajetória, marcada pela reconstrução de sua própria identidade profissional em meio às ruínas da guerra e do colonialismo, deixa uma lição clara para a História da Educação Matemática na Zambézia: o conhecimento só se torna 'arma de libertação' quando é capaz de falar a língua, respeitar o jogo e acolher o afeto daqueles que aprendem.

2.2.3 Trajeto Quelimane-Alto Molócuè: Adélia Francisco Oitenta Antônio

Os versos do fim de uma era: um poema do último de neoplatônicos

Eu sinto em alma
ânsia de beleza,
ânsia de pureza,
ânsia de bondade.

Eu sinto perdido
toda uma existência
em busca da essência
da felicidade.

Eu sou povo louco,
alpinista.Morro,
em busca do ouro
sem encontrar jamais.

E na busca inútil,
na busca perdida,
desprezei a vida,
perdi minha paz.

(Bernardo César Diniz Athayde Vasconcelos, 2017)

Figura 21 - Trajeto Quelimane Alto Molocue



Este trajeto coincide com o segundo, cujo a produção de dados foi realizada no distrito de Alto Molócuè. Situado a 366 km de Quelimane. Este percurso foi realizado por transporte público de passageiros (vulgo minibus), com uma duração de aproximadamente cinco horas, em uma estrada pavimentada. A entrevista com Adélia ocorreu no dia 13 de março de 2024, na Repartição do Ensino Geral (REG), no edifício dos SDEJT do distrito de Alto Molócuè. Estava presente o senhor Pedro Couana, chefe da repartição, outro dos meus entrevistados. A gravação foi estimada em 39 minutos e 33 segundos. A colaboradora foi selecionada para esta pesquisa, como professora que atua em sala de aula do ensino bilingue através do programa SABER[47]. A indicação foi feita através do Pedro[48] que exerce função de chefe da REG do SDEJT.

[47] Foi um programa financiado pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) e implementado pela WEI (World Education) e um consórcio de organizações locais entre os anos de 2022 e 2024. Esse programa visou a melhoria dos resultados de aprendizagem no ensino primário através da educação bilíngue, abrangendo as províncias de Nampula e Zambézia, as duas mais populosas de Moçambique. O programa buscou apoiar o Ministério de Educação nas seguintes frentes: prestação de instrução corretiva de qualidade aos alunos do 1º ao 3º ano do ensino primário (1º ciclo), através de um programa de ensino básico sustentável; alargamento das intervenções no ensino básico ao 4º e 6º anos do ensino primário (2º ciclo) e formação de professores para apoiar os alunos a consolidar habilidades básicas de leitura e matemática, transferindo essas habilidades para português e progredindo para competências de nível superior; aumento do tempo de instrução e redução do trabalho do professores na busca de soluções para o absentismo de crianças na

Adélia Antônio, mãe solo, preocupada em formar as suas cinco filhas e empregá-las, é professora e coordenadora pedagógica[49] da Escola Básica 25 de junho, zona de influência pedagógica (ZIP) de Mugema, localizada no interior do distrito de, província da Zambézia, Moçambique. Nascida no distrito de Mocuba, onde teve a sua educação primária e secundária, formou-se professora pela Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo (ADPP)[50], através de um de seus projetos, o Instituto de Formação de Professores, conhecido como a Escola de Professores do Futuro (EPF), localizada no posto administrativo[51] de Macuse, distrito de Namacurra, província da Zambézia, Moçambique[52].

Tive oportunidade de conhecer a professora Adélia como coordenadora pedagógica da escola em referência, quando da minha passagem pelos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) do distrito de Alto Molócuè, na mesma província da Zambézia.

Para além da carta de apresentação de intenções de pesquisa e entrevista, que anteriormente havia compartilhado com o governo do distrito e SDEJT, órgão este que tutela a educação no distrito, apresentei-lhe também os propósitos da entrevista, dos procedimentos e protocolos da História Oral que utilizamos no GHOEM e do uso das fichas temáticas. No

---

escola, através do envolvimento dos serviços de educação, governo, sociedade civil, líderes escolares e comunidade. (USAID-SABER, 2022, tradução nossa).

[48] O ponto focal do programa SABER, ou seja, correspondente deste programa no distrito.

[49] É um cargo de gestão escolar em Moçambique, cuja função é focada no ensino, desenvolvendo tarefas exemplo no início do ano letivo, com organização de turmas, elaboração dos horários por turma para os professores, distribuição de livros didáticos aos alunos, fixação das listas das turmas nas salas de aula, controlo de presença dos professores na escola, através da marcação de faltas, entre outras atividades. Para além dessas obrigações, ela deve ter uma turma para lecionar.

[50] A Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo (ADPP) é uma organização não-governamental que atua em Moçambique há mais de 30 anos, nas áreas de educação contribui para educação de qualidade; de saúde pública incluindo o cuidado de doenças infecciosas e crônicas como a malária, HIV/SIDA, tuberculose, má nutrição, doenças respiratórias e transmitidas pela água; e de apoio na agricultura ajuda a pequenos agricultores na aplicação das técnicas agrícolas tradicionais, no combate na situação das alterações climáticas como: seca, inundações e a ocorrência crescente dos fenómenos meteorológicos extremos, como ciclones tropicais. https://www.adpp-mozambique.org/pt/resultados> Acesso em: 02 de outubro. 2024.

[51] Entende-se posto administrativo como uma subdivisão administrativa de um distrito ou também pode ser compreendido como uma parcela de terra que integra a organização político-administrativa de uma província ou de um país. Trata-se de uma unidade territorial que possibilita a gestão local e a descentralização dos serviços do Estado. Cada um dos postos administrativos fica sob gestão de um chefe do posto, autoridade máxima local responsável pela implementação das políticas a nível desta sub jurisdição.

[52] A ADPP Moçambique possui cerca de 11 Institutos de Formação de Professores (conhecidas como “Escolas de Professores do Futuro”) em todas as províncias do país, onde são desenvolvidos programas de formação de professores de um a três anos.

momento da entrevista, coloquei as fichas temáticas impressas, incluindo algumas questões, sobre a sua mesa, e então pedi à Adélia que ficasse à vontade, sem se preocupar com a ordem cronológica das fichas. Reservada em sua fala, a entrevistada achou conveniente, como se pode notar na textualização da entrevista a seguir, ler e responder às perguntas. Então, para marcar esse movimento particular desta entrevista, decidimos marcar os inícios das respostas às perguntas na textualização essas estão em fonte *itálico.*

Como entrevistador, saí da entrevista com a sensação de missão cumprida, pois a professora Adélia afirmou ter se sentido muito honrada, valorizada e reconhecida como parte integrante e representante dos assuntos envolvendo os processos de ensino e de aprendizagem no distrito de Alto Molócuè, representação essa desde o universo de três mil professores para falar da sua trajetória e do ensino bilíngue. A professora acrescentou que missões como essas trazem aprendizados, tendo em vista a dinâmica do setor educacional onde trabalhamos.

Por isso, ela se mostra disponível para participar de futuras missões, caso venham a seguir. Esse reconhecimento a motivou a continuar se empenhando na melhoria da qualidade dos serviços que presta, tanto como professora quanto como coordenadora pedagógica. Depois da entrevista, em conversa, demonstrou interesse em saber como funcionam as bolsas de estudos no exterior e me coloquei à disposição para informá-la no que precisasse.

Após essa entrevista, estabelecemos uma espécie de parceria. Isso mostra que a entrevista, para além de seu objetivo acadêmico, acabou por gerar laços interpessoais valiosos. Acredito que essa experiência reforça a importância de uma abordagem de pesquisa que vai além da produção de dados. Mais do que um processo técnico, pesquisar é também construir vínculos e estruturas sociais significativas, que contribuem tanto para o crescimento pessoal quanto profissional.

Adélia Francisco Oitenta Antônio



Chamo-me Adélia Francisco Oitenta Antônio. Tenho 43 anos de idade. Meu pai é Francisco Oitenta Antônio, meus irmãos Luís Francisco Oitenta, docente licenciado de Biologia a exercer função administrativa na escola secundária Cidade de Nampula, Província de Nampula; Plácido Francisco Oitenta, docente de Física, leciona na secundária de Luabo, distrito do mesmo nome, Província da Zambézia e o último, Marcelino Francisco Oitenta, fez curso médio na escola básica de posto Agrícola 1 Mocuba este mano, depois de sua formação, trabalhou 3 meses, acidentou-se e anda na cadeira de rodas, agora está trabalhando na secretaria da escola como um técnico administrativo. Meu pai é camponês. Nós somos naturais de Mocuba[53]. Minha língua materna é elomwe. Construí uma família, tenho cinco meninas que são: Janete Pinto Antônio professora no distrito de Lugela; Júlia Pinto Antônio

[53] É um distrito localizado na região central da província da Zambézia, Moçambique. Fica aproximadamente a 156 km da capital provincial, a cidade de Quelimane, é tida como um importante centro econômico e estratégico da província. É classificada como a segunda maior cidade da Zambézia, é conhecida pelo termo simbólico "onde todos os caminhos se cruzam e Moçambique se abraça". Isso se destaca pela sua localização geográfica e como ponto de encontro de várias rotas comerciais do país. Mocuba tem uma economia diversificada, apontando a agricultura, comércio e indústrias de processamento de produtos agrícolas.

fez formação de saúde, é técnica de medicina geral (TMG) e está sentada ainda, sem emprego; Luísa Pinto Antônio também formou se na saúde, em Medicina preventiva, está sem emprego formal, atualmente está trabalhando num projeto de saúde; Clarice Pinto António Mateus também fez TMG, e atrás de um emprego e a caçula, Márcia Pinto Antônio Mateus que concluiu o nível médio no ano passado.

Quanto à educação familiar, venho de uma família humilde, mas sem problemas. Não tive educação pré-escolar. Estudei na Escola Primária Completa (EPC) posto agrícola, no distrito de Mocuba, das primeiras às sétimas classes. E daí fui à pré-universitária, ou seja, à escola secundária do nível médio de Mocuba, onde fiz de oitava a décima segunda classe.

Eu tive uma colega que me marcou. O nome era Lúcia. Infelizmente, ela perdeu a vida. Ela era natural de cá, no Alto Molócuè, mas ela estudava no Mocuba. Terminamos juntas, fomos à formação, só que ela foi se formar em Maputo. Eu me formei como professora na Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo (ADPP), num posto em Macuse[54]. Mas quando voltamos, ficamos juntas atuando na mesma escola. A primeira escola onde eu trabalhei com ela foi na Escola Primária Completa (EPC)[55] Muraba, no distrito de Mocuba. Fomos transferidas depois de dois anos. Então, ela me dava muitos conselhos, muitos caminhos bons, porque existem amigas que, quando você anda com elas, em vez de mostrar aqueles caminhos positivos, desviam a pessoa. Mas ela era uma amiga muito humilde e acolhedora.

Falando de um professor que me marcou naquele momento da minha vida, foi um professor da quinta classe, com o nome de Vinagre Paulo Namalamba, que, atualmente, encontra-se a trabalhar como chefe do posto administrativo de Namanjavira, distrito de Mocuba. Aquele professor, sinceramente, era mesmo um pai que dava ao aluno um caminho. Todos os dias me fazia perguntas, tinha conselhos construtivos, não tinha reservas, hoje tudo que ele falava está a profetizar.

---

[54] É um posto administrativo do distrito de Namacurra, província da Zambézia, Moçambique. Dista 71 km, da capital da província da cidade de Quelimane. É um posto que tem proximidade com o litoral do oceano Índico, ganhando uma extrema importância com o projeto de construção do Porto de Macuse.

[55] Esta designação vigorou na Lei nº 6/92 de 6 de Maio, do SNE (Sistema Nacional de Educação), onde a escola primária até 7ª classe, considerava- se como ensino primário do primeiro grau do segundo ciclo.

Eu gostava muito da disciplina de ciências sociais, de contar histórias. Aquelas coisas ali de *homo reto*, *saphie-saphie*[56]. Eu gostava muito, então essa disciplina me marcou muito. Quanto à matemática na comunidade, eles aproveitam quando vendem os seus produtos, por exemplo. Eles contam um quilo, dois quilos, três quilos, quatro quilos, também os mesmos números que nós usamos na escola. Por isso, fora da escola, mesmo dentro, a matemática serve. Por isso, a matemática reforça seu caráter social e acadêmico. Um exemplo claro disso é que, mesmo sendo analfabetos, muitos pais de alunos conseguem realizar seus negócios com sucesso, utilizando estratégias matemáticas no dia a dia, como cálculos de troco, medidas e controle de mercadorias. Isso evidencia que o saber matemático vai além da escola e está presente nas práticas cotidianas das comunidades.

Sobre a pergunta de *como era a minha rotina escolar quando era aluna,* eu gostava muito de fazer o meu trabalho para casa (TPC). Depois de regressar da escola, chegava em casa, almoçava, ia ajudar minha mãe a lavar louças e a fazer outras atividades de casa. Para além de TPC, eu fazia muitas cópias[57].

A postura dos alunos naquela época (final da década de 1980) era excelente, eram obedientes, eles sabiam o que queriam tratar na escola. Por esta razão, a maioria, naquele tempo, dos que estudaram comigo, 80% das pessoas estão trabalhando, ou seja, resultado do seu empenho na escola; hoje conseguiram algum emprego. As crianças de hoje não levam o estudo a sério; eu não sei; são brincadeiras demais. Mas nós levávamos o estudo antigo seriamente; principalmente, essas crianças da cidade só quando chegam no ensino médio começam a ver "tal meu amigo vai trabalhar…" com aquele nível; logo, lhes aparece uma ambição, consequentemente, arrependimento.

Sobre os jornais, revistas e livros, a única coisa que me marcou foram livros. *Porquê?* O livro é onde eu busquei os meus conhecimentos até chegar a este nível pessoal. No livro, eu ia à biblioteca, conseguia algumas questões da pesquisa, conseguimos fazer nossos trabalhos. Então, o livro foi o que me marcou mesmo. Essas leituras chegaram a mim através de alguns livros que me ajudaram muito. Nas horas vagas, quando criança e jovem, eu brincava com

[56] Estes termos constam nos livros didáticos de história, contam sobre os estágios da evolução da espécie humana.

[57] Geralmente os professores do ensino primário, depois do final de uma aula, atribuem aos alunos um texto do livro para fazer cópias em casa, de modo a praticar a leitura e a escrita.

minhas amigas e amigos também. Jogávamos neca, bola. E procurávamos aquelas pedrinhas, aquela ambição de criança, né.

Aprofundei os meus conhecimentos através dos meus professores, a partir da primeira classe, até o ensino médio, de médio até a formação, que é a Escola de Professores do Futuro de Macuse. Na biblioteca, conseguimos fazer aqueles trabalhos, por exemplo, fazíamos um relatório de 11 páginas[58]. Essas 11 páginas a gente tinha que fazer, ter um pequeno apanhado e entregar o relatório ao formador. No momento da entrega, você tinha que relatar oralmente para o professor sem olhar para o relatório. Praticamente, você decorava aquele relatório, então aquilo me ajudou a aprofundar os meus conhecimentos. Eram vários temas; não era um só… Se eu não quisesse ter esses conhecimentos, eu ia me relaxar e até hoje eu não sei onde eu ia parar. Eu gostaria de ficar em um bom sítio, ser chamada de alguém. Ter apoios no trabalho onde estou atuando... Mas tenho apoio de uma amiga, uma professora. Por exemplo, eu não sou falante da língua local, mas ela é de cá e ela fala bem; ela me ajuda. Na formação, eu tive dificuldades na língua. Porque ali eles traziam línguas maternas como: cêna, shona… Então, aquilo me batia muito na cabeça. Até que fiz o exame final, eu fui à recorrência numa disciplina de línguas. Mas depois comecei a investigar, tentei superar e passei na segunda época. É a única disciplina que me batia muito na formação.

Sobre os acontecimentos políticos, nacionais e internacionais que me pergunta, por exemplo, quando nós vamos fazer propaganda de um partido, estamos fazendo política. Quanto aos nacionais, refiro-me a Cabo Delgado[59], que arrasta uma guerra que deixou milhares de populações mortas e deslocadas. Fala-se também de dezenas de terroristas mortos, mas não se fala de quantos militares governamentais estão perdendo a vida nesta operação. Muito triste! Internacionais, podemos falar de guerra na Rússia e na Ucrânia, em Israel e em Hamas.

Da avaliação do sistema, do clima e do ambiente na escola, atividades extracurriculares, obrigatoriedade da educação primária em Moçambique, eu diria sobre as atividades que nós temos que mudar de segunda a sexta-feira. Tenho que sair daquele rumo, ir procurar outra atividade, mudança de atividades, por exemplo. Posso mudar de atividade,

[58] Tratam-se de relatórios das disciplinas cursadas no curso de formação de professores.

[59] Cabo Delgado, é uma província nortenha de Moçambique onde tem megaprojetos para a extração de gás natural, vê-se braço de ferro com ataques de grupos armados classificados como terroristas desde outubro de 2017.

deixar a sala de aula e ir fazer outras atividades da escola com apoio de alunos mais velhos e encarregados de educação. Exemplo: construção de banheiros, corte de capim, fabrico de tijolos, limpeza no pátio da escola, enfim...

Minha decisão de me tornar professora: eu decidi ser professora porque, desde a primeira classe, bastava entrar na minha turma uma professora. Eu ambicionava muito; eu gostava muito das professoras. "Será que eu ia crescer a ser professora? Oh, não. Daí, aquilo começou a entrar aos poucos… Até quando cresci, de verdade, fui concorrer à escola de formação de professores. Então, ingressei na docência através de muitos estudos, porque se eu não me encarasse na leitura e escrita, não iria ingressar, não ia conseguir nem concorrer, fazer exame de admissão, ser apurada até ir ao Instituto de Formação de Professores (IFP), conhecido como Escola de Professores do Futuro. Apliquei-me muito até chegar a este nível; não foi fácil!

Quanto aos colegas de trabalho, esses colegas com quem eu trabalho, pelo menos desde o ano de 2000, na escola primária, completa 25 de junho, na ZIP nº 2 Mugema, não há problemas. Não posso dizer nada; não tem dificuldades que eu possa dizer a esse colega X: é isto. Sobre as experiências que acho significativas nessa escola, eu tenho muitas experiências na escola. Quando cheguei, aprendi muita coisa que eu não sabia. Uma das experiências, por exemplo, foi fazer um mapa de efetividades, entre outras. Para mim, são experiências muito valiosas para minha prática docente.

Em relação às matrículas, é um período de trabalho normal, a partir de janeiro. Por exemplo, as matrículas de primeira classe acontecem quase no final do ano, em outubro. Outros se matriculam no início do ano; são aqueles preguiçosos. Temos encarregados de educação que não matriculam os seus filhos no período normal. Vem à hora que eles quiserem. Nós nunca negamos a criança, apesar de ser período de muita procura, ou seja, é este momento em que muitos pais trazem os filhos para matricularem. Apesar de ser tarde, nós apoiamos, porque todas as crianças devem estar na escola.

Minha rotina de trabalho como gestora educacional é como acabei de explicar. Na minha área pedagógica faço marcação de faltas no livro de pontos; quando os colegas atrasam, eu coloco a falta de atraso primeiro; se não chegam o dia todo, tenho que marcar falta de um dia. Depois, antes do professor entrar na sala de aula, tenho que controlar planos. Ninguém deve entrar na sala sem plano de aulas. Na área pedagógica, temos o preenchimento de mapas, a carga horária, a distribuição de carga horária aos colegas. Quando cheguei

naquela escola, tive dificuldade em marcar faltas aos meus colegas. Então, meu diretor disse: se você não marcar falta, eu vou te marcar. Sentia pena dos colegas. Dos acontecimentos que influenciaram a minha carreira, pelo menos eu tive muito apoio do meu diretor. Eu só sabia fazer estatística[60] da minha turma, não da primeira à sétima classe. Não tenho uma coisa negativa relacionada a isso.

A minha avaliação de desempenho enquanto gestor do governo, tanto da população, acho ser positiva do meu ponto de vista. E em nome da comunidade que também tem representação do governo local, avaliam-me positivamente. *As pessoas marcantes envolvidas nesses acontecimentos*, meu diretor, a comunidade em geral, eles, quando notam algo errado, me aproximam, dizendo que nós gostaríamos que fizessem dessa ou daquela maneira. Para mim, essas pessoas querem me ver bem e são sempre muito importantes. Houve muitas mudanças, como dizia, vi coisas que eu nunca vi, fiz coisas que eu nunca fiz, mas consegui aprender e fiz e mudei muito. Tinha muita dificuldade, mas encarei e ultrapassei.

Na minha prática de sala de aula, eu comecei a trabalhar em 2011 na EPC de Morava, no distrito de Mocuba. Essa realidade caracteriza a minha prática docente atualmente, particularmente desde a implementação do programa de ensino bilíngue. Muitos alunos chegam à escola sem saber falar português, porque em casa convivem apenas com a língua materna (L1). Diante disso, o trabalho pedagógico precisa ser adaptado para acolher esses alunos, olhando suas línguas de origem e promovendo aos poucos a aprendizagem do português como segunda língua (L2).

Assim, ela não fica com medo. Aprende rapidamente a leitura e a escrita. O ensino de ontem era só monolíngue; era um pouco difícil para a criança do campo. Como falar português na sala de aula? Como interagir com o aluno? Como professora, o que posso fazer? Então, pelo menos hoje aqui no campo não tem problema com ensino bilíngue.

Eu faço meu plano, entro na sala de aula, dou aquilo que preparei. É uma rotina profissional que faço. Alunos da cidade são asseados; é diferente daquele nosso aluno da zona rural, que não tem uniforme escolar. Primeiro, a mãe deve capinar e vender produto para ter algum dinheiro e adquirir uniforme ou material escolar não é fácil! Nossos alunos agora, outros vêm sem uniforme, mas lá no campo é pior, são desafios nas salas de aula atuais, onde

[60] Trata- se de um modelo disponível no setor pedagógico que os professores devem usar no final de cada trimestre e final do ano, para apurar quantos alunos estão em situação positiva ou negativa. No caso, do final do ano, deve-se apurar qual seria a produção do professor nesta turma.

na mesma sala, uns tem uniforme e outros não tem, muito menos chinelos para se proteger..., Mas as crianças desafiam fenômenos adversos como frio, porque não tem como se proteger, pés queimando se vêm com sol, porque não tem chinelos, enfim.

Conheci o projeto SABER[61] em 2019, através dos próprios criadores que vieram aqui em Moçambique e começaram a nos formar[62]. Quando cheguei naquela escola básica, em 25 de junho, logo, a escola foi contemplada para aderir ao projeto; foi em 3 de março de 2019. Foi aí que conheci esse projeto. Deram-nos os métodos, com os quais vocês têm que dar aulas em língua local, de modo a ajudar a nossa criança da zona rural. Porque a criança da cidade não tem problema, esse ensino bilíngue veio para ajudar as crianças do campo. Com esse projeto, comecei a progredir. Uma das condições para participar do projeto era ser falante da língua local (Elomwe), por exemplo, aqui na região norte da província. Primeiro, já falei que não sou falante da língua local, mas me virei. Antes desse projeto, participei também do projeto EU LEIO[63], depois VAMOS LER[64]. Só que esse projeto SABER trouxe uma nova

---

[61] Foi um programa financiado pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) e implementado pela WEI (World Education) e por um consórcio de organizações locais. Esse programa visou a melhoria dos resultados de aprendizagem no ensino primário por meio da educação bilíngue, abrangendo as províncias de Nampula e Zambézia, as duas mais populosas de Moçambique. O programa buscou apoiar o Ministério de Educação nas seguintes frentes: prestação de instrução corretiva de qualidade aos alunos do 1º ao 3º ano (1º ciclo do ensino primário), através de um programa de ensino básico sustentável; alargamento das intervenções no ensino básico ao 4º e 6º anos (2º ciclo do ensino primário) e formação de professores para apoiar os alunos a consolidar habilidades básicas de leitura e matemática, transferindo essas habilidades para português e progredindo para competências de nível superior; aumento do tempo de instrução e redução do trabalho do professores na busca de soluções para o absentismo de crianças na escola, através do envolvimento dos serviços de educação, governo, sociedade civil, líderes escolares e comunidade. (USAID-SABER, tradução nossa.)

[62] As formações dos professores para ensino bilíngue geralmente acontecem nos períodos das férias letivas dos alunos, durante uma a duas semanas. O projeto disponibiliza materiais para a formação, sendo alguns instrumentos usados na sala de aula, por exemplo, ficha de avaliação de competências em língua Echuwabo, Elomwe ou Emakhuwa.

[63] Focada em melhorar as competências de leitura de alunos de 1ª e 2ª classes através da distribuição de materiais de ensino de aprendizagem de leitura para as escolas subordinadas ao projeto. Busca melhorar a capacitação de conselhos de escola, de modo a auditar e monitorar o serviço social (educação) nas comunidades. Capacitação dos pais para melhorar os resultados de leitura nas primeiras classes.

[64] Foi um programa, financiado pela Agência dos EUA para Assuntos Internacionais de Desenvolvimento (USAID), com objetivos de fortalecer a capacidade do governo moçambicano para garantir que estudantes nas regiões-alvo de Nampula e Zambézia pudessem alcançar fluência e compreensão da língua local no primeiro ciclo do ensino primário (1º ao 3º ano). Para este fim, VAMOS LER forneceu assistência técnica e material baseados em evidências visando a melhoria da alfabetização nas primeiras classes de ensino em línguas locais, nomeadamente, Echuwabo, Elomwe e Emakhuwa. O programa também forneceu apoio à aquisição de uma segunda língua para preparar as crianças para a transição para o português como língua de ensino na 4ª classe.

filosofia; eles contextualizaram muito. No projeto EU LEIO na L1[65] e L2[66], eles queriam que o aluno soubesse ler e escrever, pelo menos copiar. A finalidade do Programa é não só melhorar a literacia entre as crianças que vão à escola, mas também assistir ao Ministério da Educação (MINED) nos seus esforços para estabelecer as bases necessárias com vista a fortalecer o sistema de ensino bilíngue (EB) como um todo. Segundo, como eu estava a dizer, o resultado deste projeto é positivo. Ajuda muito a criança do campo, relativamente à da cidade, porque a da cidade começa a estudar português em casa. A criança da cidade é muito diferente da do campo. Hoje, a criança do campo, quando sai para a escola, encontra a língua Elomwe, e ela gosta. É a mesma coisa no ensino monolíngue. A criança da cidade saiu de casa falando português; também a escola encontra português. Isso é positivo. Portanto, nós, professores que estamos atuando nas turmas do ensino bilíngue, incentivamos o uso da língua materna na sala de aula para facilitar a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, pelo menos nesses primeiros anos de escolaridade.

Da passagem do projeto SABER, houve alguma mudança no ensino de matemática? Sim, alguma mudança. Por que em casa é muha[67] (um) e na escola é muha (um)? Em casa é pili[68] (dois). Na escola é pili (dois). Isso na sala de aula bilíngue.

Antes e depois do projeto: antes, nós tínhamos muita dificuldade; nós só falávamos português; meninos só te olhavam; não entendiam nada; aquele aluno da primeira classe que está saindo de casa não sabe o que é menino, menina; só te olha assim que você chama; o professor não sabia o que fazer. Eu estava tipo "estou no estágio" quando eu estava a estagiar na ADPP. Estagiei lá no Macuse, onde se falava Echuwabo[69]. Eu conseguia falar português, mas naquela área eles falavam Echuwabo. Eu estava na terceira classe. Meninos ficavam só me olhando. Outros, sim, outros não respondiam. Eu tinha que voltar de novo para falar aquilo que eu aprendi na formação em língua bantu, língua local. Eu tinha que falar português

[65] Primeira língua materna, a que aprende e fala em casa com os seus pais e familiares.

[66] Segunda língua oficial portuguesa, a língua de ensino oficial.

[67] Significa um (1) em língua Elomwe.

[68] Denota dois (2) em língua Elomwe.

[69] Língua materna falada na capital da Província da Zambézia-Cidade de Quelimane e entorno.

para aquele menino de primeira classe depois de voltar a falar a língua local; dali a criança percebia. Então, hoje não precisa esquentar a cabeça. A própria criança está chegando à escola, sabe aproximar-se do seu professor, após todos comungam a mesma língua. Então, pelo menos daqui, estou fazendo diferença no estudo de hoje, antes do projeto e depois. Antes do projeto, a criança do campo tinha dificuldade de falar português. Atualmente, a criança está livre para conversar com seu professor.

2.2.3.1 EMANCIPAÇÃO E JUSTIÇA NO CAMPO: SINGULARIDADES DA DOCÊNCIA E GESTÃO DE ADÉLIA EM ALTO MOLÓCUÈ

> *Quanto à matemática na comunidade, eles aproveitam quando vendem os seus produtos, por exemplo. Eles contam um quilo, dois quilos, três quilos, quatro quilos, também os mesmos números que nós usamos na escola. Por isso, fora da escola, mesmo dentro, a matemática serve. Por isso, a matemática reforça seu caráter social e acadêmico. Um exemplo claro disso é que, mesmo sendo analfabetos, muitos pais de alunos conseguem realizar seus negócios com sucesso, utilizando estratégias matemáticas no dia a dia, como cálculos de troco, medidas e controle de mercadorias.*
>
> **- Adélia Francisco**

Filha de pais camponeses e natural de Mocuba, Adélia Francisco Oitenta Antônio construiu sua trajetória profissional marcada pela paixão que despertou ainda na infância ao observar suas professoras. Após formar-se na Escola de Professores do Futuro (ADPP) em Macuse, consolidou a sua carreira no interior do distrito de Alto Molócuè, onde actualmente exerce a função de coordenadora pedagógica na Escola Básica 25 de Junho (ZIP de Mugema). Adélia descreve-se como uma pessoa que reinventou a atividade docente, transformando o que poderia ser uma mera ocupação laboral em uma missão de afirmação social e sustentabilidade familiar. Esse compromisso reflete-se na formação de suas cinco filhas nas áreas de Educação e Saúde, vendo nelas a materialização do esforço contra as precariedades que marcaram sua própria escolarização.

A singularidade da colaboradora não se resume à profissão docente, mas caracteriza-se de igual forma como trabalhadora da terra. Em seus períodos livres, a Adélia empenha-se na agricultura de subsistência, por forma a racionalizar o tempo e de suplementação produzindo comida, de modo a equilibrar a economia doméstica. Além disso, o empenho pela formação acadêmica de suas cinco filhas representa o núcleo da sua trajetória de vida. Esta visão está

em conformidade com o fato de que educar as filhas impulsiona a garantia de suas estabilidades sociais.

É potente em Adélia a sua capacidade de validar os saberes próprios da comunidade rural de Mugema. Ela identifica uma “matemática da vida” praticada pelos pais de alunos, muitas vezes analfabetos, que dominam cálculos complexos de medidas e trocos em suas atividades comerciais. Ao reconhecer que o "muha" (um) de casa é o mesmo "muha" da escola, Adélia promove uma ponte epistemológica que confere dignidade ao saber camponês. Para ela, a matemática não é apenas um conteúdo acadêmico, mas um reforço de caráter social que dialoga diretamente com a sobrevivência cotidiana no campo.

Na função de gestora, Adélia demonstra uma ética de compaixão que tensiona o rigor administrativo com a sensibilidade humana. Sua narrativa expõe o conflito inicial ao marcar faltas aos colegas, revelando uma subjetividade que prioriza o afeto. Essa mesma sensibilidade está em seu olhar para o aluno rural: em sua narrativa, ela denuncia a crueza da pobreza material os pés descalços “queimando no sol” e a falta de chinelos ou uniformes como fator que agride a dignidade da criança. Sua gestão, portanto, não é meramente burocrática, mas um ato de acolhimento que “não nega a criança”, permitindo matrículas fora de prazo para garantir que a escola permaneça como um território de inclusão em meio às adversidades do interior da província.

Adélia entende o processo de ensino e aprendizagem como um desafio premente, compreendendo que a introdução do ensino bilíngue, mediado por programas como o SABER, surge como um componente pedagógico um ‘oxigênio no ensino’, frente às assimetrias entre alunos da zona rural e urbana. Sob sua ótica, o aluno do contexto urbano tem privilégios comparado ao do rural, de tal forma que a língua portuguesa se concebe como sua língua materna L1, sem necessidade de transferência linguística, como ocorre com o aluno do contexto rural. Além disso, Adélia afirma que os conhecimentos adquiridos nas capacitações do programa de ensino bilíngue, oferecidas no componente de gestão escolar, fornecem aos gestores escolares elementos teóricos e práticos para a gestão pedagógica.

Mesmo com os encargos da vida no campo e da agricultura de subsistência, Adélia mantém a firme intenção de prosseguir nos estudos de pós-graduação, reafirmando que o ensino é a base fundamental para a transformação de sonhos em realidade.

2.2.4 Trajeto Quelimane-Gilè: Duarte Paulo Manuel

Viagem

Oh! tristeza me desculpe

Estou de malas prontas

Hoje a poesia

Veio ao meu encontro

Já raiou o dia

Vamos viajar.

Vamos indo de carona

Na garupa leve

Do vento macio

Que vem caminhando

Desde muito longe

Lá do fim do mar.

(Paulo César Pinheiro, 1972)

Figura 22 - Trajeto Quelimane-Gilé



O quarto itinerário desta pesquisa, ocorreu o trajeto ao distrito de Gile, a entrevista foi realizada 14 de março de 2024. A gravação da entrevista durou cerca 57 minutos e 46 segundos, iniciada pelas 13h18min. O percurso total até o local durou pouco mais de sete horas, através da Estrada Nacional número 1 (N1), via pavimentada que liga os dois distritos. Após o término das entrevistas no distrito de Alto Molócuè, no dia seguinte procedeu-se a um deslocamento ao distrito de Gile; este trecho é característico e foi percorrido em veículo de carga adaptado para transporte de passageiros (carroceria), a viagem durou cerca de aproximadamente 90 minutos. A semelhança das fases anteriores, o trajeto foi caracterizado por sucessivas interrupções para o embarque e desembarque de passageiros ao longo da via pública, dinâmica inerente ao sistema de transporte daquele trecho.

O professor Paulo, ingressou na profissão docente nesta última década. Nasceu, estudou e trabalhou no distrito de Gilé. O conheci por intermédio do Coordenador Provincial de Leitura e Escrita do Programa SABER[70], o senhor Arigo Saraiva, em colaboração com o

[70] Foi um programa financiado pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) e implementado pela WEI (World Education) e um consórcio de organizações locais entre os anos de 2022 e 2024. Esse programa visou a melhoria dos resultados de aprendizagem no ensino primário através da educação bilíngue, abrangendo as províncias de Nampula e Zambézia, as duas mais populosas de Moçambique. O programa buscou apoiar o Ministério de Educação nas seguintes frentes: prestação de instrução corretiva de

senhor diretor dos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT) do distrito de Gilé, o senhor José Tatula. Foi o mesmo diretor que apoiou com o meio de transporte (moto), de modo que o professor entrevistado pudesse deslocar-se da sua residência, situada a pelo menos 100 km de distância, ao ponto de encontro, na Escola Secundária Geral de Ligonha, ao longo da N1, que liga o sul ao norte do País, onde nos encontramos para a entrevista. A jornada do professor até ao ponto do encontro, lamento que foi sacrificante, dadas as condições das estradas que percorreu de terra batida, lamacentas ao longo do período chuvoso e arenoso no verão. Quando chegou, eu já estava no local, esperando por ele. O professor Duarte estava com uma aparência visivelmente fatigada, mesmo assim, ainda disposto e entusiasmado para partilhar a sua história. Nos saudamos antes do início da entrevista, e então lhe perguntei se estava preparado e se podíamos iniciar e ele acenou que sim. .

O encontro com o entrevistado revelou uma curiosidade: embora eu não o recordasse, ele já me conhecia de uma visita de trabalho que realizei ao Instituto de Formação de Professores (IFP) de Alto Molócuè, na ocasião em que eu exercia a função de diretor do SDEJT naquele distrito. A entrevista ocorreu em uma das salas de aula da referida escola e, embora o roteiro tivesse sido enviado previamente, reiterei os protocolos éticos e os objetivos do diálogo. O colaborador agradeceu a oportunidade e prontificou-se a compartilhar sua trajetória de vida e profissional.

Como parte dos protocolos estabelecidos para a entrevista, organizei as fichas temáticas sobre a mesa e deixei o professor Duarte à vontade para iniciar sua fala. Devido ao acesso prévio ao roteiro, o entrevistado conduziu sua narrativa com fluidez, tendo sido desnecessária, em muitos momentos, a leitura direta das questões. Acordamos que eu interviria apenas em caso de dúvidas ou para aprofundar pontos específicos que suscitassem maior reflexão, garantindo uma dinâmica de diálogo aberto e sem interrupções desnecessárias.

---

qualidade aos alunos do 1º ao 3º ano do ensino primário (1º ciclo), através de um programa de ensino básico sustentável; alargamento das intervenções no ensino básico ao 4º e 6º anos do ensino primário (2º ciclo) e formação de professores para apoiar os alunos a consolidar habilidades básicas de leitura e matemática, transferindo essas habilidades para português e progredindo para competências de nível superior; aumento do tempo de instrução e redução do trabalho do professores na busca de soluções para o absentismo de crianças na escola, através do envolvimento dos serviços de educação, governo, sociedade civil, líderes escolares e comunidade. (USAID-SABER, 2022, tradução nossa).

Durante a conversa, o professor Duarte demonstrou satisfação, classificando o encontro como uma experiência de aprendizagem que o instigou a refletir profundamente sobre a própria prática docente. Algumas interrogações o desafiaram a retomar leituras e a rememorar conceitos e vivências do campo educacional; embora se considere um profissional experiente, Duarte sentiu a necessidade de revisitar certos conteúdos para responder com maior propriedade.

Duarte Paulo Manuel



Boa tarde, chamo-me Duarte Paulo Manuel, tenho 30 anos de idade, sou filho de Paulo Manuel e Rosa Mário Sicome. Tenho seis irmãos e o mais velho chama-se Marime dos Santos Ângelo. Eu sou o segundo filho da casa. O terceiro é o Arcádio Paulo Manuel. O quarto é Quinito Paulo Manuel. A quinta é Belarda Luís Manuel. A sexta é Cartecia Adriano Carlos. Sou natural de Mucaua, na localidade de Moneia, distrito de Gilé. Minha língua materna é Elomwe, mas uso a língua portuguesa como língua oficial. Para além destas duas línguas, gosto da língua inglesa e algumas vezes do emakhuwa. Sou chefe de um agregado familiar composto por 6 membros. A minha esposa chama-se Élia Raul. Tenho três filhos. A mais velha chama-se Nézia Duarte Paulo. O segundo é Denilson Duarte Paulo, o terceiro é Cleison Duarte Paulo e, tenho uma enteada de nome Nalta Isac Lucas.

Em relação à educação familiar, importa ressaltar que eu, junto aos meus irmãos e primos, passei momentos difíceis porque fomos filhos de pais diferentes. Tanto para minha mãe quanto para minha tia, a mesma situação aconteceu. Vinha um homem que lhe dava dois, três filhos e depois acabava desaparecendo, assim sucessivamente. Daí, quando chegamos à fase de ir à escola, tivemos problemas financeiros. Graças a Deus, tivemos um avô que teve pena de ver seus netos sem ir à escola. Ele mesmo conseguiu gerir pelo menos cerca de quatro ou cinco netos que estavam interessados em estudar e um deles é o meu irmão mais velho, que atualmente é um professor. Ele desempenha suas atividades como coordenador pedagógico na Escola Primária de Nammua neste distrito de Gilé.

Quando meu irmão mais velho passou a ser professor, meu avô sentiu-se um pouco aliviado. Após isso, foi com o apoio deste irmão que consegui me puxar. Na minha família tem sido dessa maneira: quem está à frente puxa quem está atrás. Atualmente, somos três professores filhos da mesma mãe. Infelizmente, minha tia não conseguiu ter um filho que tenha estudado. Eu acho que foi falta de vontade dos filhos dela. Lembro-me de ter caminhado junto com o meu primo mais velho, chegando até a 9ª classe. Ele acabou desistindo da escola; assim, ficou até a data da sua morte (Apêndice H) … Eu iniciei o ensino primário no ano de 2000 e ingressei na 1ª classe neste ano e terminei a 5ª classe no ano de 2004, Escola Primária de Mucaua. De 2005 a 2006 fiz o ensino primário do 2º grau (6ª e 7ª classes) na Escola Primária Completa de Moneia. Entre 2007 e 2009, concluiu o ensino secundário do 1º ciclo (8ª e 10ª classes). Em 2010 e 2011, não tive condições financeiras para continuar com os estudos. Foi no mesmo período em que meu irmão já estava no centro de formação de professores e o meu avô, que vinha nos ajudando, não tinha condições para nós dois. Portanto, no ano de 2010 já estava organizando os meus documentos de forma a poder me matricular no nível médio. Infelizmente, os documentos foram roubados e não consegui recuperar… Era mesmo para dar oportunidade ao mais velho de forma a terminar a sua formação e depois poder me ajudar. Risos…

Então, voltei a estudar entre 2012 e 2013, quando concluí o nível médio, ou seja, a 12ª classe[71]. Em 2014, para evitar criar barulhos na sociedade e perturbar o ambiente na família, preferi me envolver num grupo de alfabetizadores, ou seja, um jovem no bairro desocupado desconfia de si muito, como se estivesse a fazer coisas imorais. Neste caso, como

[71] Todas as classes foram frequentadas no mesmo distrito em que nasceu. Este ensino foi com base na Lei nº 6/1992, de 6 de maio, do Sistema Nacional de Educação.

alfabetizador e educador de adultos na Zona de Influência Pedagógica (ZIP)[72] de Mucaua, desempenhei esta atividade até ao final do mesmo ano. Em 2015, prestei exame para o Instituto de Formação de Professores (IFP) de Alto Molócuè, aqui na província da Zambézia. Graças a Deus, fui admitido com a ajuda do meu avô e do meu irmão, com quem consegui me matricular, e frequentei o curso durante 3 anos (de 2015 a 2017).

Em 2018, participei do concurso público para professores anunciado pelo Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT) de Gilé; os interessados submetiam as suas papeladas para avaliação documental. Em seguida, o SDEJT, através dos instrumentos próprios, procedeu à análise das candidaturas. Graças a Deus, esse processo foi transparente e fui admitido. Posteriormente, o SDEJT publicou a lista nominal dos apurados e não apurados. Quando falo de serviço distrital, estou me referindo à pessoa, que é o diretor distrital de educação como titular do cargo de educação no distrito.

Quanto às pessoas marcantes, como eu disse anteriormente, gosto da língua inglesa. Foi por influência de meu professor da disciplina de língua inglesa na 11ª classe. Também graças à influência das irmãs da Igreja Católica, em que uma das irmãs dava aulas de língua inglesa na Escola Secundária Geral do Gilé, fiz uma boa amizade com ela. Enquanto minha professora descobriu que eu tinha um bom aproveitamento… Como desde a sexta classe tive aquela vontade de aprender a língua inglesa, acabei levando a sério aquela disciplina até este momento. Ainda sonho em ingressar na universidade e cursar licenciatura[73] em ensino de língua inglesa. Adoro muito essa língua estrangeira. Não sou fluente nessa língua, mas quando entrei no centro de formação, o formador da língua inglesa se animou com o meu desempenho. Ele se dirigia a mim da mesma forma que aquela irmã da Escola Secundária. Ele

[72] Zona de Influência Pedagógica (ZIP) é um conjunto formado por três a cinco escolas, em que cada escola tem um diretor, e desses cinco diretores de escolas é indicado um, que ostenta nome de coordenador da ZIP, que orienta e supervisiona atividades das escolas da ZIP. Esta estrutura foi formada visando descentralizar a gestão escolar.

[73] É designado licenciatura em ensino de Matemática por exemplo, que visa a formar professores de matemática com nível superior e com conhecimentos científicos e teóricos e práticos profundos relacionados com a matemática e com seu ensino e aprendizagem e que sejam capazes de lecionar, praticar em atividades diversas não letivas e trabalhar na administração em instituições moçambicanas nos seus diferentes níveis, desde básico ao médio. O acesso à frequência do curso de licenciatura em ensino de matemática será de acordo com critérios estabelecidos pela Universidade Pedagógica de Moçambique. O candidato deve, no entanto, possuir o nível mínimo de 12ª classe ou equivalente e aprovar os exames de admissão da disciplina de matemática. (Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Matemática (PCCLEM, p. 10-11)).

me ajudava em algumas situações. É uma das razões que me levam a ficar em sintonia com a língua inglesa.

Em relação à matemática, bom, é a disciplina que me ensinou a contar, a ler e a escrever os números. É esta mesma matemática que me ajuda nos meus negócios. Nunca posso deixar de lado a disciplina de matemática. Gosto dela, apesar de não ter especificado como inglês. Recordo que, nos meus tempos livres, sempre tenho dado acompanhamento nas tarefas de casa da disciplina de matemática aos meus dois filhos, um que está na primeira classe e a outra que está na quarta classe, por forma a facilitar a vida deles no futuro. Da mesma maneira que a matemática é importante, eu quero transmitir essas habilidades para eles. Por isso, ultimamente estou gostando dos seus resultados, tanto da primária quanto da quarta classe, porque no momento que saio do trabalho para casa sempre aquela necessidade de controlar seus cadernos e livros, então me parece que aquele menino já está acompanhando o que o pai e o professor estão ensinando é a mesma situação acontece com a mais velha.

Gosto muito de ler livros. Noutros momentos de lazer, gostava de jogar bola. Da última vez tive um incidente ao jogar a bola; foi esta razão que me levou a abandonar esta modalidade. Até que não é não gostar; gosto da modalidade, só que não pratico por causa daquele incidente. Algumas vezes, quando estou andando uma distância longa a pé, já sinto dor na perna esquerda.

Voltando à situação escolar, o meu irmão mais velho já está a frequentar a licenciatura; este é o seu quarto ano. Ele conversou comigo e pediu que ajudasse financeiramente para terminar o curso e, posteriormente, eu entrasse. Este é um dos motivos que me levaram a seguir a licenciatura. Porém, já está na reta final, esperando a defesa da monografia. Assim, espero em 2025 poder me inscrever numa das universidades aqui na Província. De fato, o meu irmão não conseguia satisfazer na sua totalidade as minhas necessidades de formação. Eu compreendia a situação econômica em que estávamos vivendo e o pouco que ele me dava conseguia me sustentar. O meu ingresso no IFP não foi planificado; fui concorrer. Graças a Deus, fui apurado.

Sobre a questão de avaliações do sistema de ensino, por mim, algumas vezes, acho que há casos que criam impasse. As avaliações em alguns casos são do nível local, outras são do nível distrital e as das escolas secundárias são do nível da direção provincial. Exemplo: se for o caso do nível distrital, o Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT) pede propostas de avaliação, porque exige que vocês façam propostas, mas o que sai na

avaliação é o contrário daquilo que tinha sido proposto. Enquanto para avaliações do ensino primário, a elaboração é do critério da ZIP, é muito simples, porque há uma reunião entre professores a partir de dosificações que[74] conseguem saber até que nível da matéria foi lecionada até determinado trimestre. A gente consegue perceber que alunos da nossa ZIP podem começar da unidade X até a unidade Y. Mas, enquanto forem do nível distrital ou provincial, às vezes, há uma escola que fica com conteúdo um pouco atrasado em relação a outras. Pois não faz sentido um professor que leciona duas ou mais turmas ficar preocupado com os conteúdos, enquanto estes não estão sendo bem assimilados por parte do aluno. Por experiência própria, quando dou a minha aula e descobri que, no tema X, a maioria dos alunos tem problemas, eu não fico mais preocupado em correr para a frente; prefiro dar continuidade àquela aula de modo que os alunos estejam bem clarificados e que, no final, me tragam um bom resultado ou tenham um aproveitamento pedagógico positivo.

Quando eu era criança, tinha o sonho de me tornar padre por influência das irmãs da Igreja Católica. Por um lado, quando soube que sou da igreja de Cristo e que a igreja de Cristo para formar um padre não é fácil, a partir dali tive impasses porque não consegui sair da igreja de Cristo. Tal igreja é considerada uma seita religiosa que tem origem na Igreja Católica. Por outro lado, devido a questões de ordem econômica, acabei recorrendo à educação para ser professor e poder ajudar a família.

Sou coordenador da Escola Primária de Teniua desde o ano passado, mês de junho de 2023, apesar de não ter nomeação em comissão de serviço para efeitos de remuneração pela função, até o momento não tenho problemas com os meus colegas de trabalho, ou seja, temos boa relação porque quando um descobre que o meu colega já está a fracassar, a gente ao invés de repreender, preferimos reunir e discutir aquele assunto em comum, sem dar menção à pessoa que está em causa. Logo que entrei naquela escola e no ZIP, na minha apresentação falei com os colegas que sou novo neste cargo, pedindo os vossos auxílios para me ajudar a crescer nesta função. Este cargo apareceu como surpresa: no dia 12 de junho de 2023 recebi ligação do meu chefe da repartição de recursos humanos a me solicitar para que entrasse no serviço distrital, levando a guia de apresentação a fim de assumir a coordenação da ZIP de Teniua, porque afinal das contas aquela ZIP já estava há quase um ano e alguns meses sem coordenador pedagógico. Eu fico muito agradecido pelo meu desempenho e pelo dos colegas

[74] Trata-se de planos quinzenais de aulas, elaborados pelos professores em reuniões realizadas a cada duas semanas, abrangendo as disciplinas lecionadas na escola.

e fico mais agradecido pela pessoa que me indicou. Acho que me indicar foi graças aos meus bons ofícios nos tempos passados. Então, essa foi uma das formas de reconhecimento do meu esforço. Neste caso, tenho dado o meu máximo, até ajudando o diretor da escola, porque, por mim, não faz sentido descobrir que há uma situação que não está tão boa no meu chefe, depois ficar olhando. Eu acho que se for uma coisa que eu saiba ou com a qual eu tenha experiência, conversamos num lugar que dá para tratar aquele assunto até a gente chegar a um acordo, mesmo para colegas professores.

Além de ser professor, nos meus tempos livres faço o meu comércio, vendendo produtos de primeira necessidade (arroz, farinha de milho…). Achei melhor ir por esta via, pois há casos em que o salário demora. Enquanto eu estiver no serviço, sei que se for à casa para visitar a família, dado que trabalho numa escola distante do lugar onde moro e fico por lá toda semana e regresso nos finais de semana. Ainda gosto de cultivar a terra; assim, evito comprar comida a todo momento. Tive uma experiência em 2020, em que assolou a fome e naquele ano o funcionário do distrito que não tinha feito nada passou mal, porque os preços dos produtos nas lojas tinham subido consideravelmente. Eu me socorri, graças ao cultivo da terra, pude sustentar a minha família.

A ZIP onde eu trabalhei pela primeira vez foi abrangida pelo ensino bilíngue em 2019. Fui selecionado para participar numa capacitação. Através do meu desempenho, fui indicado para ser professor e orientador da minha ZIP no contexto do ensino bilíngue. No ano seguinte, fui indicado para ser formador de ensino bilíngue no programa VAMOS LER[75]. E, com a chegada do programa SABER, já estou envolvido no grupo de formadores locais. Falando um pouco sobre como funciona essa formação do ensino bilíngue, ela tem acontecido em vários níveis: tem um grupo de formadores que vão à província para participar na formação provincial. São esses que saem da província, vão aos distritos, capacitam os formadores distritais ou locais que, por sua vez, são os que capacitam os professores nos seus respectivos núcleos ou ZIPs.

[75] Foi um programa, financiado pela Agência dos EUA para Assuntos Internacionais de Desenvolvimento (USAID), com objetivos de fortalecer a capacidade do governo moçambicano para garantir que estudantes nas regiões-alvo de Nampula e Zambézia podem alcançar fluência e compreensão da língua local no primeiro ciclo do ensino primário (do 1º ao 3º ano). Para este fim, VAMOS LER fornece assistência técnica e material baseada em evidências para melhorar a alfabetização nas primeiras classes de ensino em línguas locais, nomeadamente, Echuwabo, Elomwe e Emakhuwa. O programa também fornece apoio à aquisição de uma segunda língua para preparar as crianças para a transição para o português como língua de ensino na 4ª classe. Através de uma abordagem tripla baseada em resultados, VAMOS LER! Ira simultaneamente melhorar o ensino escolar e o apoio à leitura em casa nas províncias visadas, ao mesmo tempo ajudará o MINED a fortalecer as políticas nacionais e sistemas para estabelecer as bases para sustentar e expandir a alfabetização bilíngue nas primeiras classes em todo o País (USAID-VAMOS LER, tradução nossa).

Quanto à avaliação de desempenho, não sei bem, até este momento não tenho ficha do ano passado. Mas para a questão profissional, eu me recordo de que antes de ontem tivemos uma supervisão na nossa ZIP que estava relacionada com o programa SABER, mas no âmbito do plano de ação e da assiduidade distrital, em que o supervisor do programa SABER tinha que interagir com uma parte de alunos e pais e encarregados de educação. Eu participei da conversa que eles tiveram com os três grupos envolvidos e me recordo de que chegou a fase em que eles deram oportunidade aos pais para que pronunciassem como é que avaliam o desempenho dos gestores da escola. Aí, um dos pais ficou agradecido pelo meu desempenho naquela escola onde eu trabalho e ele me sensibilizou para continuar com as mesmas formas de ação no trabalho. Dizia ele que iria desenvolver minha carreira, meu cargo e que iria ajudar no desenvolvimento da escola. *Desculpa, só queria saber um pouco mais. Você falou de plano de ação e assiduidade distrital?* Sim, vulgo PAADs[76] (Vide Anexo A).

Quanto à postura dos alunos de hoje. Alguma coisa mudou! Acho que atualmente as crianças têm muita independência; acho que não há consideração do aluno perante o professor. No passado, me lembro até o final da primeira aula que o aluno conseguia escrever seu nome. Eu pude ver meu caderno da primeira classe, em que já escrevia meu nome. Daí que, naquela altura, havia um trabalho forçado, numa linguagem simples, por parte do professor para com os alunos, e os alunos o respeitavam. Essa independência que está sendo vivida hoje não havia. Por isso, alguns pais algumas vezes dizem que os alunos atuais não estudam. Não porque não estudam, ou não porque a maioria dos professores não está preocupada com a qualidade do ensino, eu acho que por causa dessa aproximação entre aluno e professor faz com que algumas crianças criem desinteresse no amor ao estudo. No meu tempo, se o professor tivesse dado tarefa para casa e o aluno não conseguisse fazer, sabia que iria sofrer uma sanção. E o que acontece atualmente: um professor querendo castigar um aluno; o pai reclama; mesmo assim, diz que alunos atuais não estudam, não têm qualidade, enquanto, por uma parte, a culpa é dos pais que não dão acompanhamento aos seus filhos. Tenho certeza de que no passado houve castigo que construiu o legado da maioria dos alunos. Estou falando por volta dos anos 2000 para lá.

[76] O Plano de Ação de Assiduidade Distrital é elaborado pelos técnicos dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT). No âmbito desse plano, cada técnico é designado para acompanhar uma escola, com finalidade de prestar apoio técnico-pedagógico e monitorar a assiduidade dos professores e alunos. Essa atuação visa a fortalecer a gestão escolar e garantir a efetiva presença dos professores e promover a melhoria contínua da qualidade de ensino-aprendizagem. O acompanhamento regular permite também identificar desafios e propor intervenções e reforçar o cumprimento do calendário escolar.

O programa SABER, conheci graças ao programa VAMOS LER. Tal como eu disse, o ensino bilíngue para o nosso distrito já estava numa primeira fase, assegurado pelo programa VAMOS LER. Passados cinco anos, o programa VAMOS LER entregou o ensino bilíngue ao Ministério da Educação (MINED) e foi quando apareceu o programa SABER. As experiências que ganhei no VAMOS LER, acabei transferindo para o SABER. Também fui desenvolver mais experiências aqui no SABER, porque, se for comparar, não há muita diferença em termos metodológicos entre o programa SABER e o programa VAMOS LER.

No nosso distrito, primeiramente, o ensino bilíngue foi implementado no posto administrativo de Alto Ligonha em 2018 e 2019 e abrangeu algumas escolas do posto administrativo Sede-Gilé. Fiquei envolvido de 2019 a 2022 com o programa VAMOS LER e em 2023 veio o programa SABER. Agora estou envolvido no programa SABER, mesmo como gestor da escola, estou lá no programa SABER ainda como formador local. Tenho participado em várias reuniões relacionadas com o ensino bilíngue até a ZIP, em que trabalho atualmente. Quando me apresentei, alguns colegas me conheciam como formador distrital; eles ficaram agradecidos, pois, no mesmo ano em que entrei naquela ZIP, foi no ano em que implementou o ensino bilíngue. Então, qualquer coisa com que eles tiverem dificuldade, sempre recorrem a mim. E, quando a situação estiver ao meu alcance, tenho ajudado com muito gosto se não conseguirem recorrer a outras instâncias do distrito.

Penso que o ensino bilíngue faz com que a criança aprenda a ler e a escrever na sua própria língua. Nestas escolas em que foi implementado o ensino bilíngue em 2019 pela primeira vez no posto administrativo-sede, a primeira aula a que os técnicos e os homens do programa VAMOS LER foram assistir foi minha aula. Eu trabalhava na escola primária completa de Uatúria. Até o final daquele ano, eu e o meu colega, que estávamos dando aulas a duas turmas da primeira classe, nos sentimos orgulhosos porque no final do ano, tivemos alunos que tinham capacidade de ler e escrever algumas palavras e frases na sua própria língua. Então, aquilo constituiu orgulho para mim. Só que há um impasse que estou descobrindo: quando chega à fase de transferência de habilidades de L1 para L2, na terceira classe. O professor é preciso ter muito talento porque o que aparece na mente da criança é um nome e este nome são letras na sua própria língua e quando chega na terceira classe já torna aluno da primeira classe para a língua portuguesa porque o que acontece na primeira e segunda classes, a língua portuguesa só é para desenvolver questões de oralidade, mas quando vamos na terceira classe é onde o aluno vai aprender a ler e escrever na língua portuguesa. Então, há problemas sérios porque os mesmos alunos aparecem com conhecimentos dos

nomes e sons das letras na língua local. Na língua portuguesa, nos primeiros momentos, há letras que dificultam aos alunos. Você procura saber qual é o nome da letra, às vezes, eles pronunciam na língua local. Por isso que digo que há necessidade de que o professor faça muita ginástica. Há muita reclamação por aí sobre o ensino bilíngue por parte de alguns pais encarregados de educação, alegando que o ensino bilíngue já está retardando o processo de ensino e de aprendizagem. Aluno em casa aprende a língua materna; na escola também. Por parte, acho que cada um percebe as coisas do seu jeito. Algumas sociedades ficam nisso. O ensino bilíngue veio para retardar o processo de ensino dos nossos filhos.

Em relação à matemática para o ensino bilíngue, acho que não faz mal. Na aula, quando o professor diz: "Vamos pintar a árvore mais grande na sua própria língua", mesmo que o professor não pergunte, qual é a árvore mais grande? Só por causa de falar com a língua da criança, logo descobre que me orientaram para pintar a árvore maior, aí ele não precisa esquentar a cabeça, vai naquela árvore maior e pinta. Aí estamos usando empiricamente os sinais de comparação (<, >)! “Duarte”. Atualmente, segundo as análises, me parece que o ensino bilíngue e monolíngue já está no mesmo nível. Resultados das supervisões passadas têm apontado isso. Não há diferença entre ensino monolíngue e ensino bilíngue; eu acho que as aulas dadas em bilíngue com um professor bom e comprometido com a causa das crianças podem ser as mais boas em relação às aulas monolíngues. Eu, como professor, se não tenho vontade de dar aulas, tenho que ficar a saber que já estou a prejudicar as crianças, o distrito, a província, até o país.

Na minha concepção, quando um professor faz muito tempo lecionando aulas, só a primeira classe fica muito mais ligada aos procedimentos da primeira classe. E aí, há um pequeno atraso. Na minha opinião, há necessidade de trocar ou alterar as classes de ano para outras ou para classes cada vez mais complexas.

Quanto ao processo de ensino em Moçambique, as políticas são traçadas lá no Ministério; aqui só é para cumprir. Por exemplo, na educação a nível da província como no distrito. Os professores têm muito a contribuir com suas experiências da sala de aula e na interação com as comunidades. Ainda tratando-se de um documento, segundo as normas, só deve ser discutido no Ministério da Educação. Nós achamos que ainda podemos aprimorar através de uma participação ativa dos professores. Eu entendo que propostas advindas dos professores que trabalham diretamente com alunos em sala de aula podem criar robustez na educação no país. Por isso, há necessidade de criar meios de interlocução que possam permitir que os professores participem na reformulação dos currículos. Portanto, quando se pretende

implementar um currículo, há a necessidade de que os técnicos do Ministério da Educação do país aproximem a zona mais escondida do distrito, que é para poderem vivenciar o ambiente daquela zona e para que os currículos fiquem virados com a realidade local, não só a realidade das crianças da cidade.

A criança que está na última escola do distrito está a sofrer muitas consequências desse currículo imposto. Eu sugeria que se implementasse um currículo abrangente, ou seja, em que os professores são incluídos na sua elaboração. Fiquei muito agradecido pela sua presença. Tenho certeza de que começou no ministério, na direção provincial, até aqui no distrito do Gilé. Eu fico muito agradecido. A sua pesquisa já está bem pensada. Da mesma maneira, se é para implementar currículo, deveriam ser seguidos esses lugares. O que se quer é a criança da cidade não ter diferença com a criança do interior. Depois, a criança da cidade fica mais ativa em detrimento da criança do interior. A necessidade de se aproximar para vivenciar o ambiente de cá. Muito obrigado, meu chefe, até mais uma vez!

2.2.4.1 DOCÊNCIA NAS ZONAS ESCONDIDAS DO GILÉ: SINGULARIDADES DA NARRATIVA DE DUARTE

> *Em relação à matemática para o ensino bilíngue, acho que não faz mal. Na aula, quando o professor diz: "Vamos pintar a árvore mais grande na sua própria língua", mesmo que o professor não pergunte, qual é a árvore mais grande? Só por causa de falar com a língua da criança, logo descobre que me orientaram para pintar a árvore maior, aí ele não precisa esquentar a cabeça, vai naquela árvore maior e pinta. Aí estamos usando empiricamente os sinais de comparação (maior, menor)!*
>
> **- Duarte Paulo**

A trajetória de Duarte é marcada por uma estrutura familiar de resiliência e cooperação entre gerações. Natural de Mucaua, Gilé, sua infância foi atravessada por carências financeiras e pela ausência paterna, cenário superado graças à figura do avô e à rede de apoio entre irmãos, sob a lógica de que “quem está à frente puxa quem está atrás”. Essa dinâmica revela uma singularidade na gestão de vida da família, em que a educação não é um projeto individual para o sucesso, mas um compromisso de todos os familiares. Tal solidariedade familiar não apenas garantiu sua escolarização, mas definiu sua entrada na docência como uma estratégia de sobrevivência e auxílio mútuo.

Sua entrada na docência, embora movida por uma inclinação precoce influenciada por modelos religiosos e docentes, consolidou-se como uma estratégia de sobrevivência

econômica e dever ético para com o seu grupo familiar. A contribuição das missionárias da Igreja Católica foi expressiva tanto em termos materiais quanto à orientação psicopedagógica; influenciando suas bases de valores religiosos e socioculturais. Antes de ingressar no Instituto de Formação de Professores (IFP), atuou como alfabetizador de adultos para evitar o estigma da ociosidade social, mostrando uma preocupação precoce com sua imagem ética perante a comunidade.

Suas competências em língua inglesa revelam-se como instrumento estratégico para o domínio do conhecimento científico. O viés patriótico é evidente, visto que seu percurso escolar e a atuação profissional são enraizados no mesmo distrito de origem.

Neste cenário, a matemática é contextualizada, extrapolando limites algébricos e mero cálculos , reconfigurando-se como instrumento que tem reflexo direto na sua vida cotidiana e no gerenciamento no seu exercício econômico. Todavia, Duarte lança uma crítica contra o sistema de ensino, concretamente no que se refere à conformidade do instrumento de avaliação. Duarte invoca discordância nas avaliações trimestrais sob gestão do SDEJT,entendendo que este modelo de concentração dos procedimentos fragiliza o processo de análise do processo de ensino-aprendizagem.

A sua indicação para o cargo de coordenador pedagógico da ZIP de Teniua representa uma marca do seu percurso. Adota uma liderança horizontal, priorizando intervenções sob um diálogo harmonioso entre colegas. Tendo em vista que a supervisão pedagógica concilia outras habilidades, Duarte apropria-se de conhecimentos transversais para fortalecer a organização dos processos de ensino-aprendizagem. Simultaneamente, frente às adversidades econômicas, Duarte racionaliza o período extra-laboral, dedicando-se ao comércio de bens de consumo e à agricultura de subsistência. Esses trabalhos refletem no equilíbrio financeiro e no sustento da família.

A narrativa de Duarte também é atravessada pela sua dimensão corpórea. O incidente ocorrido durante um momento de lazer um ferimento ao jogar futebol deixou marcas permanentes que ditam seu ritmo de trabalho e deslocamento. Ao mencionar a dor na perna esquerda que sente ao caminhar longas distâncias, Duarte humaniza a figura do coordenador rural. O corpo do professor aparece como um território de história e limitação; a dor é um lembrete físico das dificuldades geográficas de quem atua no campo, onde o deslocamento a pé é, muitas vezes, a única via de acesso ao exercício da profissão.

Em sua narrativa, afirma que o programa de ensino bilíngue se caracteriza como elemento essencial para o processo de ensino nas primeiras classes do ensino primário. Identifica a língua materna como o "terreno do entendimento", em que conceitos complexos de comparação e lógica são assimilados sem o "medo" do desconhecido. Contudo, sua visão técnica é aguçada ao denunciar o impasse da transferência linguística na 3ª classe (L1 para L2). Ele constata que a transição exige uma "ginástica" pedagógica para remediar a confusão fonética entre os sistemas, criticando a rigidez de um currículo que muitas vezes ignora a realidade das zonas do interior em favor de uma lógica urbana e centralizada. Enfatiza o esforço do professor em mediar a confusão fonética dos alunos, que tendem a ler o português com os sons da língua local. Essa percepção mostra a sensibilidade de um formador que não ignora os nós técnicos do sistema. Duarte entende que, sem um talento específico e um manejo agudo do professor, o bilinguismo corre o risco de ser visto pelas comunidades como um fator de retardamento, e não de aceleração da aprendizagem. Duarte faz críticas comparando o modelo contemporâneo de ensino e o anterior. Possui uma visão conservadora/nostálgica, acreditando que a aproximação excessiva entre aluno e professor tirou o "amor ao estudo". Ele defende o "trabalho forçado" (no sentido de rigor) como construtor de caráter. Outra crítica é atinente à organização pedagógica, relativamente à atribuição de turmas aos professores. Duarte questiona a indicação permanente de um professor para lecionar uma única classe durante anos, o que, na sua visão, cria uma certa apatia. Nesse contexto, enfatiza que a permutação de classes é indispensável para o progresso das habilidades psicopedagógicas e que isso fortalece a apropriação de conhecimentos pelo docente.

Duarte mostra-se como um educador orgânico ao questionar a distância abismal entre o Ministério da Educação e a realidade das escolas periféricas. Ele denuncia que a criança da "última escola do distrito" é quem mais sofre as consequências de um currículo elaborado nos gabinetes da cidade, que desconsidera a vivência do ambiente do interior. Sua reivindicação por um "currículo abrangente", que inclua as propostas dos professores da base que estão nesses espaços, mostra-se como um manifesto político. Defende, enfim, que o saber da sala de aula deve influenciar as políticas públicas, de modo que os técnicos do sistema devem ser capazes de aproximarem-se das realidades rurais para que a educação deixe de ser um projeto imposto e passe a ser uma construção contextualizada.

2.2.5 Trajeto Quelimane-Mulevala: Cosme Paulo Ualiva

Paisagens da vida

Podemos comprar a vida a uma viagem de trem,

Cada estação representa uma etapa da vida.

A cada parada que realiza umas pessoas saem, outras entram,

assim também na vida pessoas entram, por afinidade, caridade,

conhecimento ou interesses mútuos/profissionais,

enquanto outras saem por falecimento ou para trilhar caminhos e sinais diferentes.

Cada pessoa que entra ou sai, deixa um pouco de si e leva um pouco de nós.

Este pouco que recebemos ou ofertamos,

com o tempo,

vai amadurecendo e se transformando em amizade, saudade, paixão ou amor,

A caminhada há que se seguir, seja de trem, carro/ônibus, avião ou a pé…

(Antonio Carlos, 1972)

Figura 23 - Trajeto Quelimane-Mulevala



O trajeto quinto itinerário da recolha de dados deslocou-se ao distrito de Mulevala, localizado aproximadamente 300 km de Quelimane A entrevista ocorreu no dia 14 de Março de 2024. Na tarde da quarta entrevista, com início pelas 17h42min, com duração de 38 minutos e 29 segundos. Observou-se ao entrevistado uma resistência em não realizar o encontro em sua instituição escolar escolar ou em sua residência, portanto, em estrita observância os preceituados metodológicos da História Oral, facultou-se ao colaborador a indicação de um local de sua preferência. Mediante as vulnerabilidades socioeconômicas socioeconômicas do colaborador, houve a necessidade de prover um auxílio financeiro para deslocamento do colaborador-realizado via transporte em motocicleta, dadas as condições geográficas do trecho entre a sede do distrital até a Escola Primária do 1º Grau e Secundária

de Manla[77], localizada ao longo da Estrada Nacional Número 1, a uma distância mais ou menos de 37,5 km. O percurso até o referido ponto de encontro foi efetuado pelo pesquisador em veículo de carga adaptado para transporte de passageiros (carroceria), tipo de transporte que opera de forma esporádica na região devido a precariedade das condições de trafegabilidade.

O encontro com o Professor Cosme, detentor de uma marcante voz de tenor, foi mediado pelo Coordenador de Educação do Programa SABER no Programa SABER[78], o senhor Arigo Saraiva. Este, em articulação com o ponto focal do distrito de Mulevala[79], viabilizou o contato com o docente, a quem eu ainda não conhecia pessoalmente. . Foi possível identificá-lo como representante dos professores que participam das formações continuadas ministradas pelo Programa SABER, consequentemente, sua implementação na sala de aula. Feito isto, trocamos os números de contato de celular, conversamos sobre possibilidades de um encontro para a referida entrevista.

Nos acomodamos em uma das salas de aula. Eu dispunha das fichas temáticas para a entrevista[80], sobre a qual conversamos a respeito, distribuí as fichas sobre a mesa, de onde ele poderia selecionar o tema que achasse conveniente para seguir com sua fala. Em seguida, liguei o celular para gravar e começamos a entrevista. Durante a sua fala, foi olhando as

[77] é uma escola recém-transformada da escola primária para escola secundária por forma a acomodar alunos da 7ª, 8ª e 9ª classe que passaram para o ensino secundário a partir da Lei 18/2028 de 28 de dezembro do Sistema Nacional de Educação. Este lugar foi por ele escolhido, e havia pedido autorização ao diretor desta escola.

[78] Foi um programa financiado pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) e implementado pela WEI (World Education) e um consórcio de organizações locais entre os anos de 2022 e 2024. Esse programa visou a melhoria dos resultados de aprendizagem no ensino primário através da educação bilíngue, abrangendo as províncias de Nampula e Zambézia, as duas mais populosas de Moçambique. O programa buscou apoiar o Ministério de Educação nas seguintes frentes: prestação de instrução corretiva de qualidade aos alunos do 1º ao 3º ano do ensino primário (1º ciclo), através de um programa de ensino básico sustentável; alargamento das intervenções no ensino básico ao 4º e 6º anos do ensino primário (2º ciclo) e formação de professores para apoiar os alunos a consolidar habilidades básicas de leitura e matemática, transferindo essas habilidades para português e progredindo para competências de nível superior; aumento do tempo de instrução e redução do trabalho do professores na busca de soluções para o absentismo de crianças na escola, através do envolvimento dos serviços de educação, governo, sociedade civil, líderes escolares e comunidade. (USAID-SABER, 2022, tradução nossa).

[79] Um distrito da província da Zambézia, em Moçambique, criado pela Lei n.º 26/2023, de 18 de dezembro, que cria novos distritos por província, que elevou o posto administrativo. Entende-se posto administrativo como uma subdivisão administrativa de um distrito ou também pode ser compreendido como uma parcela de terra que integra a organização político-administrativa de uma província ou de um país. Trata-se de uma unidade territorial que possibilita a gestão local e a descentralização dos serviços do Estado. Cada um dos postos administrativos fica sob gestão de um chefe do posto, autoridade máxima local responsável pela implementação das políticas a nível desta sub jurisdição.

[80] Irei discutir sobre esse assunto das fichas temáticas para o capítulo da entrevista sobre a trilha metodológica.

fichas, às vezes, lia as perguntas e ia falando a respeito, sem seguir uma ordem cronológica. Como já tínhamos conversado no começo, ao final de suas falas sobre os assuntos, fui perguntando aquilo que precisava entender melhor sobre aquele tema, bem aos moldes de uma conversa. Na entrevista senti uma similitude minha com Cosme, como um professor que tem vontade de contribuir para a educação, mas a experiência silencia o seu desejo. Nós conversamos cerca de trinta e oito minutos, ele agradeceu pelo reconhecimento ao ter sido selecionado para essa entrevista.

Cosme Paulo Ualiva

Eu tenho 28 anos de idade. O nome da minha mãe é Salenda Caetano. O nome do meu pai é Paulo Ualiva. Tenho quatro irmãos; comigo somos cinco: dois homens e duas mulheres. Eles moram no distrito de Alto Molócuè[81]. Os meus pais são camponeses e moram também no distrito de Alto Molócuè. A minha língua materna é Elomwe e falo também em emakhuwa. Construí uma família; tenho uma mulher que vive comigo e temos três filhas e elas vivem cá no distrito de Mulevala. Posso dizer que tive uma educação familiar muito boa, embora sentisse um pouco da falta de educação por parte do meu pai, pois ele e a minha mãe separaram-se quando ainda era criança e cresci com a minha mãe. Meus irmãos e meus avós estavam dentro do mesmo recinto, e eles me educaram da maneira certa e até então por isso que posso afirmar que a minha educação familiar foi muito boa. Nunca tive educação pré-escolar[82].

Frequentei a Escola Primária Completa[83] Escola Secundária Geral da Sede, distrito de Alto Molócuè. As figuras marcantes no ensino fundamental foram Emílio Afonso Artur e

[81] É um distrito que se localiza a norte da Província da Zambézia, aproximadamente 337 km da capital provincial, Cidade de Quelimane.

[82] Sistema de Educação Pré-escolar, de acordo com a Lei 18/2018 de 28 de dezembro, Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), no seu artigo 10, é o que se realiza em creches e jardins de infância para crianças com idade inferior a 6 anos, como complemento da ação educativa da família com a qual as instituições cooperam estreitamente. São objetivos de Pré-Escolar: a) estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual da criança; b) contribuir para a formação da personalidade da criança; c) integrar a criança num processo harmonioso de socialização favorável para o pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades; d) preparar a prontidão escolar da criança. A rede da Educação Pré-Escolar é constituída por instituições criadas por iniciativa pública, comunitária e privada. A frequência da Educação Pré-Escolar não condiciona o acesso ao ensino primário.

[83] Na Lei nº 6/92 de 6 de Maio, Lei do SNE, no seu artigo 11, advoga que: O ensino primário prepara os alunos para acesso ao ensino secundário e compreende as sete primeiras classes, subdivididas em dois graus: a) 1º Grau,

Eulália Martinho. Estes dois colegas me marcaram bastante. E os professores marcantes no ensino fundamental foram a professora Isaura e o professor Machado, que me deu a disciplina de matemática na sexta série. *Desses professores que você falou, que marcas deixaram em você?* O Machado marcou-me pela disciplina de matemática, e ele me fez gostar da matemática, a forma de explicar também me incentivava muito. A professora Isaura deu-me educação física, além daqueles exercícios de corrida de velocidade e corrida de resistência e de outros exercícios. Ela explicava algumas matérias relacionadas à anatomia. Foi um conhecimento que tive a partir dela; por isso, me marcou. Além disso, outro aspecto que me marcou foram as competições que fazíamos entre turmas e entre escolas do distrito. Os classificados nesses jogos recebiam material escolar como forma de incentivo à prática desportiva.

Em relação ao ensino secundário, os colegas que me marcaram foram Adriano Armando e Márcia,[84] que trabalham no distrito de Lugela. Estes colegas me marcaram porque nenhum deles dava conselhos errados em relação aos estudos ou a outras coisas, afazeres. Nós nos concentramos nos estudos. Quando tivéssemos qualquer dificuldade em alguma das disciplinas, nós nos ajudaríamos. Se eu não fosse à escola por alguma razão, eles me atualizariam sobre do que se tratava, se houve trabalho e qual era a orientação do professor. Qualquer trabalho, mesmo que não fosse em grupo, nos finais de semana nós sentávamos e resolvíamos os exercícios ou o trabalho.

Quanto aos professores do ensino secundário que me marcaram bastante, foi Dino Orlando, que ensinava a disciplina de história. Me marcou do jeito que explicava os conteúdos de história da 10ª classe, sobre a 1ª e 2ª Guerras Mundiais, mas também ele era bom em termos comportamentais, e não se vingava dos alunos[85]. E outro foi o professor Matique de Morais que me marcou pela forma que dava as aulas de língua portuguesa. E nas

---

da 1ª à 5ª classe; b) 2º Grau, 6ª e 7ª classes. São objetivos deste nível: a) proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, e educação física, estética e cultural; b) transmitir conhecimentos de técnicas básicas e desenvolver aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem o ingresso na vida produtiva; c) proporcionar uma formação básica da personalidade. Na mesma Lei, no seu artigo 12, o nível secundário do ensino geral compreende cinco classes e subdivide-se em dois ciclos: a) 1º ciclo, das 8ª às 10ª classes; 2º ciclo, 11ª e 12ª classes. Os objetivos do ensino secundário são os de consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos nas ciências matemáticas, naturais, sociais e nas áreas da cultura, da estética e da educação física.

[84] Ambos foram colegas no ensino secundário geral de 8ª a 12ª classes, atualmente se tornaram professores no distrito de Lugela, nesta mesma província da Zambézia.

[85] Isso significa que existem alguns professores que, algumas vezes, consideram a dúvida do aluno como afronta à sua autoridade na sala de aula, daí marcam este aluno como se fosse rebelde.

suas aulas ele gostava muito de alunos que contribuíram; ele valorizava o esforço de cada aluno. Eu tenho habilidades para ensinar matemática nas classes iniciais, como primeira, segunda e terceira classes. É neste momento em que os alunos começam a entender os conceitos básicos que vão usar para as classes avançadas. Sinto que tenho uma boa relação com a matemática, tanto no uso cotidiano quanto na escola.

A minha rotina escolar quando era aluno era satisfatória, pois era casa, escola, escola, casa. Quanto à postura dos alunos naquela época, era boa, porque se preocupavam com os estudos. Eles mostravam todos aqueles domínios que eram exigidos, tanto afetivos, psicomotores como cognitivos. Mostravam todas as habilidades. Então, era uma postura boa. Atualmente, me parece que os alunos mostram pouco interesse em materiais da escola. Pode ser falta de vigilância dos pais. Eu nunca me envolvi com a associação dos estudantes, por isso nada tenho a dizer.

Sobre as leituras, jornais, revistas, livros. Nunca tive oportunidade de ler jornais, revistas, mas já li vários livros de língua portuguesa, tanto no ensino primário como no ensino secundário. Nas obras sobre literaturas, gostava de textos como Terra Sonâmbula[86] de Mia Couto, histórias e obras de Paulina Chiziane e também de José Craveirinha[87], são os três que lia muito. Os livros do ensino primário que lia muito chegaram até mim por causa da distribuição gratuita de livros escolares feita pelo Governo de Moçambique. Nos momentos de lazer, eu gostava de nadar no rio Molócuè, tinha uma barragem lá, e jogar futebol 11[88], também assistir a jogos.

Sobre as línguas que já mencionei, são portuguesas, macua e lomwe, que é a minha língua materna. Do inglês, percebo alguns vocábulos. Assim como na língua francesa, também conheço alguns vocábulos. Com essas duas línguas, inglesa e francesa, tive pouca aproximação, pois a língua inglesa comecei a aprender na sétima classe, e não tive aquela força de poder continuar a aprender. Enquanto que a francesa, comecei a aprender na nona e na décima classe. No nível médio não tive francês porque segui o grupo B[89], que tinha

---

[86] Terra Sonâmbula é um romance do escritor Mia Couto, publicado em 1992.

[87] Considerado o maior poeta moçambicano, tornou-se o primeiro autor africano galardoado com o Prêmio Camões, o mais importante prémio literário da língua portuguesa.

[88] Futebol 11 é comumente conhecido como futebol de campo; é uma modalidade onde duas equipes são formadas por onze jogadores e enfrentam-se.

[89] Na Lei 6/92 de 6 de Maio, o SNE, no nível médio, a estrutura curricular tinha três grupos: A, B e C. Ou seja, grupo A disciplinas de letras; português, matemática, história, geografia, inglês, francês, educação física e

disciplinas de português, matemática, inglês, biologia, química, física, educação física e Tecnologia da Informação e Comunicação.

Aprofundei os meus conhecimentos através da biblioteca da escola, que tinha alguns livros. Os fatores que influenciaram isso: nunca gostei de ficar parado. Sempre que assistia a um programa televisivo e via certos analistas enquanto comentavam um assunto, quer sobre cultura geral, quer sobre assuntos relacionados às áreas de educação ou correlatas, eu ficava muito emocionado em querer um dia ser como aquela pessoa. Posso não estar onde ela está, mas ter um conhecimento sobre cultura geral, diferente de outras pessoas que ficam só focalizadas naquele conhecimento que obtiveram na escola. Eu nunca quis ser assim. Além disso, eu tive colegas que eu achava que tinham mais conhecimentos do que eu, além daqueles que aprendemos na escola. Então, quando eu olhava esses colegas, queria ser como eles.

E quanto ao que eu poderia ter sido, na minha vida, eu poderia ter sido pedreiro, porque já trabalhei com muitos mestres nas construções. Tenho certas habilidades, mas nunca tive a oportunidade de construir uma casa. *O que eu gostaria de ter feito?* Eu gostaria de ter feito algo como arte. Além de ser pedreiro, gostaria que fosse mecânico de motos ou de carros. Então gostaria de ter feito esta arte para poder ter em mãos. *E o que fiz? O que não deu certo?* São artes mesmo. Por exemplo, já me inscrevi numa oficina para aprender mecânica, só que o valor para pagar era sete mil meticais[90], então, infelizmente, depois de dois meses não tinha mais capacidade de pagar. O sonho de ter uma carreira artística ainda existe em mim, mesmo agora que estou em sala de aula. Tenho fé de que, se tivesse desenvolvido alguma atividade artística nos tempos livres, ela poderia se tornar uma ocupação a mais, com a chance de ganhar alguma renda extra. Ora, vejamos, nós, professores, temos período de repouso durante o ano; aí poderia explorar esse tempo para arte.

Quanto às dificuldades que teve na formação? Não foram assim tão difíceis, senão uma disciplina que eu enfrentei de educação musical, no Instituto de Formação de Professores (IFP). Eu não sei se o problema foi meu ou foi do formador, porque tanto eu quanto os meus

---

tecnologia de informação e comunicação (TIC); grupo B disciplinas de ciências; português, matemática, química, biologia, física, educação física e (TIC); grupo C disciplinas de ciências; português, matemática, química, física, desenho, educação física e (TIC).

[90] Metical é a unidade monetária oficial da República de Moçambique. Por exemplo, o câmbio de hoje, dia 20/09/2024, um metical é igual a 0,086 centavos do real brasileiro. Logo sete mil meticais moçambicanos são iguais a 604,64 reais brasileiros.

colegas que estudavam no período da tarde, bem como os que estudavam no período da manhã, todos reclamávamos com a mesma disciplina. Eu não sei se a matéria era difícil ou o formador é que dificultava muito. Até chegamos a ter uma reunião com o diretor do Instituto que procurava saber por que é que muitos lamentavam, mas não tivemos solução.

Quanto ao ingresso no IFP, não tive nenhuma dificuldade porque, pela primeira vez que decidi concorrer ao professorado, fui aprovado, fui à entrevista, também fui aprovado e logo ingressei e terminei o curso com sucesso. Quando terminei a formação, fui atrás de concurso para ingressar no aparelho do Estado, embora sejam momentos de muita demanda em que são formados anualmente muitos professores e a entrada na função pública tenha sido muito restrita, por isso, uma melíssima parte dos candidatos é aprovada. Felizmente, isso não aconteceu comigo. Na primeira tentativa, fui aprovado aqui no distrito de Mulevala, onde trabalho até então.

Das dificuldades na formação acadêmica, no ensino secundário. Eu estudava por conta própria, porque os meus pais não tinham conhecimento sobre assuntos da escola. E nem tinham dinheiro para o sustento das minhas necessidades escolares, porque no nível médio, tinha muitos trabalhos, muitas contribuições de valores monetários[91] para fazer avaliações, era difícil eu ter esse valor, eu tentava fazer biscates, mesmo assim era difícil, às vezes estudava período da manhã e às vezes à tarde, eu não queria estudar à noite, isto era para ter estudo bem-sucedido. Graças a Deus, pude terminar com sucesso. Esta vitória mostra que nós é que devemos construir o nosso próprio futuro, digo isso, pois eu tenho amigos que não conseguiram avançar alegando que os pais eram pobres. Tanto que a pobreza é uma realidade, mas não deixamos de desafiar essa realidade.

Com relação aos acontecimentos políticos, sociais, nacionais e internacionais, eu não pude fazer parte de nenhum desses acontecimentos, eu apenas participei no direito de votar como dever cívico de um cidadão.

---

[91] Conforme aponta Cosme, o discurso sobre a gratuidade da educação constitui uma utopia frente às recorrentes cobranças monetárias praticadas no cotidiano escolar. Durante o trimestre letivo, são aplicadas ao menos três avaliações sistemáticas para mensurar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes na disciplina, culminando, ao término do período, na denominada prova provincial. No entanto, o acesso a esses instrumentos de avaliação é condicionado a pagamentos: cada prova sistemática custa, em média, de 5 a 10 metical (MZM), o que equivale, à cotação de 26 de agosto de 2026, a aproximadamente R$ 0,81 ou (US$ 0,16). Por sua vez, a realização das provas provinciais oscila entre 50 e 100 meticais (R$4,05 a R$8,10 ou US$0,78 a US$1,57), haja vista a ausência de um teto regulamentado e a justificativa de cada docente ou gestor escolar no custeio do material impresso. Por fim, os exames finais exigem desembolsos entre 100 e 200 meticais (R$8,10 a R$16,20 ou US$1,57 a US$3,14), evidenciando a mercantilização velada pelo processo de ensino-aprendizagem.

A minha decisão de se tornar professor não foi tão difícil, porque na minha família nunca houve professor. Eu fui o primeiro e eu sempre quis ser professor para ser o primeiro na família, mas, ao mesmo tempo, pensava em ser enfermeiro. Mas preferi jogar para o lado do professorado, sendo que a minha inspiração pela profissão veio do professor Matique de Morais, que me deu aulas de língua portuguesa. *O que me motivou?* É isso que já disse aqui, por me inspirar em um professor, querer ser o primeiro da família e me tornar professor. Porque naquele tempo, o professor era famoso. *Esse tempo? Estamos falando mais ou menos de que ano?* Estamos falando do ano de 2010 para trás. *Então, está dizendo que o professor atual não tem o valor que antes*. Até porque não tem muito valor, só que certos colegas têm apresentado uma imagem negativa, mau comportamento, por exemplo, eles envolvem-se nas bebidas alcoólicas, dormem de qualquer maneira, não se veem como professores. Às vezes, não usam a jaleco quando entram nas salas de aula. A forma como eles interagem na sociedade, a população não tem muito conhecimento sobre as regras do ensino de aprendizagem, é que é que deviam disseminar. O assédio sexual, a violência de gênero, de crianças, de estudantes, isso faz com que as pessoas não valorizem os professores. O professor precisa resgatar o seu valor social. Nos tempos remotos, quando o professor tomava álcool, não devia se fazer presente no posto de trabalho. Tinha que ficar em casa. Atualmente, alguns bebem, despem-se, dormem na rua, onde alunos e a população veem o estado do professor. Isso acaba manchando a imagem de outros professores.

Os colegas de trabalho que tenho são criativos, facilitam, colaboram nas atividades, embora num grupo nunca faltem negligentes que querem ver o outro retroceder. *Sobre as experiências que acho significativas,* a primeira experiência é por ter participado nos seminários de capacitação em matérias de ensino bilíngue e no projeto VAMOS LER[92], tanto como professor como formador. Na formação só ouvia dizer "ensino bilíngue"; não pude aprender como é que esse ensino bilíngue era abordado. Pela primeira vez foi introduzido o ensino bilíngue com a parceria de VAMOS LER. Daí, fui aprender o que era, como é que se

[92] Foi um programa, financiado pela Agência dos EUA para Assuntos Internacionais de Desenvolvimento (USAID), com objetivos de fortalecer a capacidade do governo moçambicano para garantir que estudantes nas regiões-alvo de Nampula e Zambézia podem alcançar fluência e compreensão da língua local no primeiro ciclo do ensino primário (do 1º ao 3º ano). Para este fim, VAMOS LER fornece assistência técnica e material baseada em evidências para melhorar a alfabetização nas primeiras classes de ensino em línguas locais, nomeadamente, Echuwabo, Elomwe e Emakhuwa. O programa também fornece apoio à aquisição de uma segunda língua para preparar as crianças para a transição para o português como língua de ensino na 4ª classe. Através de uma abordagem tripla baseada em resultados, VAMOS LER! Irá simultaneamente melhorar o ensino escolar e o apoio à leitura em casa nas províncias visadas, ao mesmo tempo, ajudará o MINED a fortalecer as políticas nacionais e sistemas para estabelecer as bases para sustentar e expandir a alfabetização bilíngue nas primeiras classes em todo o País (USAID-VAMOS LER, tradução nossa).

selecionava, quais eram os métodos a usar. Então, essa experiência achei muito significativa nos anos 2018 e 2019. Em agosto de 2020, tive uma outra experiência como formador e achei muito significativa. E a outra experiência foi do projeto SABER porque, no VAMOS LER, algumas metodologias já estavam descontinuadas; por isso, há um pouco de diferença com o projeto SABER. Nestas formações precisavam aqueles professores que nunca tinham sido capacitados. Por isso que nós, que já participamos das capacitações anteriores tanto do SABER como do VAMOS LER, estávamos dispensados. Outra experiência que acho significativa foi que, em agosto do ano passado, isto é, 2023, tive outra capacitação com formadores do IFP de Alto Molócuè, em que abordamos vários temas sobre metodologias de ensino e de aprendizagem. Desde este momento em que tivemos essa capacitação, senti a necessidade de formação contínua durante o processo seletivo, para atualizar a informação pedagógica. É sobejamente sabido que todos somos formados como professores, cada um de nós tem sua própria estratégia de lecionação na sala de aula. Tanto que encontros deste tipo têm sido uma oportunidade de troca de experiências, de saberes e convivência profissional.

A primeira experiência de participar num seminário de capacitação em matéria do ensino bilíngue foi de 2018 a 2020. O projeto SABER foi de 2021 a 2023. No período em referência, a escola não tinha diretor, o pedagógico da escola desempenhava as duas funções, chamava-se Hélio João Gravata. No momento da capacitação em matéria do ensino bilíngue VAMOS LER, o Coordenador da Zona de Influência Pedagógica (ZIP)[93] foi Júlio Albino Mucelo, a Diretora do Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT) foi a senhora Anastácia Gabriel. Enquanto na última capacitação com formadores de IFP de Alto Molócuè, já temos o novo Diretor dos SDEJT, que é o senhor Januário Antônio da Silva. O Diretor Provincial de Educação foi o senhor Joaquim Casal Oficial e a Ministra da Educação (MINED) nas primeiras capacitações de 2018 foi a Sua Excelência, Conceita Xavier Sortane. Enquanto a última capacitação, houve mudanças no Ministério; a atual Ministra é a Sua Excelência Carmelita Rita Namashulua, cargo exercido até este momento. Já fui delegado várias vezes para desempenhar funções em forma de substituição. Então, fui designado por causa da honestidade, da confiança e da colaboração que tenho com os meus chefes.

Não tive nenhum acontecimento que tenha influenciado a minha carreira; nunca me beneficiei de nenhum ato administrativo. Quando estive para ser beneficiado, veio a nova

[93] É um conjunto formado por três ou cinco escolas, onde cada escola tem um diretor, e desses diretores é indicado um, que ostenta o nome de coordenador que orienta outros diretores das escolas subordinadas.

tabela salarial que inviabilizou tudo. A minha avaliação de desempenho enquanto gestor do governo, nunca tive, pois nunca desempenhei função, foi apenas substituição quando os meus superiores estivessem ausentes. Das pessoas marcantes envolvidas nesses acontecimentos foram meus chefes, pois eles eram compreensivos, colaboradores; isso incentivava a aceitar essas substituições nas suas ausências. O senhor pedagógico exigia que a pessoa exerça a sua atividade conforme as regras mandam, fora disso, ele não pede para a pessoa fazer aquilo que não está relacionado com o trabalho, ele não se aproveita de nada. As mudanças que tive nestas funções que substituí, no início, sentia-me tímido para exercer tais funções, porque estava a começar, mas depois por experiências que fui tendo nesses períodos que substituí, mudei bastante porque aprendi tanta coisa que era tratada na gestão escolar e eu não sabia.

Quanto à minha prática na sala de aula, quando comecei a trabalhar, confesso que fui péssimo, por conta do local, porque eu nasci e cresci numa vila onde tinha mínimas condições, como luz e água, e ao longo do curso fui estagiar no centro da cidade de Quelimane, na Escola Primária 3 de Fevereiro. Então, por estes motivos, quando comecei a trabalhar no distrito de Mulevala, cheguei na escola, fiquei abatido psicologicamente e me arrependi. A escola onde me colocaram era muito distante. Nunca tinha encontrado aquele tipo de escola de capim, sem carteiras, salas de aula sem chão, com poeira. Só de ver a escola, a primeira vontade que me apareceu era voltar para casa, mas o meu diretor me deu força de que isso iria passar, que era por causa de serem primeiros dias. Os alunos nem sequer sabiam uma palavra em português e foi antes da introdução do ensino bilíngue. Confesso que foi péssimo para mim. Nas primeiras semanas, trabalhei na turma de primeira classe. A aula estava relacionada com habitação porque os alunos nunca tinham chegado à escola. Durante a aula, houve muita dificuldade por causa dos bancos que os alunos traziam para poderem encostar para escrever. Ao ensinar as letras, era muito difícil exercitar as letras. O quadro não era fixo. Tudo foi um desafio!

A minha prática na sala de aula hoje, posso afirmar, é muito melhor. Mas dificuldades nunca faltam. Por mais que você seja melhor, atualmente, comparado com quando comecei a trabalhar, é muito diferente. Eu já fui elogiado inúmeras vezes por meu empenho. Eu tenho feito aquilo que a regra manda: um professor não pode entrar na sala de aula sem planificar, sem usar um meio didático básico. Tenho planejado e apresentado ao meu coordenador pedagógico para assinar e carimbar. Feito isso, tenho toda a liberdade de entrar na sala de aula. O que tem acontecido quando o professor não planifica e vai à sala para contar histórias?

A postura dos alunos hoje é diferente da postura dos alunos naquele tempo. Hoje, os alunos, alguns têm mostrado aqueles domínios, tanto cognitivo, psicomotor e afetivo; alguns não se comportam bem, nem se preocupam com os estudos, talvez porque tenham alguém que vai ajudar eles a passar de classe, porque têm pai professor, têm tio diretor…, daí eles cometem indisciplina perante o professor, pois têm alguém com quem eles confiam. A alguns são dados trabalhos e não fazem. Sabem que depois haverá de ter uma nota. Faz isso porque tem dinheiro. A forma dos alunos é das piores. Alguns usam drogas nas escolas.

Os desafios da sala de aula hoje. Um dos desafios para mim é a escola onde estou: falta de carteiras e salas de aula precárias. Com um dia de aulas, já deve trocar de bata, de sapato, porque já está sujo por conta de poeira. E, por falta de carteiras, os alunos escrevem no chão. E quando chove, não há aulas por causa da precariedade das salas. Falta de materiais de planificação[94]. Faltam materiais didáticos, como livros, porque os livros de distribuição gratuita chegam tarde na escola. E isso compromete o desempenho nas classes iniciais, como primeira, segunda e terceira classes; são desafios que enfrentamos na atualidade. O SABER

[94] As planificações no setor de educação geralmente podem ser de grupo de disciplina; a nível da escola; a nível de ZIP (Zona de Influência Pedagógica); a nível distrital; provincial e Ministério de Educação. Como não é nosso propósito discutir planificação nesta tese, com base na tese (Selimane, 2015), iremos discorrer alguns tipos de planificação. As planificações fazem parte do processo de ensino, portanto, elas são de caráter obrigatório, como aparece em orientações e tarefas escolares obrigatórias (OTEOs), a nível das escolas e ZIPs, as reuniões de planificação ocorrem regularmente nos grupos de disciplina, nas áreas ou seções de ensino. No que se refere ao conteúdo e à importância daquelas reuniões, são as trocas de experiências acerca das metodologias e estratégias de ensino; melhoria do domínio dos conteúdos e das matérias a lecionar e a discussão das formas de adaptação de algumas exigências dos programas de ensino às condições específicas das escolas e particularidades dos alunos. Ainda Selimane o questionário que usou na sua pesquisa, alguns professores afirmaram que participam nas reuniões como oportunidades de aperfeiçoamento dos seus conhecimentos sobre como lidar com turmas numerosas e para a elaboração, proposição e implementação de alterações no currículo, outros dizem que a participação nos encontros é apenas para efeitos de marcação de ponto, alguns dizem que esse tipo de encontros os professores não aderem porque não tem havido ao menos a água para matar a sede. Uma proporção dos professores afirma que a falta de remuneração e de suficiente mobilização não favorece a aderência às reuniões de planificação. E quem diz que tais reuniões não há seriedade, liderança e até mesmo que elas não acrescentam nada à sua vida profissional. Na mesma pesquisa de Selimane, em relação ao questionário com os diretores de escolas, dizem que as reuniões semanais estão assinaladas em uma vez para duas e quatro horas; as quinzenais, em três vezes para duas horas e três vezes para três horas; as mensais em duas vezes para duas horas; e as trimestrais uma vez para duas horas, e os diretores são unânimes ao afirmarem que quatro horas de planificação seriam ideais. Tratando concretamente de planificação do programa SABER, este envolverá a direção nacional de formação de professores (DNFP) para melhorar a abordagem, tornando a mais prática, fornecendo diretrizes que se vinculam aos modelos de planos detalhados de aula, incorporando princípios da comunidade de aprendizagem, abordagens inclusivas e sensíveis ao género e integrando-se aos ciclos de planificação de aula baseados na escola e na ZIP. Tais planificações estão alinhadas com as políticas de MINED, que visam dar apoio ao papel do diretor de escola e dos coordenadores do ciclo pedagógico; as planificações incluem análise reflexiva da sala de aula, planificação conjunta de aulas e apoio em pares ao nível da escola da ZIP, com modelos de planos de aula detalhados. A novidade na planificação bilíngue terá os guiões de acompanhamento que serão adaptados para cada classe. Os acompanhantes terão conhecimento sobre os estágios de desenvolvimento da leitura e da matemática nos dois ciclos do ensino primário e acompanharão os professores na identificação das lacunas dos alunos e na planificação da remediação.

eu conheci através do projeto VAMOS LER, participando de seminários de capacitação, que envolvia materiais do projeto SABER. Antes do projeto SABER, o outro projeto de que participei foi o VAMOS LER, foi o único. Havia outro chamado APAL[95], mas no distrito de Mulevala não tinha sido abrangido, então não estava envolvido. Quando o projeto VAMOS LER terminou em 2021, então iniciou tal projeto SABER e todos nós que tínhamos participado nas capacitações do VAMOS LER fomos chamados a participar deste projeto SABER. Este projeto é bem-vindo, pois ele está causando mudanças na educação, há melhorias no processo de ensino e aprendizagem, quer da leitura, escrita, contagem, quer de cálculos. E além de beneficiar os alunos, facilita a interação aluno-professor ou professor-aluno, bem como a comunidade, e ajudou-me bastante a saber ensinar a matemática nas nossas línguas maternas.

O projeto é bem-vindo quando seguir as regras, terá bons resultados. Embora alguns colegas não levem a sério e acabem influenciando a imagem do projeto, parece que vêm estragar a educação enquanto vêm para ajudar; eles não estão a favor, não seguem as metodologias do projeto. Este projeto exige que o professor seja assíduo, sempre planificado de modo a evitar improvisos na sala de aula, tanto que essa assiduidade é fiscalizada tanto pelos técnicos dos SDEJT quanto pelos parceiros do programa SABER. Então para que tenhamos bons resultados, precisamos de uma entrega total.

Desde a sua implementação, houve algumas mudanças nas classes iniciais na disciplina de matemática. Na zona onde eu estou, era difícil os alunos conversarem com seu professor, muito menos falar de sinais da matemática, como a adição e a subtração, em língua portuguesa. Por conta deste projeto, eles conseguem adição, subtração, multiplicação e divisão e têm certas habilidades na matemática em suas línguas maternas. E por causa dos objetos serem chamados nas suas línguas que eles conhecem, o que era diferente antes deste projeto. O que difere da sala de aula normal e do ensino bilíngue com literacia e matemática é o que acabei de dizer agora. Antes era difícil os alunos compreenderem exercícios relacionados à adição, à subtração, à divisão. Porque o professor, ao falar em português, eles quase não entendiam nada, só respondiam por medo. Como a aula tem relação com sua língua

[95] APRENDER A LER (Apal) foi um programa de quatro anos, financiado pela USAID, projetado para melhorar os resultados de leitura dos alunos do 2º e 3º ano em escolas selecionadas nas províncias de Nampula e Zambézia, em Moçambique, com seu início em 2013. Gerenciado pela *World Education, Inc. (WEI),* o Apal trabalha em estreita colaboração com o Ministério de Educação (MINED) para melhorar a qualidade e aumentar a quantidade de ensino de leitura. O programa inclui treinamento de professores, orientação e apoio para métodos aprimorados de ensino de leitura, além de treinamento em gestão escolar, orientação e apoio aos diretores escolares. https://catalog.data.gov/dataset/aprender-a-ler-mozambique acesso em 11 de junho de 2025.

materna, eles percebem bem, até perguntam quando não percebem algum assunto. Aí, você tem a chance de explicar aos alunos. E eles conseguem resolver os exercícios propostos. A educação antes do projeto e depois, antes, aprendia-se nas cidades e vilas. No campo, era difícil a interação; aluno que nunca aprendeu a falar português deparava-se pela primeira vez na escola com o professor a falar português. A criança ficava com medo. Para poder ambientar-se, era muito difícil. Com este projeto SABER, os alunos abrem-se muito bem e têm bons resultados. Tem resultados diferentes dos anteriores.

Fica à vontade se tiver algo para acrescentar. O que gostaria de acrescentar é que o governo pudesse mudar política de passagens semiautomáticas, essas políticas contribuem para baixo qualidade de aprendizagem dos alunos, porque com esta política os alunos não podem ser retidos, significa que o aluno que está na primeira classe, mesmo sem obter competências mínimas, deve progredir para a segunda classe, depois da segunda para a terceira, lá que pode ser retido, então em algum momento algumas crianças acabam saindo de uma classe para outras sem a atingir a competência mínimas exigidas, porque tem que ser retido no final de cada ciclo, eu penso que essa política deveria ser mudada. Por conta desse problema de alunos passarem sem terem alguma coisa na cabeça, a população acaba nos culpando. E eles não têm vontade de mandar sempre os filhos à escola. *Por quê*? Porque existem alunos que não aprendem nada, eles acabam passando de classe. Ou seja, existe aqui em Moçambique uma política de passagem semiautomática, ou seja, se o aluno não adquirir competências mínimas daquela classe, o professor é obrigado a progredir ou passar de classe. E alguns pais notam que o seu filho não sabe ler e escrever. Por exemplo, já está na quinta classe. É daí que os pais preferem levar os filhos para a roça ou para a caça. Em alguns casos, mudam para outra comunidade distante, à procura de terras férteis para sua produção, e a criança acaba evadindo-se da escola. Eu acho que essa política tem que ser estudada com vista a melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Muito obrigado, terminamos a nossa conversa.

2.2.5.1 CHOQUE DE PRECARIEDADES, CRÍTICAS À POLÍTICA DE PROGRESSÃO AUTOMÁTICA E DESMISTIFICAÇÃO DA MATEMÁTICA PELO BILINGUISMO: SINGULARIDADES COSME EM MULEVALA

> *Nas primeiras semanas, trabalhei na turma de primeira classe. A aula estava relacionada com habitação porque os alunos nunca tinham chegado à escola. Durante a aula, houve muita dificuldade por causa dos bancos que os alunos traziam para poderem encostar para escrever. Ao ensinar as letras, era muito difícil exercitar as letras. O quadro não era fixo. Tudo foi um desafio!*
>
> ***- Cosme Paulo***

A trajetória de Cosme é marcada pelo contraste entre a relativa infraestrutura de sua origem, na vila-sede de Alto Molócuè, e a precariedade extrema de sua primeira colocação docente no interior de Mulevala. Proveniente de uma família camponesa e resiliente, ele enfrentou a fragmentação familiar precoce, encontrando no núcleo materno e dos avós o suporte para uma educação que ele define como "muito boa", apesar das carências financeiras.

A sua busca pelo conhecimento é notável, demonstra interesse e se estimula com alguns debates políticos e cultura geral realizados por painelistas. O ingresso na carreira docente respeitou padrões estabelecidos pelo Ministério da Educação, firmando-se pela intermediação do Instituto de Formação de Professores (IFP). O percurso na formação de professor, porém, demonstra ambições sonhadas na adolescência que deslumbram seu desejo por ser mecânico ou pedreiro mas, os imperativos foram mais evidentes. Sua voz de tenor, embora potente, encontrou barreiras na educação musical formal do IFP, revelando que as competências naturais do professor muitas vezes colidem com as metodologias de formação que ele classifica como excessivamente dificultadoras. Nesse contexto, a profissão docente surge não como o que foi desejado, mas sim como uma resposta às demandas sociais e econômicas da família.

Sua trajetória escolar estabeleceu-se na escola primária e secundária do distrito de Alto Molócuè. Fluente em língua elomwe, uma variação linguística incorporada nos parâmetros do Programa SABER. Durante sua escolaridade, no momento do seu desenvolvimento social na escola primária e secundária, no entrosamento com colegas e

professores, construiu um marco indelével; tal fato demonstra o papel social que a escola proporciona.

Não obstante a imaturidade com os encargos da vida adulta que lhes foram impostos, o percurso de Cosme tem sido assinalado por reminiscências de uma luta perseverante pela sobrevivência. Suas narrativas ecoam no momento em uma oficina mecânica, onde atua como ajudante, numa fase marcada por entraves financeiros que não silenciaram seus projetos de vida através da educação. No que concerne à vida acadêmica, a Matemática traduz-se em uma lembrança de afeto por suas múltiplas aplicabilidades práticas e resolução de problemas corriqueiros. Em particular, o professor enfatizava a importância da disciplina de Educação Física, que não estimulava apenas a atividade física, mas proporcionava saberes básicos sobre anatomia do ser humano.

Um aspecto singular em sua trajetória acadêmica é o pouco contato com manuais escolares, apesar de se identificar com alguns autores modernos nacionais. Nessa circunstância é de extrema importância repensar o modelo das políticas curriculares, no que diz respeito aos acervos escolares e à reestruturação das bibliotecas que proporcionaram o acesso ao conhecimento científico.

Detentor de habilidades manuais e do desejo de ser mecânico ou pedreiro, Cosme transpõe para a escola uma visão prática do mundo. Essa praticidade manifesta-se em sua crítica à infraestrutura: para um homem que entende de construção, a “escola de capim” e o “chão de poeira” não são apenas carências, mas obstáculos físicos à dignidade humana. Cosme tece críticas contundentes às políticas educacionais vigentes em Moçambique, especificamente a “passagem semiautomática”. Ele denuncia que tal mecanismo desvirtua o esforço docente e compromete a qualidade da aprendizagem, gerando um ciclo de evasão escolar e descrédito por parte dos pais, que retiram os filhos da escola ao perceberem que a progressão de classe não corresponde à aquisição real de competências. Sua narrativa é, portanto, um apelo pela infraestrutura física e pelo rigor avaliativo como pilares de educação digna. Como docente, ele assume uma postura de guardião da ética profissional, lançando duras críticas ao “desprestígio” da classe provocado pelo mau comportamento de colegas (alcoolismo e assédio). Para Cosme, o professor deve “resgatar seu valor social” através da exemplaridade. Sua experiência no ensino bilíngue, mediada pelos projetos VAMOS LER e SABER, é descrita como uma transição do “péssimo” ao “melhor”, em que a língua materna (L1) atua como a ferramenta que rompe o medo e o silenciamento das crianças da zona rural.

Sua inserção no programa do ensino bilíngue no nível primário representou uma experiência cotada na sua trajetória profissional. Das capacitações promovidas pelos programas VAMOS LER e SABER. O Cosme denota uma nítida aproximação entre o aluno e professores, alinhados pelo uso L1. No entanto, a L2 representava um obstáculo na comunicação para as crianças da zona rural. Cosme, entende que tal ligação e a perseverança das barreiras linguísticas aos indicadores da baixa qualidade de educação representam a procura de uma base metódica mais eficiente para transferência linguística de L1 para L2.

Cosme ressignifica o ensino da Matemática por meio do bilinguismo, defendendo uma mudança daquilo que antes era um campo de "medo e silenciamento" em um espaço de incentivo e descoberta. Segundo ele, ao utilizar a língua materna (L1), o professor permite que o aluno acesse conceitos lógicos complexos de forma empírica e intuitiva; usa o exemplo da introdução dos sinais de comparação (maior e menor): Cosme percebe que, ao orientar a criança em sua própria língua para identificar a "árvore maior", o conceito matemático de magnitude é assimilado sem que o aluno precise "esquentar a cabeça" com a barreira linguística do Português. Nesse contexto, a língua elomwe atua como uma ponte cognitiva que desmistifica o símbolo matemático, indicando que o raciocínio lógico já habita o cotidiano do aluno rural e que o papel do professor é, fundamentalmente, fornecer a chave linguística para que esse conhecimento preexistente seja formalizado na sala de aula.

Cosme, concluindo, revolta-se condenando a política vigente condizente com a política de passagens semi automáticas vigente no sistema curricular pelo qual o aluno progride sem aquisição das competências mínimas afetando o estabelecimento das competências do aluno. Cosme acrescenta que isso desvirtua o esforço do professor, tal que o processo avaliativo e a transição de classe não resultam do desenvolvimento cognitivo do aluno.

2.3 COM A VOZ, AS GESTORAS E GESTORES

Após a escuta das vozes docentes, passamos nesta seção às textualizações das entrevistas com os gestores, grupo constituído por: Pedro Mário Couana, Laurinda Luiz, Arigo Saraiva, José Vicente Antônio Bisqué. Compreender o discurso deste grupo é fundamental para descortinar a dimensão institucional, administrativa e burocrática que envolve o ensino bilíngue. Suas falas indicam os impasses na mediação de conflitos, as pressões por resultados, a organização estrutural e os limites políticos que circundam a gestão da escola.

2.3.1 Trajeto Quelimane-Alto Molócuè: Pedro Mário Couana

CASULO

A lagarta muda

De dentro para fora,

Que o mundo não se meta!

Na escolha da lagarta

De virar ou não borboleta.

A lagarta muda

Na hora que bem entender,

Que nenhum outro inseto se meta!

Na opção da lagarta

De ser ela mesma,

E não borboleta.

(Alguns poemas, Paulo Soares, 2019)

Figura 24 - Trajeto Quelimane-Alto Molócuè



O segundo trajeto de produção de dados destinou-se ao distrito de Alto Molócuè, localizado a 366 km de Quelimane. Este percurso foi realizado por transporte público de passageiros (vulgo minibus), com uma duração de aproximadamente cinco horas. A chegada à sede do distrital, em 13 de março de 2024, contou com apoio logístico do colega Oliveira Fumane, que generosamente providenciou o transporte do terminal de passageiros até o local de hospedagem previamente reservado. No período da tarde, o referido colega, ainda forneceu o deslocamento até o Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT) de Alto Molócuè, com vista ao meu encontro com Pedro Mário Couana, para a entrevista previamente agendada.

Ao regressar ao SDEJT, revisitei o espaço outrora constituído como meu posto de trabalho. Fui recebido pelos antigos colaboradores em um ambiente eufórico e cordial, reminiscências do período em que exerci funções de gestão naquela instituição. Seguidamente, estabeleceram-se conversas acerca das estratégias de gestão de recursos humanos e da coisa pública. O regresso a este ambiente, onde a jornada laboral teve início às 7h30min, possibilitou uma análise sobre a importância do ambiente de trabalho na produção de resultados de servidor público. No contexto dessa dessa incursão ao distrito, revisitei ainda a antiga igreja de Malua atualmente elevada ao estatuto de Sé Catedral de Alto Molócuè, espaço que outrora compunham a rotina sociocultural e religiosa do investigador durante a permanência no SDEJT.

O meu primeiro contato com Pedro para esta entrevista foi via comunicação telefônica. Nela, Pedro manifestou prontamente sua disponibilidade, entendendo a entrevista como uma oportunidade de socialização dos saberes e práxis. No que concerne aos critérios de seleção dos entrevistados, o professor Pedro fala na posição de um dos pontos focais do Programa SABER[96].

Conheço o colaborador desde o período em que ele lecionava na Escola Secundária e Pré-universitária 25 de Setembro, na cidade de Quelimane, instituição de ensino onde realizei meu Ensino Secundário. Após um longo período de afastamento, durante o qual não mantivemos contato, meus caminhos e os do professor Pedro voltaram a convergir no distrito de Alto Molócuè. Enquanto eu seguia minha formação superior na Universidade Pedagógica em Quelimane e assumia cargos de gestão culminando na direção do SDEJT de Alto Molócuè, Pedro exercia a função de Chefe de Repartição Geral no mesmo órgão, atuando na seção de Alfabetização e Educação de Adultos (AEA). Inicialmente, nossa relação profissional foi atravessada por reminiscências da antiga assimetria entre professor e aluno, o que gerou certas resistências na nova hierarquia estabelecida. Contudo, pautados pela ética e pela delimitação de competências, construímos um ambiente de colaboração e aprendizado mútuo. Essa sinergia resultou em um engajamento prolífico em benefício do serviço público local, permitindo que o contato com o professor Pedro fosse restabelecido e, posteriormente, convertido em fonte de produção de dados para esta pesquisa.

A entrevista ocorreu na data em referência com início às 17h15min, tendo duração de 2 horas, 16 minutos e 57 segundos em seu gabinete no edifício da SDEJT local, com duração aproximadamente de noventa minutos. Num ritmo extrovertido, a entrevista foi atravessada por momentos de descontração por ser cômico. Estes momentos surgiram como quebra de tensão, de modo que a interlocução seguia com fluidez.

---

[96] Foi um programa financiado pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) e implementado pela WEI (World Education) e um consórcio de organizações locais entre os anos de 2022 e 2024. Esse programa visou a melhoria dos resultados de aprendizagem no ensino primário através da educação bilíngue, abrangendo as províncias de Nampula e Zambézia, as duas mais populosas de Moçambique. O programa buscou apoiar o Ministério de Educação nas seguintes frentes: prestação de instrução corretiva de qualidade aos alunos do 1º ao 3º ano do ensino primário (1º ciclo), através de um programa de ensino básico sustentável; alargamento das intervenções no ensino básico ao 4º e 6º anos do ensino primário (2º ciclo) e formação de professores para apoiar os alunos a consolidar habilidades básicas de leitura e matemática, transferindo essas habilidades para português e progredindo para competências de nível superior; aumento do tempo de instrução e redução do trabalho do professores na busca de soluções para o absentismo de crianças na escola, através do envolvimento dos serviços de educação, governo, sociedade civil, líderes escolares e comunidade. (USAID-SABER, 2022, tradução nossa).

Pedro Mário Couana



Boa tarde, muito obrigado por esta oportunidade que me foi concedida para falar um pouco sobre a minha experiência no processo de ensino-aprendizagem. Meu nome é Pedro Mário Couana. Tenho 59 anos, nascido em 1965. Sou filho de Mário Alberto Couana e de Carolina Penicene Mahlombe. Pai de Khatija Elisa Isabel Couana, Mário Pedro Couana, Isapexaca Onesima Dorca Couana e de Carolina Anica Pedro Couana, portanto, tenho quatro filhos, destes, um homem e três senhoras. Sou avô de um único neto e quatro netas, totalizando cinco netos. Sou irmão de Alexandre Mário Couana, Dorca Mário Couana, Leanora Mário Couana, Diana Mário Couana, Rosa Mário Couana, Laura Mário Couana, Lídia Mário Couana e Mário Alberto Couana Júnior. Os meus irmãos Alexandre, Leanora, Laura e Lídia estão desempregados. Enquanto que a Dorca é enfermeira de saúde materna infantil, a Diana é professora licenciada em ensino da disciplina de Língua Portuguesa, a Rosa é empregada doméstica e Mário Alberto Couana Júnior é gerente do armazém de venda do material de construção. Em vida, o meu pai era cozinheiro e a minha mãe foi doméstica.

Até os meus 25 anos de idade, vive no subúrbio da cidade de Maputo, onde nasci e cresci num bairro que se chama Polana Caniço. Depois de concluir o Curso de Formação de

Professores Médio (9ª+3 anos) de Matemática e Física[97],em 1990, passei a viver na cidade de Quelimane, no bairro de Brandão, lecionando a disciplina de Física na Escola Secundária e Pré-Universitária 25 de Setembro de Quelimane. De 2013 a 2017, enquanto frequentava o curso de licenciatura em Pedagogia e Psicologia na Universidade Pedagógica da Delegação de Nampula, vive num bairro chamado Napipine. Depois de concluir a Licenciatura em Pedagogia e Psicologia, desde 2018 até 2024, vivo no Distrito de Alto Molócué, Bairro CFM (caminhos de ferro de Moçambique). Falo a língua ronga[98] como materna, falo português fluentemente e falo também, menos razoavelmente, a língua inglesa.

No que concerne à educação familiar, eu a recebi com os meus pais, não tive a sorte de viver com os avós, mas em intervalos de 1 (um) a 2 (dois) anos ia visitá-los. Uma boa parte da educação informal a recebi através dos líderes da Igreja Protestante; me refiro à Igreja Evangélica 12 Apóstolos de Cristo.

Quanto à minha educação formal, de 1970 a 1974, fiz a pré-escola com os professores do ensino rudimentar da Igreja Evangélica 12 Apóstolos de Cristo, tendo passado de pré-atrasado, pré-adiantado, 1ª atrasada a adiantada sucessivamente[99]. Importa realçar que os primeiros quatro anos de ensino rudimentar eram dedicados ao ensino intensivo do alfabeto da língua portuguesa, da construção de sílabas até as palavras; paralelamente, se ensinava a contar de 0 (zero) até 100 (cem), adicionar e subtrair, e não mais do que isso. De 1975 a 1978, depois da Independência de Moçambique, frequentei com bom aproveitamento a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes do ensino fundamental. Até 23 de dezembro de 1978, eu já tinha completado 14 anos de idade, sendo que em todo o distrito de Maputo, até essas alturas, só existiam seis escolas que lecionavam 5ª e 6ª classes, nomeadamente: Escola Secundária da Polana, Noroeste 1 e 2, Josina Machel, Francisco Manyanga, Escola Secundária de Lhanguene e Escola Primária da FRELIMO. Com os meus 14 anos, não constava na lista dos prioritários para frequentarem a

[97] Foi um curso acelerado de formação de professores para o Ensino Secundário que tinha como objetivo responder às demandas do país no período Pós-Independência. Os ingressos foram para alunos que concluíam a nona classe do antigo sistema, ou seja, antes da introdução do SNE.

[98] Segundo Ngunga & Faquir (2012, p. 242), o nome Tsonga abrange 3 línguas: Xirhonga, Xichangana e Citshwa, mutuamente inteligíveis, faladas principalmente nas três províncias do Sul de Moçambique, nomeadamente, Maputo, Gaza e Inhambane. É importante esclarecer que, além das línguas do tsonga, nas aludidas províncias também são faladas outras variantes linguísticas.

[99] Pré atrasado foi a classe de ingresso nas escolas indígenas e Pré adiantado foi o segundo e último ano da pré, Primeira Classe atrasada foi o primeiro ano na primeira.

5ª classe[100]. Portanto, fiquei dois anos sem estudar. De 1981 a 1985, frequentei, com bom aproveitamento, da 5ª à 9ª classe na Escola Primária da FRELIMO. Enquanto aluno das 7ª às 9ª classes, eu me apaixonei pela disciplina de Física; depois eu explico por quê. Até 1985, eu já tinha 21 anos de idade e, nas 10 províncias de Moçambique, só havia no distrito de Maputo duas escolas que leccionam das 5ª às 11ª classes. Nomeadamente: Escola Secundária Josina Machel e Francisco Manyanga. Por causa da minha idade não constar na lista dos prioritários para frequentar a 11ª classe, não pude cursar a 10ª e 11ª classe naquele momento.

Da 7ª à 9ª classe tive o professor Ziffy, um alemão, que, apesar de não falar bem a língua portuguesa, foi um excelente professor de física. Nunca entrava na sala sem plano de lição detalhado do que iria ensinar, incluindo sempre os respectivos materiais didáticos para a realização de algumas demonstrações ou de experiências laboratoriais. Ele fazia muito esforço para não se limitar apenas às suas palavras. Eu me lembro, em uma de suas aulas de Física, quando ele deixava cair o apagador, em seguida nos perguntava: "Que aconteceu? Hii! Que aconteceu?". E nós dizíamos "caiu", e depois ele dizia, cientificamente, que estava em queda livre. No fim da aula, todos nós afirmamos com toda segurança que, quando qualquer coisa cai, está em queda livre! De fato, ele me marcou.

De 1986 a 1989 fiz o Curso de Professores de Matemática e Física, de 9ª + 3 anos. Durante os 3 (três) anos da minha formação no Instituto Médio Pedagógico de Maputo, tive também a sorte de cair nas mãos de um casal de professores vindos da Alemanha, junto ao meu colega de formação, o Bonifácio. Em seguida, passo a contar o que me marcou neles, incluindo Bonifácio!

O colega a que estou me referindo, não sei como localizá-lo exatamente, mas ele nunca teve coragem de dizer "olha, colega, eu não percebi o que o professor explicou em sala de aula". Enquanto muitos de nós, seus colegas da turma, em conversa de lazer em busca de compreensão do tema abordado em sala de aula, afirmamos não ter entendido um determinado assunto, aparecia ele, dizendo categoricamente que teria percebido bem o assunto em causa. Já que vivíamos em regime de internato, ele nos convidava para ir ao seu quarto em hora marcada para, supostamente, nos explicar as nossas dúvidas. Chegada à hora combinada, nos dirigimos ao quarto do Bonifácio. Já no quarto, ele nos pedia para lermos duas ou três vezes os nossos apontamentos, enquanto ele escutava atentamente, fazendo

[100] Naquele período a escolaridade obedecia ao critério de idade, porém, para os que tinham uma idade superior, eram aceites para se matricular caso haja vagas.

esforço para depois nos explicar; em seguida, lia os seus apontamentos para, por último, de olhos fechados, cantar os mesmos apontamentos e, assim, com esses encontros, ele ia tendo de 10 a 19 valores nas provas[101]. Mais tarde, percebi que, afinal de contas, esse amigo não é que ele entendia tudo, mas aproveitava a ocasião, enquanto cada um de nós lia os apontamentos da aula cerca de duas a três vezes, ele os memorizava, e quando dizia: "Deixem que eu agora vou ler", lendo, consolidava. Para depois fechar os olhos e explicar com toda segurança os assuntos dos temas em causa. Com o meu colega e amigo Bonifácio, compreendi o velho ditado, segundo o qual "o esquecimento é o processo da memória e a repetição é a mãe da sabedoria" … Envia uma lembrança ao Bonifácio; ele me marcou bastante.

O casal de professores alemães de Matemática, Física e Psicologia me marcou pelo excelente nível de empatia e capacidade de escuta ativa de ambos para melhor compreender o nosso silêncio, as nossas respostas verbais e não verbais, adotando estratégias adequadas para estimular uma aprendizagem significativa. Para além de nunca terem ouvido dos mesmos a palavra, está errada, mas sim um "yaya", enquanto procuravam um aspecto razoavelmente correto para elogiar e, em seguida, nos guiar a uma aprendizagem significativa, em suas sessões sempre empregavam a hermenêutica socrática e o reforço positivo de Brunner[102].

De 1990 a 1991, trabalhei nas Escolas Primárias de Samugue e de Namacata do Distrito de Quelimane, lecionando a disciplina de Física para as turmas das 6ª e 7ª classes. Além de atuar como professor, também desempenhei as funções de diretor de turma e

---

[101] Moçambique, o Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP, 2020, p. 23-40) define a avaliação educacional como uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor que acompanha todos os passos do processo de ensino-aprendizagem. É através dela que serão comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e do aluno, conforme os objetivos propostos, a fim de verificar progressos, dificuldades e orientar o trabalho para correções necessárias. As avaliações compreendem três formas: 1. Avaliação Diagnóstica, realiza-se no início do processo educativo (início do ano letivo, semestre, unidade de ensino, etc.) e tem em vista colher informações sobre o nível inicial de aprendizagem dos alunos como pré-requisito para o desenvolvimento de uma determinada aptidão e capacidade; Avaliação Formativa, realiza-se durante o processo de ensino-aprendizagem e assume um carácter contínuo e sistemático com função de informar ao professor sobre o nível de desenvolvimento de competências previstas nos programas; Avaliação Sumativa, visa realizar um balanço do aproveitamento do aluno no fim de uma unidade de ensino, de um período escolar, ano letivo e tem em vista conferir os resultados obtidos, face aos quais os alunos obtêm uma classificação. A escala de classificação subdivide-se em cinco níveis que se expressam qualitativamente e quantitativamente. 1º Excelente (E) 19 a 20 valores; 2º Muito Bom (MB) 17 a 18 valores; 3º Bom (B) 14 a 16 valores; 4º Satisfatório (S) 10 a 13 valores; 5º Não Satisfatório (NS) 0 a 9 valores.

[102] Bruner desenvolve a proposta da aprendizagem por descoberta, a questão é: por que transmitir um conhecimento aos alunos? Ou seja, porque, em vez de uma recepção passiva, como pode acontecer numa palestra ou aula expositiva, não se usa a aprendizagem ativa e por descoberta: uma situação-problema é colocada e, por meio da reflexão, realização de experimentos, levantamento de hipóteses etc. Os estudantes com a orientação do professor podem construir o conhecimento.

delegado de disciplina de física[103]. Essa mudança de uma escola para outra se deveu às necessidades do setor de fazer cobertura em outra escola, visto que na primeira escola, tinha outro professor lecionando a mesma disciplina.

De 1992 a 2012, trabalhei na Escola Secundária e Pré-Universitária 25 de Setembro de Quelimane lecionando a disciplina de Física nas turmas das 8ª e 10ª classes e, além de professor, também desempenhei as funções de diretor de turma, delegado de disciplina de Física, professor de Informática na Óptica de Utilizador e diretor adjunto do Lar dos Estudantes 25 de Setembro da cidade de Quelimane.

Enquanto professor de Física na Escola Secundária e Pré-Universitária 25 de Setembro de Quelimane, em 1996, recebemos dois novos membros de direção: o diretor e a sua respectiva coordenadora pedagógica da Escola. O diretor, que já não faz parte da equipe escolar, me marcou bastante. Fraternalmente levou os professores a uma verdadeira mudança de atitude. Na escola havia muita corrupção, em que os professores assediavam as alunas, ou então pediam bens materiais. No meio disso, a direção instruiu um grupo de meninos e meninas com a intenção de deflagrar professores que estavam agindo mal. Um colega teve "a sorte" de ir ao encontro dele uma menina que, depois de realizar a prova da sua disciplina, se dirigiu a ele e disse que a prova estava muito fácil, só que ela não estava muito bem concentrada durante a avaliação e pediu-lhe uma nova oportunidade, e que ficaria em segredo entre eles dois, repetir a mesma prova. Desafiando-a a tirar a melhor nota, o professor, muito jovem, olhou para ela e disse que tudo bem. A convidou para se apresentar às dezesseis horas em seu laboratório. Chegada à hora combinada, disse que a menina veio bem preparada, de shorts e blusa sem gola e sem mangas. Essa é a parte boa, né? E ele logo percebeu que era uma arrumação, não é verdade? Ela disse que não havia problema em conversar à vontade, mas naquele instante não daria certo, porque devia visitar a sua tia que estava doente. Ao perguntar quem seria a tal tia, em resposta disse que era a sua coordenadora pedagógica. Em seguida tranquilizou-o, dizendo que o assunto ficaria entre eles, que ela não iria informá-lo e que viria no sábado, o dia seguinte, já preparada para essa questão. O sábado chegou, mas ela não compareceu. Acredita que ele permaneceu no local combinado das 16h00 até 19h30,

[103] Na orgânica de cada escola em Moçambique, o diretor de turma é responsável por questões organizacionais da turma, resolver problemas pontuais dos alunos, marca reuniões com a turma todas quartas feiras no intervalo entre terceiro e quarto tempo, no início do ano letivo, na primeira reunião deve-se democraticamente votar um chefe da turma, adjuntos, organizar grupos e chefes dos grupos, para além de orientar atividades extracurriculares da escola. E o delegado de disciplina tem o papel crucial de dirigir reuniões da disciplina, orientar planificações conjuntas das aulas de cada disciplina ou classe. Essas são funções ou encargos dos entes supracitados.

sempre admitindo a possibilidade de que ela viria, mas nunca chegou a aparecer. E na segunda-feira ele foi chamado ao gabinete do senhor diretor. Chegando ao gabinete, o senhor diretor disse-lhe que a sua direção tomou conhecimento de que habitualmente ele convidava as meninas ao laboratório [...]. Mas complementou que ele não devia dizer se tinha ou não convidado as meninas ao laboratório para conversar [...]. Se ele nunca havia convidado, era para ele ficar sabendo que há quem pense que ele o fazia, mas se ele tivesse convidado não deveria convidar mais porque a direção da escola já havia instruído os guardas para controlar todo o movimento das alunas no laboratório e completou "Se eventualmente cair nas mãos dos guardas, não teriam como lhe defender". Olha!.... Ele disse que saiu molhado, mas ficou uma lição para ele, não é? Me contou isso anos depois. Ele se tornou grande professor e amigo até que o diretor perdeu a vida. São fatos!!

Depois de ter feito o Curso de Física e lecionado de 1990 a 2012, em 2013, optei pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia, justamente por causa do Casal de professores alemães de Matemática, Física e Psicologia. De 2015 a 2017, enquanto frequentava o Curso de Licenciatura em Pedagogia e Psicologia, lecionei as disciplinas de Física e Informática na Óptica de Utilizador, desempenhando as funções de Diretor de turma e delegado de disciplina.

De 2018 a 2019, fui formado em Psicopedagogia, Pesquisa Ação e TICs no Instituto de Formação de Professores de Alto Molócuè. De 2010 a 2011 desempenhei a função de Diretor da Escola Secundária e Pré-Universitária de Alto Molócuè.

De 2012 a 2015, fui formador de Psicopedagogia, Estratégia de Comunicação numa Sala de Aula Inclusiva, Prática Docente Reflexiva, Metodologia de Investigação Científica, TICs, Metodologia de Ensino de Matemática e Metodologia de Ensino de Educação Moral e Cívica no Instituto de Formação de Professores de Alto Molócuè.

De 2016 até ao momento, em 2024, sou Chefe da Repartição da Educação Geral, no Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia de Alto Molócuè, desempenhando a função de Coordenador da Introdução do Programa de Ensino Bilíngue.

Quanto às disciplinas marcantes, foram Matemática, Física e Pedagogia. Minha relação com a matemática? Ah, a Matemática, começando fora. O que me ajudou bastante a ter o gosto pela matemática foi o jogo; eu jogava. Especialmente quando nós perdemos, não é? Dois a zero, três a zero. E nós tínhamos que fazer esforço para diminuir a diferença. Isso

me ajudou bastante. Estou falando de futebol onze[104]. Ajudou-me bastante a desenvolver esse gosto pela matemática. E já na sala de aula, confesso que eu não aprendi matemática com o professor. Aprendi, sim, a Matemática durante aquele momento em que o professor orientava a correção de trabalho para casa (TPC) dos exercícios da função Didática Domínio e Consolidação. O pessoal podia ficar aí a falar muito; eu não estava nem aí; só ficava muito atento para aquele momento em que ele iria dar exercícios. O professor dizia "vamos resolver os exercícios" e eu tentava resolver à minha maneira e depois ficava muito atento no momento da correção. Eu sempre estive atento a esse momento, passando para o meu caderno de apontamentos os passos da resolução da correção de TPC e dos exercícios de Domínio e Consolidação. Chegado em casa, copiava para o caderno de casa os exercícios de TPC da função didática Domínio e Consolidação e resolvia com o caderno dos apontamentos fechado. Em seguida, comparava os meus passos de resolução dos mesmos exercícios com os do professor em sala de aula. E muitas vezes acabava chegando à mesma solução, sem ter observado rigorosamente todos os passos do professor; isso me ajudou bastante, e por serem passos simplificados, os colegas me julgavam inteligente.

E agora, sobre como era a minha rotina. Eu não vivia no campo; era acordar de manhã, preparar para a escola, percorrer dez quilômetros, chegar a ter aulas[105]. E depois de voltar das aulas, chegar em casa, mamãe já tinha preparado alguma coisa e, depois do almoço, era obrigatório lavar as louças, as panelas e tudo. E depois ia jogar com os amigos, voltar, ajudar mamãe na cozinha, e depois era o jantar, obviamente, falar a verdade, reservava pouco tempo para me concentrar nos estudos. Comecei mais tarde a ter esse horário para rever as dissimulações[106].

Eu como aluno naquelas alturas. Essa história de cabular um amigo não era muito conosco. O que reinava naquele momento era competição. Eu resolvi e acertei. E tu? Essa era a nossa postura. Também a questão de faltar às aulas não fazia parte de nós. Tinha a ver com os professores; eles marcavam falta. No primeiro dia, parecia conhecer todos os alunos da turma. Obviamente, tinha uma vantagem. Era uma turma de 45 a 50 alunos. Ele chegou e o

---

[104] Futebol onze, ou vulgarmente conhecido como futebol em campo. É o esporte praticado por dois times e onze jogadores em campo, treinadores dois times, equipes técnicas, um árbitro e juízes de linha nas imediações.

[105] Geralmente naquele período as escolas situavam-se longe das residências dos alunos, no caso das cidades, os alunos moravam em bairros periféricos, os que moravam no campo ou no interior eram obrigados a se mudar para as cidades de forma a encontrar uma escola. Essa realidade melhorou consideravelmente nos últimos tempos.

[106] Pressupõe-se um horário pré-estabelecido para revisão das aulas que teve ao longo do dia ou da semana.

Pedro não estava. O professor dizia que Pedro faltou. Era porque tinha a planta da turma. Em que na primeira carteira estava o fulano, até a última carteira. Ele fazia o controle da presença e isso fazia com que nós nos preocupássemos em evitar faltar, como atrasar. Voltando a falar sobre a questão dos exercícios. A preocupação era resolver e acertar. Sempre perguntar ao amigo. Eu estou a resolver a minha prova, o braço, muito bem para impedir que o meu colega copie. A nossa postura, para dizer que entre já havia espírito de competição e mundo de colaboração. Agora é uma colaboração excessiva. E já deixa de ser colaboração…

Então, agora é para falar sobre leitura. Eu devo confessar que era mesmo um livro. Eu não fui a um mundo de romance. Era o mesmo livro e até agora tenho um texto que me marcou, "O escravo liberta-se e o vadio perde-se"[107]. Esse texto me marcou muito na vida.

Quando lecionava a disciplina de informática na Escola Secundária Pré-Universitária 25 de Setembro, tive uma conversa com um aluno meu. Na altura em que eu ganhei bolsa de estudos, com um sorriso no semblante, aproximou-se e perguntou: "O senhor professor ganhou bolsa de estudos? Onde que irá estudar? O que irá estudar? Aí ficou minha reflexão; aí eu decidi e respondi: vou cursar física e matemática. Contra balancei as minhas capacidades com os problemas da família, etc. Matemática não é coisa muito fácil, como se pensa. Quando você chega ao nível superior, você precisa raciocinar muito, com esses problemas todos. Não, eu vou fazer Pedagogia. Relaxa um pouco. Graças a Deus, no Curso Médio de Matemática e Física eu fiz as disciplinas de Psicologia e Pedagogia, sem repetir. Tanto mais que eu andei bem na formação. A disciplina que me deu trabalho foi a de inglês.

E agora, acontecimentos políticos, sociais, nacionais e internacionais. Eu digo, infelizmente, que este é um assunto de que estamos lá; fazemos parte da política. Mas o que eu lamento, não sei se este é o problema do mundo ou o problema do meu país. Eu parto do princípio de que a política não é mentira. A política é uma ciência. Por ser uma ciência, é algo que pode se testar, pode se provar. E é a regra. Mas, feliz ou infelizmente, o que nós entendemos agora da política é aquele texto que eu li, "A esperteza do macaco". Aqui é no nível da terceira classe a esperteza do macaco. Então, é o que está acontecendo. Tem pessoas que dizem "esse senhor deve ser Diretor da Escola", "esse deve ser Diretor Adjunto da Escola". E nós nos perguntamos por que ele deve ser Diretor ou Diretor Adjunto e por que ele deve passar de série? A resposta é porque ele é filho de camarada fulano; ele deve ser diretor porque ele usa camisola do partido X. É da nossa confiança, e sem nada observar o equilíbrio

[107] O professor não achou o livro citado.

a respeito dos requisitos da ciência. Bom, aí eu lamento as coisas. É o que eu sinto e deveria me segurar muito no meu país, que acaba esbarrando em tudo.

Eu, como Diretor Adjunto Distrital da Educação, julgo que a Avaliação de Desempenho dos Funcionários não pode ocorrer exclusivamente no final do ano. De igual modo, a avaliação de aprendizagem dos alunos também não pode acontecer exclusivamente no final do ano. Eu fiquei satisfeito quando um dos colegas disse que a avaliação formativa é uma avaliação qualitativa e a somativa é avaliação quantitativa. Se eu dou Avaliação do Controlo Sistemático (ACS) para dar nota, é somativa, se eu observo caderno do aluno para dar nota e essa nota para determinar a média final, então ela é somativa; se dou um trabalho ao aluno para verificar e depois apoiar esse aluno, para quando chegar a avaliação somativa, estar em mínimas condições para conseguir uma nota transitar[108], aí essa é a avaliação formativa. E a avaliação formativa é que determina a qualidade da avaliação somativa. Este é um assunto muito sério. No meu país, descobrimos que os alunos não sabem somente no final do ano. Não descobrimos que os alunos não sabem perante uma ACS (avaliação do controle sistemático), pois não há uma avaliação trimestral. É daí que os colocamos na rua, esses alunos não sabem nada, etc. Os mesmos alunos que nunca foram submetidos à avaliação formativa. É chegada a altura de estimular e incentivar os gestores das escolas, para que, no início de cada trimestre, assim como de uma unidade temática, se realizem o teste diagnóstico e outras avaliações formativas. Para saber o que é que o aluno traz, se ele está em condições de entrar na nova unidade temática, o professor se questiona: "Que trabalho devo fazer para existir uma comunicação entre nós?". Enquanto não se trabalhar muito bem nos pré-requisitos, ou pelo menos naquilo que o aluno sabe, o que é que nós podemos aproveitar para introduzir aquilo que pretendemos que o aluno aprenda? Então, não havendo conversa, ficou aí a falar sozinho. Então, eu estava a dizer que se a política abrisse um espaço para eu dizer, este seria possível e, para ele ser diretor, teríamos que trabalhar um pouco numa avaliação objetiva, justa e humanizada do desempenho dos professores até ao final de cada trimestre. Com um professor que sempre faltou, sempre atrasou, nunca planificou, será que é pelo fato de ele ser confiado a diretor que passará a ser pontual, a ser assíduo? Nada! Aí tu vais falar da ficha da avaliação de desempenho dos funcionários com pontualidade 20. Assiduidade 19…,

[108] O aluno transita nas classes sem exame (exemplo no Sistema Nacional de Educação, Lei 18/2018 de 28 de dezembro - 1ª a 5ª; 7ª a 8ª e 10ª a 11ª classe respectivamente) bastando obter a média igual ou superior a 10 valores.

mas se vamos visitar o caderno do aluno, diz que esse professor nunca esteve a tempo e hora, ou nem todos os dias esteve em sala de aula.

Avaliação sobre o sistema de ensino. O clima e o ambiente escolar. Quando eu cheguei aqui no Instituto de Formação de Professores de Alto Molócuè, respondia pela área de registo acadêmico. Como sou da área das pedagogias, tive essa responsabilidade de recrutar todas as pessoas que não tivessem a formação psicopedagógica. Depois disso, nos debates, os professores passaram a apontar o número elevado de disciplinas como sendo a principal causa do insucesso escolar. Quais disciplinas? Porque o aluno da primeira classe tinha ofício, educação musical e educação física, matemática e língua portuguesa, para nós eram muitas disciplinas. Deve-se tirar outras para ficar apenas matemática e português. Mas naquela altura, ao pensar que devíamos ter ofício, era para a criança com barros e panos ter ideia de uma bola. Chegado na sala de aula, o que é isto aqui? Não é o professor que vai dizer que é a bola. É toda a turma que diz que é a bola. Porque é aquela bola que no ofício eles produziram. É aquela bola que eles usaram no campo para jogar.

Então, o professor, quando diz que é bola, vamos lá cantar. Bola, Bola… O aluno, ao ver o B, está vendo aquela bola. Então, aí estamos falando de aprendizagem significativa. Então, nós tiramos e ficamos com apenas Matemática, Português e Educação Física. Para dizer, segunda-feira é português, matemática. Terça-feira, português, matemática. No meio, quarta-feira, Português, Matemática e Educação Física. Quinta-feira, português, matemática. Sexta-feira, português, matemática. Então, o professor está vendo por muito tempo. Primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto, sexto tempo. Só alternando o português e a matemática? O que está acontecendo agora nas escolas? Eles dão aulas do segundo tempo. Terceiro e quarto tempo. E daí vamos para casa. É isso que está acontecendo na realidade, não sei se me faço perceber quando tiramos aquelas disciplinas.

Agora as crianças rurais não aprendem porque são ensinadas numa língua estranha, a língua portuguesa. Pelo que entendo, em algumas escolas das zonas recônditas, onde há famílias falantes das línguas locais, ou seja, diferentes da língua portuguesa, foi introduzida a modalidade de ensino bilíngue. É verdade que ajuda muito o bilíngue numa primeira fase, para um professor comprometido, responsável. Quando se diz na língua da criança que esta é L1. O aluno naquele momento vai aprender? O que é novidade para o aluno naquele momento? Porque esta língua é a que se fala em casa, a novidade é a L1. Ele facilmente poderia aprender com ela, se nós tivéssemos professores comprometidos.

O ensino bilíngue, através do projeto VAMOS LER[109], estava dando certo. Mas quando parou um pouco, voltamos para a mesma rotina, que são esses alunos que agora estão na quinta série, dificilmente leem vogais. Não percebo tão imediatamente. Os homens que aprenderam muito bem, mal que o parceiro deixou de visitar as escolas, voltaram para a mesma rotina. O que eu quero dizer com isso? A minha experiência me manda dizer que precisamos trabalhar muito nessa componente de responsabilidade. Aquela ficha de avaliação (vide anexo B) de desempenho, muito bem usada, pode incrementar a responsabilidade. Se eu vou assistir a uma aula. Eu pego dez cadernos de forma aleatória. Enquanto estou sentado, eu vejo que aquele aluno está precisando muito da atenção do professor, mas o professor não está nem aí. Aquele aluno está precisando muito de apoio dos outros colegas da turma, mas ninguém dá essa oportunidade. Aquele aluno colocou uma pergunta interessante. O professor diz: dois mais dois é igual a quatro; dois mais dois é igual a quatro. Então um disse: é igual a três. É isso que eu disse. "Burro, eu disse o quê turma? Dois mais dois é igual a quatro". Um aluno lá atrás diz: "Senhor professor, para dizer que dois mais três é igual a cinco, professor, foi isso que eu falei?" "Maluco! É isso que eu disse? Eu disse dois mais dois é igual a quatro. Dois mais três é igual a cinco. Vai perguntar ao seu pai!". Aí a criança fica com medo. E o professor fica inseguro; tem medo de dizer que sim. 2 mais 3 é igual a 5. Ele quer falar só daquilo que está no seu caderno. Mas o aluno não está deslocado, ele está fazendo o contato. Ele já percebeu que juntando 2 mais 2 vai dar 4. Mas também, se eu juntar 3 mais 2, vai dar 5. E aí esse aluno era só motivo de aplausos.

Se nós começarmos a trabalhar na questão da responsabilidade, vai dar certo. Exemplo: Senhor diretor vai assistir à aula, pega os alunos; é o que se faz no VAMOS LER. Às vezes nós chamamos alunos para fazerem uma prova na aula de fora; depois conversamos com os professores. Em vez de terminar de conversar com os professores, é necessário que avancemos para a avaliação de desempenho daquele professor, e não estou falando de avaliação de desempenho no final do ano; estou a falar de avaliação de desempenho até o

[109] Foi um programa, financiado pela Agência dos EUA para Assuntos Internacionais de Desenvolvimento (USAID), com objetivos de fortalecer a capacidade do governo moçambicano para garantir que estudantes nas regiões-alvo de Nampula e Zambézia podem alcançar fluência e compreensão da língua local no primeiro ciclo do ensino primário (do 1º ao 3º ano). Para este fim, VAMOS LER forneceu assistência técnica e material baseada em evidências para melhorar a alfabetização nas primeiras classes de ensino em línguas locais, nomeadamente, Echuwabo, Elomwe e Emakhuwa. O programa também fornece apoio à aquisição de uma segunda língua para preparar as crianças para a transição para o português como língua de ensino na 4ª classe. Através de uma abordagem tripla baseada em resultados, VAMOS LER! Ira simultaneamente melhorar o ensino escolar e o apoio à leitura em casa nas províncias visadas, ao mesmo tempo ajudará o MINED a fortalecer as políticas nacionais e sistemas para estabelecer as bases para sustentar e expandir a alfabetização bilíngue nas primeiras classes em todo o País. Este programa terminou em 2020 (USAID-VAMOS LER, tradução nossa).

final de cada trimestre. O colega não pode ter 18 pontos no aproveitamento pedagógico, porque, afinal de contas, os alunos com ele não aprendem, mas pode muito bem melhorar até mais de 18 pontos, fazendo um pouco de esforço para ver se os seus alunos aprendem. Mas enquanto os seus alunos não aprendem, a sua classificação vai terminar aí. Ele vai fazer esforço. De igual modo, um monte de estudantes gasta rios de dinheiro para pagar as faculdades. Está bem aí; está nos faltando muita responsabilidade.

Eu queria comentar a obrigatoriedade da educação básica em Moçambique. Será que essa obrigatoriedade é efetiva? Nós estamos falando da obrigatoriedade da educação na Escola Básica. Estamos a dizer que agora já estamos na oitava classe, porque é obrigatória. Obviamente, temos algumas pessoas que vão cobrar dinheiro aí, não é? No caso das direções das escolas, com a desculpa de pagamento da guarda sazonal da escola. E para os professores das escolas secundárias cobram dinheiro para aplicação de provas de escolha múltipla. Mas o que está estipulado? Olha, se nós abrimos a porta, não estamos preocupados em saber o que está acontecendo com este aluno na sala de aula, até o final de cada unidade temática, e sentarmos, repensarmos o que nós podemos fazer para garantir que este aluno termine a unidade temática com as competências adquiridas, aquilo que ele devia saber para transitar de uma ou para outra série, e ter esses conhecimentos, essas competências consolidadas. Enquanto não fizermos isso, essa obrigatoriedade passa a ter um outro conceito. O aluno deve ir à escola. Mas nós temos alunos que não vão à escola. Então, o que é feito ao pai que permite que o aluno vá à escola? Em vez de ir à escola, há crianças que vão à feira vender produtos. De que é feito esse pai? E em vez de dizer, olha, esse assunto de casar e gravidez deve ser depois de 18 anos, ele é o primeiro a dizer "não, eu devo casar minha filha para trazer aqui o sustento da família".

Eu estava conversando com uma professora e ela dizia: os alunos rejeitam ir à escola e dizem: "Você não pode nos mandar ir à escola básica, que para chegar lá deve percorrer 20 km, e depois de fazer esse nível básico, isso não me dá emprego nenhum, deixa-me, eu vou à roça com os papás[110]". Isso é o que extravasa o conceito de obrigatoriedade. Estamos falando da situação de falta de colaboração dos pais e encarregados de educação por parte dos seus educadores. Então, o pai não está desempenhando o seu papel. Mas, para ele não desempenhar, é que também é uma outra pessoa que devia fazer com que ele desempenhasse.

[110] No campo os pais levam os seus filhos para a roça, ou seja, a uma área de terra cultivada, geralmente de forma tradicional, para a produção de alimentos e subsistência das comunidades locais, e para a caça ao invés de levá-los à escola. No caso das meninas para além de ir para roça são obrigadas a casarem-se precocemente.

Eu acho que o governo deveria regular. Mas também a igreja? Aqui deve haver entrosamento, em vez de dizer governo, que é o professor…, cada um deve dizer, mas o que é que eu faço?

Por exemplo, se o aluno perde um ano por falta, será que o líder local não está lá? Será que o líder religioso não está lá? Estou falando de duas entidades que fazem parte do grupo que se chama Conselho de Escola. É muito interessante que nós tenhamos o Conselho de Escola. Houve um momento em que o representante da comunidade devia ser um pai ou encarregado de educação, mas hoje o que se percebe não é muito bem assim. Está lá o padre, o pastor, o líder tradicional. Esse é um fórum de pessoas que representa a autoridade local da escola. Nesse fórum, vencer o pai de alguém é uma coincidência; ele estará lá não porque é pai de uma criança, mas porque faz parte da liderança local. Dentro desse fórum, junto com seu corpo diretivo, vão representar a localidade. Depois temos os pais, que representam os pais e encarregados de educação, que serão eleitos nos encontros de reunião de turma. Nós temos quem representa os alunos, quem representa os professores e por aí adiante.

No dia em que disserem que este senhor merece 18 e nós estamos a dizer que merece 10, com 10 você não vai ser promovido nem progredir; pode não perder o emprego. Aí podemos ver a situação mudar. Eu respondia que, no ensino em Moçambique, é obrigatório que os alunos frequentem a escola da fundamental até ao médio, mas a materialização deixa muito a desejar, por causa dessas fragilidades. O que vale você ter a criança na escola durante 9 anos? E depois de terminar os 9 anos, é quando você vai dizer que você não sabe nada. Por que agora? Que já deveria estar no nível de ler texto. Agora é que está dizendo que ele não sabe escrever vogais. Quando ele deveria aprender a escrever vogais? O que você fez? Eu, quando estava fazendo a minha licenciatura, no final fazia-se um exame de Estado. Era só praticar desde a aula e fazer exposição oral. Eu conheço as aulas. Eles disseram que esse curso não faz exame de Estado. Traga problema! E depois nos diz o que vai fazer. Traga-nos um real problema. Essa ginástica era para quê? É para isso que estamos aqui fazendo. Porque o processo de ensino-aprendizagem é coroado de dificuldades. Então você não pode se achar grande homem por estar aí a falar de problemas, mas você é grande homem quando traz as possíveis soluções desses problemas identificados.

Como foi a decisão de se tornar professor? Falando a verdade, a minha decisão era ser piloto. Para subir de avião. Depois disseram: vamos aí ser professor. Eu senti que ser professor é uma tarefa; é uma profissão bonita. Mas há desafios que são esses desafios todos. Eu fico feliz porque tenho muitas pessoas que passaram pelas minhas mãos e dizem, senhor professor Couana. E isso me deixa muito satisfeito. Essa decisão que eu tenho, eu devo

continuar a trabalhar como professor e devo dar o meu máximo como professor. Pessoas vão falar mal, mas um dia alguém me percebe. Eu tenho orgulho de dizer que hoje, quando entrei aqui na primeira fase, trabalhei muito bem; não tenho nada a reclamar, mas depois passei por momentos muito difíceis. Se eu continuasse aqui, seria por outras coisas… Eu sinto pessoas dizendo: chefe, não pare por aqui, contamos contigo pelo ano, só que estou no fim.

A Covid-19 nos prejudicou; os alunos passaram sem ver a cara do professor. Mesmo com aquela nossa estratégia de fazer aula na rádio[111]. Mas vamos continuar a trabalhar ao máximo. Eu fiquei satisfeito com esse trabalho que estamos desenvolvendo agora. Em função do teste diagnóstico, a integração dos alunos em grupos heterogêneos. Lá onde temos alunos de diferentes ritmos de aprendizagem. Aqueles bons, aqueles médios, etc. É homogêneo, todos, o mesmo nível[112], etc. É porque as crianças na educação informal, estou falando da igreja, de ritos de iniciação, principalmente as meninas, são aconselhadas a não reparar frontalmente a um homem, a não sentar com os homens. Olha só, na igreja temos filas para os senhores e para as senhoras, etc. E, portanto, na escola, falar de grupos heterogêneos, onde entram meninas e meninos, é um desafio enorme. Quando iniciamos a capacitação, eu dei um texto diagnóstico, e algumas pessoas diziam que é facultativo construir grupos heterogêneos, mas, no fim, todos 99% afirmaram que não é facultativo, porque ganha-se muito com trabalho em grupo, entre eles os alunos se sentem mais à vontade, ou seja, no teste diagnóstico é imperativo usar grupos heterogêneos dos alunos, por fim todos concordaram nesta direção. Quando compreendemos que há medo. É isso que nós sabemos como construir esse grupo. Eu

---

[111] A pandemia da COVID-19 foi uma doença que estremeceu o mundo. Moçambique, como parte integrante dessa comunidade mundial, não ficou alheio aos impactos desse vírus. No auge da pandemia, todos os serviços básicos foram encerrados, e os serviços de educação no distrito de Alto Molócuè funcionaram de uma forma parcial. No entanto, cada distrito adotava a sua própria estratégia, com vista a garantir o mínimo das atividades educativas no distrito. Caso concreto dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) de Alto Molócuè, o autor desta tese — o então Diretor dos Serviços — juntamente com o Chefe da Repartição de Ensino Geral, que é o colaborador dessa entrevista, realizaram uma comunicação na rádio comunitária local. Nesta mesma comunicação, orientaram as escolas que colaborassem sensibilizando dois ou três professores por classe, por forma a elaborarem algumas atividades educativas que seriam colocadas à disposição da secretaria de cada escola. Os pais e/ou encarregados de educação deveriam ir à escola para recolher as cópias e entregar aos seus educandos e educandas. Durante as atividades ou apontamentos das matérias, eram entregues à rádio, de modo que, em dias e/ou datas anteriormente marcados, os alunos deveriam acompanhar as aulas por meio da transmissão radiofónica. Nessa transmissão, um dos professores da disciplina para este dia participava ao vivo por forma a tirar dúvidas e explicar os conteúdos programados. Cabe deixar aqui registrado que essa estratégia não foi abrangente, como desejado, por conta das limitações, por exemplo, a ausência de rádios em algumas casas e a situação geográfica de algumas famílias em locais sem cobertura do sinal da rádio.

[112] Portanto, no processo de ensino e de aprendizagem, o SDEJT, como órgão fiscalizador das atividades de ensino no distrito, por forma a garantir a qualidade e eficiência do processo de ensino e de aprendizagem, no início de cada ano letivo é realizado um diagnóstico didático aos alunos, com propósito de avaliar se eles conseguiram incorporar e aplicar as habilidades adquiridas na classe anterior. Neste caso, aos alunos são aplicadas avaliações imparciais, orientando a avaliar as competências esperadas para esta classe.

fiquei muito satisfeito com o doutor Mindiate. Porque antes era um assunto de Pedro Couana, agora sinto que é assunto de todos. Estou falando da questão da decisão: assumir o desafio. E continuamos a dizer que não devemos nos contentar com apenas usarmos as dificuldades para justificar o nosso fracasso.

Eu tenho a consciência de que quando um aluno reprova, não deixa de ser membro da nossa comunidade. A pior coisa é quando ele passa sem saber; também não deixa de ser membro da nossa comunidade. Tenho um amigo, o Dr. Nivagara, em conversa informal, em nossa comédia, dizia: olha, uma pessoa não pode ser rica rodeada de pobres. Quando ele estiver rodeado de pobres, ele continua pobre, não vai comer seu dinheiro à vontade. Vale a pena contribuir em alguma coisa, na expectativa de que um dia possamos ter um país diferente. Vai levar um tempo. Faltando um ano para me aposentar, ainda continuo a dizer que vale a pena continuar falando. Diz-se assim: “A água mole bate em pedra dura até que fura”. E alguma coisa vai ficar. E com essa oportunidade que tenho aqui, com o meu ilustre doutor Mindiate, eu sei que vai selecionando algumas coisas e essa mensagem vai chegar muito longe.

Como ingressei na docência, eu já falei atrás. Na primeira fase, não foi muito fácil. Hoje tenho um grupo maravilhoso. O colega Aston, quando chegou aqui, começamos a trabalhar com os outros jovens; outros diziam: “Ele está falando muito; quer tirar o cargo do chefe?” Eu disse, como que eu vou fazer então? Ele quer falar, deixa falar, e depois ele foi muito esperto, é um jovem com quem eu aprendi muito. Ele tinha muita dificuldade de escrever texto. Hoje ele me surpreende. Nesses grupos em que ele estava trabalhando, encontrou um menino que não andava. Ele começou a publicar e depois compartilhou comigo. Esse menino tem muita vontade de aprender, mas é um deficiente. Quem pode apoiar essa criança? Ele produziu um vídeo. Aquele vídeo até os Serviços de Ação Social. E o respectivo diretor procurou por ele, o Aston. E já temos lá uma cadeira de rodas; só estamos procurando alguém para trazer e oferecer. Veja só quem descobriu e negociou o apoio ao deficiente? É o Jovem Aston. Isso é muito bom. Estou falando dessa questão de relação.

A experiência que eu acho significativa é a da poderosa avaliação formativa, aquela que não é para dizer “você não sabe nada, você deve reprovar”. Colegas! Se eu tiver um aluno com dificuldades, o que devo fazer é ajudar o aluno a sair dessa situação triste. A avaliação formativa é conjugada com a integração dos alunos em grupos heterogêneos e dinâmicos, dependendo do objetivo que se pretende alcançar.

Eu, na qualidade de formador do Módulo volumoso de Psicopedagogia, depois de produzir o respectivo plano analítico, formei 5 grupos constituídos por 4 elementos de diferentes ritmos de aprendizagem; a cada grupo, dei um tema específico para apresentar em seminário. Para estimular o envolvimento ativo de todos os elementos do grupo. A avaliação do seminário obedecia aos seguintes critérios: Pela qualidade da estrutura de abordagem científica do conteúdo em causa, tinha a cotação máxima de 10 valores para os quatro elementos (componentes) do grupo; Pela apresentação em plenária, 5 valores, para os quatro elementos do grupo e; Pela qualidade das respostas às perguntas de aprofundamento, colocadas pelos restantes colegas da turma e por mim na qualidade de formador, cotação máxima de 5 valores exclusivamente para o elemento do grupo que responder à pergunta. Importa realçar que a apresentação em plenária era feita pelo formando/a indicado/a pelo formador, normalmente o que mais precisava de apoio do grupo.

Nesse momento, a pessoa que me ajuda muito no incentivo dos gestores para a implementação da avaliação formativa é a Excelentíssima Senhora Administradora. Porque ela percebe que Pedro Couana não está interessado na chefia, mas aposta no sucesso escolar. E é claro que eu já tive um diretor que me ajudou bastante. Conversamos; a gente se entendia. Esse diretor chama-se Manuel Mindiate. Não estou dizendo isso porque ele está aqui, não! Quando é que nós discutimos? Quando é que nós entramos em desavença? Quantas vezes? Eu não me lembro, só escutei vozes de trabalho. É justamente isso, talvez isso tenha ajudado a ter prazer em trabalhar em equipa. É porque também tem boas recordações. Eu nunca trabalhei para pôr casca de banana para vocês escorregarem e cair, mas isso depende também da abertura. Eu não esqueci quando o senhor diretor Manuel Mindiate ficava quente de tanto trabalho e pedia água para se acalmar. Depois que já nasceu o problema ou hábito aqui no serviço, “beba água para se acalmar”, já viu?

Cargos exercidos. Eu fui professor por muitos anos, delegado de disciplina de Física; fui diretor do Lar 25 de Setembro de Quelimane. Fui diretor da Escola Secundária Geral Alto Molócuè e cessei, mas ninguém me explicou por que cessei, não é? Cessei, mas depois eu percebi por que cessei. Porque a minha preocupação era mesmo resolver os problemas na instituição. Depois me esqueci de que as pessoas falam muito dos problemas, mas não trazem soluções. Desempenhou a função de Chefe de Repartição de Educação Geral (REG) aqui nos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia de Alto Molócuè, onde Manuel Mindiate foi o digno diretor. O falecido meu diretor passou por aqui, acho que já ouvia falar desse. E na apresentação perguntou a todos nós: cada um levanta e fala da disciplina que está

lecionando. Eu falei o meu nome, só que na altura dava a pesquisa-ação, estratégia de comunicação na sala de aula, inclusiva. E isso é o que orienta a minha vida a pensar nas possíveis soluções. Depois disso, trabalhei como coordenador do projeto Escolas Felizes. Eu aprendi muito, porque nessas escolas nós criamos um ambiente e tornamos uma escola da zona rural num jardim infantil. Tínhamos paredes falantes, fora da sala; as letras, dentro da sala; uma biblioteca; essas coisas bonitas foram graças ao projeto da IBIS-Moçambique; foi uma organização não governamental dinamarquesa.

Quando a IBIS terminou, para dar continuidade às boas obras, o falecido Senhor Diretor puxou-me para Chefe da REG. Então, a minha rotina, Manuel Mindiate sabe, isso saiu-me caro depois que fiquei doente, quase que morria. Mas uma das causas era trabalhar muito sem tempo para almoçar. Então, quando eu levanto, faço café da manhã, chego ao serviço e trabalho até 22h30, sinto que fazer o intervalo das 12h00 às 12h30 para o almoço é perder tempo. Mas é um aspecto que não é muito bom, que não aconselho a ninguém, porque, de fato, isso acabou gerando em mim a gastrite e hemorroidas. Eu não conseguia fazer nada; foi um problema. Mas, graças a Deus, caí nas mãos de uma doutora, e ela me perguntou: Doutor, quando come e bebe água? Eu comecei a dizer que às vezes costumo forçar o jejum, e ela disse: "Deve comer e beber água", então me recordou do conselho de beber água. Estou falando da minha rotina, é de casa ao serviço, casa e igreja. Perco muita informação, porque eu não sou muito envolvido nos grupos informais, por não tomar copo de cerveja com amigos, mas prontos, é o meu caráter.

Rotina de trabalho: fazer o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. Eu sou fã. É por isso que eu tenho aqui em Alto Molócué três Jornadas de Supervisão. Primeira Jornada: Supervisão de combate ao Absentismo parcial ou total na primeira quinzena do trimestre. É para ver quem atrasa ou falta ao serviço. Nessa supervisão chamamos de absentismo parcial quem chega atrasado e se larga antes da hora. E o absentismo total envolve quem de fato não está na escola; aqui, refere-se aos professores que devem garantir a existência dos alunos na escola.

Segunda Jornada: Supervisão de combate à legitimação do absentismo parcial, total e virtual. É para ver como os alunos estão a aprender e estimular a gestão da avaliação objetiva, justa e humanizada do desempenho dos funcionários até ao final de cada trimestre. Na avaliação formativa, não ficamos focalizados só na avaliação somativa. Falo deste assunto porque é muito importante. Nessa questão da avaliação, muitas escolas não têm o calendário de quando vão realizar as primeiras avaliações e, consequentemente, chegamos ao final do

trimestre; só realizamos uma única avaliação, que é aquela avaliação trimestral. E se isso não acontece, significa que não há corte avaliativo. Então, se não há corte avaliativo, a pessoa faz o que bem entender.

E no segundo trimestre já falo da avaliação de combate à legitimação do absentismo. O que eu chamo de legitimar o absentismo? Se um professor falta, atrasa, não planifica, não ensina, não produz material didático, mas no final do ano os funcionários têm de 18 a 19 pontos[113]. Está dizendo que você pode não planificar, pode faltar, pode fazer tudo aquilo que é contra; eu vou lhe dar um prêmio, que é um 19 para ser diretor. E se ele for diretor, vai mudar? A partir do segundo trimestre, começamos já a ir com a supervisão do combate à legitimação do absentismo e depois vamos para a preparação dos exames. Gosto muito de estar no terreno fazendo o acompanhamento, com condições ou sem condições. Os conselhos não foram acatados, então, quando vamos a segunda vez, já passa a ser uma inspeção, porque vamos dizer: olha, nós dissemos isso no primeiro trimestre e não mudou nada. O que está acontecendo? E aí estamos nessa componente de "como você vai fazer isso para depois pedir galinha, água?". Então, essas condições acabam dificultando o nosso trabalho.

O acontecimento que influenciou a sua carreira. Se no meu distrito todos os alunos terminassem uma unidade temática com as competências adquiridas e consolidadas, digo que sim, a qualidade é excelente, mas enquanto são 20%, como irei levantar a cabeça e dizer, sim, senhora, deram-me 19 pontos, mas é assim que as coisas funcionam? Por mim, de uma forma geral, eu fico satisfeito com os 18, mas também com um peso em alguns aspectos para me chamar a atenção, porque quando você diz: "Aqui você não está bem", fica uma lição para tudo da minha vida. E faço esforço para não voltar a fazer aquela coisa. Feliz ou infelizmente, é a situação em que nos encontramos; vamos trabalhar. Penso que um dia a situação pode melhorar. Mudanças. Mas a significativa é que estou saindo do momento em que era marginalizado, agora estou sentindo que muitos já perceberam, que não estou interessado em querer ser isto ou aquilo, a minha presença contribui em alguma coisa para melhorar a qualidade da educação em outro modo, porque enquanto pessoa sempre dizia, eu devo

[113] Moçambique, Resolução Número 19/2019, no seu artigo 1. É aprovado o modelo de Ficha de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente. Na referida ficha de avaliação menciona a alínea a) Planificação do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA). Critérios: 1. Planifica de forma sólida, coerente e inovadora integrando objetivos, conteúdos, métodos, meios, atividades, tempo e avaliação (19 a 20) pontos; 2. Planifica de forma sólida e coerente integrando objetivos, conteúdos, métodos, meios, atividades, tempo e avaliação (17 a 18); 3. Planifica de forma coerente integrando objetivos, conteúdos, métodos, meios, atividades, tempo e avaliação (14 a 16); 4. Planifica com lacunas (10 a 13); 5. Nem sempre planifica (0 a 9). No entanto, tendo classificação nas escalas 4 e 5, este professor corre o risco de ser despromovido das atividades de docência.

produzir uma máquina, eu aciono a máquina e neutralizar a força de gravidade, a minha esposa de um lado, eu do outro lado, damos um passo, vamos nos encontrar no espaço, porque eu acredito que a ciência tem poder, com a ciência faz-se alguma.

A minha filha produziu uma farinha de milho. Essa farinha é mais rica em vitamina A. Passando por um processo químico, conseguiu misturar farinha e cenoura. Quando você vê aquela farinha que tem a cor amarela, pode colocar num copo, põe um pouco d'água morna e uma farinha instantânea, toma. Mas é isso mesmo que deve acontecer. Em vez de nós continuarmos a pensar que a ciência é para decorar números ou palavras difíceis e terminar por aí, a ciência tem poder de existir, de transformar a natureza, de melhorar a vida das pessoas. É essa fé, e ainda sinto que estamos longe disso. Mas, alternativamente, podemos chegar até lá. Só o fato de as pessoas começarem a perceber que o nosso desafio não é o dinheiro, não é a liderança, mas sim, que o nosso desafio é trazer uma mudança significativa na vida da comunidade...

Sua prática na sala de aula, quando começou? Eu comecei a trabalhar na sala de aula em 1990, não é? Durante o exercício da formação profissional primária, no ensino primário, já tentei falar; não trabalhei muito no ensino primário. E na escola secundária, sempre gostei de atividades práticas, experiências. Isso sempre me marcou. É por isso que disse: criei um grupo com a designação Núcleos Amigos de Física. Então, esses alunos eram mesmo para realizar muitas experiências, nas condições em que não tinham laboratório, só prática.

Postura dos alunos de hoje! Olha, eu não gosto muito de falar da postura dos alunos de hoje; falam mais de postura dos pais de hoje. Quando falam dos alunos de hoje, falam mais de postura dos pais de hoje. O aluno, o nosso bebê, nós é que temos a função de moldar. O que são os alunos de hoje é o reflexo daquilo que nós somos como pais. Se o aluno chegar atrasado, eu não vou marcar falta, ou se marco falta, é só para o inglês ver. Ou se eu marcar falta, é para dizer que tu vais perder o ano por falta? Essa é a diferença de encarar a falta: vai editar o comportamento do aluno. Mas se este professor, que teve aula dele, e o aluno fazem muito esforço para chegar pontualmente, e ele depois não aparece. E mesmo quando aparece, não dá nenhuma satisfação. Então, o que eu espero receber do aluno? Eu prefiro dizer o quê? Que a postura dos nossos alunos é a postura de nós como professores. Não estou a falar do professor Pedro Couana. Estou a falar daquele professor comprometido, aquele professor amigo do aluno, aquele professor que, quando o aluno falta, dá-se tempo para chegar à casa do aluno, conversar com a família. O primeiro-ministro da Saúde, Senhor Martins, dizia que o grande mal nosso é que nós nos preocupamos mais em julgar. Chegou o paciente ao hospital.

Pergunta: Você tomou medicamento? Você toma banho? Você está sujo! Está julgando e condenando. Por que não procura perceber, conversar com ele de forma educada?

O professor não tem preocupação em querer saber como é que estão as crianças, como é que está a casa etc. Mas na área pedagógica, quando eles vão tirar essa questão de sempre julgar. O objetivo não deve ser com o intuito de condenar, mas sim para apoiar. Eu gostei muito dessa obra de Zeferino. Desafios na sala de aula. Então começa sempre conosco. Como eu disse, é para perceber o aluno. E o que que o aluno traz? E do que ele traz? Como é que eu aproveito para chegar àquilo que é o objetivo dessa aula? Qual é o ambiente que eu crio em termos de interação, conversa, diálogo, entre eles, entre mim e eles? Por que eu não posso baixar um pouco e evitar muito o estar errado? E depois disso discute-se muito, porque as pessoas acabam caindo nessa, um mais um, quatro, está certo, não é muito bem assim. Eu disse um mais um, quatro? Paulo, tu és um menino bonito. Tens coragem de falar no meio de muita gente, mas podes prestar um pouco de atenção. Ou parabéns, jovens. Não disse estar certa da resposta, mas encontro algo para valorizar e ele passa a sentir-se à vontade para falar. E depois? Vai para o outro. Um mais um é dois. Ah, tá bom. Fala ao ouvido do teu amigo. O desafio é mesmo esse.

Como conheceu o projeto SABER? Conheci o projeto SABER. Pronto. Eu estou cá na repartição faz algum tempo. Primeiro trabalhamos com VAMOS LER[114]. Antes disso, tivemos o APRENDER A LER[115]. Trabalhei porque com este estava no Instituto de Formação de Professores coordenando esses projetos. Então, quando terminou, fomos ao VAMOS LER. E, este evoluiu para o projeto SABER[116]. Eu conheci um chefe cujo nome já não me lembro;

---

114 Foi um programa da USAID que foca na melhoria dos resultados de leitura nos primeiros anos de escolarização por meio do ensino de crianças pequenas a ler em línguas locais, enquanto adquirem habilidades emergentes em português como segunda língua. Este programa precedeu o programa SABER e intervém nas províncias de Nampula e Zambézia.

115 Foi um programa piloto para introdução do ensino bilíngue nas escolas primárias em Moçambique. Quando este programa foi descontinuado, com financiamento da USAID, foi introduzido oficialmente o ensino bilíngue a partir do Programa VAMOS LER.

116 Foi um programa financiado pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) e implementado pela WEI (World Education) e por um consórcio de organizações locais. Esse programa visou à melhoria dos resultados de aprendizagem no ensino primário através da educação bilíngue, abrangendo as províncias de Nampula e Zambézia, as duas mais populosas de Moçambique. O programa buscou apoiar o Ministério de Educação nas seguintes frentes: prestação de instrução corretiva de qualidade aos alunos do 1º ao 3º ano (1º ciclo do ensino primário), através de um programa de ensino básico sustentável; alargamento das intervenções no ensino básico ao 4º e 6º anos (2º ciclo do ensino primário) e formação de professores para apoiar os alunos a consolidar habilidades básicas de leitura e matemática, transferindo essas habilidades para português e progredindo para competências de nível superior; aumento do tempo de instrução e redução do

era coordenador da área pedagógica. Estou trabalhando com esses parceiros desde o programa VAMOS LER e agora que é o SABER. O projeto tem nos ajudado bastante porque nos apoia na questão do acompanhamento, do material e das supervisões, que são o meu prato forte. De tal forma que nas fichas da supervisão distrital, que também o projeto SABER apoiou o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, em livros, selecionando cursos, embora tivéssemos tido ainda outros desafios.

O projeto, como tudo, deve ser valorizado, tem nos ajudado a largar a medida nos resultados de aprendizagem como planificação[117], mediação, avaliação e material[118]. Como estava dizendo, estamos bem relativamente a outros distritos que não se beneficiam deste projeto. Temos uma ficha muito objetiva que, se conseguirmos dar seguimento à implementação, penso que alguma coisa pode melhorar.

---

trabalho do professores na busca de soluções para o absentismo de crianças na escola, através do envolvimento dos serviços de educação, governo, sociedade civil, líderes escolares e comunidade. (USAID-SABER, tradução nossa).

[117] As planificações no setor de educação geralmente podem ser de grupo de disciplina; a nível da escola; a nível de ZIP (Zona de Influência Pedagógica); a nível distrital; provincial e Ministério da Educação. Como não é nosso propósito discutir planificação nesta tese, com base na tese (Selimane, 2015), iremos discorrer sobre alguns tipos de planificação. As planificações fazem parte do processo de ensino; portanto, elas são de caráter obrigatório, como aparece em orientações e tarefas escolares obrigatórias (OTEOs). A nível das escolas e ZIPs, as reuniões de planificação ocorrem regularmente nos grupos de disciplina, nas áreas ou seções de ensino. No que se refere ao conteúdo e à importância daquelas reuniões, são as trocas de experiências acerca das metodologias e estratégias de ensino; melhoria do domínio dos conteúdos e das matérias a lecionar e a discussão das formas de adaptação de algumas exigências dos programas de ensino às condições específicas das escolas e Particularidades dos alunos. Ainda Selimane o questionário que usou na sua pesquisa, alguns professores afirmaram que participam nas reuniões como oportunidades de aperfeiçoamento dos seus conhecimentos sobre como lidar com turmas numerosas e para a elaboração, proposição e implementação de alterações no currículo, outros dizem que a participação nos encontros é apenas para efeitos de marcação de ponto, alguns dizem que esse tipo de encontros os professores não aderem porque não tem havido ao menos a água para matar a sede. Uma proporção dos professores afirma que a falta de remuneração e de suficiente mobilização não favorece a aderência às reuniões de planificação. E quem diz que tais reuniões não têm seriedade, liderança e até mesmo que elas não acrescentam nada à sua vida profissional. Na mesma pesquisa de Selimane, em relação ao questionário com os diretores de escolas, dizem que as reuniões semanais estão assinaladas em uma vez para duas e quatro horas; as quinzenais, em três vezes para duas horas e três vezes para três horas; as mensais em duas vezes para duas horas; e as trimestrais uma vez para duas horas, e os diretores são unânimes ao afirmarem que quatro horas de planificação seriam ideais. Tratando concretamente de planificação do programa SABER, este envolverá a direção nacional de formação de professores (DNFP) para melhorar a abordagem, tornando a mais prática, fornecendo diretrizes que se vinculam aos modelos de planos detalhados de aula, incorporando princípios da comunidade de aprendizagem, abordagens inclusivas e sensíveis ao género e integrando-se aos ciclos de planificação de aula baseados na escola e na ZIP. Tais planificações estão alinhadas com as políticas de MINED, que visam dar apoio ao papel do diretor de escola e dos coordenadores do ciclo pedagógico; as planificações incluem análise reflexiva da sala de aula, planificação conjunta de aulas e apoio em pares ao nível da escola da ZIP, com modelos de planos de aula detalhados. A novidade na planificação bilíngue, terá os guiões de acompanhamento que serão adaptados para cada classe. Os acompanhantes terão conhecimento sobre os estágios de desenvolvimento da leitura e da matemática nos dois ciclos do ensino primário e acompanharão os professores na identificação das lacunas dos alunos e na planificação da remediação.

[118] Essa medida de aprendizagem é um instrumento de avaliação do nível de aquisição de conhecimentos pelos alunos. É disponibilizado pelo Programa SABER.

O que difere da sala de aula normal e do ensino de língua com a literacia matemática, é que nessas salas temos o material didático[119]. Fora do material didático, temos as cartolinas; temos o 1; temos o 2; trata-se do material previamente disponibilizado pelo Programa, que serve como material didático para o uso dos professores na sala de aula. Em vez de nos limitarmos apenas a 1 como número, temos lá os pauzinhos para dar correspondência com aquele 1 desenhado. Isso ajuda os alunos a dar significado à sua aprendizagem, em vez de decorar apenas números.

Educação antes e depois do projeto. Aqui o problema é: aqueles que passaram já foram, mas vamos receber novos. E aqueles que coincidiram com uma fase em que estava paralisado o parceiro, a situação não é boa. Mas agora vamos trabalhar arduamente e conseguimos sentir nas nossas supervisões que há muita mudança. Crianças estão a ler. Temos muitas evidências que podemos partilhar com qualquer pessoa que achar necessário. As crianças a ler, a escrever. Então, a avaliação é boa, agora o medo é quando terminar. Será que esses professores que já aprenderam o que deve ser feito na sala de aula[120], vão continuar fazendo ou voltamos para aquele espírito anterior? É por essa razão que eu digo que não estamos a precisar de um parceiro que possa nos ajudar a trabalhá-los com dois instrumentos: a ficha de avaliação de desempenho do funcionário e a ficha da supervisão distrital. Aqui deve haver conexão. O que está na ficha de avaliação de desempenho de funcionário é o que deve refletir na avaliação da supervisão distrital. Então, se nós fizermos isso, vamos concorrer para que as pessoas comecem a perceber que há a necessidade de assumir seu papel, ou seja, a sua responsabilidade. Os instrumentos de gestão disponibilizados ao nível da escola não quitaram a matéria de assiduidade, pontualidade, responsabilidade às demandas da escola.

Com relação aos instrumentos que o parceiro disponibiliza, que estão sendo usados, mas em que a falha é que o trabalho feito pelo parceiro é mais formativo, como eu tentava dizer, não tem um caráter somativo. O tipo de avaliação não tem aquela capacidade de sancionar, não tem medida administrativa, é mais para ajudar.

---

[119] refere-se aos livros didáticos dos alunos das línguas Echuwabo e Elomwe. FUMO, C.; GUIBUNDANA, D.; NHABIQUE, MANHIÇA, G.; NHEZE, I. Ndowe Nimusunze Matematika-Kalase Yo 1ma: Livro do aluno. 1. ed. Maputo, Moçambique: 2017; FUMO, C.; GUIBUNDANA, D.; NHABIQUE, MANHIÇA, G.; NHEZE, I. Masuwelo a Matemaatika-Ekalasi 2li: Livro do aluno. 1. ed. Maputo, Moçambique: 2020.

[120] Todos os professores indicados para trabalhar em sala de aula de ensino bilíngue, beneficiam de formação continuada nas interrupções letivas dos alunos, por forma a aprimorar os métodos de trabalho para esta modalidade**.**

Na sua ótica, deveria ter medida administrativa? Não, mas nós deveríamos usar essa informação. Então, se diz que este professor conhece os alunos e não aprende, na ficha de avaliação e desempenho desse funcionário, não pode aparecer uma informação contrária a dizer que ele assegura a aprendizagem dos alunos, e digo mais, é que essa avaliação não pode ser no final do ano, não, mas feita ao longo do primeiro trimestre e nós vamos dizer que o professor nunca conseguiu ter um 16 ou 17. Porque os alunos não estão aprendendo com esse professor, apesar de tantas capacitações, ele vai melhorar no segundo trimestre. Ele tem que fazer esforço.

De igual modo, volto a repetir, doutor Mindiate, quantas pessoas pagam milhares e milhares de dinheiro para estudar na universidade? Porque ele sabe que basta ter aquele certificado, o salário aumenta. E se nós também percebermos que faz sentido pensar que "olha, para o seu salário aumentar, é preciso você aplicar aqueles conhecimentos que adquiriu na faculdade, para garantir a aprendizagem dos alunos, então os alunos devem aprender". Quantos alunos têm consolidado as competências adquiridas para a transição de uma unidade para outra? Vamos ver que numa escola com muitos alunos, sem carteira, com falta de tudo, não vamos encontrar todos no mesmo nível. Então, se não encontrarmos todos no mesmo nível, o colega merece ter 10; aquele que está em um bom nível merece 18. E se continuar assim até o final do ano, o colega corre o risco de não progredir, de não ser promovido, de perder o emprego. Em vez de ser eu, ele é que vai se interessar em assistir à aula do colega. É ele mesmo que vai se interessar em convidar o colega a assistir à minha aula.

Os instrumentos ajudam na permanência da criança e no melhor desempenho dos professores e gestores em nível de escola. Com esses instrumentos, muitas crianças vão aprender, mas digo que a gente precisa fazer mais essa concordância. Nós devemos entrar na sala de aula, pegar dez cadernos de alunos, avaliar a qualidade do exercício, a qualidade da resolução dos exercícios em função da idade, do domínio e da consolidação, que são os exercícios que a pessoa concebeu para avaliar o conteúdo que iria medir naquela aula. De dez nós pegamos de uma forma aleatória. Vejamos quantos alunos acertaram o exercício: 4, por exemplo, acertaram. O que ele está fazendo para melhorar? Que impacto esses instrumentos têm no rendimento escolar? E agora, é que é difícil dizer: o impacto é excelente, por causa dessa fragilidade entre a ficha de avaliação de desempenho do funcionário e a avaliação que é feita. O parceiro diz que esta pessoa tem dificuldade, mas quando chega aquele que é o deputado, diz que não, conhece o professor; todos os alunos aprendem. Mas os instrumentos que o parceiro deixou lá dizem que os alunos não aprendem.

Quanto aos instrumentos, acho que é necessário discutir agora no Projeto SABER. Não faz muito sentido. Portanto, aqui é necessário, acho que os instrumentos já temos, que responda a todos. O processo é pontual: verificar o nível de pontualidade, verificar o nível de turma. Isso já é muito bom. Não vou terminar aí. Vamos pegar agora a ficha da avaliação do desempenho, que é esta que dita para ele ser promovido ou para progredir, ou então para ser confiado a cargo de chefia, ou então para cessar. Aqui deve haver cruzamento. O trabalho que nós temos feito: nós temos evitado os diretores que legitimam o absentismo quando os dados divergem das notas que são atribuídas.

Até que ponto as crianças aumentam o seu rendimento de aprendizagem em função dos vários instrumentos de uso? As crianças estão aprendendo e estão aumentando o seu poder de aquisição do conhecimento? Poderia aumentar muito se existisse essa coerência. Fizemos o nosso trabalho de supervisão. Já terminou o primeiro trimestre, então gostaríamos de ver a ficha se o senhor está fazendo o acompanhamento. Há melhorias? O que está acontecendo? O que estamos a esconder aqui? Vamos falar dos problemas reais, vamos discutir também em conjunto. Vamos procurar em conjunto as possíveis soluções. Porque muitas vezes o que estraga o meu país é esconder as dificuldades. Por um lado, parece que estamos sendo contraditórios. Eu tenho a dizer: nós nos contentamos em usar e estudar para explicar o nosso fracasso. Mas quando colocamos a pergunta, o que você fez no meio dessas dificuldades? O que você tentou fazer, então? Ah, não! Se ninguém me disse como eu podia fazer. Mas essa afirmação, ninguém me disse como eu deveria fazer? É até dessa sua pesquisa que estamos falando. Essa, agora que será dissertação para o seu nível ou depois ter outras designações, aqui nas nossas cabeças, é a capacidade de investigar, procurar soluções. Não é para se justificar, se eu encontrei isto, então algo não está bem, o que é que esse jeito deve ser feito? Me diz o que você faz?

Esse acompanhamento deve ser feito até o final de cada trimestre. Quando chega ao final do ano, ele já sabe o que vai acontecer. E se já melhorou, está tudo bem. Se ainda não melhorou, ele sabe o que espera, e não por vingança, através dos instrumentos. Se não conseguirmos, um dia continuaremos. O programa SABER, produzido em coordenação com o Ministério da Educação, produz uma ficha de avaliação e desempenho dos funcionários. É uma ficha muito rica e é essa que nós usamos na Supervisão de distrito online, mas não está produzindo um impacto desejado. Porque aqueles dados terminam no papel e devem sair do papel para a ficha da avaliação de desempenho do funcionário. Só para purificar as pessoas, cada uma deve saber como está a andar, o que deve melhorar. O que vai acontecer se ele não

melhorar? Então, ele vai trazer aquela pergunta. Mas como que eu devo fazer? Então, seja criativo. Nós confundimos o conceito criativo de inovação. Nós inovamos muita coisa, mas criar não é muito. A capacidade de criar é para os cientistas. Mas nós também podemos tentar correr para lá. Criar e trazer algo novo. Isto era uma ficha de assiduidade. São os PAADs. Estamos a trabalhar nessa questão de envolvimento da comunidade. Para a questão da assiduidade nas escolas, o PAADs trabalha muito com o Conselho de Escola, sensibilizando os Conselhos de Escola, onde esses membros do Conselho de Escola vão identificando, por cada escola, quais são os pontos frágeis. O que está acontecendo? O professor está presente, sim, e o que nós podemos fazer então para estimular? Para a excelência na questão de gestores, deve acontecer um trabalho nas escolas.

Trabalhamos com o NANA[121], é um trabalho excelente, mas voltou. Enquanto esse trabalho todo não teve uma ligação direta com a ficha de avaliação de desempenho do funcionário, é inútil; é mais dinheiro do que o gasto. Mas também digo: essa avaliação de desempenho, aquela que deve acontecer até o final de cada trimestre, por que não é justa? Você nunca falou nada durante o ano e, depois, chegar ao fim e dizer que você não serve não é justo. É uma contradição! É a história que você diz, logo no princípio, se tu continuas a caminhar assim, até o final do ano pode descer para 1% e se desce para 1% ou 8%, vai perder o emprego mesmo. Então, faça esforço. No livro de turma, o senhor falta muito; não dá aula. No livro da turma não temos os temas que você lecionou durante o ano. O livro de turma está quase todo vazio. E como se não bastasse, quando vamos pegar o caderno do aluno?

São orientações que estão nessa ficha de avaliação da supervisão distrital online. Isso é tudo o que estou falando. Se esse instrumento diz que é isso, então você não pode fazer esforço. O mundo que dá dinheiro às pessoas preparou as monografias. Por que eles querem dinheiro? É preciso perceber que, afinal de contas, a monografia deu uma finalidade que desenvolveu a capacidade de inovação e criatividade em última instância. Dizíamos que PAADs são um envolvimento aqui nos conceitos de escola, no combate ao absentismo, em direção ao incremento da pontualidade e assiduidade. Como funcionam uma escola

[121] Núcleo de Amigos da Natureza e Ambiente ou Associação de Apoio ao Desenvolvimento - É uma associação de apoio ao desenvolvimento, de uma organização da sociedade civil moçambicana, com sede na cidade de Mocuba, província da Zambézia, fundada em 14 de fevereiro de 1998. Trata-se de uma organização de direito privado, de caráter social, sem fins lucrativos, não partidária, independente, dotada de personalidade jurídica com autonomia administrativa, financeira e patrimonial. Em termos geográficos, a NANA opera nos distritos de Mocuba, Lugela, Namarroi, Ile e Alto Molócué.

monolíngue e uma escola bilíngue? Bem, do princípio, a diferença é porque o bilíngue tem a supervisão, a monitoria, tem as capacitações, não é? Então, logo, há uma desigualdade. Do outro lado, reina muito; o espírito deixa andar, enquanto o outro lado sabe que o parceiro vai cobrar. Embora ele não tenha o poder de descontar, o Couana vai pegar essa informação, vai apresentar na tela gigante, na presença da senhora administradora, que também não te poupa muito. Então, ela não passa a mão por cima da cabeça dessas pessoas. E acaba sentindo que é necessário implementar mais esforço.

Neste trabalho, o bilíngue deve ser valorizado na ficha de avaliação de desempenho. Não é para chegar e dizer que não, que eu vou alterar. O diretor faz parte da lista daqueles que procuram legitimar o absentismo[122]. Porquê? Porque aquilo que nós temos são marcas do absentismo. Temos três marcas do absentismo. O absentismo parcial é aquele que chega atrasado e larga antes da hora. O absentismo total é aquele em que falta. O absentismo virtual é aquele que está lá, sentado a conversar, teclando no Facebook. Então, se nós pegarmos esses tipos de absentismo, como eu dizia, o parcial, o total e o virtual, eu disse que o virtual é mais chato. Por que ele está lá? Chega na hora certa. Só que enquanto não entrar o diretor, não entrar o pedagógico, não entrar o supervisor, ele está aí facebookeando. É mal que ele ouve os passos do diretor aí. Aí ele guarda o telefone. Aí corre para a sala. Diz aos alunos: "Vocês não terminaram de passar o apontamento? Mas está a falar o quê? Estamos falando de como funciona a gestão pedagógica, e é isso que marca a diferença entre a escola monolíngue e bilíngue.

Melhoramos em quase todas as supervisões. Então, tem muitos que estão pensando que alcançar o objetivo é falar muito de tudo o que está no plano de alcance aos objetivos, é que é bom aprender com aquela pessoa que eu não esqueço. Quando estava no estágio, eu aí falei do movimento, da mudança de posição, de um corpo em relação aos outros corpos, considerando-os fixos, e a gente percebeu que, por exemplo, eu, alcançando essa cadeira, mudei a posição, então, o supervisor, verificando os cadernos dos alunos ao seu lado. Então, terminou a aula. Pergunta: como é que foi essa aula, a Pedro? Ah, minha aula foi boa. Eu alcancei os objetivos. O que eu pretendia ensinar é isto. Eu falei tudo, e os alunos pegaram.

---

[122] A escola monolíngue é a que leciona em apenas uma língua, no caso, a língua oficial portuguesa. No entanto, o ensino bilíngue ocorre em escolas que integram duas línguas como meios de ensino: o português e uma língua materna local. E as escolas do ensino bilíngue são supervisionadas por parceiros do Programa SABER, o que contribui de uma forma significativa para melhoria na sua organização e funcionamento e qualidade de ensino. Resultante disso, nota-se que os professores das escolas do ensino bilíngue têm sido mais assíduos e comprometidos em relação às escolas do ensino monolíngue.

Ele se interessou por isso, e isso revelou o domínio da turma. Em segundo lugar, eu fui verificando as informações nos cadernos de alunos; eu vi que os alunos têm muita coisa muito mal resolvida. Só aqueles quatro que estavam atrás. E tenho certeza de que não eram só aqueles. Não sei se eles me percebem. E isso me marcou. Eu vou falando: foi em 1989. Eu estava chegando mesmo na escola. Isso não sai na minha cabeça. Nós pensamos que alcançar os objetivos é falar tudo o que está no caderno; esquecemos que não, até nem seríamos nós a falar; eles é que deveriam falar tudo aquilo aí para perceber que eles entenderam. Lembra aquele menino que o pessoal diz que perguntou "2 mais 2 é igual a 4?" "Perceberam? Sim!" "Não, 2 mais 2 é igual a 3, macaco. "Eu disse que 2 mais 2 é igual a 3. Turma, 2 mais 2 é igual a 4? 4!" Então, outro menino... "Tá bom, sim, senhor professor, 2 mais 2 é igual a 4". Que equivale a dizer que "2 mais 3 é igual a 5, macaco". Eu falei 2 mais 3 é igual a 5 aqui? Eu falei: 2 mais 2 é igual a 4. Eu não falei disso. Não mete coisa que eu não falei." Por que não está preparado o professor?

O que ele espera? Estou falando do aluno aprender com o professor. Mas disso tudo. Volto sem dizer. Cruzamento da ficha da avaliação de desempenho. E a numeracia prevê aprendizagem de vários conceitos e algoritmos, entre os quais as operações matemáticas, ou seja, até que ponto o ensino bilíngue facilita a compreensão de tais conceitos e algoritmos de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos. Nós temos uma grande vantagem ao aluno aprender na sua própria língua. Doutor Mindiate, quantos cantores machuabos, machanganas, que cantam bem na língua portuguesa? Aqueles que cresceram e têm a língua changana ou ronga como língua materna? O que eu entendi é que, se formos comparar, mesmo aqui em Quelimane, não conheço, assim, contando com os dedos da mão, os cantores que cantam. Os que cantam com a língua portuguesa melhoram, mas existe um monte que canta em língua chuabo; melhor, são tantos, e boas músicas, e um bom conteúdo para a gente. O que eu quero dizer com isso? É que a gente chama de língua materna aquela língua de leite. Então, nós vamos encontrar um que canta bem a língua portuguesa, mas vai ver que esse menino é um menino que desde a natalidade vem falando português. Português é a primeira língua dele. Não é? Logo, se o aluno tem essa sorte de aprender em lomwe, é porque em casa fala só lomwe. Com aquilo que você está ensinando, ele aprende de forma significativa.

Mas pode não aparentar aquilo que era a expectativa, porque aqui nós dizemos: só a rotina da língua; eu faço, vocês fazem; então, eu estava dizendo: temos aqui a rotina do ensino bilíngue. Eu faço: significa que eu primeiro digo alguma coisa; nesse processo, o pessoal está atento e depois vamos aos pequenos grupos. Fui eu, nós, vocês, esse grupo. E durante essa

rotina do eu faço, nós fizemos, vocês fazem. O professor está a observar, e depois é quando e tu, tu fazes? Quando isso é feito com aquela responsabilidade e na sua própria língua. Então, faz com que os alunos, quando o professor fala, prestem atenção. Porque depois, sabe, quer chegar a um momento em que o professor pode perguntar a mim. E quando diz: nós? Aí vai consolidando. Quem é o Bonifácio? Leia isso, leia outra vez. E agora eu vou ler, eu vou explicar, até fechar os olhos. Você lê: movimento e mudança do corpo. Mais uma vez, deixa que eu vá falar. Ele também pegava o caderno dele, movimento é a mudança, e depois fechava o caderno e os outros. O que é que não percebeu? Se eu disse que o movimento é a mudança de posição de um corpo, doutor Mindiate? Se o aluno não consegue perceber, quando o professor olha. Fica atento, porque sabe que depois no fim o professor... Meu Deus. Não. O que o estudante prevê, a numeracia etc. De acordo com o nível, até que ponto o ensino bilíngue pode facilitar.

O ensino do bilíngue facilita e bem, mas eu vou traduzir, é necessária responsabilidade. E a forma de nós aumentarmos essa responsabilidade é que a avaliação de desempenho do funcionário deve estar em coerência com todo o trabalho que o bilíngue faz nas escolas. Está bom, doutor Mindiate? Se os alunos não conseguem desenvolver isso na época do bilíngue... E para terminar, quando olhamos o diferencial planificado no ensino bilíngue e a planificação no ensino bilíngue e monolíngue, como podemos avaliar esses dois modelos? Nesse momento, está em vantagem o ensino bilíngue. Por aquelas razões já falei atrás.

2.3.1.1 ESCUTA PEDAGÓGICA E RIGOR DA GESTÃO: A ÉTICA DA RESPONSABILIDADE EM PEDRO

> *Mas agora vamos trabalhar arduamente e conseguimos sentir nas nossas supervisões que há muita mudança. Crianças estão a ler. Temos muitas evidências que podemos partilhar com qualquer pessoa que achar necessário. As crianças a ler, a escrever. Então, a avaliação é boa, agora o medo é quando terminar. Será que esses professores que já aprenderam o que deve ser feito na sala de aula vão continuar fazendo ou voltamos para aquele espírito anterior?*
>
> **—Pedro Mário**

O encontro com o professor Pedro Mário Couana, estabeleceu um mergulho em uma trajetória que entrelaça a memória do ensino rudimentar à gestão estratégica contemporânea. Pedro provém de uma família humilde nos arredores da cidade de Maputo, capital de

Moçambique, e sua história confunde-se com a própria evolução do sistema educativo moçambicano pós-independência.

Graduado em ensino de física, Pedro consolidou sua prática na prestigiada Escola Secundária 25 de Setembro, em Quelimane, onde sua notoriedade advém da capacidade de converter o abstrato em concreto através do uso de materiais locais e demonstrações laboratoriais. Sua transição para a Pedagogia e Psicologia não foi um abandono das ciências exatas, mas uma expansão: Pedro buscou compreender o que chama de "hermenêutica do silêncio", ou seja, a capacidade de ler as respostas não verbais dos alunos para estimular uma aprendizagem significativa. Como gestor tendo passado pela direção de escola até a chefia da Repartição do Ensino Geral sua luta premente foi contra o absentismo, defendendo que o "tempo em sala" é a unidade mínima de dignidade do serviço público.

Pedro lança críticas contundentes à "politização da gestão", onde o mérito científico é muitas vezes preterido em favor de alianças partidárias, fenômeno que ele metaforiza através da "esperteza do macaco". Para o colaborador, o currículo atual padece de um inchaço disciplinar que descubra a realidade local, defendendo uma estrutura mais enxuta que priorize a literacia e a numeracia.

No âmbito do ensino bilíngue, Pedro identifica na Língua Materna (L1) o instrumento que rompe a barreira do medo nas zonas rurais, permitindo que a criança se exteriorize. Influenciado por seus formadores alemães, ele advoga que o erro não deve ser silenciado com a negação, mas acolhido pelo reforço positivo (o "Yaya"). Pedro teoriza que o professor precisa desenvolver uma sensibilidade para interpretar o silêncio do aluno, especialmente na transição da L1 para a L2, onde a mudez da criança muitas vezes esconde uma compreensão que a língua portuguesa ainda não consegue expressar. Para ele, a sala de aula bilíngue é o espaço onde esse silêncio finalmente se converte em voz, desde que o professor assuma a responsabilidade ética de ser o mediador desse processo. O colaborador julga os professores e gestores por falta do uso integral dos instrumentos de gestão escolares. No seu entender, o não aproveitamento dos instrumentos resulta de forma direta no empenho escolar dos alunos.

Pedro manifesta ceticismo quanto à sustentabilidade dos programas de ensino, questionando se, com o término dos apoios financeiros e técnicos externos (como o Programa VAMOS LER), os professores manterão a adesão aos instrumentos de gestão ou retornarão à inércia da rotina anterior. Em suma, o seu questionamento problematiza se os professores darão continuidade às diretrizes do programa como também se serão capazes de gestar

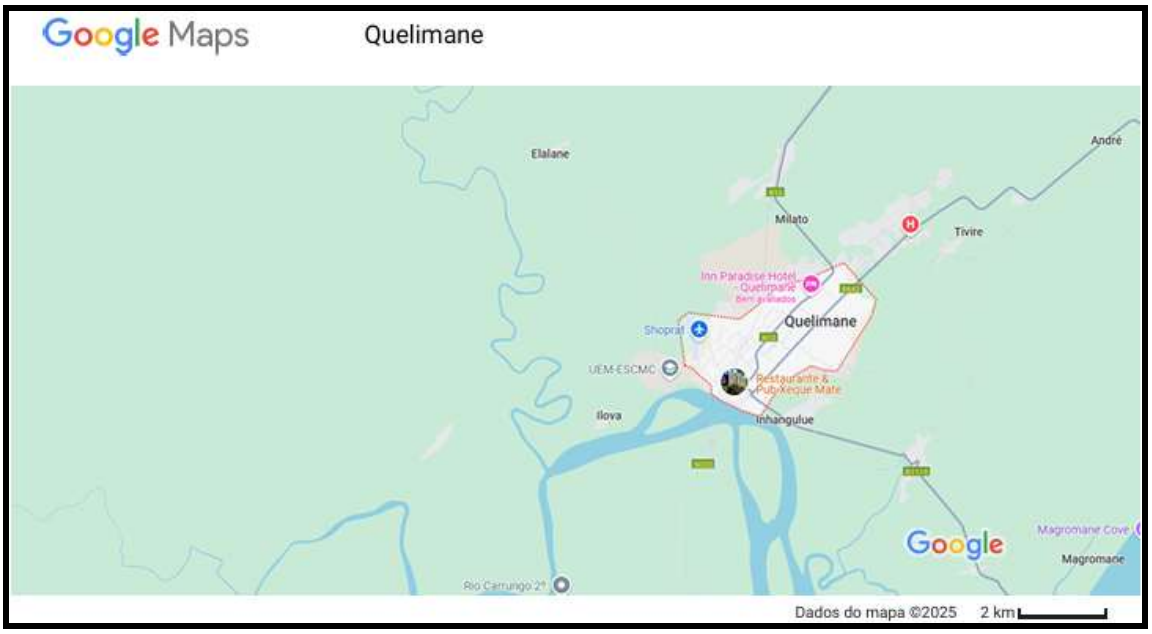
práticas pedagógicas autônomas que efetivamente respondam às necessidades reais das crianças daqueles distritos.

2.3.2 Trajeto Quelimane: Laurinda Luiz

No barco da vida,
não somos meros passageiros.
Temos todos remos para ditar o passo da viagem,
e timões para guiar-nos pelo caminho.
O rio, todavia, e um só:
o tempo, fonte interminável de correnteza,
esta que nao retorna,
que não tem o sentido alterado.
Nem pelo maior dos remos,
Nem pelo melhor dos timoneiros.

Eduardo R. Breda, 2012.

Figura 25 - Trajeto Quelimane



A oitava entrevista foi conduzida com a gestora Laurinda Luiz, no dia 14 de março de 2024, em seu escritório, no edifício da Direção Provincial de Educação da Zambézia, em Quelimane. A entrevista ocorreu às 9h09, com duração total de 1 hora, 27 minutos e 32 segundos, e foi realizada no gabinete de trabalho da participante, em razão de seu cargo de chefia no Departamento de Direção Pedagógica, Gestão e Garantia de Qualidade (DDPGQQ) da Direção Provincial de Educação.

Desloquei-me até ao local por meio de um táxi de bicicleta, característica da dinâmica urbana de Quelimane. Este trajeto é de aproximadamente 2 km, entre minha residência e o local da entrevista em referência. Laurinda, de sorriso contagiante, sempre predisposta a contribuir com o que lhe é solicitado. Como já a conhecia previamente em suas funções de professora e técnica na mesma instituição, nosso encontro antes da entrevista formal converteu-se em um diálogo reflexivo sobre os rumos da educação, tanto no contexto provincial quanto nacional. Laurinda foi colaboradora de vários Programas de Educação do país, como, por exemplo, o VAMOS LER[123] e atualmente o SABER[124]. Recentemente foi

[123] Foi um programa, financiado pela Agência dos EUA para Assuntos Internacionais de Desenvolvimento (USAID), com objetivos de fortalecer a capacidade do governo moçambicano para garantir que estudantes nas regiões-alvo de Nampula e Zambézia alcancem a fluência e compreensão da língua local no primeiro ciclo do ensino primário (1º ao 3º ano). Para este fim, VAMOS LER forneceu assistência técnica e material baseada em evidências para melhorar a alfabetização nas primeiras classes de ensino em línguas locais, nomeadamente,

indicada para um cargo-chave na direção provincial de educação da Zambézia. A colaboradora representa este grupo como correspondente ou ponto focal da Direcção Provincial da Educação para o programa SABER. A sua indicação foi intermediada pelo senhor Arigo Saraiva, o então Coordenador Provincial de Leitura e Escrita do programa SABER na província da Zambézia.

Laurinda acolheu o convite para a entrevista com prontidão, enfatizando a importância de que o conhecimento gerado retorne às escolas após a conclusão da pesquisa. No alinhamento inicial, busquei tranquilizá-la quanto ao caráter não avaliativo do encontro, incentivando-a a expressar livremente sua experiência sobre as políticas educacionais da província. Notou-se, contudo, um cuidado da entrevistada com o rigor do conteúdo: mesmo com o roteiro em mãos antecipadamente, Laurinda preferiu seguir a sequência das perguntas formuladas, utilizando-as como um mapa seguro para narrar sua trajetória e suas visões sobre o sistema de ensino.

Echuwabo, Elomwe e Emakhuwa. O programa também forneceu apoio à aquisição de uma segunda língua para preparar as crianças para a transição para o português como língua de ensino na 4º classe. A proposta do programa foi simultaneamente melhorar o ensino escolar e apoiar a leitura nas casas das províncias visadas, como também ajudar o MINED a fortalecer as políticas nacionais e sistemas para estabelecer as bases para sustentar e expandir a alfabetização bilíngue nas primeiras classes em todo o país (USAID-VAMOS LER (2017), tradução nossa).

[124] Foi um programa financiado pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) e implementado pela WEI (World Education) e um consórcio de organizações locais entre os anos de 2022 e 2024. Esse programa visou a melhoria dos resultados de aprendizagem no ensino primário através da educação bilíngue, abrangendo as províncias de Nampula e Zambézia, as duas mais populosas de Moçambique. O programa buscou apoiar o Ministério de Educação nas seguintes frentes: prestação de instrução corretiva de qualidade aos alunos do 1º ao 3º ano do ensino primário (1º ciclo), através de um programa de ensino básico sustentável; alargamento das intervenções no ensino básico ao 4º e 6º anos do ensino primário (2º ciclo) e formação de professores para apoiar os alunos a consolidar habilidades básicas de leitura e matemática, transferindo essas habilidades para português e progredindo para competências de nível superior; aumento do tempo de instrução e redução do trabalho do professores na busca de soluções para o absentismo de crianças na escola, através do envolvimento dos serviços de educação, governo, sociedade civil, líderes escolares e comunidade. (USAID-SABER, 2022, tradução nossa).

Laurinda Luiz



Bom dia. Eu sou Laurinda Luiz, tenho 56 anos de idade, filha do senhor Luiz e de Catarina Nguela. Eu tive dois irmãos. Neste momento encontro-me com uma irmã, a mais velha, de nome Carolina Luiz. Infelizmente, perdi o meu irmão quando tinha quatro meses de vida. Filha de pai pedreiro. Minha mãe era uma camponesa e, nessa altura, eu morava em Quelimane, mas depois cresci na cidade de Mocuba, lá em 1966. Em casa, naquela altura, era proibido falar a língua materna. Com o andar do tempo, durante a minha escolaridade, iniciei os meus estudos na escola pré-primária. Naquela altura, era uma escola missionária dos padres, porque também havia escola dos indígenas e escola para os filhos dos assimilados. Então, eu fiz pré até a quarta série, numa escola dos indígenas, mas era lecionada por professores que eram padres missionários. Durante a minha escolaridade, tive muitas amigas por causa do estilo de vida.

Experiências da educação familiar. Eu fui uma menina muito cuidada; tive um bom berço; meu pai separou-se da minha mãe, mas sempre atencioso nos meus estudos. E aos domingos, devia sempre frequentar a igreja. E por sinal, naquela altura, a escola orientava que os alunos deviam participar dos cultos. E foi lá que eu comecei a ter o gosto de ler a Bíblia na língua materna, nesse caso, o Echuwabo e nesse período já tinha saído da cidade de Mocuba para a cidade de Quelimane e pertencia ao grupo do coral da igreja. Cantava sem reservas e os meus pais gostavam porque eu aceitava toda aquela educação que era proporcionada, mas

também em termos de amizade brincava com umas duas colegas porque os pais eram assimilados[125], eu não andava de qualquer maneira.

E assim consegui terminar a minha quarta série em 1979 e vi uma coisa muito importante que me marcou quando estava frequentando a terceira série. Nós éramos orientados para dar aula de alfabetização nos grupos dinamizadores. Então, nosso professor nos distribuía e cada um tinha um bairro para alfabetizar. Aquilo que atualmente se chama Profasa[126]! É um programa em que cada aluno vai alfabetizar a sua família. Então, nessa altura nós íamos alfabetizar os nossos membros da comunidade. Lá removemos uma página do caderno, chegamos e pronto. Não tínhamos quadros, livros didáticos, mas tinha o nosso alfabeto, fixar aquele papel no chão, na areia com palitos e ensinamos o alfabeto e mais outros exercícios que mereciam de acordo com o nível cognitivo. E depois, comecei a pegar a Bíblia, fui dando uma vista de olho, comecei a subir no altar, entrei na escala da liturgia da palavra. Então, quando terminei o ensino primário, fui continuar com os estudos na escola secundária, e terminei o ensino secundário, naquela altura, até porque ninguém solicitava para se ingressar nos outros cursos.

A direção da escola trabalhava com a pauta dos alunos e via a idade, fazia uma seleção, quem devia seguir para Cuba, Alemanha, Instituto de Formação de Professores (IFP), escola industrial, quem devia continuar com os estudos, e os restantes ficavam. E assim fui selecionada para seguir o curso de formação de professores do primeiro curso de três anos. Isso foi em 1983. Então, no meu curso eu tive 360 colegas, dos quais 60 eram mulheres, eu era a mais nova do grupo e, por sinal, a chefe das mulheres.

Então, foi lá que comecei a ter a noção de gestão, como gerir as colegas. Lá tinha o meu gabinete, os meus arquivos, meu banco de dados, e assim tive que assegurar essa

---

[125] Assimilados eram moçambicanos que, por intermédio de um processo legal, assumiram a cultura, os costumes e as demais leis portuguesas, deste modo foram considerados "civilizados" pelo colonialismo português. Mesmo com esse estatuto, eles eram a minoria da população moçambicana, a eles eram reservados alguns direitos. Tais assimilados apresentavam algumas características como: falar a língua portuguesa fluentemente, seguir a igreja católica, educação e modos de vida portugueses. Historicamente, o modelo assimilatório não foi a política do colono português, de civilizar a população moçambicana. Porém, essa política reforçava a estigmação racial e social, colocando a maioria da população moçambicana numa posição subalterna (Farré, 2015).

[126] Programa "Família sem Analfabetismo e Sem HIV/SIDA", é um programa desenvolvido pelo Instituto de Formação de Educadores de Adultos (IFEA), financiado pelo *izz/dvv* (*Institute for international cooperation of the German Adult Education),* que teve como propósito expandir uma alfabetização para famílias carentes em programas de inserção educativa em dois distritos da província de Nampula e da Zambézia–Moçambique, e propagar informações sobre a proteção e combate de HIV/SIDA.

atividade durante três anos. E nós tínhamos 18 disciplinas, todas com exame. E o diretor nessa altura era o Amadeu Custema, natural de Inhassunge, e o que mais me marcou é que existia um professor reservado simplesmente para dar a caligrafia, cópia, ditado, e acho que eram sete turmas. Então, eu penso que aquilo devia se resgatar atualmente.

Nós temos problemas de caligrafia por parte de alguns colegas. Eu penso que os Institutos de Formação de Professores atuais deveriam manter esta tradição de ter um professor de acordo com a carga horária para dar a caligrafia. É muito fundamental. Por mais que haja um caderno de caligrafia à venda nas fotocopiadoras e nós comprarmos para os nossos filhos e netos, nos Institutos de Formação de Professores deveria ter essa disciplina. Eu até agora tenho orgulho da minha caligrafia e escrevo com gosto e também treinei os meus filhos, mesmo os rapazes; eles usam aquela letra cursiva. A pessoa pega o caderno da terceira, quarta série e consegue ler nitidamente.

Como que nós, a nível da educação, podemos resgatar esses hábitos e costumes que nos deram um orgulho a nível da educação outrora?

Nós temos espaço, temos o currículo local, então com aquele currículo local o professor podia dar esses exercícios. Prestar atenção porque agora a leitura e escrita são fundamentais, são a base de tudo. Para um aluno conseguir interpretar as expressões matemáticas, deve ter o domínio da língua portuguesa. Então, devia reservar, dentro daquele horário, um espaço para treinar os meninos a escrita das palavras. Estamos falando disso, que devia ser incorporado no currículo, porque é a nossa libertação que, infelizmente, não aparece no meu entender!

Uma sugestão pessoal é que deviam permanecer algumas figuras marcantes como o caso da Graça Machel[127], pois no final do curso em 1985, pelo menos ela veio nos desejar boa

[127] Tem contornos de contos de fadas. Nascida em uma família humilde, numa província moçambicana, estudou em uma universidade em Lisboa, numa época em que raras mulheres (muito menos africanas) chegavam ao ensino superior. Ali, percebeu as injustiças cometidas por Portugal contra seu país e, aos 25 anos, juntou-se à Frente pela Libertação de Moçambique como guerreira. Foi assim que conheceu o primeiro marido, Samora Machel, que proclamou a independência em 1975 e se tornou presidente do país africano, tendo Graça ao seu lado como ministra da Educação. Catorze anos depois, Samora morreu em um suspeito acidente de aviação, e Graça se transformou numa combativa defensora dos direitos humanos na África. Sua atuação celebrada por órgãos internacionais à frente de instituições como a Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade a aproximou de outro líder, o sul-africano Nelson Mandela, com quem se casou em 1998. Única a ocupar o posto de primeira-dama em dois países diferentes, ela é muito mais do que uma "mulher de presidente". Aos 72 anos, Graça mais ativa do que nunca. A ativista recebeu Marie Claire dias antes de ministrar duas conferências no Brasil no fim de 2017, a convite do Fronteiras do Pensamento e do Centro Ruth Cardoso. Discorrer com firmeza sobre a crise de refugiados e o feminismo, até ser questionada sobre Mandela. Nesse momento, o tom de voz baixa: "Ainda não superei sua morte", disse, em referência a Madiba (apelido sul-africano), sobre quem ainda fala usando os verbos no presente (Por Adriano Ferreira Silva).

conclusão e, como graduados já íamos ingressar como professores no aparelho de estado, ela trazia kits de vestuário e fez questão de distribuir para todos os graduados e foi um momento muito marcante, de modo que para cada um iria iniciar a sua vida profissional sem depender dos distritos. Foi a primeira vez que eu vi e nunca aconteceu na vida, é verdade, e muitos de nós foram assumindo cargos de chefia; outros estavam em sala de aula e eu pude receber uma turma da quarta série no meu primeiro ano de lecionação. Lá não tinha curso noturno. Na altura, acho que tinha meus 19 anos, mas, com conhecimento, não tinha nada a ver com a idade dos alunos. Conseguia trabalhar normalmente. Também fui monitora do núcleo dos alunos. Naquele período, nós chamávamos de continuadores, núcleo dos continuadores, crianças que nunca murcham, e fui monitora, e lá fazíamos excursões de um canto para o outro na troca de experiências. Então, trabalhei naquele primeiro, segundo ano e, por causa do meu desempenho, fui promovida e nomeada como coordenadora pedagógica de uma escola e lecionava a turma da quinta série do Sistema Nacional de Educação (SNE) e cada série tinha exame.

Em relação aos meus colegas e ao diretor da escola, tivemos uma boa colaboração. E no terceiro ano, também fui promovida como chefe de recursos humanos na direção distrital de educação do distrito de Nicoadala. Naquela altura, nós a chamamos de Direção de Educação e Cultura (DEC). Eu abracei esse grande desafio, pois tratava-se de um período de tensão político-militar. E não era tão fácil, circular muito, tinha que monitorar alunos que se encontravam no centro de reassentamento, e depois ver o número de professores que estavam no terreno a trabalhar, professores que desistiram também por causa da situação.

Alguns preferiam desistir e fazer negócios para ganhar o dinheiro o mais rápido possível e havia recenseamento de professores para a tropa e eu, em algum momento, tinha que trabalhar com o delegado do Centro de Mobilização e Recrutamento e não era tão fácil, mas conseguimos conciliar tudo isso e porque tinha uma idade e que eu ia continuar com os estudos. Então, depois de três anos, pedi uma transferência para a cidade de Quelimane, mas esta foi indeferida e, porque assegurava o distrito para além do setor da educação, em algum momento, o diretor era Castro[128], diretor distrital e o quarto ano, pensei em pedir demissão de funções para continuar com os estudos e aí consegui a transferência para o distrito de Quelimane.

[128] A professora entrevistada não se recorda dos nomes completos das identidades que mencionou e o pesquisador não as identificou.

Chegado a Quelimane, escolhi a escola primária dos continuadores, a atual Escola Secundária de Quelimane, porque consultaram-me se podiam me manter na direção provincial, já que se tratava de uma técnica que saía de uma direção, ou então continuar na escola, mas eu sentia mesmo que tinha capacidade para manter-me na escola, continuar a lecionar. E lá fui atribuída a uma turma da sétima série; lecionava geografia e da sexta série para quem dava a língua portuguesa. Trabalhei durante três anos. Depois, tive uma bolsa de estudo para o IFP-Quelimane. Fui do terceiro grupo de décima mais dois anos.

Na altura, o diretor do IFP era o Junqueiro. E voltei à Escola dos Continuadores, mas nesses períodos recebi diploma de Honra como melhor professora, porque me dedicava muito, todos os anos eu recebia estagiários, até os meus colegas da escola ficavam com ciúmes, "porque Laurinda recebe estagiários todos os anos, um ou dois e os outros não", era por causa da componente de acompanhamento na primeira semana, eu lecionava as minhas aulas e os estagiários acompanhavam e depois distribuía os temas e marcava sempre presença e dava todo o apoio necessário no processo de ensino-aprendizagem. Então, o diretor da escola dizia "não, é pelo empenho", e assim as coisas aconteciam e, para além disso, quando chegava o momento de eleições, era selecionada como formadora provincial de membros de mesa de votação (MMV).

Depois de dois anos, eu tive uma bolsa, nos meus tempos livres eu gostava sempre de ler e pensar em mudar meu estilo de vida, sou uma pessoa que tem poucas amigas porque nunca gostei de conversar na casa das minhas amigas para evitar fofocas e tudo mais, então a minha visão era muito mais me formar nas outras áreas, tive o privilégio de me formar como contabilista e frequentei o curso de contabilidade e gestão financeira para microempresas, fiz a informática naquela altura com disquetes, agora que se usa pen drive, foi nos anos 2000.

Tirei a minha carta de condução pesada. Depois de 5 cursos, fiz, incluindo curso de jornalismo. O jornalista Rosário dos Santos foi meu colega de carteira. Na altura, o falecido jornalista Gomes me marcou. Eu me senti mais ou menos fortalecida porque meu desafio era sempre ter novidades, marcar uma diferença na minha vida pessoal e profissional. Então, apareceu uma oportunidade em que a embaixada da DANÍDA[129], em coordenação com o Ministério de Educação, acharam que deviam contratar alguém, com requisitos da rádio, para desempenhar a função de coordenadora provincial do programa de pacote básico Habilidades

[129] Uma organização não governamental sem fins lucrativos, que apoia o setor de educação.

para a Vida e o programa radiofónico. E arrisquei-me a concorrer, porque também tinha muitas experiências nesta área de HIV/SIDA.

Também fui membro de uma associação denominada ProGrid, fui secretária financeira durante oito meses, mas depois abandonei, porque tinha que "assoprar do outro lado", ou seja, a procura de outras oportunidades. E de lá tive uma entrevista com o doutor Jafetti. Na altura era assessor do Ministério da Educação; depois passou a ser o diretor nacional do Instituto Nacional de Educação (INE) antes da sua aposentadoria. Nesta entrevista fui apurada e transferida para a Direção Provincial de Educação. Mais ou menos era em 2004 e, no final de 2015, comecei a exercer as minhas funções como coordenadora desses dois programas. Quando eu tinha aquela parte do gosto de leitura do livro de língua materna, fui convidada a assegurar o programa de educação bilíngue ao nível da direção provincial de educação. Então, conheci muitos técnicos do Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE), conheci o Armindo Ngunga, o fundador e mentor das línguas moçambicanas na Universidade Pedagógica de Maputo (UPM), participei em muitos eventos nesta área e, ultimamente, já fazia parte da autoria da elaboração dos materiais, nesse caso, os livros de educação bilíngue. E na altura o processo usado era mandar um portfólio.

E nós aqui traduzimos. Atualmente, o processo que se usa já é diferente para a elaboração dos livros da educação bilíngue. É um processo muito simples de que eu gostei bastante, porque nós aqui chamamos de escopo e sequência. Então, ele está tão estruturado que permite ao elaborador do livro saber que neste espaço é para eu colocar um texto para leitura e que tenho que elaborar um texto da minha autoria na língua materna, mas sem fugir do conteúdo desejado. Então, isto foi muito positivo para mim. Espaço para cópia, para exercícios, e isto foi muito marcante para mim.

E a outra questão era o estudo comparativo dos grafemas entre o alfabeto da língua Echuwabo e o grafema da língua portuguesa. E na província da Zambézia, nós fomos sortudos porque conseguimos desenvolver este processo com duas línguas moçambicanas, nesse caso, para a zona norte, a língua Elomwe, e para o sul da Zambézia, a língua Echuwabo. Então, pelo menos, foi a única província em relação àquelas outras que possuíam uma única língua. Neste caso, estou a referir-me à província de Nampula, cuja única é Emakhuwa, à província de Niassa, que é a Yao, e à província de Cabo Delgado, que é Makonde. Então, nós tivemos esse privilégio de duas línguas. Foram momentos ímpares. Eu já me sentia cada vez mais preparada, mas também tive um pequeno constrangimento. Porque depois de tanto me envolver na elaboração dos livros de educação bilíngue na língua Echuwabo, comecei a ter

dificuldades em ler a Bíblia na igreja, porque nós aqui temos aquilo que nós chamamos de padronização. Eu participei dos eventos de padronização das línguas moçambicanas em Maputo, no Hotel Glória. Então, da maneira como se escreve, como se pronunciam os grafemas, eu já na Bíblia não consigo. Então, significa que as nossas Bíblias também devem ser atualizadas para ficarem de forma harmonizada em termos de escrita e de leitura.

Fui animadora de palavras na minha comunidade. Aqui, na Vila Pita, a animadora de palavra significa, na língua Echuwabo, namala leia, em língua Echuwabo, e, *em português, significa pessoa da liturgia. Durante* cinco anos exerci essa função. E daí, fui pedir demissão porque não estava conseguindo o resto das atividades da minha paróquia, porém, tenho dado a minha contribuição.

Em relação à matemática, penso que, na língua Echuwabo, a matemática é muito simples, pois as nossas crianças, nas suas brincadeiras, manipulam expressões matemáticas e o professor leciona na língua local. A criança consegue logo dar uma resposta correta.

E aquilo que eu gostaria de ter feito, ou aquilo que eu acho que não fiz bem, na verdade, na minha juventude, eu tive um pensamento: quando crescer, eu gostaria de me casar com um homem que não seja meu conterrâneo, e fazer um nível superior, e ter filhos, e tirar a carta de condução, e ter viatura. Até então, eu tenho orgulho de dizer que consegui este meu sonho.

E depois deste período de seis anos, ao gerir esses três programas, um programa radiofônico denominado Mundo Sem Segredos, construímos o nosso escritório, temos nosso estúdio com crianças e eu fazia a questão de deslocar os meninos, fazer a rádio na rua, deslocar para os distritos. Ao nível das escolas, formava professores em metodologias de HIV e AIDS sobre como abordar esse conteúdo. Eram conteúdos transversais nos seus planos e apareceu uma brigada da Escócia que fez uma avaliação deste programa e acabou atribuindo uma bolsa em reconhecimento ao meu bom desempenho. E também tive outro momento, com o governador da província da Zambézia como melhor funcionária e assim tive uma bolsa de estudos para Maputo, em 2011, e fui acrescentar os meus conhecimentos. Concluí, em 2015, o curso de licenciatura em psicologia educacional com habilitações em educação de infância. Eu gostei sempre de lidar com as crianças; por isso, forcei-me a ter essa formação. Claro que existem licenciados na área somente de infância; outros, licenciados em psicologia. Mas, para mim, o caso já é diferente: é a psicologia e a educação de infância.

Quando regressei, continuei aqui na direção provincial até o ano de 2021, em que assumi este cargo de chefe do departamento de direção pedagógica, gestão e garantia da qualidade (DDPGQQ) e de lá para cá estou trabalhando nesta função. Tenho 32 colegas. Aqui, o departamento com três repartições é um departamento muito grande, então tenho mais experiência porque cada uma delas é um ponto focal de um determinado programa. E neste departamento de direção pedagógica e garantia da qualidade, tive muitas promoções e não foi fácil ter orgulho.

E a minha rotina de trabalho como gestora não tem sido tão fácil, porque respondo por questões internas do departamento, também ao nível do Ministério, dos Distritos e não deixando de lado os parceiros que apoiam o setor de educação. Então, faço questão de, de acordo com o meu plano de atividades, distribuir as atividades e monitorar. Ao fim do dia tenho tido feedback sobre aquilo que os colegas realizaram.

Não tenho grandes dificuldades em relação ao trabalho que estou a exercer neste momento. E tem dias de muita carreira e, tudo isso faz parte da minha vida. Faz parte da história do repórter, da vida do indivíduo.

Quanto à avaliação de desempenho enquanto gestora, não tenho queixas, tenho sempre um bom desempenho cada ano que sou avaliada e tenho também pessoas que me marcaram muito durante este período. Assim, acaba de sair a diretora, a minha ex-diretora Isabel. Ela foi minha diretora provincial aqui. Deu um balanço das atividades que ela vinha realizar na província da Zambézia. E ela agora encontra-se em Maputo. E agora estou com o diretor Joaquim Casal Oficial. Ele é meu atual diretor provincial e também tenho tido boa coordenação em termos de trabalho dos seis membros do coletivo de direção. Dos seis, duas mulheres são chefes dos departamentos, mas também temos um número elevado de chefes de repartições.

Estamos vivendo um momento ímpar porque a direção provincial, outrora, nunca teve mulheres como chefes de departamento. Então, é uma grande honra essa inclusão. A minha colega é chefe do departamento de assuntos transversais. Neste momento encontra-se em Maputo numa missão de serviço. Em relação aos parceiros da educação, eu conheci por primeiro, porque depois de desenvolver atividades de formação de professores, tradução dos pré livros em língua portuguesa, conheci o projeto APRENDER A LER[130], depois de

[130] APRENDER A LER (Apal) é um programa de quatro anos, financiado pela USAID, projetado para melhorar os resultados de leitura dos alunos do 2º e 3º ano em escolas selecionadas nas províncias de Nampula e

terminado o contrato, entrou com a nova designação VAMOS LER[131] e onde pude participar na apresentação do relatório final do projeto aqui na província da Zambézia. Este relatório fui apresentar mesmo no edifício do Ministério da Educação, no primeiro andar onde esteve o nosso fundador da língua materna, o Armindo Ngunga, nosso convidado especial e foi um encontro dirigido por sua excelência a Ministra da Educação e Desenvolvimento Humano e pude apresentar com o meu colega do Departamento da Direção Pedagógica, Gestão e Garantia de Qualidade da Província de Nampula e o diretor adjunto do programa VAMOS LER.

E terminada a apresentação do relatório, eles ficaram algum período a tentar ver se podiam conseguir mais um parceiro para dar mais uma vez a dinâmica na implementação deste programa de educação bilíngue na província. Felizmente, conseguiram. Agora, o programa é denominado SABER. Está sendo implementado em seis distritos da província da Zambézia, e nós trabalhamos sempre em coordenação e temos tido encontros e sempre realizamos atividades em conjunto e de formação de professores. Temos incluído os professores do IFP. Nunca trabalhamos sozinhos porque esta parte é da responsabilidade do IFP. Temos participado nas visitas de monitoria, mesmo na avaliação dos alunos e isso tem sido um momento muito marcante e conseguimos notar que o aluno que inicia a sua aprendizagem na língua materna e tende mais facilidade em formular a sua frase em termos de escrita e comete poucos erros em relação ao aluno que inicia a sua aprendizagem na língua portuguesa.

Em termos ortográficos, ele é muito atencioso, ele tem mais vantagens de comunicação, porque é a mesma língua que o aluno usa em casa com os pais e depois usa na

---

Zambézia, em Moçambique. Gerenciado pela *World Education, Inc. (WEI),* o Apal trabalha em estreita colaboração com o Ministério da Educação (MINED) para melhorar a qualidade e aumentar a quantidade de ensino de leitura. O programa inclui treinamento de professores, orientação e apoio para métodos aprimorados de ensino de leitura, além de treinamento em gestão escolar, orientação e apoio aos diretores escolares (USAID-Moçambique).

[131] Foi um programa, financiado pela Agência dos EUA para Assuntos Internacionais de Desenvolvimento (USAID), com objetivos de fortalecer a capacidade do governo moçambicano para garantir que estudantes nas regiões-alvo de Nampula e Zambézia possam alcançar fluência e compreensão da língua local no primeiro ciclo do ensino primário (do 1º ao 3º ano). Para este fim, VAMOS LER fornece assistência técnica e material baseada em evidências para melhorar a alfabetização nas primeiras classes de ensino em línguas locais, nomeadamente, Echuwabo, Elomwe e Emakhuwa. O programa também fornece apoio à aquisição de uma segunda língua para preparar as crianças para a transição para o português como língua de ensino na 4ª classe. Através de uma abordagem tripla baseada em resultados, VAMOS LER! Irá simultaneamente melhorar o ensino escolar e o apoio à leitura em casa nas províncias visadas, ao mesmo tempo, ajudará o MINED a fortalecer as políticas nacionais e sistemas para estabelecer as bases para sustentar e expandir a alfabetização bilíngue nas primeiras classes em todo o País (tradução nossa).

escola. O aluno tem mais interação com o professor em relação ao aluno que está numa turma monolíngue, onde o aluno de bilíngue é mais ativo porque ele simplesmente aprende somente a escrever, a ler e escrever na língua, mas o resto ele já conhece porque faz parte do seu dia a dia, e o aproveitamento pedagógico tem sido mais elevado. Em relação aos alunos que estão no programa monolíngue. Este é o grande diferencial em sala de aula.

No que diz respeito aos instrumentos de gestão escolar existentes nas escolas de implementação do programa bilíngue, têm ajudado bastante no controle da assiduidade e pontualidade dos professores, dos gestores e dos alunos. Pois, quando nós vamos realizar a supervisão, temos levado uma série de instrumentos para poder não só verificar aquilo que os colegas fazem, mas, tratando-se de uma visita de apoio pedagógico, temos tido espaço de conversa com os nossos professores e gestores para escutar as dificuldades que têm tido e apoiar na medida do possível.

Quanto ao livro de ponto e livro de turma, temos verificado o preenchimento correto, quando digo preenchimento correto do livro de turma, estou me referindo a toda informação que aparece, o registro dos nomes dos alunos, as avaliações, a sua assiduidade, os sumários, a verificação que o diretor de turma e o diretor da escola faz no final de cada semana e depois termina com o respectivo encerramento, mais outras informações que lá aparece.

E, para além disso, por exemplo, no livro do Ponto, nós temos feito a questão de cruzar entre a presença que cada um assina no livro de ponto e depois se reflete no mapa de efetividade. Depois temos questionado os gestores se não têm existido professores faltosos, de fato um e o outro não faltam, isto é, há coisas que nós não prevemos, mas acontece por motivos de doença, alguns professores justificam, isso é o que mais nos interessa encontrar a falta justificada, porque esteve doente mas tem lá a receita do hospitalar, isto tem sido muito bom para nós e, para além disso, durante a lecionação, os professores têm ficha de remediação dos alunos e durante as aulas eles verificam o seu desempenho, passam a registrar os nomes de acordo com a dificuldade que apresenta.

Então, as sextas-feiras têm sido dias reservados para aquilo que nós chamamos de remediação. Significa que o professor dá tarefa aos alunos e pega o seu caderno de registro e começa a solicitar um de cada vez para o quadro de modo a resolver alguns exercícios de acordo com o tipo de dificuldade que o aluno foi apresentado ao longo da semana, que é para pelo menos terminar aquela unidade temática que os alunos estão, com um nível já avançado, em termos de compreensão. Nós não podemos aguardar o fim do ano para sanar as dificuldades do aluno que não entendeu um determinado conteúdo. Nosso objetivo não é esse; nós temos uma meta: a meta é que o aluno deve alcançar a compreensão. O professor também deve se preocupar em participar nas jornadas pedagógicas, onde nós chamamos de oficinas

pedagógicas, em que o professor tendo uma dificuldade em coordenação com os colegas, ele recebe o apoio, é o momento de troca de experiências, é o momento de um grande aprendizado, e aproveitam naquela altura para elaborar o material didático que vai usar durante a organização da sua aula, isto é muito fundamental.

Os coordenadores pedagógicos controlam os planos antes do professor entrar na sala de aula, eles colocam um visto à data e carimbam. A partir daí o professor entra na sala de aula, porque se o professor não tem plano, não tem interesse em entrar na sala de aula e aí começa a inventar histórias para passar o tempo. No ensino bilíngue isso não acontece[132]. E dão toda a atenção por parte dos gestores da escola. E isto é fundamental para nós. E, eles fazem um registro do material recebido ao nível da escola. Existem cartazes e livros para os alunos. Os professores têm aquilo que nós chamamos de manuais, mas também existe aquilo que se chama plano detalhado. Então, eles tentaram reproduzir, encadernar e distribuir para os professores. Isto ajuda bastante os professores a saberem o que vão lecionar na segunda-feira, na terça-feira, sucessivamente. E a coisa que mais me marcou neste programa é a maneira como eles introduzem as letras.

Quando pretendem introduzir uma letra nova, o professor faz uma revisão das palavras e letras estudadas anteriormente. Nunca trazem uma palavra nova, que o aluno nunca conheceu as letras que têm aquela palavra ou aquela sílaba. Então, introduziu uma letra nova, pega a letra nova aprendida e junta-a às letras aprendidas anteriormente de modo a formar as sílabas, as palavras e assim vai formando pequenas frases. Em algum momento nós podemos encontrar, a ler e pensar que é uma sílaba que não tem sentido, mas tem sentido. É o que ele aprendeu. Então, aquele exercício é muito bom. Mesmo na primeira série, existe ditado. Fazem a ortografia com base nas letras, nas sílabas e nas palavras aprendidas. Nunca trazem palavras que o aluno nunca conheceu: o alfabeto. Então, isso foi para mim muito marcante. Essa estratégia, eu penso que todos nós tivemos que abraçar. Mas os meninos que estão nesta modalidade de ensino bilíngue, alguns pais questionam por que o governo está obrigando o aluno a participar neste programa.

Nós temos esclarecido que há uma vantagem: não somente o aluno aprende a língua materna que ele já conhece, mas também existe a língua portuguesa. Então, existe todo o material, para além do livro do aluno, existem cartazes de acordo com a imagem ou o conteúdo que o professor pretende dar naquele dia. E quando chega a este momento, desenvolve-se mais a habilidade de ouvir e falar. Então, o aluno e a imagem, o professor vai

[132] No contexto do ensino bilíngue, observa-se a existência de uma supervisão pedagógica e sistemática, realizada pelos gestores do programa e pelos gestores escolares. Tal dinâmica contribui para que os professores se sintam mais comprometidos com suas atividades, especialmente no que diz respeito à pontualidade, planejamento das aulas, aplicação das atividades e correção junto aos alunos. Esta prática não se observa, obviamente, não é observada com a mesma frequência nas turmas do ensino monolingue.

fazendo alguns questionamentos para desenvolver mais o vocabulário. O vocabulário é selecionado; o professor pretende ensinar três ou quatro vocabulários. Seleciona e traz o cartaz. Durante as aulas, o professor não pode falar a língua em Echuwabo ou em Elomwe. Simplesmente precisa ter uma conversa suficiente para os alunos falarem a língua portuguesa para desenvolver mais a oralidade. E com o tempo, ele vai deixando aos poucos, de forma gradual, a língua materna, e é lá onde nós dizemos que na terceira classe já é a classe de transição, mas ainda continuamos a manter a língua materna para questões de dúvida do aluno pode ter uma dificuldade de interpretação de uma outra palavra, o professor pode recorrer à sua língua materna e para poder esclarecer que "isto na língua portuguesa chama-se tal…"

A língua materna nós consideramos de manutenção; não a deixamos 100%. É que o aluno já passa a aprender e terá a língua de ensino, a língua portuguesa, só se tiver dúvidas em outro termo; então, o recurso é a língua materna: "Como se chama isso na sua língua?". Quando o professor traz a imagem, ele mostra, concentra a atenção dos alunos primeiro e repete três vezes; é uma rotina que chamamos de "eu faço", e depois ele e os alunos repetem três vezes, numa posição de "nós fazemos juntos". Depois, ele indica cada grupo e diz "vocês fazem", apontando e repetindo três vezes, e por último, "você faz". Daí, o professor indica cada aluno, começando pelo professor, depois a turma, por grupos de forma independente, e, por fim, por cada aluno. O professor deve avaliar se o aluno já está em condição de pronunciar sozinho o novo vocabulário ensinado e, então, os restantes exercícios devem ser feitos normalmente, conforme o plano de aulas. Isso é fundamental e muito interessante, especialmente porque, na monitoria de que participei há duas semanas do programa Prontidão Escolar, no distrito de Milange, descobri que alguns professores, que não são nativos, se esforçam para aprender rapidamente a língua materna do aluno para facilitar a comunicação, o que não deveria acontecer assim. Esse esforço que o professor deve fazer é para ensinar o aluno a falar a língua portuguesa, e não para o professor aprender a língua do aluno, pois seu programa não é de bilinguismo, é de monolíngue.

Ele não se sente obrigado a se aproximar do aluno; ele faz isso, mas não deveria. Porque se trata de escolas que não estão no programa bilíngue, são monolíngues. Então, esse esforço, essa estratégia que ele usa em dois ou três meses, de começar a falar a língua materna daquela região onde trabalha, deveria ser o inverso. Trazendo estratégias, material didático para ensinar ao aluno, selecionando os exercícios para que ele possa falar a língua portuguesa e ter aquelas noções básicas necessárias no processo.

Mas gostaria de ouvir um pouco mais. Como vai ser isso? Não achamos que haverá um desequilíbrio entre esses dois grupos de alunos monolíngues e bilíngues?

Pois é, quando fala isso, me chama a atenção; fala de uma pessoa que se esforça para conhecer a língua do aluno. Parece que está sendo cobrado: "Mas por que eu não tenho

bilíngue para facilitar a comunicação com o aluno?". Não há desequilíbrio porque, ao final das contas, é para nós ensinarmos o nosso aluno a escrever corretamente a língua portuguesa, como eu dizia.

Se formos a colocar os dois meninos num teste, o menino que esteve na turma de bilíngue vai perceber rapidamente as questões solicitadas e responder. E também, poucas vezes, nós temos encontrado erros ortográficos, pois ele já sabe no seu alfabeto, no quadro comparativo do alfabeto, que há fonemas que se realizam na língua Echuwabo e não se realizam na língua portuguesa. O nosso aluno aqui do bilíngue teve a oportunidade de aprender os dois alfabetos da língua Echuwabo, ou língua materna, e da língua portuguesa. Ele tem esta atenção, por isso não comete tantos erros na escrita. Aqui, pauta-se mais para o aluno conhecer, ler o som da letra; ele deve conhecer o nome; aprendizagem pelo som. Logo, a partir deste som é que ele tem essa noção de não misturar os fonemas ao escrever, saber separar onde é que é adequado.

Isto quero dizer aqui: o rendimento escolar dos alunos tem aumentado; este aprendizado é através das planificações, da participação constante nas oficinas pedagógicas; e tem mais um detalhe: existe um professor acompanhante que dinamiza o processo de ensino e aprendizagem ao nível da escola. Por exemplo, quando estão nas oficinas pedagógicas, quem orienta é esse professor acompanhante; ele tem um calendário da realização das oficinas, traz as propostas dos conteúdos a serem tratados naquele dia, e assim trabalham praticamente metade do dia elaborando materiais.

E agora, para além disso, quando são visitas, existe aquilo que nós chamamos de sala de aula. Quando o professor leciona sua aula e comete um erro, e o professor que estiver lá assistindo àquela aula, ele levanta a mão e pede permissão. Então, o dono da turma deve ficar atento; ele dá espaço para o professor acompanhante. Então, aquele visitante dirige-se para frente porque tinha acautelado logo à primeira hora que hoje teriam a aula com dois professores e requer que os alunos fiquem sempre atentos. Então, ele explica de forma detalhada. Depois volta e coloca-se no seu lugar. O dono da turma continua a aula normalmente. Essa dinâmica revela a troca de experiências entre professores na sala de aula, pois tem contribuído grandemente para o melhoramento da atividade docente na sala de aula.

Isso não chama a atenção dos alunos?

Trata-se de uma prática comum para os professores que lecionam as turmas do ensino bilíngue, portanto. Os alunos não ficam perturbados porque já sabem logo no princípio que hoje vão ter aula com dois professores. Então, no monolíngue isto não pode acontecer porque se diz que vai perturbar a aula do aluno e do professor. Então, o professor visitante tem que deixar terminar a aula e depois vão conversar lá fora. Aqui no bilíngue não; a coisa já é

diferente. É naquela hora porque não se pode tomar nota, por forma a dar uma dinâmica que se diferencia daquela do ensino monolingue.

Ah, não se toma nota?

Nessa modalidade não! Porque se o visitante tomar nota, vai ter uma conversa com o professor fora, mas o erro já foi consumido por parte dos alunos. Por isso, deve ser naquela hora e depois vai reforçar.

Na conversa que podem ter a posteriori. Se olharmos bem, cometemos um erro. O erro ficou, o aluno já ouviu, já fixou. Para depois, o dia seguinte, o professor voltar, ah, não, desculpe, meninos, é que ontem cometi um erro aqui, é tarde! Outro que estava ontem não está aqui hoje! Então, esta modalidade é para aquele momento. Chama-se modelagem este processo de pedir a palavra para corrigir um erro do colega. Embora não seja a modelagem, que sabemos intuitivamente, aquela de que se trata na disciplina de matemática, por exemplo, aqui no ensino bilíngue, é assim.

Interessante, a gente trata do pensamento de modelagem ainda nas classes iniciais; achamos que o aluno vai crescendo fazendo associações de fenômenos; assim, vai construindo o seu conhecimento. A modelagem é permitida duas vezes. Então, se o professor continuar a cometer o erro e o visitante descobrir mais um erro depois dos dois primeiros, então não levanta a palavra e deixa ficar. E ele toma nota e depois conversa.

E a outra questão: aqui não existe nenhuma diferença no funcionamento e na gestão pedagógica. Tanto as escolas do monolíngue como as do bilíngue fazem parte do sistema nacional de educação. No princípio, alguns professores até questionavam: "Vocês são professores que estão num projeto; nós é que fazemos parte do governo; eu não. É tudo um ensino público. O nosso programa de ensino é bem concebido. Assim, têm os conteúdos para turmas monolíngue e tem conteúdo para turmas bilíngue, então tem uma dinâmica e estratégias com apoio de parceiros que estão a implementar essa modalidade e temos tido bons resultados, pois há muito acompanhamento a todos os níveis, veja só, até na sala de aula, dia de visita, há modelos, e depois durante aquelas dosificações[133], na oficina pedagógica, tem o professor acompanhante, e ele primeiro distribui os temas, dá espaço para os professores planificam e produzirem o material didático, ele é o primeiro a fazer a demonstração no quadro para os acompanhantes nas oficinas pedagógicas, depois de uma demonstração, seguem os professores indicados para aquele dia, discutem o que ocorreu bem, o que precisa ser melhorado.

[133] São guias ou planos de aulas quinzenais de cada grupo de disciplinas, onde realiza-se um encontro semanalmente para discussão e elaboração de tais planos.

Em relação à numeracia no ensino bilíngue, claro que ela é dada nas línguas moçambicanas até a terceira classe, como eu dizia, que é o momento de transição, e os conceitos matemáticos previstos para estas três classes estão harmonizados de acordo com os conceitos de disciplinas. Isto facilita muito aos alunos, partindo do princípio de que os alunos têm uma abordagem nas suas línguas maternas, tanto na contagem, na adição, e subtração, na quantidade, no tamanho como em outros.

Então, o professor é praticamente um mediador; é um facilitador. Ele não leva muito tempo para falar porque, quando se digita, não muda. Mostra os cinco dedos, mais um dedo é seis. E é diferente dizer 5 mais 1; ele leva muito tempo a processar. Ele manipula sempre expressões matemáticas, naquelas brincadeiras da Rapa Castanha, jogar berlindes, mesmo na Neca[134], saltar quadradinhos e muitos outros exercícios por aí. Ele já tem noção; vai ao mercado; vende cocos; vende laranja; ele já tem noção; mesmo em termos de moedas, ele já conhece; já sabe dar troco; é diferente da língua portuguesa.

O nosso aluno sempre tem tido dificuldades quando se trata de moedas, de como tratar esse assunto. Por exemplo, se eu entrego 50 meticais[135], compro algo de 25 meticais, quanto é que tenho que receber? Leva muito tempo a processar, mas aquele da língua materna. Já

---

[134] Trata-se de um jogo tradicional praticado em diversas regiões moçambicanas, praticado geralmente por meninas e também pelos meninos. A atividade pode ser realizada individualmente, em duplas, ou em grupos, não havendo um número fixo de participantes. Material: consiste em uma pedra pequena (lisa de preferência) e um desenho de 8 quadrados no chão. O jogo é realizado ao ar livre e pode ser jogado tanto na terra como num recinto de cimento. Desenrolar o jogo; cada jogador deve cumprir duas fases distintas: 1ª Fase - a pedra é lançada para a casa 1 (quadro 1), (se cair sobre uma das linhas que delimitam a casa, a jogadora (o) perde a sua vez de jogar) e a jogadora (o) salta, ao pé-coxinho, para a casa 2 e depois a casa 3. Colocando depois cada um dos pés nas casas 4 e 5. Pula ao pé-coxinho para a casa 6 e novamente coloca cada um dos pés nas casas 7 e 8. Aqui dá uma volta ao ar de modo a ficar virada (o) para a neca e inicia o percurso do regresso. Não pode em momento algum pisar o risco nem pousar o pé no chão (ou os dois pés na mesma casa). Na volta, apanha a pedra e salta para fora da neca. Recomeça o jogo, lançando agora a pedra para a casa 2, sendo a progressão do jogo a mesma que já foi descrita. No caso de perder, reinicia o jogo, quando chegar a sua vez, na mesma casa onde estava quando perdeu. 2ª Fase - A jogadora (o) irá agora percorrer todas as casas, da maneira já descrita na 1ª fase, mas de olhos vendados. No caso de não conseguir fazer o percurso todo, a jogadora (o) dará a vez à seguinte, começando do princípio desta fase. Nota bem: O jogo termina quando uma jogadora conseguir realizar esta fase de uma vez só. O jogo de Neca pode ser classificado como jogo educativo motor também como jogo de desenvolvimento de inteligência criativa porque é uma ferramenta que contribui para formação corporal e cognitiva, por ter uma característica lúdica. Através do jogo de Neca a criança pode desenvolver capacidades como salto, equilíbrio, coordenação motora, atenção, concentração e diferenciação. O jogo "Neca" tem movimentos semelhantes ao triplo salto no atletismo. Os passos que as crianças realizam no jogo, pré-coxinho alternando as pernas, ajudam no ensino dos últimos três passos do triplo salto. Sendo uma atividade lúdica que as crianças realizam no seu quotidiano, julgamos ser útil na aprendizagem dos passos do triplo salto. Nota bem: Em relação ao jogo "Neca" podemos utilizar para o ensino do triplo salto porque os movimentos usados são semelhantes (Vasco Salomão Mabunda). s/d). https://pt.scribd.com/document/570235587/Instituto-Medio-do-Desporto-e-Educacao-Fisica-de-Mocambique. Acesso em 01 de agosto de 2025.

[135] Por exemplo, no dia 31/07/2025, 17;29 minutos. R$1,00= MZN11,41 e 50 meticais = R$4,38.

conhece, não faz grande esforço. Em relação à planificação[136], aquilo que eu acabei fazendo aqui menção, nos dois casos, os professores de fato planificam, usam diferentes instrumentos, aí existe o mapa curricular, para além dos programas de ensino, as classificações, o mapa curricular orienta tudo ao professor, o livro do aluno, outros instrumentos por aí, e o plano detalhado usado no programa bilíngue, aquilo é usado como se fosse um guia de controlo das letras e os conteúdos a serem lecionados em cada uma das semanas, e "qual é o método previsto para cada aula de L1[137] e L2[138]?". Para o aperfeiçoamento, isso tem sido muito melhor, ajuda muito os professores se organizarem e essas aulas de remediação que são reservadas nas sextas-feiras são uma boa estratégia de implementação porque ajuda a recuperar os nossos meninos e meninas tendo em conta que as nossas turmas são inclusivas. Existem alunos que assimilam com facilidade, existem aqueles que precisam de mais tempo para resolver um determinado exercício e existem outros grupos que, por natureza, foram nascidos com este problema que precisa de uma atenção especial.

---

[136] As planificações no setor de educação geralmente podem ser de grupo de disciplina; a nível da escola; a nível de ZIP (Zona de Influência Pedagógica); a nível distrital; provincial e Ministério de Educação. Como não é nosso propósito discutir planificação nesta tese, com base na tese (Selimane, 2015), iremos discorrer alguns tipos de planificação. As planificações fazem parte do processo de ensino, portanto, elas são de caráter obrigatório, como aparece em orientações e tarefas escolares obrigatórias (OTEOs), a nível das escolas e ZIPs, as reuniões de planificação ocorrem regularmente nos grupos de disciplina, nas áreas ou seções de ensino. No que se refere ao conteúdo e à importância daquelas reuniões, são as trocas de experiências acerca das metodologias e estratégias de ensino; melhoria do domínio dos conteúdos e das matérias a lecionar e a discussão das formas de adaptação de algumas exigências dos programas de ensino às condições específicas das escolas e particularidades dos alunos. Ainda Selimane o questionário que usou na sua pesquisa, alguns professores afirmaram que participam nas reuniões como oportunidades de aperfeiçoamento dos seus conhecimentos sobre como lidar com turmas numerosas e para a elaboração, proposição e implementação de alterações no currículo, outros dizem que a participação nos encontros é apenas para efeitos de marcação de ponto, alguns dizem que esse tipo de encontros os professores não aderem porque não tem havido ao menos a água para matar a sede. Uma proporção dos professores afirma que a falta de remuneração e de suficiente mobilização não favorece a aderência às reuniões de planificação. E quem diz que tais reuniões não há seriedade, liderança e até mesmo que elas não acrescentam nada à sua vida profissional. Na mesma pesquisa de Selimane, em relação ao questionário com os diretores de escolas, dizem que as reuniões semanais estão assinaladas em uma vez para duas e quatro horas; as quinzenais, em três vezes para duas horas e três vezes para três horas; as mensais em duas vezes para duas horas; e as trimestrais uma vez para duas horas, e os diretores são unânimes ao afirmarem que quatro horas de planificação seriam ideais. Tratando concretamente de planificação do programa SABER, este envolverá a direção nacional de formação de professores (DNFP) para melhorar a abordagem, tornando a mais prática, fornecendo diretrizes que se vinculam aos modelos de planos detalhados de aula, incorporando princípios da comunidade de aprendizagem, abordagens inclusivas e sensíveis ao género e integrando-se aos ciclos de planificação de aula baseados na escola e na ZIP. Tais planificações estão alinhadas com as políticas de MINED, que visam dar apoio ao papel do diretor de escola e dos coordenadores do ciclo pedagógico; as planificações incluem análise reflexiva da sala de aula, planificação conjunta de aulas e apoio em pares ao nível da escola da ZIP, com modelos de planos de aula detalhados. A novidade na planificação bilíngue, terá os guiões de acompanhamento que serão adaptados para cada classe. Os acompanhantes terão conhecimento sobre os estágios de desenvolvimento da leitura e da matemática nos dois ciclos do ensino primário e acompanharão os professores na identificação das lacunas dos alunos e na planificação da remediação.

[137] Língua materna, que é geralmente falada em casa com seus pais e familiares.

[138] Língua portuguesa que é a língua oficial de ensino em Moçambique.

Em relação aos componentes do programa SABER. Aqui o programa tem tido por acaso a provisão de material para esta modalidade de ensino. Não temos queixa de nada, eles apoiam para além da elaboração, adaptação dos livros dos alunos, e mesmo quando for o momento da elaboração desses materiais, têm sentado os quatro grupos linguísticos, um grupo de língua portuguesa, Echuwabo, Lomwe e Macua. Aquele livro da primeira série, se formos a ver, tem as mesmas imagens, aí o que difere somente é a língua, os conteúdos são os mesmos. Quem tiver o domínio da língua portuguesa pode levar até o livro da primeira classe e usar sua própria língua materna, não muda nada, só muda a língua. Temos como exemplos:

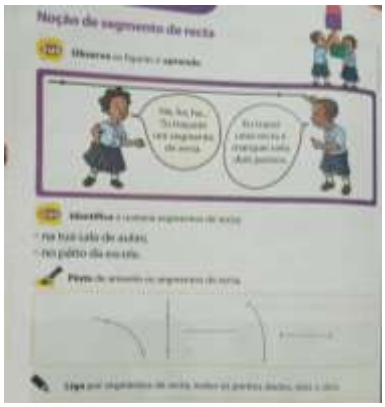
Figuras 17-Capas dos livros do ensino bilíngue











E tem um outro pormenor, no momento em que nós produzimos estes livros, acautelamos as variantes linguísticas. Isto tem sido um pouco importante, porque o Echuwabo não é falado aqui na cidade de Quelimane, mas sim, em torno da cidade de Quelimane, Mugogoda, diferencia um bocadinho em relação a Nicoadala, lembro uma parte de Mocuba, Lugela, então nós temos acautelado estas variantes.

Esta é a razão pela qual, durante este exercício, não se senta somente um professor ou dois autores na elaboração do material. Tem sido três ou quatro regiões diferentes para poder acomodar as variáveis. Por exemplo, há quem diga o *potoco*, outro diz o *etili*, outros dizem

esondo, tudo isso para dizer que é calcanhar… Então, aí no livro é preciso acomodar essas três variantes, que são para o professor que vai pegar o livro, de modo que ele ensine aquela palavra, que é para poder saber se na região onde ele está, eles chamam de *potoc*o, *etili ou esondo*.

É preciso comunicar aos meninos, dizer que, para além do potoco, existem outras regiões que usam essas variantes, de esondo, de etili, mas estão a dizer a mesma coisa: é calcanhar. Essa operação mental que se expressa na sala de aula lhe dá mais poder.

E temos a parte do engajamento comunitário e o fortalecimento do sistema de educação. Então, este componente trabalha mais na área de mobilização comunitária, na componente de filosofia de educação bilíngue. A introdução, divulgação do plano anual de assiduidade distrital, fortalecimento dos foros locais do conselho de escola, clubes de leitura e o acompanhamento de gestores escolares na campanha da educação do ensino bilíngue, aprendizagem, nutrição e assiduidade.

Nós nunca trabalhamos sozinhos; eles têm estado sempre a par; temos tido muito apoio por parte deles. Na monitoria e avaliação, essa é uma componente muito importante, o processo de levantamento 3 de março[139], na realização da supervisão distrital, na avaliação nacional, por exemplo, este ano já está prevista a avaliação nacional, se a memória não me falha em 5 distritos, eu acho que terá lugar a partir da próxima semana, depois na partilha dos relatórios e todas as componentes do programa, a planificação das atividades, monitoria, supervisão e distribuição dos livros escolares, é do nosso conhecimento como ponto focal de caixa escolar, enquanto é o departamento dos estudos de planificação, que é a direção provincial. Mas, quando recebe este material, tanto no monolíngue como no bilíngue, ele faz um plano e chama o Ponto Focal Provincial do bilíngue, faz uma sentada, verifica as necessidades de acordo com os distritos e as escolas, e o programa SABER disponibiliza os transportes para poder fazer chegar os livros do monolíngue e do bilíngue.

Até porque, quando estamos no terreno, nas nossas visitas de monitoria, se existe algum material para ser levado para o local, nós temos tido as nossas boas relações com o parceiro, uma conversa separada, eles concordam, e a gente organiza o material e eles nos apoiam na evacuação deste material a seu destino. E ao nível dos serviços distritais, tanto os

---

139 Um processo que acontece em cada dia três de março de cada ano, em outras palavras podemos notar como recenseamento geral dos alunos.

diretores como os chefes das repartições colaboram muito no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem.

Até então, não temos razões para isso. Claro que é um processo de ensino-aprendizagem, uma e outra questão, sempre existem! Nós transformamos sempre um desafio, porque o nosso objetivo é que o aluno saiba ler e escrever. Nessas visitas de monitoria, nós usamos o que chamamos de supervisão com base nas novas diretrizes, que são simples estratégias de remediação desenvolvidas pelo programa SABER e são distribuídas aos professores por meio de oficinas ao nível ZIP por via de Whatsapp, que servem para melhorar o desempenho do professor e responder às demandas que a qualidade de ensino exige.

Como é isso? Chama-se diretrizes curriculares?

Chamamos de diretrizes curriculares instrumentos pedagógicos para o combate ao absentismo escolar dos professores e dos alunos. Usa-se na supervisão distrital com base nas novas diretrizes; então, lá existem muitas fichas para o efeito. Irei fornecer. O parceiro não pode voltar sem tê-lo. Isso vai ajudar, em algum momento, a tirar uma ou outra questão para poder enriquecer mais o seu trabalho. Lá tem metas, quantas escolas devem ser visitadas e tudo mais[140]…

Então era mais ou menos isso, em poucas palavras, o que tinha aqui para partilhar. E para terminar mesmo, dizer que fiquei muito feliz quando terminei o meu nível superior. Dos 60 estudantes na minha turma de psicologia, eu fui a mais velha da turma e a única que desafiei a fazer monografia. E com esses conhecimentos, ajudei também os meus filhos, dos quais já tenho agora três licenciados, pelo menos a elaborar aquela pergunta de partida que tem sido uma pedra no sapato para tantos estudantes do ensino superior. E eles diziam: "Mãe, deixa, eu não sou criança." É que eu tenho uma experiência; deixa-me experimentar um bocadinho.

Alguns colegas demonstraram certa desconfiança, acreditando que talvez o tema que escolhi não fosse do meu domínio. Havia uma sensação de que eu não conseguiria formular adequadamente a pergunta de partida. Portanto, eu organizava tudo, apresentava as justificativas e, com isso, seguia confiante. Depois, esses menos colegas reconheciam: 'Valeu

140 Embora a entrevistada não tenha fornecido este manual, "supervisão distrital com base nas novas diretrizes", foi possível recorrer a alguns instrumentos de avaliação do programa Vamos Ler, os mesmos que SABER utilizou para aferir a evolução da implementação desta modalidade educativa, nas províncias supracitadas. Tais instrumentos consistem em fichas e indicadores que permitem acompanhar aspectos como presença dos alunos e professores, etapas de uma aula, modos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem em ensino bilíngue na sala de aula.

a pena', mãe. É um processo que exige perseverança e confiança. E eu fiz isso na vida pessoal, mas também ajudar aquele que necessita, porque de tudo quanto nós planificamos esses desafios da nossa vida, nós não estamos a aprender para nós mesmos, temos que partilhar para aqueles que necessitam, temos que ajudar, nós somos profissionais e para além da parte que tem a ver com nossos trabalhos como profissionais da educação, somos conselheiros, então nós aqui duplicamos as nossas missões, tanto no nível das comunidades onde nós vivemos, com nossos colegas onde nós conversamos, quanto ao nível do setor.

Então, tudo isso faz parte da nossa vida. O conhecimento é dinâmico; então, precisamos de consultar aqui, consultar acolá. Aquilo que nós não sabemos, temos que procurar saber. E essa troca de experiência, essas conversas, fazem parte de um indivíduo na sua vida acadêmica. Não pode dizer não. Eu sabia aquilo. É aquilo mesmo que até agora está sendo feito. A pesquisa é importante. Eu, em algum momento, meus colegas ficaram chateados na faculdade. Quando o docente distribuía temas de trabalho em grupos, eu registrava todos aqueles temas. Para além de fazer o trabalho do meu grupo, eu fazia questão de circular, ônibus, ir para museu, ir para a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e outras bibliotecas, como a da Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique, a pesquisar aqueles outros temas que foram atribuídos aos outros grupos.

E depois daquelas apresentações chegava aquele momento de colocar as dúvidas e eu registrava perguntas que meus colegas faziam ao grupo e acabou de apresentar, então eu levantava, não para colocar dúvidas, mas em algum momento para responder algumas questões que eram colocadas ao grupo, eu ajudava o grupo a responder, então alguns ficavam chateados, mas por que isso, enquanto não faz parte desse grupo a apresentar, esperávamos que fossem os donos do grupo a responder ou o docente, então não dava muita importância a eles aqueles questionamentos e que era um conhecimento para mim, eu achava melhor que tinha que estar também informada em relação aos assuntos que os meus colegas iam apresentar, não bastava somente ouvir, era importante trazer, e dizer peguei a obra do autor X, ele diz isso, diz aquilo, então esse cruzamento é importante, faz crescer o indivíduo. Um indivíduo intelectual tem de gostar sempre de fazer essas coisas; isto faz parte e é muito gratificante e, para terminar mesmo, depois do nascimento da minha primeira filha, fiquei praticamente três anos sem conceber; dediquei uma letra para ela, cantei…. Em palco, eu gosto de cantar. Pelo menos, já mexi o piano; toco muito bem. O único instrumento que eu não consegui foi a guitarra. Não consegui.

Não é agora que este é automático; só mexe o teclado e ele está a tocar normalmente. Naquela época era mexer, pedalar e aqui mexer no teclado. Mas depois desta música, não sei se os espíritos acabaram concordando comigo ou ouviram o sofrimento. Engravidei e comecei a nascer meus filhos normalmente. Estava rogando para que Deus ouvisse. Acho que tocou o coração. Parece que esta música, esta canção, estava pedindo alguma coisa. Agora são cinco filhas. A primeira e a última são meninas. No meio tem três rapazes. Eu já sou avó de três netos e quatro netas. Então, tem três netos. Da primeira filha, um neto do segundo filho, eles também estão a nascer por ordem cronológica, porque existem aqueles casos em que o mais novo é o primeiro a fazer filho em relação aos mais velhos, mas felizmente eu agradeço a Deus, na minha casa não aconteceu, porque tenho tido muita abertura na conversa, falo um pouco de tudo, tudo que tem a ver com a juventude, eu não tenho aquela reserva que esse assunto aqui, mamã como mulher não pode falar com o filho, eu falo sim, aquilo que acho que tenho que falar, e eles me escutam, tanto para as meninas, como para os meninos. E, por último, é o aconselhamento de carreira. Eu sou professora; não desejei naquela altura, mas acabei me conformando como professora e abracei a profissão, graças a Deus. Tenho orgulho de ser professora e pensei que meus filhos não podiam ser professores; então, todos eles têm suas áreas diferentes.

Quanto à orientação profissional, eu fui aluna lá na Escola Secundária 25 de Setembro. O professor dizia: vou fazer isso ou aquilo, mas não tinha sequer um professor que viesse à sala conversar com os alunos sobre a importância desse ou daquele curso. Por que o professor não pensa em fazer isso? Não, eu pude ver quando fui à faculdade. Alguns nem sabiam que curso deveriam seguir. Foram ligando para os seus encarregados. Afinal de contas, eu já estou aqui. E em que curso devo me inscrever? Mas não devia ser assim. Significa que os professores nas escolas secundárias devem, de vez em quando, naqueles encontros que nós chamamos reunião de turma, fazer esse tipo de orientação, ajudar, porque nem todos os pais têm domínio.

Há uma orientação que um filho deve receber. Por acaso eu tive essa atenção; acho que foi Deus que mexeu com a minha mente, meu coração. A primeira, minha filha, fez curso de nutrição da saúde. O segundo filho fez recursos humanos e administração pública. Na altura, trabalhava nas finanças, na direção provincial. Era o facilitador dos administrativos das instituições da cidade de Quelimane. E como eu vi essa sensação de alguns administradores, eles iam para lá ou diretores para organizar o processo de transferência de contas. E o terceiro formou-se em técnico aduaneiro em uma instituição privada em Gurué. E a última fez vinte

anos em julho do ano passado. Ela está no terceiro ano, curso de direito, aqui na Universidade Católica de Moçambique (UCM), aqui em Quelimane. Então, este é o resultado das nossas conversas debaixo da mangueira, com um amendoim cozido, aí ao lado, em cima, um milho, e tentar sempre reservar espaço e descer ao nível das crianças, escutar o que mais gostam e fazer um cruzamento daquilo que a pessoa pretende dar, e isto faz parte. Então, é fundamental que todos os encarregados consigam fazer isso.

Pensei que seria muito bom; não acontece, não porque são culpados, mas porque em algum momento nós precisamos ajudar alguns encarregados. Se houvesse uma possibilidade como aquela que existe no programa de prontidão escolar, chamar-se-ia educação parental. Então, educação parental: quem participa na sessão de educação parental é o encarregado que tem seu filho naquele programa. E, para dar continuidade àquilo que o filho aprendeu na escola, ele vai ajudar em casa. Eu acho que seria muito bom se houvesse um pacote específico. Existem pais que não nos ajudam no processo de ensino-aprendizagem. O encarregado é solicitado pelo professor. O encarregado vem estressar cada vez mais o professor. Ele não colabora para poder corrigir uma determinada atitude. É um problema; então, o professor deve gerir os dois problemas, do encarregado e do aluno. Então, não deveria ser assim. Acho que é uma pena! Nós temos que procurar sempre tentar perceber como lidar com esse tipo de encarregado, para conseguirmos corrigir o comportamento do aluno.

Pois na escola há regras. Ele tende a cumprir as regras, aquele regulamento interno, para ajudar a corrigir certas atitudes que traz da sua casa. Cada um nasceu onde nasceu. Mas há regras de convivência na sociedade. Então, essas boas regras nós temos que cultivar. Não somente ensinamos o aluno a saber ler e escrever, mas também a saber ser. Então, esta parte parece estar a desaparecer. Precisamos resgatar, convidar a participar de alguns eventos; são cerimônias. Vamos para lá. Não só convidar para ir à festa do aniversário, festa de casamento, mas há uma situação triste: precisa estar lá, saber como é que isso funciona; existem outros combates da vida que a gente não sabia; é a educação moral que nos falta muito. Não existe mais agora. Está sendo perdido. Nós precisamos resgatar esses valores. São poucos professores que cultivam uma vez a outra, mas deve ser mesmo permanente. Precisamos trabalhar nessa componente. Muita coisa jogou-se fora, olha só, uma coisa muito interessante. A pessoa estuda ambiente, faz licenciatura, mas come banana, joga a casca da banana na via pública.

O aluno sai de casa, chega no portão, está atrasado, tenta aprumar a camisa, apertar o cinto, colocar a gravata. E por que não saiu de casa já organizado? São essas coisas. Larga da escola, agora vem com o *Bluetooth* nas mãos, está tocando música a partir do portão da escola até lá no bairro onde vai com os colegas, dançando pela via pública, sinceramente! O que aprendeu na escola, deixou lá. Porque aquele barulho é o que vai ficar na cabeça, não é o que aprendeu. Em algum momento, estão em grupos, com suas garrafas no bolso ou na mochila; estão a consumir álcool; alguém está a passar; lança uma piada; aquilo que nós chamamos de bullying. Então, começa a confusão; acaba envolvendo. Então, em vez de evitar, ele está a promover. Eu penso que isso não ajuda nada!

Existem algumas influências; os bons meninos, às vezes, quando saem de casa, apanham a influência dos colegas. Isso também acaba afetando. Nos últimos tempos, estamos a perder muitos adolescentes a se envolverem no suicídio. Ah, porque meu namorado não me comprou o telefone. Ah, porque meu namorado me obrigou, sei lá, a fumar. Ah, porque meu namorado... Então, há coisas que, em algum momento, acontecem. Isto por quê? Isto é o resultado, é claro que não há abertura lá em casa. Os pais não falam desses assuntos. A partir de um determinado episódio ou incidente, o pai devia pegar... Eu acompanhei uma situação assim de um jovem que discutiu com a namorada, depois procurou uma corda e suicidou-se. Foi muito triste!

Falar com o seu filho, pegar isso como exemplo. Ele vai perceber, afinal de contas. Eu não posso fazer uma situação idêntica, esta não é boa ideia, porque se você perde a vida, eu tenho que me suicidar, ou porque ele ou ela me rejeitou ou me traiu, mas quem perde a vida é você, é a sua família que te perde, ela fica, ela ou ele fica para arranjar outro parceiro ou parceira, vai continuar a viver essa vida tão gostosa. Eu tenho dito que na vida ninguém morre solteiro, ou solteira, sempre existe alguém que se encaixa consigo, e não há nenhum problema sem solução, todos os problemas têm solução, só dá tempo, este é um momento bom, agora querem uma resposta rápida daqui para aqui, ah não, não quero ver, pedir por emprestado dinheiro para resolver um assunto que, nem traz vantagens, então os nossos pais ficam tristes cada vez mais, os nossos filhos agora nos ultrapassam, em algum momento, em termos daquilo que eles pretendem, ultrapassa e nós estamos a permitir isso, nós não estamos a conseguir travar, porque não temos suporte, então é preciso aquele aconselhamento, a igreja faz o seu papel, tem lá catequese, ensina as boas normas e em casa precisamos falar essas boas normas, de conduta do indivíduo, para além do professor, aquela reunião de turma também explica alguma coisa. Então, as pessoas juntam isto para ser um homem aceito na

sociedade com aqueles padrões desejados. Nós precisamos fazer esse cruzamento entre a família, o próprio indivíduo e a escola.

2.3.2.1 A DIMENSÃO ÉTICO-MORAL DO CURRÍCULO E ENSINO BILÍNGUE COMO CAMINHO PARA A LIBERDADE EM LAURINDA LUIZ

> *Durante as aulas, o professor não pode falar a língua em Echuwabo ou em Elomwe. Simplesmente precisa ter uma conversa suficiente para os alunos falarem a língua portuguesa para desenvolver mais a oralidade. E com o tempo, ele vai deixando aos poucos, de forma gradual, a língua materna, e é lá onde nós dizemos que na terceira classe já é a classe de transição, mas ainda continuamos a manter a língua materna para questões de dúvida do aluno pode ter uma dificuldade de interpretação de uma outra palavra, o professor pode recorrer à sua língua materna e para poder esclarecer que "isto na língua portuguesa chama-se tal…*
>
> **- Laurinda Luiz**

A trajetória de Laurinda Luiz revela uma matriz formativa eclesial convertida em competência técnica e pedagógica. Seu percurso, iniciado nas escolas missionárias, estabeleceu as bases de uma ética do cuidado que perpassa o canto, a liturgia e, posteriormente, a docência. Para além de ter se diferenciado das meninas de sua época, ela exerceu uma agência feminina insubmissa, transgredindo as barreiras do sistema colonial para construir uma carreira marcada pela pluralidade: de professora e gestora a contabilista e psicóloga educacional.

De pais humildes apologistas à escola, frequentou uma escola indígena[141] dos padres missionários da igreja católica. Pode ser que tenha sido esta a razão pela qual ela tornou-se uma grande religiosa desde sua juventude, com talento invejável de cantar e dançar em grupos de corais da igreja. Para além da igreja, dedicou-se muito aos estudos, razão esta que diferentemente das meninas do seu tempo, ela conseguiu ultrapassar todos os obstáculos até se formar como professora, que não era comum no período em que a escola era seletiva e quando a maioria dos pais não valorizavam a escolaridade de uma menina. Como professora foi confiada para desempenhar várias funções, mesmo assim, não parou de estudar, tendo rumado para Maputo, onde fez graduação em psicologia educacional com habilitações em educação de infância em 2015.

---

[141] No tempo colonial em Moçambique, eram consideradas indígenas as populações moçambicanas nativas que viviam sob controle do domínio colonial português. Ou seja, aquelas que não tinham sido aculturadas e eram obrigadas a obedecer a um regime ditatorial, antidemocrático, opressivo racial e com muitas outras formas de segregação social.

Sua experiência como mãe é integrada à sua identidade profissional. Ela não separa a "gestora de programas" da "mãe conselheira". Suas conversas domésticas, entre o milho e o amendoim, funcionam como laboratórios de orientação vocacional e ética, onde a educação é vista como uma sucessão geracional de êxitos. Para Laurinda, o sucesso dos filhos e netos é a validação de uma postura existencial que entende o conhecimento como um bem a ser partilhado, e não como uma propriedade individual. Ao orientar as carreiras dos cinco filhos através do diálogo e da pesquisa, ela busca mostrar que a educação é um caminho contínuo entre a paróquia, a família e o Estado. No entanto, a trajetória de Laurinda é atravessada pelos princípios epistemológicos dessa tridimensão.

Na sua interlocução, Laurinda apresenta um aspecto marcante de dialogicidade, considerando que o convite para colaborar nesta pesquisa é um momento singular para compartilhar e socializar sua experiência condensada durante anos. Sua contribuição transcende a atividade das funções pedagógicas, ao revisitar as reminiscências do seu engajamento no sistema educativo em diversos distritos da Zambézia. Ela afirma que a importância da atividade docente no desenvolvimento da personalidade do aluno assegura que a partir da colaboração entre entidades escolares é possível melhorar as situações e circunstâncias do processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à implementação da modalidade do ensino bilíngue, Laurinda considera-o como uma política pública inclusiva, embora seja prioritária para as crianças das zonas rurais, onde a língua portuguesa figura como L2 e a língua materna como L1. Segundo ela, o ensino bilíngue funciona como principal vetor de mediação dos conhecimentos científicos. No que tange à educação matemática, Laurinda argumenta que a numeracia em língua materna (L1) reduz o esforço de processamento, permitindo que o aluno acesse o conceito matemático já presente em suas vivências de mercado e brincadeiras sem o ruído da tradução para a L2 (Português). Essa percepção de que a L1 é o "vetor de libertação" cognitivo permite que o aluno do bilinguismo apresente um rendimento superior e uma consciência ortográfica mais refinada, fruto do domínio comparativo entre os alfabetos.

A visão de Laurinda como formadora no ensino bilíngue revela uma responsabilidade premente do corpo docente no acompanhamento psicopedagógico. Ela enfatiza que a modalidade do ensino bilíngue é acompanhada pelo envolvimento abnegado do professor.A formadora desencadeia uma crítica categórica em relação à alocação de professores nas escolas do ensino primário, pelos quais geralmente descartam as origens e habilidades linguísticas dos professores em função das línguas maternas locais. Moçambique é

reconhecido como um país multilíngue; e nesse contexto, a educadora entende que o currículo deva objetivamente diversificar e conciliar as metodologias que caracterizam os professores da L1, em função da realidade local. Para ela, as metodologias na educação bilíngue figuram como um mecanismo de diferenciação das funções didáticas primárias para o desenvolvimento do conhecimento dos professores e para garantir a concretização bem-sucedida desta modalidade. Em seu entendimento, a provisão de manuais didáticos especialmente manuais didáticos destinados aos professores e aos alunos constitui um fator que fomenta avanços qualitativos significativos nessa modalidade. Sugere que programas como o SABER preconizam a formação continuada dos professores em sala de aula, e tais atividades convergem para a otimização da qualidade de ensino em contexto bilíngue.

A narrativa de Laurinda fortalece uma análise decisiva sobre a baixa qualidade de ensino em Moçambique, responsabilizando parte dos pais, como estrutura familiar baseada em valores éticos, porém a escola contém obrigações de estruturar e generalizar os saberes científicos. Além disso, Laurinda lamenta a invasão das redes sociais, os percebendo como diversas esotéricas que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem contemporâneo.

Laurinda, amparada por sua formação em Psicologia Educacional, consubstancia um diagnóstico no que concerne à falta de um instrumento de orientação profissional dos alunos. Em sua narrativa, ela estabelece uma crítica contundente à erosão dos valores éticos e ao impacto disruptivo das redes sociais no compromisso estudantil. Sua crítica ao desaparecimento da “Educação Moral” e ao surgimento de fenômenos como o suicídio entre jovens aponta para uma lacuna que a escola técnica não preenche: o “saber ser”. Laurinda personifica a intelectual moçambicana que, ao mesmo tempo que domina a padronização dos grafemas do Echuwabo, não perde de vista a necessidade de “resgatar os valores” e a disciplina da caligrafia cursiva como formas de liberdade e dignidade humana. Ela propõe que instrumentos como a “Reunião de Turma” deixem de ser burocráticos para se tornarem espaços de orientação profissional e moral. Sua postura projeta uma escola com técnica na execução (com planos detalhados e remediações às sextas-feiras), mas profundamente humanista na finalidade.

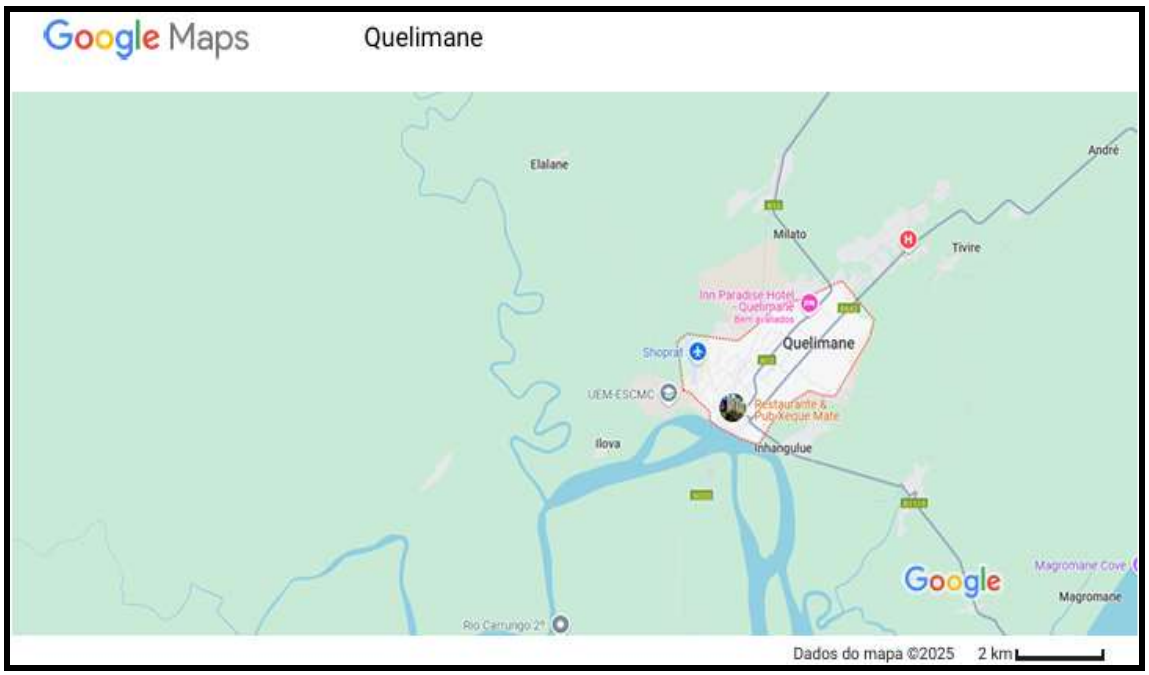
2.3.3 Trajeto Quelimane: Arigo Saraiva

Nômade Digital: um guia para você viver e trabalhar como e onde quiser,

No primeiro capítulo do meu livro *Nômade Digital*, que só existe por causa de *On the Road,* escrevo, correndo sério risco de parecer exagero, que "o nomadismo digital é a contracultura do século XXI". Provavelmente não viverei tempo suficiente para saber se minha previsão foi acertada ou se nós, Nômades digitais, fomos apenas uma moda passageira.

(Matheus de Souza, 2019)

Figura 26 - Trajeto Quelimane



A oitava entrevista desta pesquisa foi realizada com o colaborador Arigo e ocorreu no dia 06 de abril de 2024, numa das salas da Escola Secundária Geral Eduardo Mondlane, localizada nas periferias de Quelimane, onde ele trabalha. A gravação durou cerca de 1 hora e 35 minutos. Dada a localização geográfica da instituição escolar não muito distante de minha residência, usei a bicicleta como meio de transporte para chegar até ao local, deslocamento que levou cerca de 10 minutos.

Conheci o professor Arigo Saraiva quando eu era Diretor do Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologias (SDEJT)[142] no distrito de Alto Molócuè, província da Zambézia, Moçambique. Isso foi em 2017 e ele vinha no distrito com uma equipe para apresentar os propósitos do programa de ensino bilíngue VAMOS LER[143], e que posteriormente foi substituído pelo programa SABER[144].

---

142 (SDEJT-AM)-Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnológicas do Distrito de Alto Molócuè se refere a uma administração educacional, que na realidade brasileira pode se comparar com um secretário de educação a nível de toda a região de Rio Claro, por exemplo.

143 Foi um programa, financiado pela Agência dos EUA para Assuntos Internacionais de Desenvolvimento (USAID), com objetivos de fortalecer a capacidade do governo moçambicano para garantir que estudantes nas regiões-alvo de Nampula e Zambézia alcancem a fluência e compreensão da língua local no primeiro ciclo do ensino primário (1º ao 3º ano). Para este fim, VAMOS LER forneceu assistência técnica e material baseada em evidências para melhorar a alfabetização nas primeiras classes de ensino em línguas locais, nomeadamente, Echuwabo, Elomwe e Emakhuwa. O programa também forneceu apoio à aquisição de uma segunda língua para preparar as crianças para a transição para o português como língua de ensino na 4º classe. A proposta do

Neste projeto, ele exercia o papel de Coordenador Provincial de Leitura e Escrita. Trabalhamos juntos indiretamente durante a intervenção do programa, uma vez que o distrito tinha uma função preponderante de acompanhar as escolas sob sua intervenção[145]. Esta experiência foi crucial para mim, pois, para além da gestão educacional, ampliou meus conhecimentos sobre supervisão, monitoria e avaliação do programa durante o seu primeiro ano de implementação no distrito de Alto Molócuè.

Arigo foi quem me incentivou a discutir a temática sobre ensino bilíngue em minha tese de doutorado. Sempre que tínhamos oportunidade de conversar ele lamentava a ausência de pesquisas sobre o tema, particularmente no que se refere à numeracia, ou em outras palavras, alfabetização matemática. Além disso, me ajudou na indicação dos entrevistados por distrito para esta tese, já que ele próprio era um dos pontos focais do programa SABER na Província da Zambézia, tendo me auxiliado muito nessa empreitada[146]. A seguir, compartilho a captura de tela das comunicações que estabeleci com o professor via telefone móvel que ilustram o processo de levantamento e articulação para as entrevistas com os professores participantes desta pesquisa.

---

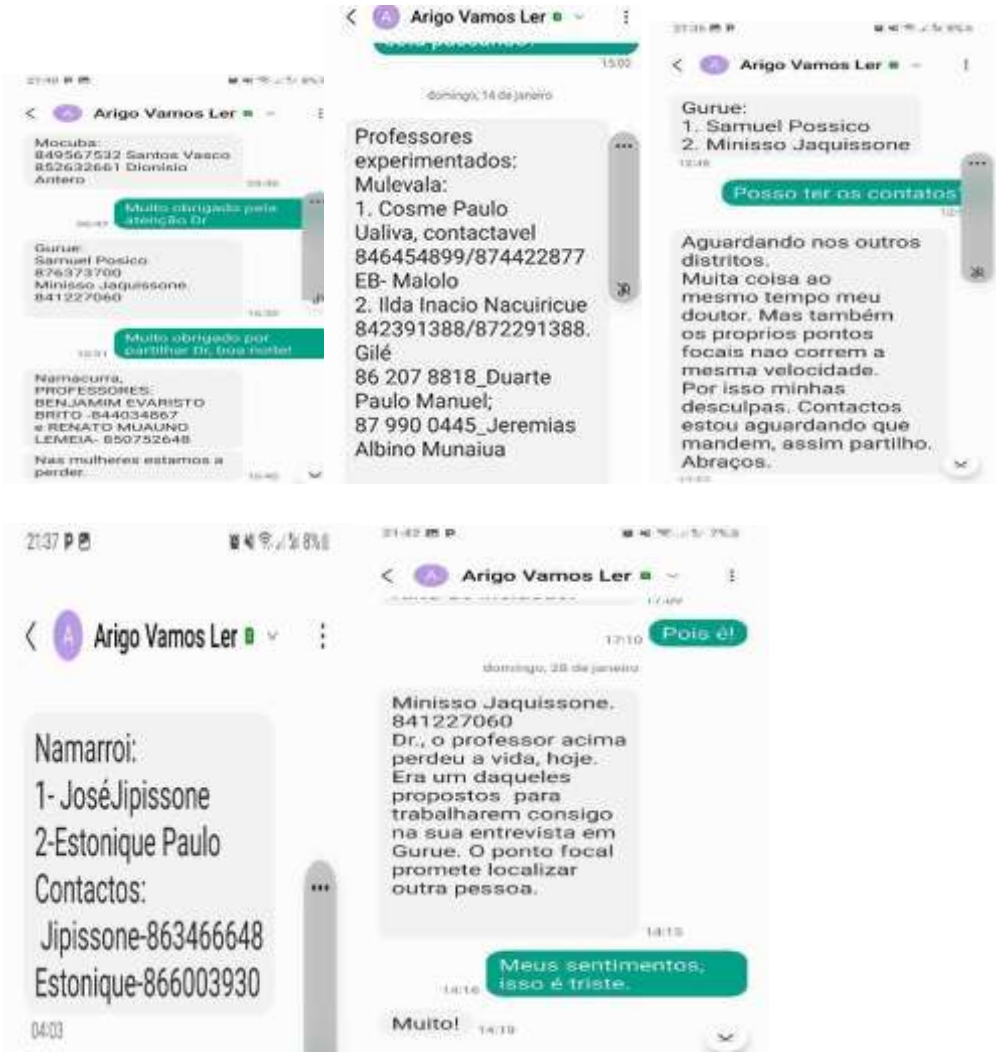
programa foi simultaneamente melhorar o ensino escolar e apoiar a leitura nas casas das províncias visadas, como também ajudar o MINED a fortalecer as políticas nacionais e sistemas para estabelecer as bases para sustentar e expandir a alfabetização bilíngue nas primeiras classes em todo o país (USAID-VAMOS LER (2017), tradução nossa).

[144] Foi um programa financiado pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) e implementado pela WEI (World Education) e um consórcio de organizações locais entre os anos de 2022 e 2024. Esse programa visou a melhoria dos resultados de aprendizagem no ensino primário através da educação bilíngue, abrangendo as províncias de Nampula e Zambézia, as duas mais populosas de Moçambique. O programa buscou apoiar o Ministério de Educação nas seguintes frentes: prestação de instrução corretiva de qualidade aos alunos do 1º ao 3º ano do ensino primário (1º ciclo), através de um programa de ensino básico sustentável; alargamento das intervenções no ensino básico ao 4º e 6º anos do ensino primário (2º ciclo) e formação de professores para apoiar os alunos a consolidar habilidades básicas de leitura e matemática, transferindo essas habilidades para português e progredindo para competências de nível superior; aumento do tempo de instrução e redução do trabalho do professores na busca de soluções para o absentismo de crianças na escola, através do envolvimento dos serviços de educação, governo, sociedade civil, líderes escolares e comunidade. (USAID-SABER, 2022, tradução nossa).

[145] Em cada distrito que se beneficiou desse programa, foram selecionadas algumas escolas numa fase inicial e, em função dos recursos, aumentaram para outras escolas. No entanto, o programa não cobriu todas escolas do distrito, sendo que um número menor das escolas era do ensino bilíngue (ensino baseada em duas línguas, um oficial e a outra local) e os restantes do ensino monolingue (ensino totalmente ministrada em língua oficial portuguesa).

[146] Arigo desempenhava função de Coordenador Provincial de Leitura e Escrita do Programa SABER. E ponto focal do programa, ou seja, correspondente deste programa a nível da província.

Figura 27 - Número de telefone dos entrevistados



Como podemos notar, essa conversa iniciou em janeiro de 2024. Realizada durante o final de semana, a entrevista transcorreu em um clima sereno e descontraído. A ausência das demandas laborais imediatas parece ter configurado um cenário de acolhimento, fundamental para a livre expressão das subjetividades do entrevistado.

Arigo Saraiva



Bom dia, muito obrigado. Meu nome completo é Arigo Saraiva. Tenho 46 anos de idade. Os meus pais chamavam-se Saraiva Coeraro e Munapachanin Impiche. Infelizmente, os meus pais já estão falecidos, e eu sou encarregado da educação de algumas pessoas da família. Tenho seis irmãos, comigo somos sete. Somos quatro homens e três são mulheres. Na altura, quando viviam, os meus pais eram camponeses. Nenhum deles entrou na escola e eles estavam a vir de um sistema colonial que não lhes permitiu entrar na escola. Então, eram camponeses. Mas eram camponeses apologistas da escola. Por isso é que nós, como filhos, sempre fomos mandados à escola. Sou natural da província da Zambézia[147], no distrito de Mocuba, no posto administrativo de Mugeba. É lá que morei desde que nasci, pelo menos de 15 a 16 anos de idade. Só mais tarde é que saí de Mugeba para a sede do distrito de Mocuba para continuar com os meus estudos e daí nunca mais voltei a Mugeba porque prolonguei com os meus estudos e agora estou a trabalhar longe de onde nasci. Enquanto natural de Mugeba, a nossa língua materna é Elomwe[148] e, para além do Elomwe, falo Echuwabo, até porque, nas missas, na religião católica onde eu rezo, a Bíblia é explicada em língua Echuwabo, mas o dia a dia de conversa em casa é em Elomwe. Mas, para além dessas duas línguas e por causa da

[147] É uma província do centro do país, Moçambique, e o distrito de Mocuba, também localiza-se no centro da Província da Zambézia.

[148] Moçambique é um país multilíngue, e a província da Zambézia ostenta pelo menos cinco línguas maternas: Elomwe, Echuwabo, Cisena, Lolo e Emakhuwa.

escolaridade, falo o português e o inglês razoavelmente e, de forma elementar, falo o francês; portanto, são essas outras línguas que eu falo.

Constituí minha família em 2003 e agora temos três crianças! Em relação à minha educação, e aqui vou aproveitar para contextualizar toda a família, incluindo meus irmãos, eu até então tinha o nível de mestrado, mas comecei meus estudos em 1983, entrando na pré-primária pelo Sistema Nacional de Educação (SNE). Depois, terminei o ensino primário em 1986. Em seguida, por causa da guerra civil, interrompi meus estudos por quatro anos e, em 1993, retomei o ensino para o nível primário do segundo grau. Na época, era assim como se dizia, fazendo a sexta e sétima classe. Mais tarde, em 1994, fui a Mocuba e continuei o ensino secundário, onde terminei, entre 1995 e 1998, a décima classe. Depois, de 1999 a 2000, fiz o nível médio, seguindo o grupo de Letras.

Me tornei professor de 2001 até 2004. Na altura, havia facilidade para quem terminasse o ensino médio ser contratado como professor. Trabalhei como professor no ensino secundário e aqui quero dizer que tive contato com a matemática como disciplina, de que eu tanto gosto, e dei matemática na sétima classe naquela altura. Mas, por causa da minha orientação, da minha formação, houve a necessidade lecionar o ensino secundário já em 2002, e aí passei a dar a língua portuguesa para a 9ª e 10ª classes, mas já em 2005 eu decidi continuar com os meus estudos, é assim que avancei para a Universidade Eduardo Mondlane em Maputo, capital de Moçambique e sigo o curso de Linguística, mas com especialização para Línguas bantu, e quando regressei fui admitido como formador do primeiro ano no Instituto de Formação de Professores (IFP). Entre 2009 e 2010 fui admitido como docente universitário[149] na Universidade Pedagógica Delegação de Quelimane e lá passo a dar várias disciplinas como linguística descritiva, fonética, fonologia, morfologia, semântica e pragmática e, depois, estrutura de línguas bantu, assim como didática das línguas bantu.

Em 2013, ganhei uma bolsa e fui a Maputo de novo, para ficar dois anos, 2013 e 2014, fazendo o grau de mestrado. Mais uma vez, sigo na mesma área, fazendo linguística, e especializei-me na linguística descritiva. Esta é a minha formação acadêmica. Como dizia, os meus pais eram apologistas à escola. Embora eles não tivessem escolaridade, todos os seus filhos entraram na escola. A minha irmã mais velha tem a quarta classe do chamado antigo sistema. A outra que me seguiu tem a terceira classe, também do sistema antigo. A terceira sorte dos meus pais é um homem; tem a oitava classe. O quarto, que também é um homem,

[149] Extinta Universidade Pedagógica Delegação de Quelimane, Moçambique.

nesse momento tem a licenciatura. A quinta irmã já é uma senhora; ela tem a 9ª classe e, na sexta, ela tem a 12ª classe.

Eu, enquanto aluno, tive momentos marcantes, desde figuras que me marcaram, assim como histórias da vida que me marcavam, indo para figuras marcantes. Eu olho o meu professor da pré-primária como uma das figuras marcantes da minha vida. Por quê? Porque ainda na pré-primária, eu sabia ler e escrever o meu nome completo, sabia pequenas frases ou palavras simples. Se eu conseguia fazer isso ou aquilo, foi graças à dedicação daquele professor, que, ao mesmo tempo, era o diretor da escola. Cantávamos; nós comíamos a mandioca da escola, mas já éramos os mais pequenos. Então, a dedicação daquele professor para comigo me dá a entender que é uma das figuras marcantes da minha vida. Mas outras figuras marcantes também foram os professores que se seguiram, por exemplo, na primeira classe, eu estudava com uma professora nova, acabava de voltar da formação e ela chamava-nos de seus filhos e por causa disso ela dizia que estava a ensinar para nós para ensinarmos os nossos futuros irmãos que ela havia de ver nascer e então ela trabalhava com muita dedicação, chorava até quando um de nós não conseguisse fazer um exercício. Portanto, eu acho que ela também é outra figura marcante. Outra figura marcante foi quando estive no ensino primário do primeiro grau. Fui recebido pelas irmãs missionárias de Amor de Deus e tive uma professora de matemática. É aí que começou a minha paixão pela matemática. Aquela professora era portuguesa, mas muito boa em matemática. E ela me ensinou a matemática que até hoje eu não esqueci. Eram frações, eram potências, era geometria e tudo aquilo que era conteúdo daquele nível. Portanto, a irmã Emília, pra mim, foi das grandes figuras marcantes porque introduziu-me à vontade e ao amor e à paixão pela matemática. Mais tarde também, o meu professor de língua portuguesa na escola secundária de Mocuba, o de nome Duarte, foi outra figura marcante porque com ele aprendi, na verdade, a gramática da língua portuguesa. E, para finalizar, entre as figuras marcantes no meu perfil acadêmico, eu conheci um professor na Universidade Eduardo Mondlane, o Professor Catedrático Armindo Ngunga, e o outro chama-se Bento Sitoe; esses dois professores influenciaram bastante a minha vida, a minha exigência como profissional. Ensinaram-me o que é trabalhar, ensinaram-me o que é investigar e ensinaram-me o que é fazer do trabalho o meu pão do dia após dia. Foram muito importantes para mim e mudaram a minha vida, para o bem. Há colegas também que me marcaram, aqueles que me apoiaram nos momentos baixos da minha vida, por exemplo: quando não tivesse lápis, caderno ou comida após o tempo que fiquei na escola secundária, eu vivia fora dos meus pais. Nós moramos entre jovens. Então, tive apoio de outros jovens que

também moravam sozinhos. Alguns deles, lembro-me do Dionísio, do Samuel e de tantos outros que já não posso mencionar.

Enquanto aluno, a minha rotina era casa, escola, escola, casa, igreja. E a minha vida resumia-se a ler os apontamentos que nós passávamos na escola, procurar saber o que eu não percebia com os amigos, buscar conhecimentos para complementar, levantar questões na sala de aula perante os meus professores, mas também levantar questões com os meus colegas para me apoiar naquilo que não sabia. Essa foi a minha rotina enquanto estudante. Portanto, estudar para saber era o grande objetivo. É por isso que o meu desempenho sempre foi positivo, foi bom no entender dos meus professores. Na verdade, o meu envolvimento nas atividades profissionais e acadêmicas era muito grande. Eu gostava de ler qualquer livro que me aparecesse. Gostava de perguntar tudo o que eu não sabia. Isso ajudou-me muito a abrir a minha capacidade, a abrir o meu horizonte. Tenho uma história nisso. Em 1998, eu estava fazendo a 10ª classe. Então, das minhas preocupações em querer saber mais, fui indicado para representar o distrito de Mocuba num encontro dos estudantes do ensino secundário ao nível da província da Zambézia, cidade de Quelimane. Mas tudo isso porque os professores olharam para mim como aquele que se preocupa pelo saber, não porque era muito inteligente em relação aos outros, mas porque eu era atento às coisas que vinham à vista.

Sobre as leituras. Como disse, gostava de ler jornais, revistas ou livros. Então, eu lia o que estava ao meu alcance e era isso que me marcava porque os jornais abriam um horizonte. As revistas, os jornais, os livros atualizavam-me, mas na vertente acadêmica, tal é que, como disse, o convite que tive para participar e representar os estudantes ao nível da província era porque eu tinha uma abertura, tinha uma visão das coisas, mas a partir das minhas leituras. E foram momentos muito marcantes em relação a isso. Os livros davam-me uma nova informação, atualizavam a minha mente, acresciam alguma coisa à minha vida. Por exemplo, com relação às revistas, havia na altura o que se chamava de revista Tempo. A revista Tempo trazia matérias sobre os problemas do país, sobre o rumo que o país estava a tomar com relação à guerra que estava a dilacerar muitos moçambicanos. Os jornais também atualizaram o dia a dia da vida dos moçambicanos, mas também como o país estava a desenvolver-se, como estava a seguir em termos de desenvolvimento econômico, político, etc., já que estávamos em fase da guerra. Às vezes, lia por prazer, por gostar, sem me aperceber de que iria trazer novos conhecimentos. Na Escola Secundária de Mocuba tinha biblioteca, é verdade, que era uma biblioteca com poucos livros, pouca informação, mas eu sempre ia à biblioteca para o que tem de melhor. Os jornais, as revistas, eu tinha. Como disse o meu irmão, ele

também era professor, porque ele gostava de comprar e, por conta dele, eu conseguia ter esses materiais e poder ler. Mas mais tarde eu consegui os livros através de outras fontes, como amigos e colegas. E quando conheci as Irmãs de Amor de Deus, eu ia às Irmãs pedir alguns livros, e elas me emprestavam; depois, devolvia. Portanto, uma parte através da biblioteca da escola secundária, outra parte através dos livros das irmãs religiosas e de colegas da escola.

É claro que, na vida, é preciso conciliar o trabalho, um pouco de brincadeiras, um pouco de amizades e tudo isso. Nos meus momentos livres, quando achava que já fiz os meus trabalhos da escola, ia à igreja. Na igreja, apenas como crente, só para disfarçar-me um pouco dos estudos, lá na igreja, rezamos, dançávamos e cantávamos. Então, para mim, o melhor momento de lazer era a igreja, porque lá aproveitávamos para conversar sobre a vida, sobre a nossa realidade, mas também para refletir como jovens através da Bíblia enquanto jovens. Aquelas brincadeiras de criança. Eu já joguei a Neca[150], eu já brinquei com mochê.[151], nós cortamos a bananeira e fazíamos tipo um barco, mas que descia do mochê para baixo. Essa era a nossa brincadeira e aí apanhávamos um pouco com os nossos pais porque rasgamos

[150] Trata-se de um jogo tradicional praticado em diversas regiões moçambicanas, geralmente por meninas, mas também por meninos. A atividade pode ser realizada individualmente, em duplas, ou em grupos, não havendo um número fixo de participantes. Material: consiste em uma pedra pequena (lisa de preferência) e um desenho de 8 quadrados no chão. O jogo é realizado ao ar livre e pode ser jogado tanto na terra como num recinto de cimento. Desenrolar o jogo; cada jogador deve cumprir duas fases distintas: 1ª Fase - a pedra é lançada para a casa 1 (quadro 1), (se cair sobre uma das linhas que delimitam a casa, a jogadora (o) perde a sua vez de jogar) e a jogadora (o) salta, ao pé-coxinho, para a casa 2 e depois a casa 3. Colocando, depois, cada um dos pés nas casas 4 e 5. Pula ao pé-coxinho para a casa 6 e novamente coloca cada um dos pés nas casas 7 e 8. Aqui dá uma volta ao ar de modo a ficar virada(o) para a neca e inicia o percurso do regresso. Não pode em momento algum pisar o risco nem pousar o pé no chão (ou os dois pés na mesma casa). Na volta, apanha a pedra e salta para fora da neca. Recomeça o jogo, lançando agora a pedra para a casa 2, sendo a progressão do jogo a mesma que já foi descrita. No caso de perder, reinicia o jogo, quando chegar a sua vez, na mesma casa onde estava quando perdeu. 2ª Fase - A jogadora (o) irá agora percorrer todas as casas, da maneira já descrita na 1ª fase, mas de olhos vendados. No caso de não conseguir fazer o percurso todo, a jogadora (o) dará a vez à seguinte, começando do princípio desta fase. Nota bem: O jogo termina quando uma jogadora (o) conseguir realizar esta fase de uma vez só. O jogo de Neca pode ser classificado como jogo educativo motor e também como jogo de desenvolvimento de inteligência criativa porque é uma ferramenta que contribui para a formação corporal e cognitiva, por ter uma característica lúdica. Através do jogo de Neca, a criança pode desenvolver capacidades como salto, equilíbrio, coordenação motora, atenção, concentração e diferenciação. O jogo "Neca" tem movimentos semelhantes ao triplo salto no atletismo. Os passos que as crianças realizam no jogo, pré-coxinho, alternando as pernas, ajudam no ensino dos últimos três passos do triplo salto. Sendo uma atividade lúdica que as crianças realizam no seu quotidiano, julgamos ser útil na aprendizagem dos passos do triplo salto. Nota bem: Em relação ao jogo "Neca" podemos utilizar para o ensino do triplo salto porque os movimentos usados são semelhantes (Vasco Salomão Mabunda, s/d). https://pt.scribd.com/document/570235587/Instituto-Medio-do-Desporto-e-Educacao-Fisica-de-Mocambique. Acesso em 01 de agosto de 2025.

[151] Trata-se de uma brincadeira típica das regiões onde existem mochês. Ai, as crianças cortam uma bananeira e sobem até ao topo do mochê, posicionando-se sobre a bananeira para descerem, como se estivessem surfando em uma onda do mar. Essa atividade lúdica contribui para o desenvolvimento das habilidades físicas e motoras das crianças.

roupas facilmente. Então, eram brincadeiras discretas que até as outras não me lembro. Eu joguei futebol; gosto muito de jogar bola e aí era outro momento em que me divertia.

Desde a minha infância, comuniquei-me em Elomwe e, quando entrei na escola, passei a comunicar-me em duas línguas, Elomwe e português, mas também, por causa da igreja, passei a comunicar-me em três línguas, Elomwe, português e Echuwabo. E não tive limitações para falar as línguas. Eu domino facilmente as línguas; por isso, falo o elomwe fluentemente na qualidade de língua materna, mas também falo o português no nível aceitável. Não posso dizer fluentemente porque a língua, na verdade, não é minha, mas de forma aceitável. E falo o Echuwabo também de forma aceitável. Toda essa insistência e essa vontade de querer aprender mais, de pesquisar, permitiram-me aprofundar os meus conhecimentos. Através de conversas com pessoas que conhecem a língua, que a dominam melhor, isso ajudou-me a abrir o meu horizonte sobre as línguas.

Eu gostaria de ver a nova geração. Quando falo de nova geração, estou falando dos meus alunos, o futuro deste país, a terem o gosto pela leitura, o gosto pela sabedoria, a criticarem aquilo que leem. Eu gostaria que eles tivessem o hábito de procurar as coisas e não esperar que as coisas venham até eles. Eu gostaria de ver um ensino de qualidade onde o professor se preocupa para que o seu aluno aprenda, mas que também o aluno se preocupe para saber. Aqui há uma coisa em que eu insisto: estudar não é a troca de conhecimentos, mas estudar é a insistência para saber as coisas. Isto é o que eu acho ser muito importante, porque quando eu insisto para saber as coisas, eu estou a abrindo um horizonte, estou tentando ter maior capacidade de manipular as coisas, mas quando espero que o professor me traga as coisas e ele me ensine apenas, eu me limito aí, eu não estou à fazendo aquilo que devia fazer. Eu tenho que procurar, a sabedoria. Só assim que estarei a fazer coisas boas. Por isso, eu apelo aos professores que tenham espírito investigativo nas suas práticas de sala de aula. É dessa forma que eles podem dominar cada vez mais os conteúdos e fazer outras descobertas, embora a experiência profissional conte, a preocupação com o conhecimento importa.

Na vida há coisas boas, mas também nem podemos pensar que tudo o que eu planejo tem que sair assim como pretendo. Há vezes que você planeja; no momento da concretização, a coisa não sai certo. Por exemplo, eu gostaria, e esse foi o meu sonho, de terminar o meu doutorado na área em que me formei no ensino superior, ou podia ser em uma outra área. E eu já tinha a visão de um dia sair do país, ou então ainda dentro do país, com muita urgência para terminar o doutoramento. Não deu certo. O que planejei não é isso que está a acontecer. Mas isso não significa que estou desmoralizado, não. Apenas estou passando aquilo que é a

realidade da minha vida. Não consegui, e só não consegui ir para o doutoramento porque estou assegurando o emprego. Isso não está dando certo para ir ao meu doutorado, mas gostaria que isso acontecesse.

Outra coisa que não deu certo. Eu já tinha idealizado que, depois de terminar o meu curso e começar a trabalhar, eu tinha que criar um centro onde eu pudesse equipar com um conjunto de livros de diversas áreas do saber que era para permitir a várias crianças e vários estudantes a oportunidade de ler vários livros.

Livros de que muitos de nós saímos da primeira até a 12ª classe sem termos a oportunidade de ler tal livro. No meu tempo, nós trabalhávamos muito com apontamentos. Nosso professor explicava e ditava as matérias. Nós não víamos as obras, por exemplo, lembro-me da história, quando falávamos da história universal, das primeiras e segundas guerras mundiais e de outras temáticas. Nós só ouvíamos falar com os nossos professores; nós não tínhamos a oportunidade de ver ou termos o livro que falava sobre isto. Então, eu gostaria de ter uma biblioteca privada em casa, com bons livros e todos esses, onde os vários jovens da minha comunidade onde estou a residir tivessem a oportunidade de ler esses livros para terem maior conhecimento. Bom, isso não está dando certo, justamente por causa do alto custo de montar este centro. Eu não tenho recursos. Portanto, as iniciativas do gênero existem, mas são muito exíguas. Por exemplo, o município da cidade de Quelimane tem uma iniciativa que se chama "clube de leitura" para os alunos da cidade. Mas o que acontece é que não há bibliotecas espalhadas pelos postos administrativos urbanos. Mesmo assim, não paro de sonhar.

Também tive dificuldades na minha formação. Eu não podia ter feito o ensino secundário se não fosse pelo apoio das irmãs de Amor de Deus, porque eu próprio estava limitado; não tinha condições. Só foi graças às irmãs que me apoiaram com materiais escolares para que eu fizesse o ensino secundário. Mesmo quando fui fazer o ensino superior, também tive várias dificuldades. Foi graças a uma bolsa sueca[152] que me ajudou a concluir os meus estudos. Então, tive dificuldades, sim, no ingresso. Não tive dificuldades na minha formação. Quanto ao ingresso, eu tive facilidade para ingressar nas escolas primárias, secundárias e na universidade.

[152] Uma Organização não-governamental sueca que ofertava bolsas de estudos no país.

O certo é que o exame de admissão para a universidade é desafiante, você precisa preparar-se para entrar na universidade. Então, esta foi uma das grandes dificuldades que eu tive, porque não tive material para ler, material à altura para confrontar os exames das universidades. Não tive alguém a apoiar-me, a explicar-me outras coisas que eu ainda não sabia no momento em que me preparava para fazer o exame de admissão. Estas foram algumas dificuldades, mas graças a Deus superei esse momento e na única vez que fui fazer o exame passei. No entanto, é por aí que percebo a geria de que "toda vitória precisa de sacrifício", por isso não irei parar de sonhar em um dia voltar à vida acadêmica.

Não posso falar de acontecimentos políticos relacionados a mim porque nunca, enquanto funcionário do aparelho do Estado, me associei a uma formação política. Falo da política ativa. Nunca me associei, mas como membro da sociedade moçambicana eu faço política passiva, contribuindo de alguma maneira com a minha visão, com as minhas ideias, aquilo que podia ser. Nas reuniões de instituições onde eu passei e onde eu participei, dei as minhas contribuições, dei os meus pontos de vista com relação àquilo que devia ser para que o nosso país fosse bom. Mas também acompanho aquilo que é o desenrolar político do nosso país, do dia a dia, mas também de questões internacionais. É verdade que não tenho influências, como disse, eu não faço política ativa, mas estou concentrado apenas na minha missão como professor. E é por aí que também tenho alguma palavra para falar do sistema de ensino no meu país. Eu sinto que o nosso sistema de ensino, até certo ponto, caiu um pouco. Estou a vir de um sistema no qual fui formado, que se chamou Sistema Nacional de Educação (SNE). Bom, talvez esteja influenciado porque fui um aluno, beneficiado daquele sistema, mas eu acho que naquele meu tempo a aprendizagem era muito melhor do que no momento atual.

Então, vou explicar as razões. Hoje, o professor que está na sala de aula parece-me que não tem o mesmo tempo, a mesma paciência que tinha o professor que deu aulas em 1984, 1994, 2000 e aí por diante. Hoje, é normal o aluno da sexta classe receber o que chama de texto de apoio, para ele ir fotocopiar e passar a ler esse tal texto. Mas tentamos falar um texto de apoio na disciplina de língua portuguesa, o que não é normal para mim, porque a língua portuguesa começa com uma leitura. Passa de uma interpretação da leitura, depois passa por uma exploração do conteúdo que você pretende dar. Vamos supor. Quero ensinar pronomes, pronomes pessoais. Eu, para ensinar isso, tenho que dar o texto ao aluno, ler na minha presença, interpretar o que o texto está a dizer e, então, em conjunto, identificar e explorar quais são os pronomes pessoais. E o aluno sabe que, afinal, esta frase começa com um

pronome e esse pronome chama-se pronome pessoal por esta aclaração. Mas se eu, na qualidade de professor de português, dou um texto de apoio e digo: "Vai imprimir, ler, compreender", porque na próxima semana é avaliação, o aluno nunca ouviu de pronome, o aluno não sabe distinguir o pronome dentro de um texto, como é que eu, como professor, acho que esse aluno vai perceber essa matéria? Aí, estamos a perder a qualidade que o aluno devia ter. Então, o aluno irá chegar no final do ano, primeiro sem saber como identificar os pronomes num texto. Segundo, sem conhecer o que são os pronomes. Porque no dia em que irei falar dos pronomes, vou falar assim, de forma muito objetiva: pronomes são estes; não sei o que ele não vai perceber que, afinal, esses pronomes associam-se a outras categorias gramaticais dentro de um texto. É que precisa então identificá-los. Este é o primeiro aspecto, o segundo é a falta de tempo dos professores na atualidade. Terceiro, nós estamos a confiar nas redes sociais, tecnologias que não são coisa má. Não estamos a saber usar bem esses instrumentos e, por conta disso, queremos deixar a nossa missão de dar aulas passar para as tecnologias e pensar que o aluno, lendo nas redes sociais, lendo na internet, vai compreender como deveria compreender se eu tivesse explicado com aquele todo carisma, com aquele todo cuidado. Então, fatores como esses influenciam a baixa qualidade no nosso sistema escolar no país.

O clima, ao nível da educação, penso que é bom. Embora possamos nos referir de questões de desmotivação dos professores por vários fatores que não posso mencionar, mas o clima é bom porque o ensino continua a vigorar, o ensino ainda está no seu ritmo, mas precisamos de acelerar mais, precisamos de nos comprometer com a causa da educação para melhorarmos esta mesma educação e melhorando a nossa qualidade de ensino, promovendo um bom clima nos profissionais, estaremos também a melhorar o ambiente escolar, estaremos a melhorar a qualidade de ensino, estaremos a elevar os padrões do sistema de ensino e estaremos também a diversificar as atividades ao nível do nosso sistema. Como estou dizendo que este desiderato carece de um conjunto de elementos e entidades, nós, como parceiros, precisamos muito de engajamento das outras forças vivas para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem.

Com relação às atividades extracurriculares, eu avalio positivamente porque, de tempo em tempo, vejo que os alunos estão submetidos; nos jogos escolares, estão a realizar atividades de limpeza, mas também estão a realizar atividades lúdicas, o que é muito bom, e isso contribui para a aprendizagem dos alunos. Para mim, vejo como um bom sinal e, deste ponto de vista, o governo está muito bem alinhado, porque as crianças com pais pobres que

não conseguem comprar um livro, que não conseguem ter dinheiro para matricular-se, já podem fazê-lo gratuitamente. Ao avançar com a proposta de ensino primário como obrigatório[153] para todo cidadão moçambicano, é uma boa oportunidade para todas as crianças moçambicanas e vai permitir que elas consigam ter esse nível e isso vai minimizar os índices de analfabetismo no nosso país. Portanto, eu vejo uma medida muito boa e encorajo que continuemos nessa linha. Mas isso não pode ser confundido com liberalismo. A educação não pode ser vista como algo que não tem valor só porque a criança vai à escola, estudar sem pagar, volta; então, não podemos ver como algo barato. Temos que aproveitar essa facilidade que o governo dá para estudarmos. Por isso, a responsabilidade grande é dos pais e encarregados de educação, de sensibilizar os filhos para ir à escola sem pagar, mas sem abusar das regalias. Esse é o meu apelo.

Eu era aluno até o ano 2000. Nunca me passou pela cabeça pensar que um dia seria professor. A decisão de ser professor veio do meu diretor da escola secundária na altura, quando, no fim dos nossos exames da 12.ª classe, ele disse que tínhamos um bloco de notas na entrada do gabinete do diretor. Aquele que quer contratar-se como professor, passe por lá e deixe o seu nome, que iria se responsabilizar por levar os nomes para a Direção Provincial da Educação, e nós seríamos convidados para se contratar como professor. É aí que surgiu a vontade de me inscrever como professor e, de lá, registrei o meu nome naquele bloco. Na verdade, duas semanas depois, fui chamado pela Rádio Moçambique para ir à Direção Provincial da Educação. Fui a um seminário de 21 dias no Instituto de Formação de Professores (IFP) para uma capacitação que era a introdução de metodologias para professores de ensino primário. Isto foi no ano de 2001. É assim que eu, depois desse seminário, passei a ser professor. Como disse, fui dar aulas na sétima classe da disciplina de matemática, mas já em 2002 fui convidado para dar português no ensino secundário. Portanto, a decisão clara que foi minha foi uma decisão influenciada e disso só tenho a agradecer ao meu diretor, porque eu não teria tamanha decisão até aquele ponto. Na verdade, por causa da influência que o diretor teve em mim, fiquei motivado para ser professor. Primeiro, já tinha conhecimentos suficientes. Segundo, já me sentia capaz de estar numa sala de aula a enfrentar outras pessoas.

---

[153] "Garantir a educação básica inclusiva a todo cidadão de acordo com o desenvolvimento do País, através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória". Lei nº 18/2028 de 28 de Dezembro do SNE, no artigo 5, alínea B. Embora não esteja clara essa obrigatoriedade por parte da comunidade.

Nesta capacitação fui com um grupo de amigos, colegas, que todos acabamos ingressando como professores, e até hoje eu trabalho como professor. Por causa desse período e desse conhecimento consolidado que eu trago, hoje considero-me um professor com boa experiência. Fico feliz quando encontro tantos estudantes que eu formei e eles dizem: "Ah, este foi meu docente e eu devo muito a ele porque agora o que eu sei foi graças a esse mesmo. Eu fico feliz, alegre porque começo a pensar que afinal já contribuí para alguém que hoje é alguém. Isso para mim é muito importante, mas isso é mesmo fruto da experiência que fui acumulando ao longo da minha vida profissional como docente. De 2001 até 2005 trabalhei no ensino secundário. Interrompi; voltei a trabalhar como docente em 2009 já no Instituto de Formação de Professores de Quelimane e, mais tarde, de 2010 até 2017, como docente universitário. No período em referência, na escola secundária, foram dois diretores, na verdade. De 8ª a 10ª classe, o diretor chamava-se Damião José. Mais tarde, quando entrei para o ensino médio, 11ª e 12ª classes, o diretor chamou-se João José Cumpéu Jota; portanto, tudo isso foi na cidade de Mocuba. O diretor distrital de educação naquele período chamou-se Mocuba, o que coincide com o nome do distrito. O nome inicial já me escapa, mas tinha sobrenome Mocuba. O diretor provincial foi a doutora Lina Portugal, e faço confusão se foi antes ou depois Lino Ama, essencialmente esses dois, que foram os diretores provinciais. E ministros, o ministro da educação também foi uma sequência: Zeferino Martins. Depois entrou o ministro Alcido Nguenha.

Na verdade, enquanto professor no ensino secundário, nunca assumi o cargo de chefia, de igual forma, pela minha passagem que tive no Instituto de Formação de Professores. Mas já na universidade, até o tempo em que saí, era diretor do curso de Linguagem Bantu. Fui designado, diretor desse curso, primeiro porque eu tinha competências acadêmicas, profissionais, nesta área. Segundo, acumulava uma experiência aceitável, que permitia que eu assumisse esse cargo. Terceiro, granjeei simpatia e confiança pelos meus superiores hierárquicos. Então, esses três pontos concorreram para a minha indicação como diretor do curso.

Como gestor, a minha rotina era trabalhar na direção e aí coordenava com os meus colegas várias atividades, mas todas ligadas à área pedagógica. Participava em reuniões de direção, onde desenhavam as estratégias de trabalho, mas também participava em reuniões do conselho de coordenação da universidade. Para refletir sobre o andamento, a qualidade e o sustento, em termos econômicos, da nossa universidade. Mas nunca deixei de dar aulas, este era o prato forte da minha profissão. Nesse período em que trabalhei como gestor, tive boas

relações com os meus colegas, com os nossos estudantes e também tive boas relações com a sociedade envolvente, por isso não tenho queixas de nada porque tive apoio de todos os colegas, das entidades máximas da minha universidade. E aí também tivemos bons momentos, como por exemplo o destaque de alunos que se empenharam muito e por conta disso receberam prêmios. Para mim foi um bom momento. Tudo isso, desde o perfil estudantil, acadêmico e a experiência como gestor de um curso, criou mudanças na minha pessoa. Na verdade, ganhei experiências, titularidades. E isso permitiu que eu desenvolvesse também a minha capacidade intelectual e isso refletia-se também na sala de aulas porque quanto mais tempo de trabalho eu tivesse, melhor era a qualidade que eu demonstrava durante as aulas. Até hoje sinto que tenho uma oportunidade e tenho um privilégio grande de dominar as coisas, de perceber melhor as coisas, sobretudo no que concerne à área de gestão, que fez com que o meu nome fosse projetado e conhecido por outra instituição fora da universidade.

Foi por causa dessa titularidade que comecei a ter convites para fazer participações, apoio de trabalhos de investigação, para começar a fazer apoio de capacitação de professores noutras instituições, por exemplo, o projeto SABER[154]. Na altura, não se chamava SABER, chamava-se projeto APRENDER A LER e, abreviadamente, era conhecida pela APAL[155]. Era um projeto orientado pela USAID[156], como organização não governamental à frente das atividades. Então, a *WORLD EDUCATION*[157] como profissional da Universidade Pedagógica

---

[154] Foi um programa financiado pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) e implementado pela WEI (World Education) e por um consórcio de organizações locais. Esse programa visou a melhoria dos resultados de aprendizagem no ensino primário através da educação bilíngue, abrangendo as províncias de Nampula e Zambézia, as duas mais populosas de Moçambique. O programa buscou apoiar o Ministério de Educação nas seguintes frentes: prestação de instrução corretiva de qualidade aos alunos do 1º ao 3º ano (1º ciclo do ensino primário), através de um programa de ensino básico sustentável; alargamento das intervenções no ensino básico ao 4º e 6º anos (2º ciclo do ensino primário) e formação de professores para apoiar os alunos a consolidar habilidades básicas de leitura e matemática, transferindo essas habilidades para português e progredindo para competências de nível superior; aumento do tempo de instrução e redução do trabalho do professores na busca de soluções para o absentismo de crianças na escola, através do envolvimento dos serviços de educação, governo, sociedade civil, líderes escolares e comunidade. (USAID-SABER, tradução nossa).

[155] APRENDER A LER (Apal) foi um programa de quatro anos, financiado pela USAID, projetado para melhorar os resultados de leitura dos alunos do 2º e 3º ano em escolas selecionadas nas províncias de Nampula e Zambézia, em Moçambique. Gerenciado pela *World Education, Inc. (WEI),* o Apal trabalha em estreita colaboração com o Ministério de Educação (MINED) para melhorar a qualidade e aumentar a quantidade de ensino de leitura. O programa incluiu treinamento de professores, orientação e apoio para métodos aprimorados de ensino de leitura, além de treinamento em gestão escolar, orientação e apoio aos diretores escolares (USAID-Moçambique).

[156] Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

[157] Trata-se de uma entidade jurídica sem fins lucrativos que implementa projetos financiados pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

e interessou-se pelas minhas atuações, sobretudo no que concerne à área pedagógica, mesmo para a área de gestão. Então, eles inicialmente começaram a convidar-me para apoiá-los nas suas diversas atividades. Eles trabalhavam mais na área de ensino, para leitura e escrita nas classes iniciais, mas também trabalhavam mais para gestão escolar. Então, eles sempre me convidaram para apoiá-los. É nesse tipo de apoio que também se interessam cada vez mais por me verem perto deles e por ainda continuar a contribuir. Assim, em 2016 terminou o projeto APRENDER A LER, mas eles tinham em manga outro projeto que devia dar continuidade à aprendizagem da leitura e escrita, só que desta vez queriam implementar um projeto de ensino bilíngue. E isso requer que tenha alguém com domínio na área de educação bilíngue de um lado. Do outro lado, alguém que tivesse experiência na leitura e escrita. Não interessava qual língua. E ainda alguém que tivesse domínio da gestão, no caso da gestão escolar. E, então, quando eles fizeram a sua pesquisa entre os quadros que podiam fazer parte deste projeto, eles receberam uma recomendação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) para contactar-me, porque, de acordo com a informação da UEM, a pessoa com essas características e com essa experiência era Arigo Saraiva. Então, eles trouxeram esta recomendação da UEM até a Universidade Pedagógica Delegação de Quelimane.

Esta equipe veio ter com o meu diretor, naquele período era o Professor Morais,[158] e disse-lhe que nós temos esta recomendação através da UEM para procurarmos um senhor de nome Arigo Saraiva. Só ele é quem tem que nos apoiar neste projeto. Apresentaram os seus propósitos, os desafios daquele projeto, e o professor Morais convidou-me, explicou-me e ele também me convenceu a integrar a equipa daquele projeto. E é assim que, em 2017, passei a colaborar com o programa, chamado VAMOS LER, que também era orientado pela WORLD EDUCATION. É verdade que era um consórcio com WORLD EDUCATION. Então, eles associaram-se e orientaram o programa, mas através dos fundos da USAID. E eles me convidam a tomar o cargo de coordenador provincial de leitura e escrita. Fiz essa atividade durante seis anos, porque foi de 2017 até janeiro de 2022. Então, neste projeto que se chamou VAMOS LER, era restritamente para ensino bilíngue. O meu envolvimento foi de coordenar as equipes na área de leitura e escrita, foi de organizar capacitações de professores na área de leitura, escrita e numeracia, aqui já entra a matemática, foi de coordenar ações ao nível da Província para intervenção na área de gestão escolar, pedagógica, e supervisão escolar. Fizemos todas essas atividades em coordenação com os Institutos de Formação de

[158] Diretor da Universidade Pedagógica Delegação de Quelimane.

Professores, com as universidades que trabalham para a área de gestão escolar e ensino e outras entidades envolvidas, incluindo governos distritais e provinciais, assim como o Ministério de Educação a Nível Central e o Governo Central. Ainda dentro desse projeto, o nosso envolvimento foi maior na área de mobilização comunitária. Tínhamos que fazer perceber à população qual seria a vantagem do ensino bilíngue, qual seria a vantagem da sua criança começar a escolaridade na sua língua materna e gradualmente passar para a língua portuguesa. Era preciso um grande trabalho de fundo.

E esse programa que se chamou VAMOS LER terminou em 2022, mas, porque havia a necessidade ainda de continuar a consolidar a educação bilíngue no país, em setembro do mesmo ano, portanto 2022, a WORLD EDUCATION ganha um outro projeto que se chama SABER, que é o projeto que até agora está a vigorar e está a dar continuidade das atividades que o VAMOS LER fez outra hora[159]. Portanto, com ele, estamos capacitando professores. Estamos a mobilizar as comunidades para a aderência ao programa de ensino bilíngue. Estamos a criar estratégias de capacitação de professores para encontrar rotinas mais simples e viáveis para a rápida aprendizagem das crianças nas componentes de leitura, escrita e numeracia. Está a ser um grande ganho por parte da nossa educação. Sinto que está a ser melhor porque as crianças integradas na modalidade de ensino bilíngue estão a andar muito bem. Rapidamente conseguem ler e escrever e, no que concerne às operações matemáticas, elas fazem as coisas mais simples e com muita flexibilidade. O que não era assim na modalidade monolíngue. Portanto, é um grande ganho e está a ser uma coisa muito boa.

Há desafios mais prementes no ato da implementação do ensino bilíngue. Um dos desafios é a questão da assiduidade e pontualidade dos nossos professores. Nós, como programa SABER, disponibilizamos instrumentos que têm a ver com a assiduidade e pontualidade dos professores. Esses instrumentos são partilhados durante as oficinas pedagógicas, que são momentos de planificação do processo[160].

---

[159] Suspensão da USAID compromete apoio ao ensino bilíngue em Moçambique. Foi anunciado em março o encerramento do programa SABER, após orientações do financiador, a USAID, foi suspensa pelo Presidente Donald Trump em janeiro de 2025. A medida deve comprometer o avanço das iniciativas educacionais no país, em especial o ensino bilíngue e os esforços de capacitação de professores na implementação de metodologias adequadas para esse ensino, um dos pilares para o sucesso da estratégia (USAID, 2025). Importa salientar que o encerramento aconteceu depois de ter feito as entrevistas no intervalo de janeiro a março de 2024.

[160] As planificações no setor de educação geralmente podem ser de grupo de disciplina; a nível da escola; a nível de ZIP (Zona de Influência Pedagógica); a nível distrital; provincial e Ministério de Educação. Como não é nosso propósito discutir planificação nesta tese, com base na tese (Selimane, 2015), iremos discorrer alguns tipos de planificação. As planificações fazem parte do processo de ensino, portanto, elas são de caráter obrigatório, como aparece em orientações e tarefas escolares obrigatórias (OTEOs), a nível das escolas e ZIPs, as reuniões de

Durante as capacitações dos professores, a sua viabilização é muito diferenciada. Há escolas que cumprem aquelas orientações que aparecem naqueles instrumentos, há escolas e professores que não cumprem. Por isso, é notório ir a uma escola encontrar professores bem organizados; todos chegam na hora certa, começa o turno na hora que é própria e terminam as aulas sem sobressaltos. Estão na aula no momento letivo e só estão fora quando é tempo de intervalo. Esta é uma realidade. Mas há outra realidade de professores que pouco se interessam por estas orientações. Têm instrumentos que já estão na escola; os diretores fazem ou aplicam os instrumentos[161]. Mas os professores simplesmente ignoram e não cumprem essas orientações. Por isso, essas escolas são de professores atrasados, são de professores ausentes, são de professores que chegam na terça-feira quando deveriam começar as aulas na segunda-feira, são de escolas cujos professores estão até quinta-feira e sexta-feira não dão aulas. Há situações com relação à assiduidade, à pontualidade; há casos em que o professor está na escola, mas não está na sala de aula; está todo o tempo a conversar com os colegas, está ao telefone e as aulas estão a decorrer. Portanto, são desafios, mas estão lá os instrumentos. Nós disponibilizamos muito bem instrumentos de gestão, mas o seu cumprimento não é verificado na sua íntegra. Também há instrumentos que permitem que as

---

planificação ocorrem regularmente nos grupos de disciplina, nas áreas ou seções de ensino. No que se refere ao conteúdo e à importância daquelas reuniões, são as trocas de experiências acerca das metodologias e estratégias de ensino; melhoria do domínio dos conteúdos e das matérias a lecionar e a discussão das formas de adaptação de algumas exigências dos programas de ensino às condições específicas das escolas e particularidades dos alunos. Ainda Selimane o questionário que usou na sua pesquisa, alguns professores afirmaram que participam nas reuniões como oportunidades de aperfeiçoamento dos seus conhecimentos sobre como lidar com turmas numerosas e para a elaboração, proposição e implementação de alterações no currículo, outros dizem que a participação nos encontros é apenas para efeitos de marcação de ponto, alguns dizem que esse tipo de encontros os professores não aderem porque não tem havido ao menos a água para matar a sede. Uma proporção dos professores afirma que a falta de remuneração e de suficiente mobilização não favorece a aderência às reuniões de planificação. E quem diz que tais reuniões não há seriedade, liderança e até mesmo que elas não acrescentam nada à sua vida profissional. Na mesma pesquisa de Selimane, em relação ao questionário com os diretores de escolas, dizem que as reuniões semanais estão assinaladas em uma vez para duas e quatro horas; as quinzenais, em três vezes para duas horas e três vezes para três horas; as mensais em duas vezes para duas horas; e as trimestrais uma vez para duas horas, e os diretores são unânimes ao afirmarem que quatro horas de planificação seriam ideais. Tratando concretamente de planificação do programa SABER, este envolverá a direção nacional de formação de professores (DNFP) para melhorar a abordagem, tornando a mais prática, fornecendo diretrizes que se vinculam aos modelos de planos detalhados de aula, incorporando princípios da comunidade de aprendizagem, abordagens inclusivas e sensíveis ao género e integrando-se aos ciclos de planificação de aula baseados na escola e na ZIP. Tais planificações estão alinhadas com as políticas de MINED, que visam dar apoio ao papel do diretor de escola e dos coordenadores do ciclo pedagógico; as planificações incluem análise reflexiva da sala de aula, planificação conjunta de aulas e apoio em pares ao nível da escola da ZIP, com modelos de planos de aula detalhados. A novidade na planificação bilíngue, terá os guiões de acompanhamento que serão adaptados para cada classe. Os acompanhantes terão conhecimento sobre os estágios de desenvolvimento da leitura e da matemática nos dois ciclos do ensino primário e acompanharão os professores na identificação das lacunas dos alunos e na planificação da remediação.

[161] São instrumentos usados durante a lecionação de uma turma da modalidade bilíngue, tais como: ficha de avaliação de competências dos alunos; mapa para sistematizar resultados da avaliação rápida; ficha de acompanhamento de aula, entre outros.

crianças estejam na escola e que as crianças se interessem em ir à escola. Alguns desses instrumentos estão integrados na estratégia de clubes de leitura. Nós mobilizamos os pais encarregados de educação a participar com os seus filhos nos clubes de leitura porque é ali que aproveitamos para passar a nossa informação de que mandem as crianças à escola para continuarem a aprender isso que estão a aprender aqui no clube de leitura e se a criança falta um dia na escola, essa criança está a perder um conteúdo que depois vai ser difícil como remediar, como recuperar. Nos clubes de leitura, passamos informações para que os pais tenham o cuidado de mandar os seus filhos à escola. Mas também nas diversas reuniões com pais encarregados de educação e sobretudo nesse momento de mobilização comunitária, os pais recebem orientações para mandar sempre a criança na escola, recebem orientações que deixam as crianças aprender até o fim do ano e não retirarem por este ou aquele motivo. Um dos motivos, por exemplo, que fazem com que as crianças não estejam na escola permanentemente todo ano são as mudanças de residência que os pais fazem, são as deslocações para outras zonas à procura de mais roça[162].

E ao mudarem, eles mudam com as crianças; consequentemente, estão a tirar a criança da escola, da sala de aula. Esses instrumentos, até certo ponto, são muito bons e têm um impacto positivo, porque de um lado dá a entender aos pais a vantagem de a criança estar na escola, e mostra aos pais evidências de que quando a criança está sempre na escola, essa criança aprende melhor e alguns pais estão a perceber isso, estão acatar, estão a levar a sério. Mas esses instrumentos também melhoram o ambiente escolar, porque através deles os professores ficam sensibilizados, percebem, afinal de contas, que aquele é um minuto que perdi, fora da sala de aula estou a prejudicar as crianças, aquele dia que faltei à escola… Então, ficam sensibilizados também. Mas os instrumentos mostram ao diretor da escola ou aos gestores que, quando eles permanecem na escola, a escola funciona. Mas quando eles estão ausentes, a escola também não funciona, porque o gestor é o elemento importante na vida da escola. O Plano de Ação de Assiduidade Distrital (PAADs) contribui positivamente para o rendimento da escola e dos alunos porque, como vinha dizendo, o PAADs sensibiliza todos esses atores para que cada um assuma com franqueza a sua missão. Isto tem a ver com a assiduidade, tem a ver com a pontualidade, tem a ver com a permanência de gestores na escola e tem a ver com a permanência de alunos também na escola. Por isso, é um instrumento muito importante para nós. Está a contribuir bastante, não só para o ambiente

[162] Vulgarmente conhecido no Brasil como na roça.

escolar como também para a relação entre a escola e a comunidade. Na verdade, esses instrumentos são válidos, quer para escolas monolíngues, quer para escolas bilíngues.

Nós temos feito comparações entre as nossas escolas de intervenção de ensino bilíngue e aquelas escolas que não são de intervenção, onde o nosso apoio não é direto. E por aí, os nossos instrumentos, como PAADs, como fichas de gestão, nós entregamos nas escolas de intervenção, que são as escolas de educação bilíngue. Agora, o funcionamento de cada uma dessas modalidades na área de gestão, nós notamos como diferenciado. Por quê? Porque quando fazemos uma avaliação comparativa, as escolas de educação bilíngue, que têm esses instrumentos que estudam, percebem, analisam e criticam sobre a questão de pontualidade, assiduidade, são escolas com bons rendimentos, são escolas cujas presenças são muito aceitáveis, são escolas onde, na maior parte dos alunos, marcam a sua permanência ao longo do ano, ou seja, há pouca desistência em escolas bilíngue, mas há muita desistência em escolas monolíngue. Por quê? Porque nas escolas monolíngues pouco se fala sobre pontualidade e desistência de alunos. Nas escolas monolíngues, o gestor escolar guia-se apenas daqueles instrumentos que aparecem no regulamento escolar. É claro que todas essas informações que estão no PAADs estão também no regulamento escolar, mas a diferença é que nós fazemos funcionar, enquanto as escolas monolíngues que usam aqueles instrumentos apenas como elementos normativos e guardam. Por exemplo, na secção pedagógica, a sua divulgação é de vez em quando, mas para nós é algo constante e é isso que faz com que os professores continuamente saibam as suas obrigações. O ensino bilíngue interessa-se pela matemática. O grande objetivo é fazer com que a criança saiba ler e escrever, mas também se incorporou esse objetivo da criança saber ler números, contar números e fazer operações matemáticas. E nós, quando introduzimos a matemática, não tínhamos a noção do impacto que isso podia ter. Mas, com o tempo, fomos percebendo que, afinal de contas, também dominando a numeracia, a criança rapidamente evolui a sua mente e desenvolve a sua mentalidade, por isso que tudo contribui para leitura e escrita.

Por exemplo, quando ele faz a leitura de números naturais, até certo ponto ele está contribuindo para a sua melhoria na linguagem. Ele está a ler, mas está a ler através de uma língua. Então, as suas habilidades de falar e ouvir se desenvolvem rapidamente. Esta é uma parte. Mas a outra parte que compreendemos é que a criança, quando faz operações matemáticas, ela também conversa com a língua. E sobre isso chegou à necessidade de nós percebermos que afinal era bom aprofundarmos a matemática. Então, tendo em conta as regras de matemática, nós introduzimos vários métodos de ensino dessa disciplina. Por

exemplo, na capacitação do ano passado, nós introduzimos o ábaco[163]. Para operações matemáticas, adição, subtração, multiplicação e divisão através do ábaco. É um instrumento muito importante que facilita as operações. Tivemos que procurar pessoas especializadas em matemática para explicarem os conceitos e, com elas, conseguimos traduzir alguns conceitos matemáticos. Também procuramos pessoas entendidas na matéria de matemática para encontrarem outras maneiras tão fáceis de ensinar a matemática. Por exemplo, trouxeram as experiências da linha numérica, trouxeram as experiências de operações de adição e subtração na base 100. Essas são outras facilidades que nós tivemos e isso foi só graças a pessoas que percebem a matemática. Mas ficou uma necessidade de termos pessoas que melhor possam traçar estratégias para aprendizagem mental mais facilitada da matemática desde as primeiras classes, porque essas pessoas que nós convidamos são professores que só trazem o conhecimento, através da sua experiência do dia a dia, mas não nos trazem a teoria da coisa, não nos trazem, por exemplo, porque é que quando usam o ábaco, faz isto, mas não aquilo. Qual é a lógica que está dentro disso? Qual é a explicação teórica desse exercício que eles fazem? Então, nós precisamos de especialistas para poderem nos ajudar neste sentido. No entanto, essa experiência que até agora estamos a beneficiar, trouxe-nos grandes ganhos, porque os alunos aprendem rapidamente, os alunos fazem operações com muita facilidade e isso está a ajudar a compreensão da matemática. Tirando aquele bicho pesado, penso que a matemática é uma disciplina muito difícil para as crianças.

Os professores que trabalham no ensino bilíngue, claro, reclamam. Eles dizem que no ensino bilíngue há muita matéria. A planificação nesta modalidade é muito exigente. Bom, nós concordamos, mas por que isso? Porque de fato queremos encontrar formas mais simplificadas, mais adequadas para a criança compreender as coisas. Por isso, a planificação é mais detalhada, passo a passo, para o professor não ter dificuldades de ensinar na modalidade bilíngue. Outra razão é que esta modalidade é nova para o nosso país. Os professores não foram formados para ensinar Echuwabo e Elomwe; não foram formados para ensinar matemática em uma língua banto. Então, é natural que também seja difícil planificar numa

[163] O ábaco romano foi escolhido, pois é um instrumento de fácil manuseio e que permite rapidez e precisão no registro dos números para a realização mais segura dos cálculos. Além disso, sua manipulação é semelhante aos algoritmos que são ensinados atualmente e sua utilização implica na existência de condições básicas de desenvolvimento do aluno. O ábaco romano também serve para construção do algoritmo de adição, subtração e multiplicação em atividades a partir da manipulação do aparelho pelo aluno. Acredita-se que esse método permitirá uma participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem maior do que costuma haver no processo de ensino tradicional desse conteúdo; a expectativa é que, através da utilização de um material manipulativo, os alunos sintam-se mais livres e as estruturas Matemáticas mais visíveis ao conhecimento (Ibiapina, 2021).

dessas línguas. Então, nós apoiamos esses professores para planificar e não terem dificuldades. Isso acaba sendo mais exigente quando comparado com as planificações que acontecem na modalidade monolíngue. Monolíngue! É só português. Já vieram planificando há tempo. Se calhar a coisa está organizada, então é por aí que eles dizem: é mais exigente para o programa bilíngue, menos exigente para o programa monolingue. Essa ideia é que, no ensino bilíngue, o professor não pode ter dúvida; tem que ter todos os passos quando entrar em uma sala de aula. O material é muito simples de compreender, muito simples de usar para o processo de lecionação, não tem conteúdos de outra natureza que não sejam conteúdos previstos no Ministério de Educação, nos planos curriculares, e apenas o que muda é, por exemplo, a língua e Elomwe tem que ensinar a ler e escrever nas primeiras classes e depois ensinar o português na oralidade. E quando se vai para a terceira e quarta classe, a situação muda; ensina-se o português a ler e escrever, naquele processo de modelo gradual, de manutenção, de transição. Portanto, os materiais são muito bons, fáceis de compreender e bem organizados metodologicamente.

Voltando ao programa SABER, ele é dividido em três componentes: educação, engajamento comunitário, fortalecimento do sistema de educação e monitoria, avaliação. A componente de educação trabalha para a formação continuada dos professores, é a componente responsável pela revisão dos currículos de ensino bilíngue, pela produção de materiais como livros do aluno, manual do professor, livros complementares que são usados para o reforço da leitura, instrumentos de controle, como observação, oficinas pedagógicas, fichas de observação de aulas, assim como fichas de acompanhamento na sala de aulas. Mas também é esta componente responsável pela capacitação de professores em matéria de ensino bilíngue. Ainda, esta componente tem uma relação com o engajamento e fortalecimento de sistemas de educação, porque ela tem que entrar na mobilização das comunidades; tem que explicar às comunidades até que ponto seu filho aprende a ler e escrever na língua materna. Até que ponto isso é vantajoso para a sua criança e até que ponto é que isto não tem nenhum prejuízo com relação à língua portuguesa, já que muitos pais encarregados de educação pensam que se ensina na língua materna, então essa criança não vai aprender a falar e escrever em português. É responsabilidade também da componente de educação explicar a eles que, se a criança aprende a letra A, é o mesmo A em português e, quando chega na fase de ler e escrever em português, essa criança não vai aprender de novo o A; o que vai fazer é transferir para outra língua. Então, é isso que se chama de transferência de habilidades. Isso está acontecendo nas escolas onde, nesse momento, já temos a terceira, quarta, quinta, sexta

classes. Esse mito já desapareceu porque os pais já descobriram que, afinal, quando seu filho chegou na terceira, pegou o livro de português para aprender a ler e a escrever. Essa criança não leva duas, três semanas sem ler fluentemente em português. Então, é a tarefa da componente de educação.

A componente de engajamento comunitário e fortalecimento do sistema de educação tem a tarefa principal de mobilizar as comunidades e sensibilizar, mas também é essa componente que faz o cruzamento entre a ligação do programa com várias instituições do Estado, a começar pelo próprio Ministério da Educação, assim como com outros setores do governo. Nesta componente se criam estratégias para a leitura de crianças fora da escola. Então, o engajamento comunitário é quem organiza os clubes de leitura; apenas a educação, a componente de educação, vai formar, vai capacitar os promotores de leitura, mas quem organiza é a componente de mobilização.

A monitoria e avaliação, como diz o nome, monitoram e supervisionam as atividades, mas orientam o programa sobre que linha pode seguir. Isso é feito na base da avaliação que eles fazem constantemente. Portanto, depois de avaliar, ver os resultados, analisar se de fato estamos a caminhar bem ou não, então eles orientam como caminhar para o bom resultado da organização, mas todas elas concorrem para o mesmo fim, fazer com que a criança aprenda a ler e escrever para melhorar a sua qualidade. Portanto, pelas observações das atividades que temos feito, encoraja bastante ver o envolvimento dos professores e dos alunos na sala de aula.

Bom, muito obrigado, Dr. Arigo. Eu acho que estamos mesmo ao fim, mas apenas essas foram umas perguntas de provocação. Você está livre de dizer alguma coisa, aquilo que está relacionado ao programa SABER e não só, com o setor de educação no país como um todo, tendo em conta a sua experiência.

Certo! O que eu tenho a dizer, talvez como acréscimo, é que o ensino bilíngue é uma modalidade que, para muitos moçambicanos, ainda não compreendeu a sua essência.

Eu vinha dizendo que há pais que percebem que ensinar a criança na sua língua materna não vai fazer com que a criança aprenda o português, não vai socializar-se para questões globais. Hoje em dia, estamos numa interação constante com o mundo. Então, pensamos se a criança aprende em Echuwabo, Elomwe, em Emakhuwa. Então, esta criança não vai aprender coisas de outro mundo, de outros países ou de outros continentes. Então, o que nós, como programa SABER, estamos fazendo é tirar da cabeça essa ideia que alguns pais

encarregados de educação têm, através de esforços do governo e do Ministério da Educação. Por isso mesmo, nós temos tido planificações distritais[164]. Aí, envolvemos diretores de serviço distrital de educação, administradores do distrito, chefes de postos administrativos; todos eles são para sensibilizá-los e, em conjunto, planificar as atividades de intervenção comunitária. Portanto, este é um trabalho que o Programa SABER está fazendo. Mas também outro trabalho que o programa está fazendo é o que chamamos de anúncios rápidos. Neste momento, o programa já fez uma espécie de mensagens curtas e, através de megafones, estamos a passar nas comunidades anunciando o que é que o pai tem que fazer para pôr a criança na escola. Aquela questão de assiduidade e desistência de alunos na escola, para prever aquilo. Adotamos as mensagens rápidas e, através dos megafones, estamos a difundir nas comunidades. São outras atividades que estamos a fazer em prol da mobilidade.

2.3.3.1 ENSINO BILÍNGUE COMO UM ATO DE EMANCIPAÇÃO: REMINISCÊNCIAS DE ARIGO

> *O ensino bilíngue interessa-se pela matemática. O grande objetivo é fazer com que a criança saiba ler e escrever, mas também se incorporou esse objetivo de a criança saber ler números, contar números e fazer operações matemáticas. E nós, quando introduzimos a matemática, não tínhamos a noção do impacto que isso podia ter. Mas, com o tempo, fomos percebendo que, afinal de contas, também dominando a numeracia, a criança rapidamente evolui a sua mente e desenvolve a sua mentalidade, por isso que tudo contribui para leitura e escrita.*
>
> — **Arigo Saraiva**

Na acepção do Arigo, a possibilidade de integrar o *corpus* de gestores do programa do ensino bilíngue, representou uma uma oportunidade singular de ascensao socioeconômica e aprimoramento profissional. Arigo toma o exercício da atividade docente como uma oportunidade de ascensão na vida, ou como um acontecimento que moldou a perspectiva de um jovem da zona rural. O seu caminho pela docência não nasceu de um planejamento prévio, mas de uma contingência histórica pós-independência: o convite de um diretor escolar aos

[164] São atividades que o programa SABER organiza, com a colaboração das entidades locais, administrador do distrito, setor de educação e outras individualidades ligadas à educação no distrito.

interessados em ministrar aulas para preenchimento em um bloco de notas. Esse “acaso” transformou-se em uma profissionalização pedagógica, forjada na disciplina das missões católicas e refinada pela especialização em Linguística Bantu na Universidade Eduardo Mondlane.

Importa salientar que a atividade docente em sala de aula estabeleceu-se como um dos principais interesses e do percurso profissional de Arigo. Embora tenha sido incumbido de outras tarefas administrativas como gestor universitário, Arigo reservou a vinculação pela sala de aula.

No campo da política curricular, Arigo tensiona a dicotomia entre o ensino monolíngue e o bilíngue a partir da eficácia da gestão. Ele argumenta que a superioridade do ensino bilíngue em Moçambique não repousa apenas na língua, mas na introdução de ferramentas de controle como o PAADs (Plano de Ação de Assiduidade Distrital). Enquanto nas escolas monolíngues os regulamentos costumam ser tratados como “elementos normativos estáticos”, no programa SABER, a gestão é atuante. Arigo entende, por sua própria trajetória de resiliência, que a quebra da cultura do absenteísmo é o primeiro passo para a democratização do saber. Para ele, o gestor não deve ser apenas um burocrata, mas buscar garantir a permanência do aluno e do professor no espaço escolar.

Na circunstância da implementação do programa SABER, Arigo assume o compromisso ético de mitigar as assimetrias pedagógicas que historicamente marginalizam o aluno do contexto rural em relação ao do contexto urbano. Ao diagnosticar o fosso cognitivo na literacia e na numeracia, ele posiciona o ensino bilíngue como um dispositivo de equidade. Para ele, a gratuidade e a acessibilidade dos materiais didáticos, aliadas ao aparelhamento técnico dos professores via formação continuada, não são apenas metas logísticas, mas o alicerce de uma política de reparação que visa conferir dignidade e eficácia à instrução nas escolas do interior.No que se refere à matemática, embora seja um homem das letras, Arigo dispensa a visão tradicional de que essa seja um “bicho pesado”, defendendo que, quando mediada em língua materna e apoiada por instrumentos como o ábaco e a linha numérica, ela acelera o desenvolvimento mental do aluno. Sua análise é perspicaz ao identificar um “vazio teórico”: ele reconhece que os professores dominam a prática ou as contas, mas carecem de especialistas em alfabetização matemática que os apoiem com a “lógica da coisa”.

Baseando-se em sua experiência profissional, Arigo diagnostica um paradoxo no sistema educativo: embora as instituições escolares mantenham uma funcionalidade formal,

persiste um vazio existencial e material decorrente das precárias condições socioeconômicas de alunos e professores. Para ele, a crise multifacetada que atravessa o Estado moçambicano, marcada pela instabilidade econômica e pela desmotivação da classe docente, atinge diretamente a escola. Arigo situa o professor não apenas como um técnico, mas como a parcela mais vulnerável e majoritária do funcionalismo público, cuja insatisfação compromete a vitalidade do projeto educativo nacional. Essa preocupação de Arigo converge para o que Aliante & Mendes (2025), em um trabalho sobre valorização docente em Moçambique, abordam como temáticas que dizem respeito a motivação dos professores: condições de trabalho (infraestruturas, materiais e recursos escolares), condições de trabalho docente (formas de contratação, segurança na carreira e nomeações), desenvolvimento na carreira (mudança de carreira, promoções e progressões), remuneração e benefícios sociais; participação nas deliberações das políticas públicas educativas e valorização social da profissão. De acordo esses autores, a provisão de condições materiais e físicas condignas e adequadas, como recursos e meios didáticos, infraestruturas escolares (dependências, mobiliários, carteiras, salas de aulas, ginásios, banheiros, fontes de água e biblioteca), é essencial para a melhoria da qualidade da educação, satisfação e motivação de alunos e professores. Nesse contexto, torna-se imperativo instigar o poder público a refletir sobre a dicotomia entre universalização do ensino e a qualidade de educação, assegurando que as narrativas governamentais transcendam o plano retórico e se materializam em ações concretas. É importante que a implementação dessas políticas resultem em benefícios sociais na comunidade.

A narrativa de Arigo evidencia, assim, chama a atenção para como a prática docente e o processo de ensino-aprendizagem em Moçambique são atravessados pela escassez de recursos, bem como essa realidade impõe limites objetivos à efetivação das políticas educativas, exigindo dos atores escolares uma resiliência que transcende a dimensão pedagógica.

Diante deste cenário, a implementação do ensino bilíngue revelou disparidades acentuadas de desempenho quando comparada à modalidade monolíngue, disparidades essas diagnosticadas pelos próprios instrumentos de avaliação do programa. É a partir desse contraste que o colaborador propõe uma reflexão profunda sobre as especificidades bilinguismo a nível distrital. Transitando entre os papéis de gestor e ator da educação, Arigo mantém um olhar crítico sobre as fragilidades do sistema educativo moçambicano,

denunciando os desafios que ainda impedem a democratização plena e a garantia da qualidade educativa em escala nacional.

Arigo sustenta que o ensino bilíngue instituiu um novo clima de estabilidade pedagógica. O colaborador afirma que a eficiência desta modalidade não se reserva apenas ao ensino-aprendizagem, tanto que disponibiliza instrumentos de monitoria e controle que galvanizaram a assiduidade dos professores e alunos uma evidência que não é comum na modalidade monolíngue. Proporcionalmente, a gestão logística estrutura-se na produção e distribuição antecipada de materiais didáticos (manuais do aluno), instituindo-os como elementos cruciais nesta modalidade. Apesar disso, o programa bilíngue notabiliza-se por falta de especialista em alfabetização matemática. Além disso, o programa idealizou nova estratégia, reconfigurando a numeracia como alce principal. Este axioma respalda o entendimento de que o domínio das operações básicas da matemática não só determina o desempenho escolar, como também habilidades de leitura do mundo em seu entorno.

Embora reconheça a transformação exponencial na dinâmica das escolas atendidas, o interlocutor sublinha que o ensino bilíngue ainda enfrenta o cerco do estigma social. Tais resistências baseiam-se na premissa equivocada de que a instrução em línguas maternas retardaria o desenvolvimento cognitivo, sob o pretexto de que a produção científica é monopólio da língua portuguesa. Por fim, a figura do Arigo projeta uma crítica incisiva à conjuntura política do país: ele identifica uma parcialidade sistêmica e um distanciamento abissal entre as instâncias de decisão política e a realidade vivida pela população. Para o colaborador, esse distanciamento compromete a eficácia das políticas públicas e a soberania das comunidades moçambicanas. Neste desiderato, a sociedade civil é instada a mobilizar-se coletivamente a fim de reivindicar políticas que atendam os interesses públicos e fomentem o desenvolvimento do país, cujos indicadores apresentam um declínio acentuado na na última década. Este engajamento torna-se um imperativo para reverter o retrocesso socioeconômico e proporcionar a sustentabilidade das futuras gerações.

2.3.4 Trajeto Digital Via Google Meet: José Vicente Antônio Bisqué

Crônicas de Viagem

Os viajantes, hoje, querem apenas chegar: não querem
mais viajar. Porque viajar e ir mirando o caminho, vivendo-o
em toda a sua extensão e, se possível, em toda a sua
profundidade, também. E entregar-se a emoção que cada
pequena coisa contém ou suscita. E expor-se a todas as
experiências e todos os riscos, não só de ordem física, -
mas, sobretudo, de ordem espiritual.
Viajar é uma outra forma de meditar.

(Cecília Meireles, 1953)

Figura 28 - Trajeto Digital Via Google Meet



O tempo parecia curto, carecendo de uma última entrevista com um gestor, de acordo com os nossos critérios de seleção dos entrevistados. Então, entrei em contato com David Noyes, o representante da USAID-SABER[165] na província da Zambézia, que atualmente trabalha na província nortenha de Nampula, e este indicou-me ao Nelio Manjate, representante do Programa Saber na província da Zambézia[166]. Este, sentindo-se

[165] Foi um programa financiado pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) e implementado pela WEI (World Education) e um consórcio de organizações locais entre os anos de 2022 e 2024. Esse programa visou a melhoria dos resultados de aprendizagem no ensino primário através da educação bilíngue, abrangendo as províncias de Nampula e Zambézia, as duas mais populosas de Moçambique. O programa buscou apoiar o Ministério de Educação nas seguintes frentes: prestação de instrução corretiva de qualidade aos alunos do 1º ao 3º ano do ensino primário (1º ciclo), através de um programa de ensino básico sustentável; alargamento das intervenções no ensino básico ao 4º e 6º anos do ensino primário (2º ciclo) e formação de professores para apoiar os alunos a consolidar habilidades básicas de leitura e matemática, transferindo essas habilidades para português e progredindo para competências de nível superior; aumento do tempo de instrução e redução do trabalho do professores na busca de soluções para o absentismo de crianças na escola, através do envolvimento dos serviços de educação, governo, sociedade civil, líderes escolares e comunidade. (USAID-SABER, 2022, tradução nossa).

[166] No GHOEM, chamamos de critério de rede esse modo de conseguir com algumas pessoas conhecidas, indicações de entrevistados possíveis para a pesquisa. Estas podem acontecer tanto por livre e espontânea vontade de entrevistados, durante as suas respectivas entrevistas com o pesquisador, como também este pode buscar indicações de potenciais participantes com os já entrevistados ou com pessoas que possam indicar alguém, segundo os critérios de seleção do pesquisador.

impossibilitado de ceder entrevista, compartilhou o contato de Nércia Chelene Manjate, Coordenadora do Programa Saber e Parcerias na *World Education*[167].

Ao trocar mensagens com Nércia, apresentando-lhe os propósitos da pesquisa, ela direcionou-me ao senhor José Vicente António Bisqué, funcionário do Ministério de Educação e facilitador de professores e formadores dos Institutos de Formação de Professores (IFP), em leitura e escrita em todas as línguas, autor de livros em línguas moçambicanas, livros de leitura da primeira, segunda e terceiras classes e tradutor da língua sena, fala e escreve fluentemente.

Conheci José Bisqué, quando da sua visita de trabalho na província da Zambézia, num momento em que eu desempenhava a função de diretor da Escola Secundária Eduardo Mondlane-Cidade de Quelimane, no ano de 2013. O contato inicial com o colaborador Bisqué estabeleceu-se por meio do telefone, através de mensagens do WhatsApp. Após o envio prévio do material de apoio, o interlocutor manifestou pronta disponibilidade para a realização da entrevista, motivado também por sua atuação como ativista do ensino bilíngue, apesar de sua restrita disponibilidade de agenda. A entrevista durou aproximadamente uma hora e trinta e três minutos. A entrevista com José Bisqué foi realizada de forma remota via Google Meet, dado que já estava no Brasil. Foi agendada para a tarde do dia 16 de novembro de 2024. Iniciamos às 15 horas e 35 minutos, horário de Brasília e 20 horas e 35 minutos horário da África Central, com duração de 1 hora, 53 minutos e 54 segundos. A entrevista decorreu sem constrangimentos de ordem técnica ou tecnológica.

Na conversa preliminar que antecedeu a entrevista, Bisqué manifestou satisfação diante do incremento de pesquisas sobre a educação bilíngue no país. O colaborador classificou o encontro como um espaço de diálogo propício para o enriquecimento da literatura especializada, visto que as investigações contemporâneas sobre a temática ainda se mostram incipientes para responder às demandas e lacunas existentes na área. Ademais, o colaborador sublinhou que os contributos e as conclusões desta pesquisa poderão trazer reflexões profundas e subsidiar o debate acerca das políticas de ensino bilíngue no cenário moçambicano.

---

[167] Foi uma organização sem fins lucrativos que se dedica à avaliação de credenciais educacionais internacionais. Fundada em 1974, tem como objetivo ajudar estudantes e profissionais que desejam estudar ou trabalhar nos Estados Unidos e no Canadá, fornecendo uma análise detalhada das suas qualificações acadêmicas obtidas em outros países (*USAID-WORLD EDUCATION*).

José Bisqué, de 57 anos de idade, nascido na província central de Tete, de pai e mãe que estudaram até ensino rudimentar[168], durante sua juventude, viu um mundo diferente de olhar para a escola, como forma de sair do subdesenvolvimento que o país atravessava naquele período. Após concluir os estudos em sua província, rumou para a província de Gaza, província sul de Moçambique, para fazer o nível pré-universitário[169]. Recebeu uma bolsa de estudos para cursar o ensino superior na área das letras na República Federal da Alemanha, tendo realizado mestrado em Língua Portuguesa e História. O nosso entrevistado tem um percurso invejável, em termos de formação acadêmica e profissional.

José Vicente Antônio Bisqué

Muito bem, por questões de segurança, vamos conversar sobre essa primeira ficha. Depois eu vou desligar para ver se a nossa gravação está correndo bem, porque existem casos em que você fica uma hora. Depois vamos lá ver. Não saiu nada. Tudo bem! Então, chefe, gostaria que se apresentasse.

Eu sou José Vicente Antônio Bisqué, tenho 57 anos de idade, sou casado, pai de quatro filhos, estudei na República Federal da Alemanha, fiz a licenciatura em Língua Portuguesa, e fiz também licenciatura em História e continuei ainda na República Federal da Alemanha, onde fiz mestrado em Didática de Língua Portuguesa e depois mestrado também em História. Voltei com duas licenciaturas e dois mestrados da Alemanha Federal para Moçambique; desejava fazer doutoramento, mas vi que primeiro tinha que trabalhar para depois fazer o doutoramento. Quando voltei, fui afeto no Ministério da Educação na altura, no Instituto Nacional do Desenvolvimento de Educação (INDE), no Departamento de Planificação e Desenvolvimento Curricular. Concretamente, estive a trabalhar no Ensino Bilíngue, que é um ensino de duas línguas, língua moçambicana e língua portuguesa.

Naquele período, o INDE estava preparando a transformação curricular que incluía o plano curricular e os programas de ensino. Também fiz parte da capacitação dos facilitadores formadores do Instituto de Formação dos Professores (IFP), dos professores e de supervisão e monitoria. A partir de 2003, então, nós passamos o INDE, neste caso, e dos gestores das

[168] No período colonial em Moçambique, o ensino rudimentar era destinado para os moçambicanos, cujo objetivo era alfabetizar e domesticar a população indígena; este ensino deveria ser com a modalidade do ensino oficial que era destinado aos filhos dos colonos e aos assimilados.

[169] Entende-se como nível médio, naquele período.

escolas, dos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT) e da Direção Provincial de Educação (DPE).

O grupo de Ensino Bilíngue (chamava-se assim na altura) teve a responsabilidade de fazer a experiência da modalidade do ensino bilíngue, isto é, capacitar professores do primeiro ciclo, que eram a primeira e a segunda classe, ensinar os professores a ler e escrever e ensinar matemática. Tanto formador, quanto professor e gestor aprendiam a ler, escrever e a matemática na sua língua local. Dependendo da zona, poderia ser língua changana[170], sena[171]… e ao mesmo tempo também ter a língua portuguesa, oralidade, na primeira e na segunda classe.

Os alunos da 1ª, 2ª e 3ª classes aprendiam a matemática na sua língua local, que podia ser sena ou changana, a partir daí capacitamos técnicos do Ministério da Educação, das direções provinciais de educação, formadores dos IFP, professores, diretores das escolas, para além da capacitação, elaboramos materiais didáticos, fizemos supervisão e monitoria, fazíamos, de alguma forma, provas para aferir a sensibilidade e a melhoria da qualidade do trabalho. Neste projeto, trabalhávamos com alguns consultores, como Carolyn Jane Benson[172], uma americana que vivia nos Estados Unidos, outros consultores moçambicanos,

[170] Uma língua materna falada no sul do país, particularmente nas províncias de Inhambane, Gaza e Maputo.

[171] Outra língua falada na província central do país, Sofala.

[172] Professora e Pesquisadora da Universidade de Estocolmo. Suécia. Doutora em Ciências Sociais Comparadas pela Universidade da Califórnia, Los Angeles (1994). Ela trabalha com desenvolvimento educacional desde 1980. Trabalha como formadora de professores em Serra Leoa, interessou-se pela incompatibilidade entre as línguas materna e escolar. Atualmente, trabalha com desenvolvimento profissional no Centro de Ensino e Aprendizagem da Universidade de Estocolmo, ministrando cursos de pedagogia universitária. Também presta consultoria em países multilíngues, buscando seus interesses em educação bilíngue ou multilíngue por meio da formação de professores, desenvolvimento curricular e elaboração de programas. Embora a maior parte de sua experiência seja em contextos africanos e latino-americanos, ela ministrou seminários na República Democrática Popular do Laos e na Tailândia e trabalhou com o Ministério da Educação e Treinamento no Vietnã para elaborar e impulsionar um programa piloto bilíngue em três línguas minoritárias, além do vietnamita. Em Moçambique prestou consultoria para a implementação de forma piloto do ensino bilíngue em algumas províncias do país. Os interesses da pesquisadora Dra. Benson incluem a formação e avaliação de professores em contextos bilíngues e multilíngues e como as línguas maternas facilitam a educação de meninas e adolescentes. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.seameo.org/languagemdgconference2010/doc/speakers_cv/LD2010_CV_Dr_Carol_Benson.pdf. Acesso em 20 de agosto de 2025.

especialmente Armindo Ngunga[173], Bento Sitoi[174], Feliciano Chimbutane[175] e outros. Depois dos dez anos do projeto, fizemos uma avaliação e notamos que o ensino feito em línguas moçambicanas tem bons resultados, pois os alunos têm boa interação entre eles e com professores. O projeto começou com 16 línguas e 23 escolas nas dez províncias do país. Cada província abarcava 1, 2 ou 3 línguas, dependendo do número de línguas de cada província. O objetivo do projeto era fazer a experimentação em termos de capacitação dos professores, produção dos materiais didáticos e supervisão.

Depois de dois ou três anos, as populações e os nossos governos provinciais, ao verificarem que o ensino em línguas moçambicanas traz vantagens, as crianças sabem ler, dominam a matemática, começam a fazer a expansão. Daí fomos obrigados a capacitarmos os professores, a imprimirmos mais materiais didáticos. Depois, houve um estudo, uma avaliação externa, e notou-se que o ensino bilíngue tem bons resultados. Foram recolhidos pontos fortes e pontos a melhorar. As capacitações dos professores deveriam acontecer duas ou mais vezes por ano; também, a expansão do ensino bilíngue deveria ser planificada e organizada. Para atender às observações acima referidas, o Ministério da Educação (MINED) elaborou a Estratégia da Expansão do Ensino Bilíngue 2019-2029, que também fez parte da equipa de elaboração.

Em 2019, fui transferido para a Direção Nacional do Ensino Primário (DINEP), para criar uma dinâmica para expansão, mas antes disso em termos do nível acadêmico também em 2011 recebi uma bolsa para estudar no Brasil, estive em Minas Gerais, na Universidade Federal Juiz de Fora, fui fazer mestrado em Gestão e Avaliação Educacional, para a modalidade do ensino bilíngue. Como disse, tenho uma dissertação (penso que leu). Daí voltei. Queriam que eu fizesse o doutoramento, só que, na altura, eu ainda tinha os meus

[173]Trabalha em várias disciplinas de linguística teórica e de linguística descritiva das línguas bantu aos níveis de licenciatura, mestrado e doutoramento, tendo particular interesse em gramática (fonologia, morfologia e sintaxe) das línguas bantu e lexicografia das línguas bantu, bem como em planificação linguística e política linguística principalmente no que tange à padronização da ortografia das línguas moçambicanas bem como ao uso destas na educação. Autor, organizador e editor de mais de 10 livros, quer de linguística descritiva, quer ainda de livros de leitura de ensino primário em línguas moçambicanas.

[174] É docente e pesquisador da Universidade Eduardo Mondlane, tem experiência na área de linguística.

[175] Professor Associado em Sociolinguística Educacional, investigador das áreas de línguas e educação (planificação, políticas e práticas), ensino bilíngue e sintaxe do português e das línguas bantus. Co-investigador principal (em colaboração com Perpétua Gonçalves) no projeto Comunidade Moçambicana Bilíngue Língua Bantu/L1 e Português/L2. Atualmente docente da Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique.

filhos que estavam a entrar nas universidades. Então voltei para acompanhar os meus filhos e não podia ficar fora durante muitos anos. Eu, para além de ser facilitador dos professores e formador dos IFP, também sou autor dos livros em línguas moçambicanas, eu é que faço a concepção dos livros de leitura de primeira, segunda e terceira classes, para depois esses livros serem adaptados em 19 línguas. Igualmente, sou tradutor da língua sena, sou falante, escrevo e leio na língua sena, capacito professores e formadores em leitura e escrita, em todas as línguas. Acrescentando, eu fiz parte dos autores na elaboração dos minidicionários em 16 línguas, livros de leitura, de Matemática e de Ciências Naturais. Além disso, fazemos monitorias, supervisões e trabalhamos com docentes das universidades, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM)[176] e a Universidade Pedagógica (UP)[177].

Há alguns estudiosos que aparecem, solicitando bibliografias dos nossos trabalhos, que temos apoiado. Agora estou mais focado na DINEP. Faço gestão e acompanhamento da expansão do ensino bilíngue e também o acompanhamento do ensino monolíngue. Eu sou chefe do Departamento de Orientação Pedagógica. Estou mais ligado a questões pedagógicas.

Respondendo às suas perguntas: "As razões pelas quais os alunos não sabem ler e escrever? Que problema têm os alunos e os professores? Como podemos capacitar os professores?", a DINEP em coordenação com os IFPs faz a capacitação dos professores e gestores das escolas para a melhoria da qualidade do ensino, também tenho estado no INDE a fazer avaliação nacional, chamamos de ANA (avaliação nacional), para a terceira classe, os alunos concluíram o primeiro ciclo, são feitas as avaliações em todo o país de uma forma aleatória, no monolíngue assim como no bilíngue. Eu faço parte da equipa para a elaboração das perguntas e também verificamos em termos de qualidade e calibragem.

Eu fiz o mestrado em Gestão e Avaliação. Essa área está ligada à verificação e calibragem das perguntas em termos da sua qualidade e didática. Para além de trabalhar na

[176] A mais antiga e maior universidade de referência do país, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), batizada em homenagem ao primeiro Presidente, Eduardo Chivambo Mondlane, remonta ao período colonial, em 1962, dois anos antes do início da luta pela independência do país. A UEM tem sede na capital, Maputo, e mantém alguns campus distribuídos em algumas províncias do país. Atualmente, oferece uma ampla variedade de cursos, abrangendo áreas como ciências da saúde, letras, artes, ciências humanas, ciências sociais, engenharias, ciências exatas e da Terra, ciências biológicas, entre outras. https://uem.mz/. Acesso em 22 de agosto de 2025.

[177] A atual Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo) foi fundada em 1985, após a independência de Moçambique, com a missão central de formação de professores de nível superior em diversas áreas de conhecimento. Entre os cursos oferecidos, destaca-se o ensino de Matemática, Biologia, Química e Língua Portuguesa, além de outros programas voltados à formação docente. Em paralelo, a instituição ministra alguns cursos técnicos e profissionais, contribuindo assim para a preparação de um leque de quadros qualificados para o sistema educativo e para o desenvolvimento do país. https://www.up.ac.mz/ . Acesso em 22 de agosto de 2025.

elaboração dos livros do ensino bilíngue, também faço a revisão dos livros do ensino monolíngue, das 1ª às 6ª classes. Faço, algumas vezes, trabalhos de consultoria na elaboração dos livros e na avaliação.

E poderia falar um pouco sobre o nome dos seus pais, profissão dos pais ou irmãos, onde mora, as línguas que fala, se fez família?

Sim. Meu pai faleceu. Chamava-se Antônio Bisqué. Ele era comerciante. Eu sou natural de Mutarara, província de Tete. O meu pai tinha lojas, mais de quatro lojas, criação de gado bovino, caprino, roça de milho, armazéns e tinha carro. Depois de perder o meu pai, a minha mãe ficou responsável pela minha vida e pelos meus estudos. Em termos de estudos, o meu pai tinha feito até ao segundo ano do liceu; na altura, a minha mãe só tinha feito até a segunda classe rudimentar, isto é, 1º ciclo do ensino primário. Tenho ainda alguns familiares em Mutarara. Meus tios, meus primos, são professores. Alguns trabalham na justiça, como professores licenciados e médicos. Minha esposa, Agatha Bisqué, é licenciada em Sociologia e Mestre em Sociologia e também é Mestre em População, uma área ligada à estatística. Ela trabalha no Estado e é docente numa das universidades privadas daqui de Moçambique. Eu tenho quatro filhos. Meu 1º filho, o Bisqué Jr., é licenciado em Contabilidade e Finanças pela UEM. Ele trabalha no banco. A 2ª filha, Paulina Bisqué, é licenciada em nutrição. Ela trabalha em organizações não governamentais (ONG). Tenho o 3.º filho, Michelle Bisqué, que está a estudar Engenharia Informática; já está no fim. Ele trabalha no banco. Tenho o último que está na oitava classe, o José Bisqué. Tenho primos e sobrinhas que ajudei a estudarem; estão formados e trabalham. Tenho uma irmã que vive na Beira, tem a vida dela. E eu tenho a minha vida no Maputo, onde comecei a trabalhar e vivi quando regressei dos meus estudos na Alemanha.

Em seguida, para não repetir, poderia falar mais sobre a sua formação acadêmica, influência na educação, educação familiar, estudos, se teve estudo pré-escolar, escola fundamental, ou médio, também já fala um pouco sobre as figuras marcantes, colegas, professores, amigo...

Eu sou historiador, para além de ser linguista. E também sou avaliador e gestor. Eu, como historiador, ficou difícil colocar pessoas que me marcaram. Porque aquilo que se acha que é marcado, depois de fazer um bom estudo, às vezes você pode não ser marcante. Eu comecei a estudar no tempo colonial. Em 1974, estudei na escola oficial. Na altura, havia

escolas para assimilados[178] e não assimilados ou indígenas[179]. Eu estive na escola oficial de assimilados. Tive o ensino pré-primário; depois, continuei a estudar até a quarta classe. Em seguida, fui fazer quinta e sexta classes no internato, porque na vila não tinha esse nível. Em diante, fui estudar a sétima, oitava e nona classes, na Escola Secundária de Tete. A seguir, continuei com meus estudos na Escola Pré-Universitária de Nwachicoluane, distrito do Chókwé, província de Gaza, Moçambique para fazer o nível pré-universitário[180]. Depois de concluir o ensino médio, fui para a República Federal da Alemanha fazer o nível superior.

Pessoas que me marcaram, eu, como historiador, fico difícil em responder à questão colocada, em termos acadêmicos. Pessoas que me marcaram, eu disse, estudei fora, não tenho referências no país. Academicamente, as pessoas que me marcaram foram os professores alemães, que eram professores bem preparados, professores catedráticos todos eles, e professores que tinham estudado, tinham feito dois, três doutoramentos; mesmo no Brasil, há professores brasileiros que me marcaram e alguns professores americanos, pois nós tínhamos professores americanos na Universidade de Juiz de Fora. Trabalho com muita gente, docentes das universidades, como algumas personalidades. Vejo que não posso me qualificar se são bons ou não. Em termos de trabalho, fazemos juntos. Uma vez a outra vai bem, outra vez é preciso esperar mais tempo e não tenho como qualificar. Em termos gerais, nós estamos a dizer que todos somos professores. Eu fui formado para ser professor de Língua Portuguesa e de História. Já dei aulas na Escola Comercial e na Escola Secundária da Polana na cidade de Maputo. Como disse, meu propósito era me profissionalizar e conciliar com o trabalho que faço no MINED. Além disso, o importante foi a socialização que tive com alunos e alguns colegas professores. Foi lá que senti a nobreza do trabalho docente.

E ao longo do teu percurso, apesar de já ter falado que é professor de História e Línguas, teve alguma relação com a matemática fora da escola ou dentro da escola?

---

[178] Assimilados eram indivíduos que viviam nas cidades, usavam a língua portuguesa como instrumento de comunicação, aceitavam a religião cristã, trabalhavam para sustentar a família e obedeciam às leis do governo português. A condição de assimilado era uma fase intermediária entre a condição de indígena e a de cidadão pleno. A política de assimilados era uma barreira de ascensão social dos negros e dos mitiços.

[179] Eram considerados indígenas todos os africanos (moçambicanos), que mantinham a sua cultura e a sua tradição, aqueles que não se submeteram a culturas portuguesas, aqueles que não tinham instrução formal. Indígenas tinham obrigação de pagar imposto de palhota. Estavam sujeitos aos trabalhos forçados vulgo "chibalo".

[180] Ensino secundário do segundo ciclo, nível médio ou Ensino Pré-universitário, é terceiro nível da educação geral, compreende duas classes, 11ª e 12ª, e é frequentado, em princípio, por jovens dos 17 aos 19 anos. Este nível dá uma formação ampliada, consolidada e aprofundada, preparando os alunos para o ingresso ao nível superior, Lei número 4/83 de 23 de março, do Sistema Nacional de Educação (SNE).

A disciplina de matemática, eu gostava muito e tinha boas notas quando era aluno. O meu desejo, depois de concluir o ensino médio, era estudar economia. No INDE, colabora na elaboração dos livros de Matemática do ensino primário em línguas moçambicanas. Participei de muitas capacitações de professores na disciplina de Matemática. Também trabalhei com docentes moçambicanos e um de origem holandesa, Jan Drasma[181]. É um professor que escreveu sobre Matemática Cultural de Moçambique. Trabalhei com o professor Jan Drasma na capacitação dos professores de Matemática e produção de materiais didáticos; ele tinha sido contratado pela Associação Progresso. Na produção dos materiais didáticos, verificamos a contagem em base 5 e em base 10.

Então, como fazer isso? Acontece que na decomposição, na base 5, o exemplo de número 8 fica 5 mais 3 e a contagem também é a mesma: 8. Para algumas línguas, por exemplo, decompor sete, então já fica cinco, depois mais dois. Na base 10 ficam 2, mais 2, mais 2, mais 2, mais 2. Na base 10, entendem que foi decomposição, enquanto na base 5 pensa-se que é contagem normal. A DINEP faz supervisões pedagógicas às escolas, nas disciplinas de português e matemática. Um dos problemas que constatamos é a leitura dos números naturais, por exemplo, a leitura e a escrita de números. Um dos problemas que nós temos na matemática é não conseguir separar a leitura da escrita do número. Enquanto na leitura escrita de letras, na língua portuguesa, nós primeiro ensinamos somente a leitura. Põe-se a imagem para a leitura e interpretação, depois se faz a frase, encontra-se a palavra-chave, dividem-se as sílabas e encontramos a letra em estudo. Em seguida, fazem-se exercícios somente de leitura, pelo menos 6 aulas, e depois exercícios de escrita. Na disciplina de matemática, deveria ter aulas somente de leitura do número, na primeira classe, associadas ao objeto. Depois de algumas aulas, deveria se ensinar a escrita. Os professores, muitas vezes, não têm muito tempo só para fazer a leitura. Os números são diferentes de 0 a 9; em seguida, juntam-se números já conhecidos. E, além disso, a questão do transporte, quando já é uma adição, é coisa que temos e também a questão da composição, dependendo de língua para língua, base 5, base 10.

Na língua changana, a base é 5. Você diz para decompor; eles dizem: "decompor, como? Porque só é 5, mais 3, porque é assim 8, a sua leitura normal. Então, as criaturas não veem a necessidade de se decompor. A UPM e a UEM têm algumas obras sobre matemática cultural, o Ian Drasma chamava-se de matemática cultural, há poucas pesquisas. Eu trabalho

[181] Não há muitas informações disponíveis em fontes virtuais sobre esse professor. Além disso, o próprio entrevistado demonstra ter pouco conhecimento a respeito da sua carreira profissional.

com a matemática também, mas não é minha especialidade. Ganhado alguma habilidade nessa área nas capacitações e workshops de que participo, onde envolve a literacia e numeracia, tanto que participei como revisor linguístico na elaboração do plano nacional para promoção de numeracia (PNPN).

E aqui também só gostaria de saber, ao longo da sua vida, como aluno, se estava envolvido em alguma atividade ou uma associação, aquilo que acontece nas escolas, como aluno também, se gostava de ler, eu sei que gostava de ler, quem segue as letras, ele tem prazer de leitura, tem paixão na leitura. E também outro ponto que eu queria saber é sobre os momentos de lazer, como jovem, como aluno...

Já entendi. Eu fazia leituras. Sou do tempo do socialismo o início do socialismo em Moçambique e o apogeu no mundo, tínhamos orientações na escola do ensino primário para ler revistas, livrinhos, jornais, não eram muitos, meus tios os traziam e liam e na escola tínhamos obras obrigatórias, líamos, e aquele livro que ganhássemos, líamos, no ensino secundário tínhamos obras obrigatórias e eu vivia, na altura, no lar do estudante, tínhamos revistas da Alemanha, da República Democrática da Alemanha (RDA), e tínhamos também livros e revistas da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), líamos um e outro livro que aparecia. O jornal e revista Tempo sempre lia, não tínhamos muitos livros, os que existiam, íamos lendo e, na altura, não havia compra de romance, porque não tínhamos condições, se alguém trouxesse um romance líamos, tínhamos este hábito, na escola pré-universitária também estive no internado, também, tínhamos obras obrigatórias e revistas da RDA e Cuba, também da União Soviética em jornais, romances, líamos algumas novelas escritas, e para além de música também escutamos relatos de futebol. No relato, escuto algumas histórias da rádio. E até agora eu leio mais livros ligados ao meu trabalho, livros do ensino primário, um e outro livro, romance uma vez a outra. Mas eu leio mais livros que estão ligados à minha área, como dissertações, para me orientar no trabalho ligado à Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Língua Portuguesa, sempre a recolher experiências para a melhoria do ensino. A leitura é nossa obrigação; portanto, trabalhar no MINED é sempre um trabalho de pesquisa. Não é só pela experiência, mas precisa de muita leitura, eis a causa da inspiração para produzir materiais escolares!

Tentando olhar aqui para a questão da trajetória acadêmica e profissional, gostaria de saber um pouco como aprofundou seus conhecimentos, fatores que influenciaram, o que poderia ter sido feito, o que gostaria de ter feito, o que fez que não deu certo, dificuldade de formação, ingresso no centro de formação acadêmica.

Felizmente não tive problema em termos de formação. Eu saí de Moçambique do terceiro mundo para a RFA,[182] primeiro mundo. Tive algum problema com a língua, mas consegui em um ano. Tínhamos que fazer a língua alemã em um ano. E lá, estávamos com estudantes de outras nacionalidades e nacionais. Durante a minha licenciatura não tive problema. Tinha que me esforçar muito. E lá, quando se reprova uma disciplina ou mais, o estudante perde o direito à bolsa. Então, tinha que duplicar o tempo de estudos. Foi bom. E mesmo no Brasil não tive problemas. Ainda sentia que estava em vantagem tratando da questão de ser da mesma língua e de alguns hábitos semelhantes. Além disso, uma das memórias que ficaram é a receptividade do povo brasileiro.

Aqui escrevi muitos livros, como disse, do ensino primário. Para além da dissertação e de muitos livros para o ensino primário, desejo fazer mais trabalhos de escrita para melhorar a qualidade do ensino. Eu e meus colegas estamos a produzir materiais didáticos que devem acompanhar os professores no seu dia a dia nas salas de aula. Temos alguns manuais de promoção da leitura para os primeiros anos. Distribuímos aos professores. Esses materiais didáticos ajudam a melhorar a leitura e a escrita. Temos o Plano Nacional de Ação de Leitura e Escrita para a orientação dos professores na leitura e escrita. Em 2024, produzimos um livro chamado Plano Nacional de Promoção de Numeracia (PNPN), que é um instrumento para a promoção de estratégias de aprendizagem de Matemática. No próximo ano, está agendada a elaboração do Manual de Promoção de Numeracia, um guião para as capacitações na disciplina de matemática. Há esse esforço para termos todos esses materiais, apoiando os professores em metodologias e estratégias na literacia e numeracia. As capacitações dos professores devem ser acompanhadas pelos diversos materiais didáticos. Além disso, produzimos livrinhos complementares de leitura e escrita, livrinhos que fizemos com parceiros, para melhorar a leitura e escrita para as zonas rurais e periurbanas. Nas escolas temos livros de Matemática e Português para o 1º ciclo de distribuição gratuita. O nosso esforço é produzir e distribuir materiais complementares de leitura, escrita e numeracia para consolidar as aprendizagens. Então, nós, no departamento, na minha direção, já produzimos; estamos na fase de impressão, para que os alunos, para além daquele livro, tenham livrinhos de histórias, livrinhos para a primeira classe, segunda, terceira, alguns livrinhos também para a quarta, quinta e sexta, incluindo matemática. O grande desafio para a melhoria da qualidade de ensino é a produção e distribuição dos materiais didáticos para as escolas e alunos de todo

[182] República Federal da Alemanha

o país. Este será um grande desafio para o Ministério da Educação, que recebeu esta missão de assegurar o programa assim que o parceiro fechar as portas, digo, recursos financeiros.

Como profissional, como pessoal, como cidadão, poderia falar um pouco sobre acontecimentos políticos, sociais, nacionais e internacionais? Se se interessar, se se incomodar com isso, não tem problema.

Mais uma vez, sou historiador. Nós, historiadores, muitas vezes não somos como os das outras áreas, sociologia ou mesmo filosofia. Quando vem um problema, logo tem comentários a fazer. Nós precisamos de dados analisados. Por que isso? Por que aquilo? Eu penso que a nossa luta, a minha luta, é melhorar a qualidade do ensino. Isso está sendo feito, só que eu penso que, conhecendo bem o país, em 1980 o país tinha somente 10 milhões quinhentos e tais habitantes e agora, triplicamos, já somos 33 milhões e, além disso, tivemos um intervalo de 16 anos, atrasou o desenvolvimento do país, mas já estamos há 30 anos a renovarmos e pensamos nós, em termos de educação, que os esforços são maiores porque a população está crescendo de uma forma aritmética, aliás, geométrica, que é triplicando, assim, achamos nós que quando se faz a expansão, o número é maior, então é preciso mais recursos para assegurar a qualidade, é esta luta que estamos a fazer, no sentido de produzir materiais, visitarmos as escolas. Fazemos tudo isto para que a população tenha educação de qualidade, porque, a partir da escola, pode ter uma qualidade de vida melhor, isto é, tendo o nível básico, o nível médio, então pode ter o melhor emprego para autossustento. É esta luta que estamos a fazer.

Apesar dos esforços realizados, algumas vezes há retrocessos com as calamidades naturais que acontecem. Nos últimos dez anos, construímos muitas escolas e salas de aula, porém os diferentes ciclones e cheias que abalaram o nosso país reduziram quase todo o esforço feito. Temos que trabalhar mais nas descobertas e exploração dos recursos naturais para não estarmos dependentes dos apoios externos. Tivemos várias calamidades. Ora, Freddy, ora, Keneth[183] ora cheias, ora secas e mais... Todas essas calamidades para o nosso

[183] Nestes últimos anos, Moçambique tem sofrido recorrentemente com efeitos climáticos como ciclones. Com base nos estudos de Mutote, Stieg e Santos (2024), o ciclone Kenneth causou grande impacto na província de Cabo Delgado em 2019. No mesmo ano o ciclone Edaí, teve maior incidência nas províncias de Sofala, Manica, Zambézia e Nampula e, em 2021, foi registrado o ciclone Guambe na província de Inhambane. Em 2022, verificou o impacto do ciclone Ana, que atingiu com maior intensidade a província da Zambézia. E por fim, o ciclone Freddy que afetou principalmente as províncias de Inhambane e Gaza em 2023. https://www.afro.who.int/sites/default/files/2019-08/SitRep%206_MOZ_17%20%20a%2025%20Jun%202019_PORT.pdf - Acesso, abr. 21.04.26

país são um retrocesso para a qualidade do ensino. Os desafios são enormes, que estamos a ter no nosso país e no próprio continente. Aliás, em todo o mundo são esses os desafios.

Achamos que nós temos que prestar a melhor qualidade de educação à população. Nós pedimos aos parceiros que apoiem também a saúde e a agricultura, fazendo uma mistura. Porque o que acontece, em alguns distritos, é que faltam ou são poucas as condições na saúde pública e na agricultura. Às vezes, são umas zonas com secas e calamidades, zonas com precárias condições de saúde pública, implicando faltas e desistências dos alunos nas escolas. Então, é dali que nós puxamos parceiros, governo local e provincial, para ver se tem mais parceiros no apoio para a melhoria das condições de vida. Para as crianças, pelo menos temos duas visões para ter uma melhor qualidade. Temos que melhorar as condições das escolas, também na alimentação e no suporte em termos de saúde.

Há esse esforço de melhorar as condições: o Ministério da Educação, em coordenação com os outros ministérios, quando há um projeto, faz em conjunto infraestruturas, saúde, educação e agricultura. No nível das escolas temos no nosso currículo, uma parte do currículo local, uns 20% do currículo local, onde nós, quando falamos das plantações, temos que usar as plantas da nossa zona e como um currículo local cuidá-las, e cada um deve ter uma roça de fruta, incentivar as crianças a saberem que a agricultura é mesmo boa e podemos desde pequeninos termos isso e também temos noções de pequeno empreendedorismo, coisas que poderão facilitar a vida das nossas crianças e da nossa população.

Temos feito atividades de facilitar aos pais e encarregados de educação, para que eles saibam ler e escrever para ajudar os seus filhos, e não só, temos projetos também que operam com parceiros ligados às finanças, como administrar o dinheiro, como fazer e não estou a dizer que a organização deve trazer dinheiro, não, ideias, e está acontecendo, como fazer xitique[184], como cuidar do dinheiro, como fazer pequenos negócios, nas nossas reuniões com pais e encarregados de educação temos explicado isso, que nós estamos fazendo no sentido de educação avançar e o país avançar no nosso país. Porém, embora tenhamos abordado essas matérias, reconhecemos que existem lacunas. Esperamos ansiosamente que essas pesquisas que ainda estão no forno nos ajudem a pensarmos mais sobre nossa educação.

[184] É uma modalidade informal de poupança: pode ser coletiva em grupos de amigos, colegas de trabalho ou familiares, em que contribuem mensalmente com um valor, a fim de que cada um dos membros, rotativamente, se beneficie de parte do valor poupado caso tenha uma necessidade extrema. E em cada final de ano, o valor é recolhido e dividido por igual entre todos os membros.

Poderia falar um pouco sobre o sistema de ensino, o clima atual, o ambiente das escolas, sobre atividades extracurriculares, a obrigatoriedade da educação em Moçambique, na sua visão como profissional, até como funcionário do Ministério.

A educação em Moçambique é totalmente gratuita da 1ª à 9ª classe. O ensino básico agora é da primeira à nona classe. E os alunos que estão lá, da primeira à sexta, recebem os livros gratuitos. Isto é, o Estado é quem compra os livros, paga os salários aos professores, paga energia e água. O Estado está a fazer todo o esforço no sentido de criar condições para o bem-estar desta população, até este nível de escolaridade. O ensino secundário, atualmente, desde 2023, começa na sétima até a nona classe (1º ciclo) e da 10ª à 12ª classe (2º ciclo). No ensino secundário, algumas escolas possuem bibliotecas com livros, onde os alunos podem consultar para as suas aulas e tirar fotocópias de algumas páginas. Nalgumas vilas, cidades e municípios existem bibliotecas apetrechadas de livros. As escolas recebem, anualmente, duas tranches de dinheiro, conhecidas por Apoio Direto às Escolas (ADE),[185] que serve para comprar giz, canetas, cadernos e pequenos reparos da escola. O ADE tem sido alocado às escolas segundo o número de alunos, isto é, a escola que possui muitos alunos recebe maior quantidade de dinheiro. Para além do ADE normal, também existe ADE de desempenho que apoia as escolas com bom desempenho pedagógico e organizacional.

O governo faz muito esforço para a melhoria da qualidade do ensino. Só que, como eu disse, o nosso país precisa de mais fundos. Temos que produzir mais, temos que descobrir mais minas, temos que criar mais postos de emprego. É a partir do emprego que vamos pagar impostos. Esses impostos poderiam ajudar a educação a ter mais recursos financeiros. O país está a conhecer o seu avanço econômico; com o tempo, melhoramos as nossas infraestruturas e as condições das nossas escolas.

O ano passado, por exemplo, não tivemos boa colheita; mudanças climáticas; houve muita queima de roça, para além de alguns ventos também que estragaram algumas salas de aula. O dinheiro que às vezes pensamos aumentar, por exemplo, no apoio direto às escolas, deve-se tirar uma parte para colocarmos as salas em ordem e temos que apoiar também os camponeses. Quer dizer, esperemos que este ano, o próximo, não haja essas calamidades para

[185] Apoio Direto às Escolas, um fundo doado pelos parceiros internacionais que apoiam o setor de educação em Moçambique. Esse fundo é alocado aos serviços distritais de educação, por sua vez, este é distribuído às escolas para compra de alguns bens e serviços para o funcionamento pleno da escola.

ver se o nosso setor e o país em geral continuam a andar sem problemas. Ora, observamos que essas adversidades regrediram literalmente a velocidade com que vínhamos antes.

Muito bem. E, em algum momento, nós, como professores, e com aquilo que nós vimos no anterior, havia uma indecisão sobre o porquê de ser professor, porque historicamente ouvimos que naqueles tempos alguém era obrigado a ser professor, tinha um sonho, e depois daí o governo tinha um projeto em vista. Então, como foi a sua decisão de se tornar professor? Como se motivou?

Eu sou da geração que está a ser referida anteriormente. Eu comecei a estudar em 1974. Então, quando fiz a 9ª classe, os melhores alunos eram selecionados para o ensino pré-universitário. Então, eu, como disse, estava para fazer economia ou direito; era o meu sonho; ou engenharia, como estava numa zona de agricultura, no Chókwè. Mas as necessidades do país, naquela altura, eram afetar as pessoas segundo o que o país desejava. Então, eu fui selecionado para esta missão de ser professor. Na altura não se escolhia. Aliás, podia escolher, mas muitas das vezes o que acontecia era colocar aquilo que o país queria. Segundo o aproveitamento pedagógico ou as notas, a pessoa era orientada para fazer o curso. Eu tinha bom aproveitamento em Língua Portuguesa, História, Matemática e Biologia. Eu tinha sido escolhido para ir estudar na União Soviética, fazer engenharia. Só que na altura eu estava a passar férias em Tete, depois de Tete passei férias no Malawi, onde estava a minha família como refugiada. Então, voltei um pouco atrasado, dois meses de atraso. Os carros eram acompanhados pelos militares em coluna. Tive atraso em apanhar carro para a cidade de Tete. Quando cheguei, o meu grupo já tinha viajado à União Soviética.

Depois de ter perdido a viagem à União Soviética, tive a oportunidade de estudar na República Democrática da Alemanha (RDA). Na RDA entrei no Instituto de Língua para aprender a língua alemã durante um ano. No ano seguinte, em 1990, houve a unificação para a República Federal da Alemanha, onde frequentei a universidade. Na universidade fiz licenciatura em português e história e também mestrado em português e história. Depois dos estudos, voltei para o país e fui afeto ao INDE. Logo no início do trabalho no INDE, fui docente na Escola Secundária de Polana e na Escola Comercial.

Também dei aulas no Instituto Superior Politécnico Universitário (ISPU)[186], também em Língua Portuguesa e Didática de Línguas e Comunicação. Eu sou daqueles que tiveram

[186] Ou simplesmente a Politécnica é uma instituição privada de ensino superior, com a sua sede na cidade de Maputo, com unidades em algumas províncias. Atualmente, possui mais de 4000 estudantes, cerca de 250

preparação política do marxismo-leninismo. No tempo em que eu estudava na República Federal da Alemanha, era obrigatório ler obras dessa corrente política.

E nessa caminhada toda, poderia falar um pouco se teve algumas experiências significativas, em que períodos isso aconteceu, se já desempenhou alguma função como diretor da escola…

Eu dava a aula para melhorar a minha dinâmica de trabalho no INDE quando voltei da Alemanha Federal. A minha colocação foi mesmo trabalhar no INDE, por causa do *background* que tinha dois mestrados. No INDE fiz trabalhos de pesquisa. Eu dei aulas porque queria adquirir experiências na sala de aula para melhor me posicionar nas pesquisas. Porque aquilo que eu fazia no INDE estava ligado mesmo à sala de aulas.

No Ministério da Educação já desempenhei funções de Coordenador do Ensino Bilíngue, Chefe de Repartição e Chefe do Departamento. A minha integração foi um pouco difícil, pois foi o meu primeiro trabalho. Também, em termos de formação académica, na altura, com o grau de mestrado, o número era reduzido. Tive dificuldades em entender como funcionava a instituição. Tive colegas do nível médio e alguns licenciados. Naquela época tive oportunidades de lecionar nas universidades, eu preferi trabalhar no ramo de pesquisa na educação. Na altura, tive algumas dificuldades de entender a maneira de pensar, a maneira de trabalhar, como ser flexível e como apoiar meus colegas.

Depois dessa fase consegui entrar na filosofia do trabalho e entender os outros, fui, pouco a pouco, aprendendo com eles, aprendi muito e fomos avançando juntos, não tive complicações, fui me adaptando à realidade e tentar puxar os outros, sempre muitos aproveitavam os meus conhecimentos, eu aproveitava os dos colegas, aprendi muito deles, eu não tinha didática de ensino primário como tal, aprendi dos colegas para produzir os livros, capacitar os professores com os colegas que já vinham dando, aliás, deram aulas no ensino primário durante muitos anos, alguns deram aula no tempo colonial, trabalharam comigo, fizeram aquele curso de 4 anos, depois fizeram curso médio, licenciatura, e outros fizeram licenciatura quando eu estava lá, fomos aprendendo, criamos uma nova equipe. Depois fui transferido para a DINEP. Lá fui mais para tirar os conhecimentos que eu tinha do INDE,

---

professores, e perto de 200 funcionários distribuídos pelas diversas unidades (Reitoria, Escola Superior Aberta, Instituto Superior de Humanidades e Tecnologias (Quelimane) e Centro de Assistência e Práticas Jurídicas). A Politécnica conta com um Curso Propedêutico, treze Cursos de Licenciatura, seis Cursos de Pós-Graduação oferecidos pelo Centro de Estudos de Pós-Graduação e Pesquisa Aplicada-CEPPA, para além de atividades de extensão organizadas pelo Gabinete de Estudos e Projetos-Gep, Escola Superior Aberta-ESA e pelo Centro de Assistência e práticas Jurídicas-CAPJ.

porque o INDE é um celeiro de conhecimento. Pesquisamos muito sobre o ensino bilíngue e o monolíngue. Fizemos transformação curricular no ano 2000 e depois do novo currículo de 2004. Então, nessa onda de pesquisa, tínhamos consultores que vinham de fora de Moçambique, da África do Sul, da Suécia e de alguns dos Estados Unidos. Nós tínhamos que ler, conviver; então, aprendemos muito. Não tive complicações, porque o INDE é um lugar mais para a academia: discutir conteúdos, temas, ler, apresentar, receber as críticas e elogios. Não tive problema em me adaptar.

Como Chefe do Departamento, tive que me adaptar a essa realidade e entender as contribuições de colegas. O ambiente está favorável: entender e ser humilde para com os outros, que nem tudo o que eu sei eles sabem; também, nem tudo o que eles sabem eu sei; então, uma troca de experiências e ter paciência. O meu lema de trabalho é "problema e solução". Quando o problema é descoberto, temos que ter a solução. Trabalho com colegas, tenho abertura e aprendo em cada momento com eles. No trabalho, apelo a todos à seriedade, pontualidade e comunicação. A DINEP e a INDE trabalham com parceiros, como SABER[187], Progresso[188], Visão Mundial[189], Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo (ADPP)[190] e

[187] Foi um programa financiado pela USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) e implementado pela WEI (World Education) e um consórcio de organizações locais entre os anos de 2022 e 2024. Esse programa visou a melhoria dos resultados de aprendizagem no ensino primário através da educação bilíngue, abrangendo as províncias de Nampula e Zambézia, as duas mais populosas de Moçambique. O programa buscou apoiar o Ministério de Educação nas seguintes frentes: prestação de instrução corretiva de qualidade aos alunos do 1º ao 3º ano do ensino primário (1º ciclo), através de um programa de ensino básico sustentável; alargamento das intervenções no ensino básico ao 4º e 6º anos do ensino primário (2º ciclo) e formação de professores para apoiar os alunos a consolidar habilidades básicas de leitura e matemática, transferindo essas habilidades para português e progredindo para competências de nível superior; aumento do tempo de instrução e redução do trabalho do professores na busca de soluções para o absentismo de crianças na escola, através do envolvimento dos serviços de educação, governo, sociedade civil, líderes escolares e comunidade. (USAID-SABER, 2022, tradução nossa).

[188] A Associação PROGRESSO foi criada em 6 de março de 1991 como pessoa coletiva de utilidade pública, dotada de personalidade jurídica, autonomia administrativa, financeira e patrimonial. A Associação desenvolve as suas ações no espírito de ajuda fundada na garantia constitucional do associativismo, o que constitui um dos princípios básicos para o desenvolvimento humano, com enfoque na melhoria das condições de vida da sociedade moçambicana, tendo como base as comunidades e as classes mais vulneráveis, designadamente a mulher e a criança. A associação trabalha nas províncias do norte (Niassa, Cabo Delgado, Nampula), do centro (Zambézia, Tete), com sede na cidade de Maputo. A escolha das províncias em atuação, exceto Maputo, está relacionada com fraco desenvolvimento socioeconômico das mesmas, sobretudo no setor de educação e saúde, pois a pobreza continua a ser severa, principalmente concentrada nas zonas rurais, no centro e norte do país. Apesar destas províncias apresentarem um grande potencial de desenvolvimento, considerando os recursos naturais e particularmente a riqueza do subsolo, a mesma ainda não se traduz em melhorias significativas na vida da população, como demonstram os indicadores de desenvolvimento no que diz respeito à educação e saúde. A associação destacou grandes obstáculos de desenvolvimento como: Baixo nível de escolaridade e fraca competência de leitura e escrita decorrente do incipiente acesso e qualidade de ensino-situação mais visível nas meninas e mulheres; Poucas habilidades para saber fazer e limitada capacidade de tomar iniciativas; Estado de saúde da população fragilizada devido ao reduzido acesso e pouca qualidade dos serviços de saúde e práticas de saúde preventivas insuficientes, frequentemente originadas por hábitos e costumes prejudiciais, das quais as

outros. Com esses parceiros produzimos materiais didáticos, capacitamos professores no uso desses materiais. Além disso, fazemos as supervisões e monitorias às escolas em coordenação com as DPE e SDEJT e coordenadores das ZIPs.

E falou que já foi professor, porém está desempenhando outras atividades. E como poderia olhar como profissional de educação sua prática naquele tempo? E sua prática agora, vamos pensar hipoteticamente, que é professor!

Eu na altura, quando era professor, fazia as duas coisas, eu disse, dava aulas na Escola Secundária Polana à noite e no Instituto Comercial de manhã, depois ia para o INDE, fazer os trabalhos de pesquisa, também queria entender algumas coisas, eu penso que as condições são as mesmas, o que se quer o professor na sala de aula é a dedicação, planificar as aulas, ter carinho com os alunos, eu no começo estava a dar aulas no primeiro e segundo anos, e de repente o meu colega estava estudando. Eu dava aulas de manhã. Mudaram o turno dele. Então, tinha que trocar, eu passei a lecionar o terceiro ano.

Na verdade, não dava aula pelo dinheiro; já era funcionário do INDE. Eu dava aulas porque queria ter experiências na docência.

E como disse, meu primeiro emprego foi no INDE, só que lá, eu vi que eu tinha que ser professor de verdade, dar aula três, quatro, cinco anos para aquilo que vou pensando estar relacionado à prática na sala de aula. Não podia só ser um pesquisador teoricamente, é aquilo que eu condeno ou critico, fez a licenciatura, o mestrado, o doutoramento, não sei em que

---

mulheres e crianças são as principais vítimas; Fraca participação das comunidades nos processos de governação a vários níveis, incluindo na monitoria da prestação de serviços por instituições públicas de base; Fraco acesso a informação https://www.progresso.co.mz/ . Acesso em 24/08/2025.

[189] É uma organização não governamental que iniciou as suas atividades no ano de 1981, passados alguns anos depois da independência. A sua atuação está voltada para o campo da saúde. Também apoia a área de educação, de forma a garantir que as crianças recebam educação para a vida toda em Moçambique. A World Vision cria acampamentos de leitura, onde as crianças continuam a aprender depois da escola, ajudando-as a melhorar suas habilidades de leitura. Para garantir a educação de qualidade as crianças mais vulneráveis (World Vision-Moçambique, 2020)

[190] É uma organização não governamental que atua em Moçambique desde 1982. Para além de Moçambique, também atua em vários países africanos, como Angola, Guiné-Bissau… Atualmente, implementa mais de 60 projetos em todas as províncias do país, empregando mais de 3.000 trabalhadores e beneficiando mais de 2 milhões de moçambicanos. A ADPP está presente em quatro setores principais, a saber: Educação, Saúde, Agricultura e Energias Renováveis. Um enfoque especial é dado à melhoria da educação básica através da formação de professores, da melhoria da segurança alimentar e dos meios de subsistência nas zonas rurais através dos clubes de agricultores e da melhoria da saúde da comunidade através do Programa de Prevenção do HIV/SIDA. Todos os programas da ADPP são baseados no desenvolvimento holístico das comunidades locais, considerando-o como a chave para alcançar resultados sustentáveis em cada uma das áreas dos programas. https://iset-oneworld.ac.mz/adpp-mocambique . Acesso em 04 de março de 2025.

país, aí volta como professor da universidade! Não tem didática nenhuma, não tem psicologia e torna a lecionação muito complicada. Há alguns anos eu até apreciava a minha forma de dar aula, porque mesmo na Alemanha eu dava aulas, no estágio nas escolas. E lá era mais difícil porque o comportamento daqueles estudantes de 16, 17, 18 anos é diferente. Mesmo até agora, continuo sendo professor porque, quando eu vou fazer a supervisão, vejo problemas; então, planifico com o professor; eu até dou aulas ao professor. Eu sou facilitador nas capacitações de formadores e professores em metodologias de leitura e escrita, ortografia das línguas moçambicanas e da língua portuguesa. Também apoio os meus colegas na facilitação de conteúdos de matemática do 1º ciclo do Ensino Primário, no contexto bilíngue e monolíngue.

Sobre a dinâmica dos alunos que nós já conhecemos, qual seria, na sua ótica, a postura do aluno de hoje e quais seriam os desafios da sala de aula atual?

Bem, aqui temos dois cenários diferentes, ou três. Os alunos das cidades não têm problemas em termos de dinâmica e interação. Eu falo mais da interação aluno-aluno, professor-aluno. Porque eles conhecem a língua portuguesa, comunicam-se. Um dos problemas que nós temos aqui é o meio de comunicação, o meio de ensino. Quando é numa língua que o aluno domina, há interação; não há problemas. O problema acontece quando a língua do ensino não é conhecida, como a língua portuguesa nas zonas rurais. Ela é como uma língua estrangeira porque ninguém a ouviu em casa, nem no mercado. Na cidade, a dinâmica é boa. Os alunos fazem a interação porque conhecem a língua desde a primeira, segunda, terceira e quarta classe. Nas zonas rurais, há muitas dificuldades de comunicação em língua portuguesa, consequentemente, menor participação nas salas de aula.

Por essa razão, introduzimos o ensino bilíngue para que as crianças da primeira, segunda e terceira aprendam a ler e a escrever nas suas línguas e em matemática. Nessas escolas, onde ensinamos o ensino bilíngue, há muita dinâmica e bom aproveitamento pedagógico, fruto das supervisões pedagógicas coordenadas que já disse anteriormente que são realizadas a partir dos técnicos do MINED até aos coordenadores das ZIPs.

E vamos agora mudar um pouco de direção; vamos agora entrar no Projeto Saber. Eu gostaria que falasse um pouco sobre como conheceu o Projeto Saber e, antes deste projeto, quais outros antecederam. Também, como esteve envolvido neste projeto, os resultados que você já sabe, que já foram mostrados em outros programas, já que este ainda está em curso.

Olha, não é só o programa Saber. Há muitos projetos em que o Ministério já trabalhou com o ensino bilíngue. Nós, quando começarmos, eu vou focar no ensino bilíngue, já que o Saber está no ensino bilíngue. Nós trabalhamos com a Associação para o Progresso nas províncias de Cabo Delgado e Niassa na capacitação dos professores, elaboração dos livros e supervisão. Todos os projetos ou programas são do Ministério em parceria com organizações. As organizações trabalham conosco; são projetos do Ministério; trabalhamos em coordenação com eles, não eles em coordenação conosco.

Tivemos também o apoio da UDEBA[191] na província de Gaza, na capacitação e supervisão das escolas do ensino bilíngue. A ADPP tinha, na província de Maputo, 4 distritos a 5 anos; fazíamos capacitações, elaboração dos materiais didáticos e supervisões, e tivemos o programa VAMOS LER, antes do SABER, todos financiados pela USAID. São muitas escolas nas 2 províncias, Zambézia e Nampula. O SABER agora entrou em 4 províncias de Niassa, Cabo Delgado e em outras 2 províncias. Existe esse programa; como disse, é do Ministério.

Em relação ao impacto, se temos evidências ou não, ainda é prematuro dar resposta. Não temos documentos ou um teste, uma avaliação feita, como a avaliação nacional, para termos evidências do seu impacto. Então, por isso, é difícil responder como acadêmico, apesar de eu estar no Ministério. Nós tivemos um documento de uma organização do Canadá que fez avaliação do ensino bilíngue, balanço do ensino bilíngue que o INDE fez durante dez anos, foi em 2013. O INDE começou com a experiência bilíngue nas escolas com a introdução de duas turmas, uma monolíngue e outra bilíngue, para permitir fazer o estudo comparativo na mesma escola em termos de aproveitamento pedagógico.

Nesse estudo comparativo, verificou-se que o ensino bilíngue tem mais vantagens em termos do domínio nas disciplinas de Matemática, Línguas moçambicanas, Ciências Sociais e Naturais. Na disciplina de português, a modalidade monolíngue superou um pouco a de bilíngue. Notou-se que a modalidade bilíngue tem muitas vantagens comparativamente à monolíngue. Com as organizações, nunca fizemos estudo; falta de fundos; eu sempre fiquei preocupado. Nesse fundo, essa pesquisa não pode ser feita pelas organizações, porque os resultados podem não ser fiáveis. Devia ser uma organização contratada, uma avaliação externa.

---

[191] A Associação UDEBA-LAB (Unidade de Desenvolvimento de Educação Básica-Laboratório) é uma organização não-governamental que opera na área da Educação. Localizada na província de Gaza.

Tenho dificuldades em afirmar que o apoio dos parceiros tem vantagens; precisa-se fazer um estudo. Durante as supervisões e monitorias, constatamos algumas escolas com bom ambiente de trabalho e os alunos sabem ler e escrever.

Em 2013, foi feito um estudo pelos especialistas estrangeiros e nacionais e financiado pelo Canadá. Foram selecionadas cerca de 70 escolas para o estudo. Também, nas nossas supervisões e monitorias, verificamos escolas sem apoio dos parceiros com boa qualidade de ensino, por isso cogitamos dizer que no processo de ensino e de aprendizagem o comprometimento com a causa é um diferencial a ter em conta.

Então, eu gostaria de entrar um pouco mais a fundo sobre o bilíngue. Gostaria que falasse um pouco sobre instrumentos do ensino bilíngue. Li algumas coisas sobre instrumentos de gestão disponibilizados no ensino bilíngue.

As escolas do ensino bilíngue são geridas pelo Ministério de igual forma às do monolíngue. Os instrumentos são os mesmos, elaborados pelo ministério. Os parceiros apoiam, em algum momento, na revisão dos instrumentos e na capacitação dos gestores das escolas. Os instrumentos são produzidos pelo ministério, não pelo SABER. Quem orienta é o ministério. Os instrumentos já existiram e já existem em todo o país. O parceiro apoia no acompanhamento e melhoramento dos instrumentos de gestão, porque nós temos o regulamento para gestão nas escolas, temos o controle, temos uma direção que tem esta competência. A DINEP, onde estou, tem um Departamento de Gestão e Administração Escolar. Nós já tínhamos vários instrumentos e quem faz os instrumentos é o Ministério.

O Ministério, com parceiros, realiza a revisão e o uso da nova tecnologia, como controlar a partir do smartphone e outras formas de trabalhar. Temos instrumentos já elaborados de gestão e avaliação. Em cada momento, melhoramos com o apoio de alguns parceiros, por causa dos fundos, porque há um software já produzido. Agora não vou dizer se tem muitas vantagens ou não, precisa-se de fazer um estudo. A gestão está sob o controle do Ministério, das Direções Provinciais, dos Serviços Distritais até as escolas. Temos regulamento, temos todo o mecanismo para controlar o nosso professor. Agora queremos criar dinâmica via informática, via smartphone. A recolha de dados estatísticos é feita a partir de 3 de março, vulgo 3 de 3[192]. O Ministério está organizado. O que o parceiro faz é ajudar a flexibilizar o processo. A partir de parceiros, também fizemos instrumentos e os adequamos à

[192] É um levantamento estatístico feito pelo setor pedagógico em todos anos, acontece exatamente no terceiro dia do mês de março, onde os alunos são contabilizados e agregados por turma, sexo, idade, …

nossa realidade. Trabalhamos com parceiros vocacionados à gestão, como UNICEF[193], já trabalhamos com vários parceiros nestes instrumentos de gestão escolar. Desde o Conselho de Escola e os gestores escolares, já existem os instrumentos. Depois da produção dos instrumentos, é preciso a capacitação dos gestores no uso dos mesmos, melhorando desta forma a qualidade do ensino.

O Ministério tem experiências de trabalho com muitos parceiros. As experiências no trabalho são transferidas para diversos gestores e professores. Sabe-se que os parceiros vão sair em dado momento; nós aqui temos a responsabilidade de produzir, fazer testes e aprovar os instrumentos para serem usados nas escolas. Todas as fases da elaboração, distribuição e capacitação dos professores têm sido da responsabilidade do Ministério em coordenação com os SDEJT, ZIPs e escolas.

Eu ainda vou tentar insistir um pouco. Ao longo dessas minhas leituras sobre ensino bilíngue, há um dos instrumentos que eu ouvi chamado PAADs, que é a assiduidade de professores, alunos e gestores na escola. Existe alguma relação desse instrumento com o ensino bilíngue?

Os instrumentos que nós produzimos não são somente sobre ensino bilíngue. Esse instrumento foi feito pela Direção Nacional de Gestão e Garantia de Qualidade (DNGGQ). Estamos a usar nas escolas do ensino como monolíngue e bilíngue. Este instrumento é do Ministério e não dos parceiros. Estamos a ensaiar vários instrumentos. Enfim, ninguém avalia sobre nós, aplicação, somos nós que autorizamos, esses instrumentos são feitos com os nossos colegas de gestão do Ministério. Então, estamos a fazer entender que a gestão pedagógica em uma escola monolíngue é também da escola bilíngue; ela segue o mesmo paralelismo, porque te falei que os instrumentos são do Ministério e funcionam para todas as escolas. A gestão da escola é a mesma em todas as escolas, o que muda é o meio de ensino nas salas de aula.

E, tentando olhar a componente de planificação no ensino bilíngue, assim como no ensino monolíngue, tendo em conta os métodos de ensino no bilíngue, assim como no monolíngue, tem como avaliar essas duas modalidades, escolas diferentes, em que outra tem bilíngue, outra não tem?

[193] O Fundo das Nações Unidas para a Infância, foi criado pela ONU para promover os direitos e o bem-estar de crianças e adolescentes em todo o mundo.

É o seguinte, doutor, em termos de planificação, não há diferença nas duas modalidades; os instrumentos de planificação e gestão são os mesmos. A diferença é que no meio de ensino, a modalidade monolíngue é lecionada somente em português e a modalidade bilíngue usa as duas línguas, banto e português. Tudo é a mesma coisa; o plano de aula é o mesmo; o que muda ali é a língua. Os meios de ensino também não mudam. Se vai usar giz, quadro preto, material didático feito localmente, usam aqui também; a diferença é no meio de ensino. Em nenhum momento deve separar. No clube de leitura no monolíngue nós temos livrinhos em português. No outro lado, a modalidade bilíngue também tem clubes de leitura, só que a única diferença é que nesta modalidade temos livrinhos em português e em línguas bantu. A gestão, a planificação, os métodos, tudo é a mesma coisa. Se você quer dar aulas em português, o plano é o mesmo que a língua do aluno ou bilíngue. A diferença é que ali vai planificar em língua materna; do outro lado, vai planificar em português. Os instrumentos de assiduidade têm as mesmas coisas, bilíngues como monolíngues. Os nossos parceiros têm investido em novas tecnologias, como o uso de smartphones e outras técnicas. O investimento também é feito no ensino monolíngue. Resumindo, as duas modalidades funcionam da mesma forma. Se for para lecionar a leitura e a escrita da letra A, ali a metodologia é a mesma, por exemplo, na leitura de uma letra, na 1ª classe, usa o analítico-sintético, no monolíngue assim como no bilíngue. Os casos excepcionais que podem existir são o diferencial dos professores que trabalham com essas duas modalidades.

Muito bem. É isso que eu queria aprofundar mais sobre o ensino bilíngue.

Mas, assim, o senhor diretor esteve lá, em Alto Molócuè? E agora, como estudante, será que se esqueceu de alguma coisa?

Não, o que me interessou é estudar algo mais sobre o ensino bilíngue. Porque é algo que me interessou muito, trabalhei com ele muito, mas queria ouvir o outro lado. Aquilo que está escrito é uma coisa, mas as pessoas têm outro entendimento sobre a coisa.

Não, o que está escrito deve ser a mesma coisa que está acontecendo no monolíngue como no bilíngue. Há uns que podem tentar perturbar, mas isso é falta de entendimento. O parceiro vem apoiar a melhoria da qualidade do ensino; as escolas são geridas pelo Ministério, tanto as do monolíngue quanto as do bilíngue.

A princípio, entendi que o programa SABER tem três componentes: educação e engajamento comunitário, fornecimento de sistemas de educação, monitoria e avaliação.

Poderia me falar um pouco desses componentes no contexto do seu papel no entrelaçamento para o seu benefício para os processos de ensino e aprendizagem?

Sim, nós também estamos organizados desta forma: numa escola, para introduzir o ensino bilíngue primeiro, tem que fazer a divulgação: quais são as vantagens do ensino, por que devemos matricular a criança no ensino bilíngue. Nós temos feito esta organização; eles estão a seguir a nossa organização. O INDE faz a avaliação dos processos de ensino-aprendizagem através de instrumentos apropriados e elaborados pelo Ministério. A DINEP está ligada ao processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, orientação metodológica. Fazemos a supervisão e monitoria, produzimos material didático, capacitamos os professores no uso desses materiais didáticos. E também cabe ao ministério manter a supervisão periódica de modo a avaliar a aplicação desses conhecimentos dos professores na sala de aula.

Só uma provocação: eu acompanhei o ensino bilíngue quando estava a entrar na função de diretor distrital de educação. Já ao longo do tempo, houve mudanças estruturais, até porque eu trabalhei com o programa VAMOS LER. Agora existe o SABER. Existe alguma coisa que o diferencie? Fale um pouquinho só entre o VAMOS LER e o SABER.

Não há diferença; mudou o nome e o financiamento continua a ser o mesmo. Antes eram duas organizações; agora a única que ficou é a *World Education*. O SABER está seguindo aquilo que o Ministério planificou; o programa é do Ministério e o parceiro apoia. Quando queremos dados sobre avaliação e educação, nós ligamos para a província. A província tem dados que trabalham juntamente com o departamento de avaliação e monitoria do SABER. Não se trata de mudanças como se pensa. A maior parte dos técnicos do SABER é a mesma que saiu do VAMOS LER. O que estão a fazer é aquilo que sempre o Ministério fez. Métodos de ensino são os mesmos. As capacitações são feitas pelos formadores dos IFP, orientados pelo Ministério.

Quem tem o conhecimento é o Ministério, não o parceiro. O Ministério orienta as capacitações e a gestão de todo o processo. Não estou a falar sobre um parceiro, temos muitos parceiros. O que queremos é melhorar a qualidade do ensino. As crianças devem saber ler e escrever. Evitar fazer muitos instrumentos; isso atrapalha a gestão do professor e da própria escola. A princípio, deve ver os instrumentos que estão lá. Por que não estão a funcionar? Por que nós, junto com o Ministério, podemos melhorar? Porque todos os instrumentos existem, só melhoramos e adaptamos segundo o avanço da tecnologia. Por esta razão, depois, faz-se

uma avaliação externa para apurar a veracidade dos factos. Por esta razão, estou a dizer como está a avançar o apoio. Precisa-se fazer avaliação externa.

Os relatórios de avaliação externa são importantes para o conhecimento dos sucessos e das partes que devem ser melhoradas. Existem alguns relatórios de avaliação externa feitos, como Ngunga 2010, Avaliação do Ensino Bilíngue na província de Gaza. Temos a avaliação do ensino bilíngue do Projeto de Escolarização do Ensino Bilíngue em Moçambique (PEBIMO), Carol Benson, 1997.

Então, meu chefe, estamos indo mesmo ao fim. Essas perguntas eram mesmo de provocação. O chefe está livre de poder acrescentar algo ligado a bilíngue, alguma proposta que você achava que poderia incorporar? Porque quando a gente faz essa pesquisa, é para pelo menos aumentar um parágrafo naquilo que já existe.

É o seguinte: em termos do ensino bilíngue, a educação também está avançada. Agora, deve avançar mais, isto é, com a produção de mais materiais. Temos e achamos que são poucos, em particular para a matemática. Nós temos minidicionários de Matemática, para ensino primário, em 16 línguas. E achamos que esse material é para o professor, para além do livro de matemática, também temos livros de leitura em Echuwabo, Elomwe e em todas as 19 línguas. Nós achamos que temos que fazer ainda mais materiais para o aluno. Não pode só ter o livro do aluno em Echuwabo e em português; no bilíngue, achamos pouco. Então, temos que produzir mais materiais didáticos atrativos para os alunos. Temos alguns materiais nas bibliotecas, jogos para matemática, tabuadas, alguns materiais produzidos, mas devemos produzir mais ainda para cada aluno ou cada escola ter alguns exemplares para os alunos ainda se dedicarem mais à matemática, pois achamos nós que a matemática ainda tem muitos desafios para o ensino primário. O Ministério vai desenvolver ainda mais materiais para os alunos. Na matemática, precisamos fazer mais produção e eu acho que, com a pesquisa que está fazendo, que é de matemática tradicional, a alfabetização em matemática baseando-se em aspectos tradicionais vai ser um contributo para as nossas escolas.

A sua pesquisa vai nos ajudar nos processos de ensino e aprendizagem no 1º ciclo do ensino primário. Um dos problemas que temos é a matemática cultural, como Jan Drasma dizia. Temos que conhecer a nossa realidade a partir das nossas línguas. As crianças já aprenderam, já sabem contar aos seis anos, quando vêm à escola. Na escola, elas confrontam-se com uma outra base numérica. Quando se faz a decomposição em matemática, cria algumas dificuldades para os alunos entenderem.

No Ministério, na minha direção, estamos empenhados na melhoria da qualidade; por isso, estamos a produzir vários materiais para o ensino bilíngue e monolíngue, para vermos se as nossas crianças dominam não só a matemática, como também a leitura e escrita, ciências sociais, ciências naturais, para termos daqui a alguns anos uma base segura para nossos estudantes. Temos estudantes em todo o mundo que nos representam bem.

Houve a expansão de todos os níveis de ensino para responder aos direitos universais da criança. Todas as crianças têm direito de estudar. Naquela altura, nos anos 80 e 90, muitos não estudavam porque não havia espaço nas escolas. Quando faziam a 6ª classe, depois paravam de estudar. Agora não, todos já têm a décima, podem fazer a 12ª classe, onde estiver. Segundo as amostras que existem, a nossa qualidade não está tão baixa.

Deve-se fazer um esforço enorme nas zonas rurais para melhorar a qualidade de ensino. Há populações que, por motivos de secas ou chuvas abundantes, passam por carências em gêneros alimentícios. Os alunos, nessas épocas de seca, perdem aulas e não participam ativamente. Por isso, há um esforço comum, como disse, os projetos que estamos fazendo estão ligados à saúde, às obras, à educação, à agricultura, mesmo que seja em pequeno tamanho, para termos isso como experiência espalhada, eu penso que estamos a melhorar, fizemos avaliação nacional, este ano os resultados brevemente vão sair e tudo indica que já são bons resultados comparativamente aos do ano 2016. Há crianças que leem na segunda e terceira classe em escolas públicas. Mas há ainda casos de crianças com dificuldades de leitura e escrita.

A nossa missão, como técnicos e professores, é melhorar a qualidade de ensino!

2.3.4.1 O GUARDIÃO DO SISTEMA E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE

> *No outro lado, a modalidade bilíngue também tem clubes de leitura, só que a única diferença é que, nesta modalidade, temos livrinhos em português e em línguas bantu. A gestão, a planificação, os métodos, tudo é a mesma coisa. Se você quer dar aulas em português, o plano é o mesmo que a língua do aluno ou bilíngue. A diferença é que ali vai planificar em língua materna; do outro lado, em português.*
>
> — **José Vicente**

A trajetória de Bisqué condensa a memória institucional da reforma curricular em Moçambique. Ao identificar-se como egresso da "escola de assimilados[194]" do período colonial, o colaborador revela a gênese de sua consciência crítica: ele conhece as entranhas de um sistema desenhado para a negação da identidade bantu. Esse capital cultural, seguido de uma formação de elite na Alemanha Federal e no Brasil, confere-lhe uma autoridade que transcende o currículo.

O interesse epistemológico na discussão das línguas vernáculas renasce das necessidades históricas do setor de educação, que se intensificaram na década de 1990 com a introdução do Projeto de Escolarização Bilíngue em Moçambique (PEBIMO). Sua participação em tal Projeto, fortaleceu o ativismo de Bisqué, posicionando-o contra uma adesão passiva a modelos estrangeiros, e fazendo-o defender as línguas vernáculas como o alicerce para a soberania cognitiva que o Ministério da Educação deve liderar, posicionando consultores internacionais como parceiros estratégicos e não como detentores do saber. Seu percurso no Ministério da Educação é marcado por uma recusa ao academicismo de gabinete. Bisqué sustenta que o profissionalismo docente é forjado na experiência que se dá na prática, o justifica sua insistência em manter-se vinculado à sala de aula, mesmo ocupando cargos de alta gestão. Sua trajetória profissional teve impacto decisivo nas viagens pelo país de monitoria e avaliação e no funcionamento das escolas; esse detalhe desponta aquando da visita da instituição escolar sob gestão do pesquisador em 2013. Bisqué problematiza, de forma incisiva, que a iniciativa de introduzir o ensino bilíngue em Moçambique não está estritamente ligada a programas como PEBIMO, APAL, VAMOS LER ou SABER, mas provém do próprio Ministério da Educação. Estes são parceiros estratégicos para a efetivação de tais programas no país.

Em razão de sua formação, Bisqué foi designado pelo Ministério da Educação para funções de autoria, produção e revisão de livros escolares no contexto do ensino bilíngue. Sua imersão na matemática defende uma perspectiva cultural sendo que, ao colaborar com Jan Drasma, reconhece que a alfabetização matemática deve respeitar as bases numéricas das línguas Bantu (como a base 5 em Changana). Para Bisqué, a numeracia é uma forma de se dissipar a exclusão: ele defende que o aluno deve primeiro "ler o número" para depois escrevê-lo, integrando o conhecimento tradicional ao rigor científico. O colaborador

[194] Assimilados eram indivíduos que viviam nas cidades, usavam a língua portuguesa como instrumento de comunicação, aceitavam a religião cristã, trabalhavam para sustentar a família e obedeciam às leis do governo português. A condição de assimilado era uma fase intermediária entre a condição de indígena e a de cidadão pleno. A política de assimilados era uma barreira de ascensão social dos negros e dos mitiços.

demonstra otimismo em relação ao desenvolvimento socioeconômico do país, supondo que a exploração dos recursos naturais seja distribuída de forma equitativa, de modo a produzir impacto nas demandas do sistema educativo. Considerando a suscetibilidade geográfica do país, Bisqué argumenta que o potencial de Moçambique é constantemente pressionado por fatores climáticos. Segundo ele, a ocorrência cíclica de fenômenos climáticos extremos, , como ciclones e inundações, atua como um elemento de interrupção sistêmica, desafiando a resiliência das infraestruturas e obrigando o Estado a um esforço contínuo de reconstrução, que atrasa o progresso educacional e socioeconômico. A narrativa de Bisqué alinha-se, de forma categórica, à teleologia do sistema político moçambicano. Essa convergência torna-se evidente na medida em que sua fala privilegia a exaltação das conquistas alcançadas após a independência, omitindo, por vezes, críticas profundas aos entraves estruturais e aos desafios políticos prementes. Trata-se de um discurso que personifica a voz do Estado, onde o sucesso das políticas públicas é o eixo central do seu desenho biográfico. Bisqué objetiva uma atmosfera favorável à modalidade do ensino bilíngue, sustentando-se na exploração dos instrumentos de monitoria e avaliação, que foram ajustados aos padrões internacionais. Para ele, o manejo eficiente dos recursos poderia reescrever a nova página da educação moçambicana, no que tange à melhoria da qualidade de ensino. Uma particularidade de destaque em seu olhar é a componente inclusiva do programa SABER que, segundo ele, agrega os componentes formativos dos discentes e a literacia dos pais e encarregados de educação. Esse enfoque comprova a tese de que assegurando a alfabetização dos pais, opera como uma ponte para o sucesso escolar, percebendo que a escolaridade dos pais poderá ajudar no acompanhamento das tarefas pedagógicas dos seus filhos.

A narrativa do Bisqué evidencia uma tensão entre as diretrizes governamentais e a realidade cotidiana de certas famílias. O colaborador aponta uma fragilidade na cooperação de alguns encarregados de educação, especialmente em contextos rurais, onde a premência pela subsistência familiar muitas vezes se sobrepõe ao imperativo escolar. . Diante dessa resistência, Bisqué defende que o Ministério da Educação vem se empenhando na mitigação das assimetrias sócio-educativas, expandindo a rede escolar e garantindo insumos básicos que visam aproximar a instituição das populações marginalizadas.

Na perspectiva de Bisqué, a viabilidade do ensino bilíngue nas zonas rurais revela uma contradição: a eficácia educativa não decorre exclusivamente do aporte financeiro, mas sim do compromisso institucional de gestores que atuam como fieis da balança diante das adversidades. Vemos, desse modo, que ao representar o Estado, Bisqué projeta uma narrativa

de autossuficiência e resiliência governamental. Entretanto, há que se considerar que tal "resiliência" gestora não deve atuar como um substituto de políticas públicas. Ao exaltar o êxito de instituições que operam a despeito da escassez de recursos, corre-se o risco de desonerar o Estado de sua responsabilidade primordial: assegurar as condições mínimas de dignidade pedagógica. A carência recorrente de insumos básicos como carteiras, lousas e infraestrutura física evidencia que o "heroísmo" dos gestores é, em última análise, o sintoma de uma omissão estatal que sobrecarrega a agência local em vez de ampará-la.

Referências

ALIANTE, G.; MENDES, J. M. R. Valorização docente no período da implementação da política de massificação da educação básica pública e das reformas curriculares em Moçambique (2004-2002). **Educação**, Santa Maria, v. 50, p. 8-12, 2025.

BENSON, C. J**. Relatório final sobre o ensino bilíngue**: resultados da avaliação externa da experiência de escolarização bilíngue em Moçambique (PEBIMO). Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 1997.

BERGSON, H. **Memória e Vida**. Textos escolhidos por Gilles Deleuze; tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes.2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção. São Paulo. Paz e Terra. 1996.(Colecao Leitura).

GAGNEBIN, J. M. **História e Narração Walter Benjamim**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

IBIAPINA, W. F. Ábaco Romano: operações de adição, subtração e multiplicação. **Brazilian Journal of Development,** Curitiba, v. 7, n. 4, p. 36175-36197, abr. 2021.

JUNIOR, A. B. B. Linguagem e educação matemática: uma parceria indispensável. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (SENALEM), 2023. Belém, **Anais**, UFAM, 2023.

JUNIOR, F. A. M.; ARRUDA, F. I.; PAIVA, L. L. D. S. A Pedagogia do afeto e sua influência no desenvolvimento das crianças na educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7. (CONEDU), 2021, Campina Grande. **Anais** [...]: Escolas em tempos de conexão. Campina Grande: Realize Editora, 2021. P. 901-902.

MABUNDA, V, S. **Instituto Médio do Desporto e da Educação Física de Moçambique**. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/570235587/Instituto-Medio-do-Desporto-e-Educacao-Fisica-de-Mocambique. Acesso em: 1 ago. 2025.

MUTOTE, D.; STIEG, R.; SANTOS, W. dos. Vulnerabilidade geográfica de Moçambique e seus desafios educacionais frente às mudanças climáticas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. esp. 1, p. 1-15, e024058, 2024.

NGUNGA, A; FAQUIR, A, K (org.). Padronização da ortografia de Línguas moçambicanas. In: SEMINÁRIO DE PADRONIZAÇÃO, 3. **Relatório** [...] Maputo: Centro de Estudos de Línguas Moçambicanas (CELM), 2012.

QUIMUENHE, A. **Supervisão pedagógica em Moçambique: implicações políticas e pedagógicas no interior das escolas da educação básica**. 2022. Tese (Doutorado em Educação)-Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

SELIMANE, R. **A supervisão educacional em Moçambique: entre as políticas curriculares do Ministério e as práticas da escola**. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo)-Pontifícia Universidade Católica de Saulo Paulo, São Paulo, 2015.

USAID-SABER. **Moçambique**. resultados e impactos esperados. Maputo. USAID, 2022.

PARTE III
A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM CONTEXTO BILÍNGUE NA PROVÍNCIA DA ZAMBÉZIA:

Práticas, Políticas e Narrativas Docentes no Cenário Pós-1992

3.1 O TECIDO DAS MEMÓRIAS E OS NEXOS DE CONVERGÊNCIAS

> Deixando de lado esta primeira leitura, um pouco plena demais de bons sentimentos, que transforma a obra num misto de melancolia e de utopia, tratarei de ressaltar a radicalidade, muitas vezes devastadora, deste pensamento.
>
> Jeanne Marie Gagnebin (1999)

Análise de convergências consiste em analisar as temáticas emergentes das narrativas produzidas a partir das entrevistas, quanto aos objetivos da pesquisa, como a outros aspectos narrados pelos colaboradores, considerados relevantes para problematizar. Tais análises se dão no diálogo do pesquisador com as narrativas produzidas, documentos e referências bibliográficas sobre os temas, resultando numa narrativa (historiográfica) analítica do pesquisador.

A advertência de Jeanne Marie Gagnebin (1999) serve como baliza epistemológica para inaugurar este capítulo. Ao nos convocar a abandonar leituras eivadas de idealismos ou entorpecidas por "bons sentimentos", a filósofa nos incita a encarar a crueza e a radicalidade das realidades investigadas. No cenário educativo da Província da Zambézia, despir-se da utopia romântica é um compromisso ético: as narrativas dos profissionais da educação não se oferecem a nós como relatos idílicos de superação, mas como testemunhos de uma estrutura escolar complexa, muitas vezes devastadora, atravessada por assimetrias materiais, reformas político-curriculares e desafios linguísticos profundos no contexto pós-guerra civil moçambicano.

Dialogando com a radicalidade desse pensamento, convocamos novamente o protagonismo teórico-político de Grada Kilomba (2019) e Paulo Freire (1987), que evocam a urgência moral e a obrigação de escrever a história a partir de dentro, compreendendo que ela está sempre passível de interrupção, apropriação, dinamização e transformação. Escrever esta tese e inaugurar este capítulo analítico tem sido, fundamentalmente, uma forma de transformação. Ao nos colocarmos como pesquisadores e autores desta história, ao tomarmos a palavra, assumimos a responsabilidade evocada por Kilomba. Como apontamos na abertura desta tese, esta não é uma escrita sobre "o outro" na condição de objeto exótico, mas sim uma história construída a partir de nós mesmos e de nossa própria realidade, sob nossas perspectivas, subjetividades e expectativas. Como demarca a autora, "não sou objeto, mas sim

o sujeito oposto e resistido" (Kilomba, 2019, p. 28), o que inscreve este exercício de análise das convergências narrativas como um ato eminentemente político de "tornar-se sujeito".

Reafirmamos, com Kilomba, que o processo de escrever aqui esteve o tempo todo comprometido com o presente, mas sem perder de vista os acontecimentos passados. É por essa razão que iniciamos o movimento analítico deste capítulo rememorando o passado com os olhos fincados nos interesses e compreensões do presente, buscando estabelecer conexões dialógicas nas quais o ontem e o hoje coincidem. Desafiamos, assim, a subalternidade no campo educacional e acadêmico.

O propósito desta investigação consistiu em realizar um levantamento histórico-analítico sobre a educação de crianças na província da Zambézia, com foco específico nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática no contexto do Ensino Bilíngue. Para tanto, tensionamos as memórias de profissionais de diferentes instâncias hierárquicas, desde a base operante do sistema (os professores em exercício nas Escolas Primárias Completas) até instâncias técnicas ligadas ao Ministério da Educação.

A questão central que orientou e amarrou o cruzamento analítico desta pesquisa, e que culmina na escrita deste capítulo, é a seguinte: *O que dizem as narrativas de profissionais da educação da província da Zambézia, em Moçambique, sobre a educação matemática de crianças no contexto do ensino bilíngue?* Partindo dessa indagação e tendo por horizonte histórico e sociopolítico o cenário estabelecido após a assinatura do Acordo Geral de Paz, em 1992, este estudo mobiliza seus objetivos específicos para compreender como as práticas curriculares da Educação Matemática se articulam com os ambientes sociolinguísticos da região. Desse modo, as linhas de convergência que tecemos a seguir buscaram responder diretamente à necessidade de identificar e problematizar práticas de Educação Matemática na província da Zambézia, considerando o percurso desde o Acordo Geral de Paz (1992); problematizar os índices de analfabetismo e os seus reflexos na aprendizagem matemática; e estabelecer nexos entre os dados produzidos e as iniciativas macro educacionais em Moçambique, em especial na Zambézia.

Para alcançar tais metas, durante o processo de investigação, ouvimos os professores que atuam ou atuaram na província, buscando apreender as subjetividades subjacentes a tais vivências. Dessa forma, priorizou-se o entendimento de como esses sujeitos significam suas próprias trajetórias, capturando não apenas os fatos históricos em si, mas também as

intenções, os valores e as leituras contemporâneas que fazem de suas experiências no ambiente escolar.

Antes de adentrar formalmente o escrutínio dessas realidades, cumpre evocar os ensinamentos de António Nóvoa (2014) em sua *Carta a um jovem investigador*. As reflexões do autor coadunam-se com o ceticismo analítico que adotamos desde o desenho inicial desta pesquisa. A estruturação de um percurso investigativo analítico desta envergadura evoca, inevitavelmente, incertezas e solavancos teóricos. Contudo, a vinculação ativa ao Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), especificamente à linha de pesquisa "Territorialidades, Narratividades, Oralidades e Educação Matemática", constituiu o suporte basilar e o espaço de interlocução necessários para enfrentar as angústias inerentes à tessitura desta tese. O objetivo principal dessa linha de pesquisa, à qual alinhamos esta pesquisa, é dar visibilidade a projetos societários, epistemológicos, políticos e contra-hegemônicos desenvolvidos por coletivos historicamente subalternizados ou silenciados, construindo espaços políticos de enunciação por meio da oralidade.

Essa trajetória intelectual assume uma organicidade própria. Nosso primeiro esforço sistemático de investigação pautado em entrevistas ocorreu durante a elaboração da dissertação de mestrado, sob o enfoque da História Oral, matriz metodológica que retomamos e aprofundamos nesta tese. Longe de ser um exercício estanque, aquela experiência pregressa forneceu as estratégias artesanais indispensáveis para o trabalho intelectual ora em desenvolvimento. O manuseio das fontes orais, que envolve as etapas de gravação, transcrição e, fundamentalmente, a textualização, processo em que a oralidade é transmutada em documento escrito por meio de um cuidadoso trabalho de edição que preserva o sentido do narrador, consolidou uma *práxis* que mobilizamos com maior maturidade durante a fase de trabalho de campo na Zambézia, em Moçambique.

É imperativo sublinhar que a operação metodológica da História Oral exige do pesquisador um investimento contínuo que transcende a dimensão puramente intelectual. O processo demandou um vigor físico, mental e financeiro expressivo por nossa parte para viabilizar os deslocamentos logísticos entre as diversas localidades da Zambézia. Nesse labirinto de encontros, a figura do senhor Arigo Saraiva, Coordenador Provincial de Leitura e Escrita do programa SABER na província da Zambézia, emergiu como um mediador cultural e institucional estratégico, atuando como o "porteiro" que franqueou caminhos junto aos demais colaboradores.

Nesse território de alteridade, adotou-se um posicionamento metodológico em que o rigor acadêmico não negligenciou a sensibilidade interpessoal. A empatia, a escuta atenta e o respeito aos códigos culturais locais foram determinantes. Em diversos momentos, inclusive com colaboradores que partilhavam o bilinguismo local, a mobilização de expressões informais nas línguas moçambicanas de forte inserção regional, como o Echuwabo e o Elomwe, atuou como uma estratégia de acolhimento e quebra de assimetrias, permitindo que as narrativas fluísse com naturalidade diante do dispositivo do gravador.

Essa sensibilidade metodológica mostrou-se igualmente crucial para compreender e contornar as barreiras de gênero identificadas no campo. Durante o processo de seleção e convite aos colaboradores, observou-se uma reconstrução e persistente relutância por parte das educadoras em integrar a pesquisa. Diante desse episódio, fez-se necessário explicitar o funcionamento humanizador da metodologia aplicada, demonstrando que suas vozes não seriam tratadas como meros dados estatísticos, mas como memórias formativas fundamentais. A partir desse esclarecimento, a resistência inicial foi superada gradualmente, permitindo que as entrevistas ocorressem em um ambiente de mútua confiança.

As discussões coletivas no âmbito do grupo de pesquisa, que repercutiram de forma decisiva no nosso exame de qualificação, apontaram a necessidade de expandir o desenho analítico original. A banca compreendeu de forma perspicaz que as fontes orais evocavam temas transversais indissociáveis: trajetórias escolares, dinâmicas familiares, fraturas políticas e heranças culturais.

Atendendo a esse chamado, a tese estruturou-se em dois movimentos analíticos complementares alinhados às perspectivas teórico-metodológicas consolidadas pelo Ghoem. A Análise de Singularidades (movimento precedente nesta tese): que priorizou a caracterização das narrativas individuais, resguardando a integridade biográfica e a coerência interna de cada colaborador, prescindindo de paralelismos automáticos com os demais relatos. A Análise de Convergências (movimento inaugurado neste capítulo): que busca, por natureza, identificar os pontos de interseção, as recorrências estruturais, os choques de memória e as regularidades que emergem do cruzamento dos diferentes depoimentos. (Martins, 2012; Morais, 2017).

Neste segundo movimento analítico, as narrativas dos professores passam a dialogar diretamente com o contexto sócio-histórico de Moçambique. As memórias convergem para o cenário de reconstrução nacional pós-Acordo Geral de Paz de 1992, indicando como as

políticas educacionais, em especial a introdução oficial do Ensino Bilíngue a partir de 2003, ganham vida (ou encontram barreiras) nos contextos da escola pública da Zambézia.

Sob o peso dessas convergências, que interconectam as carências de infraestrutura física às decisões macroeconômicas de ajuda externa (com mais detalhes vide apêndice F) emergem as tensões da Educação Matemática: o desafio de traduzir e ensinar conceitos lógicos e algoritmos matemáticos na transição entre as línguas locais e a língua portuguesa oficial. Cumpre lembrar que, nesta tese, a Educação Matemática é compreendida como uma prática social que excede a mera produção de conhecimentos matemáticos e os aspectos didático-pedagógicos.

Diante da leitura transversal das fontes e da articulação de seus horizontes políticos, o presente capítulo organiza-se em três grandes seções analíticas e complementares. Inicialmente, delinea-se o cenário geopolítico, histórico e educacional da província da Zambézia, tensionando os hiatos e convergências entre a memória escrita e as fontes orais. Em um segundo momento, problematiza-se a constituição do professorado zambeziano, estabelecendo nexos críticos entre as políticas de formação docente, as condições materiais de trabalho e as narrativas de precarização no cenário pós-1992. Por fim, a discussão converge para o percurso político-pedagógico da Educação Matemática no Ensino Bilingue, mobilizando o legado decolonial da Etnomatemática e as práticas docentes locais como territórios de resistência epistêmica fase as amarras de um currículo historicamente assimilacionista.

Antes de adentrarmos especificamente no exame detalhado dessas convergências narrativas, estabelecemos, a seguir, a necessária ancoragem político-institucional, histórica e geográfica que sustenta a realidade investigada. É sob a luz desse mapa analítico e contextual que passamos, agora, à tessitura dos dados.

3.2 O CENÁRIO GEOPOLÍTICO, HISTÓRICO E EDUCACIONAL DA PROVÍNCIA DA ZAMBÉZIA: ENTRE A MEMÓRIA ESCRITA E AS FONTES ORAIS

A compreensão das convergências narrativas que dão corpo a esta pesquisa exige, primeiramente, a imersão no território histórico, social e linguístico a partir do qual os nossos colaboradores falam. No Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem), o espaço geográfico e a conjuntura socioeconômica não constituem meros panos de fundo descritivos, mas configuram-se, em realidade, como instâncias coprodutoras das subjetividades e das práticas sociais investigadas. Sendo esta uma tese historiográfica desenvolvida e defendida no

Brasil, consideramos importante situar rigorosamente o leitor nas especificidades político-estruturais e geográficas de Moçambique, mapeando as fraturas históricas que moldaram a sua rede escolar. Para tanto, elegemos como ponto de partida a virada institucional operada na década de 1992, marco que delimita o horizonte sociopolítico desta tese e serve de ancoragem para compreender as trajetórias dos sujeitos que praticam a educação matemática na província da Zambézia.

3.2.1 O Horizonte Político-Educacional Pós-1992: o Acordo Geral de Paz e as Leis do SNE

Para compreender as trajetórias, as resistências e as práticas dos professores de matemática entrevistados, retomamos o horizonte histórico pós-1992. A assinatura do Acordo Geral de Paz e a subsequente promulgação da Lei n.º 6/92 moldaram diretamente as salas de aula onde estes docentes atuaram. Embora as suas narrativas não tragam datas ou artigos de lei de forma explícita, as suas vidas, marcadas pela precarização, pelo surgimento das escolas de três turnos e pelos desafios do bilinguismo, refletem profundamente os enfrentamentos e os limites desse processo de democratização do ensino em Moçambique no período pós-conflito.

O desenvolvimento histórico do sistema educacional em Moçambique, não obstante suas marcas de precariedade estrutural, ganha nova configuração com essa transição paradigmática do modelo socialista para o capitalista, transformação que afetou estruturalmente a oferta de serviços públicos e a dinâmica empresarial do país, conforme detalhado no apêndice G desta tese. Ao ser interpelado sobre as razões de persistência dos elevados índices de analfabetismo no país, o colaborador Benjamim argumentou que, naquele período de transição, o fenômeno também se manifestava devido ao caráter segregacionista e excludente da instituição escolar anterior, a qual não possuía o viés democrático verificado na contemporaneidade.

Não obstante a natureza restritiva daquela época, o participante destaca um paradoxo: os alunos que ingressavam na primeira classe com nove ou dez anos de idade apresentavam, majoritariamente, o domínio da leitura e da escrita, sendo capazes de redigir uma carta. Trata-se de um cenário que se mostra contraditório e dissonante em relação à realidade do ensino atual. Essa inclusão do panorama histórico visa evidenciar que a configuração do sistema educativo moçambicano pós-1992 guarda uma estreita e tensa relação com as heranças políticas coloniais e com as reformas jurídicas subsequentes.

Em termos normativos, a Lei n.º 6/1992 ampliou o Sistema Nacional de Educação (SNE), caracterizando-se pela separação entre a educação e as ingerências religiosas, o que assegurou a neutralidade do ensino frente a princípios confessionais. É nessa legislação de 1992 que surgem, pela primeira vez, as disposições linguísticas explícitas no Capítulo I, Artigo 4º, estabelecendo que o SNE deve *"valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos"*. Complementarmente, a Constituição da República de Moçambique (CRM, 2004) reforçou essa diretriz em seu Artigo 9º, ao afirmar que o Estado valoriza as línguas nacionais como patrimônio cultural e educacional, promovendo o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da identidade nacional.

Essa abertura jurídica para a pluralidade culminou, anos mais tarde, na revisão promovida pela Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro, que consolidou o ensino das línguas maternas no ensino primário e instituiu princípios gerais voltados à promoção da cidadania responsável, democrática e inclusiva. Para compreender o deslocamento ideológico e estrutural ocorrido no país, apresenta-se a seguir uma análise comparativa das três principais legislações que regeram o SNE moçambicano:

Tabela 4 - Mudanças estruturais e ideológicas nas Leis 4/83, 6/92 e 18/2018

Lei 4/83	Lei 6/92	Lei 18/2018
Art. 1.º, d) Educação na República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no património científico, técnico e cultural da Humanidade.	Art. 5º, 4) O Conselho de Ministros determina o ritmo de implementação da escolaridade obrigatória de acordo com o desenvolvimento socioeconómico do país.	Art. 8º, 2) O Conselho de Ministros estabelece as despesas que ficam a cargo do Estado no quadro da escolaridade obrigatória
Art. 1.º, e) Educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização.	Art. 1º, b) o Estado, na lei, permite a participação de outras entidades, incluindo as comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas, no processo educativo.	
Art. 4º. 1) Objetivo central: a formação do Homem Novo, homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista.	Art. 3º, a) Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades.	
Art. 4º. 1) A unidade nacional, o amor à Pátria e o espírito do internacionalismo proletário.	Art. 2º, b), desenvolvimento da iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos.	
Art. 5º) O SNE deve, no quadro dos princípios definidos na lei, contribuir para o estudo e a valorização das línguas, cultura e história moçambicanas, com o objetivo de preservar e desenvolver o patrimônio cultural da Nação.	Art. 4º) SNE deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos.	Art. 5º. k) desenvolver as línguas nacionais e a língua de sinais, promovendo a sua introdução progressiva na educação do cidadão, visando à sua transformação em língua de acesso ao conhecimento científico e técnico, à informação, bem como à participação nos processos de desenvolvimento do país.

Art. 11º) O Sistema de Educação Geral é frequentado, em princípio, por jovens de 7 a 19 anos. Escola obrigatória de 1ª a 7ª classe.	Art. 5.º As crianças moçambicanas que completem seis anos de idade serão matriculadas na 1ª classe.	Art. 7º. 1-2) A escolaridade obrigatória vai da 1ª à 9ª classe. A criança deve ser matriculada na 1ª classe até 30 de junho, ano em que completa 6 anos.

Fonte: Adaptado pelo autor (Leis 4/83, 6/92 e 18/2018)

A leitura diacrônica dessas legislações revela uma mudança profunda na própria concepção de Estado e de direito à educação. Na transição da Lei 4/83 para a Lei 6/92, o controle absoluto e a orientação ideológica marxista-leninista dão lugar a um modelo que permite a participação de outras entidades (comunitárias, privadas e cooperativas) no processo educativo. Essa abertura reconfigura as forças políticas no país. Como aponta Bobbio (2001, p. 63):

> A relação política fundamental dos governantes-governados, soberanos-súditos ou Estado-cidadãos é geralmente considerada uma relação entre superior e inferior, salvo numa concepção democrática radical onde governantes e governados se identificam [...]. Considerada a relação política como uma relação específica de dois sujeitos, dos quais um tem o direito de comandar e o outro o dever de obedecer, o problema do Estado pode ser tratado prevalentemente do ponto de vista do governo.

Ao cruzarmos a perspectiva de Bobbio com o cenário moçambicano pós-1992, percebe-se que a descentralização pretendida pelas novas leis buscou mitigar a relação verticalizada de comando do Estado através da convocação da chamada "sociedade civil". No contexto educacional do país, a emergência de escolas comunitárias e a contratualização de parceiros privados representam a tentativa de transferir responsabilidades para essa esfera de relações sociais não reguladas diretamente pelo poder coercitivo estatal (Bobbio, 2001, p. 33).

Contudo, como atestam as narrativas dos colaboradores desta pesquisa, a materialização dessa "democratização" legal encontrou severos limites práticos na organização do território, gerando dois modelos de currículos paralelos: o prescrito (centralizado nas instâncias superiores do Ministério) e o local (que prevê a flexibilização de 20% dos conteúdos para atender às necessidades específicas da comunidade). Em tese, todos os sujeitos: professores, famílias e entidades privadas compartilham a responsabilidade pela concretização dos propósitos da lei; na prática da Província da Zambézia, essa divisão de responsabilidades muitas vezes se traduziu na desresponsabilização do Estado frente aos gargalos estruturais do sistema, como passamos a expor no item a seguir.

3.2.2 Estrutura e Desafios Atuais do Sistema Nacional de Educação

A transição político-legal inaugurada na década de 1990 e consolidada pela Lei nº 18/2018 impôs ao Estado moçambicano o desafio de massificar o acesso ao ensino sem dispor, contudo, das condições infraestruturais proporcionais a essa expansão. Para operacionalizar as diretrizes de inclusão e democratização, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) estruturou o Plano Estratégico de Educação (PEE 2020-2029). Este documento projeta as metas contemporâneas para o decênio, assentando-se em pilares como a equidade no acesso, a melhoria da qualidade da aprendizagem e o

fortalecimento da governação institucional. Contudo, a distância entre as projeções macroeconômicas do Plano e a realidade materializada nas províncias revela os limites crônicos do Sistema Nacional de Educação (SNE).

Atualmente, o SNE moçambicano encontra-se estruturado em subsistemas que pretendem cobrir o desenvolvimento do cidadão desde a primeira infância até a idade adulta. Todavia, a distribuição de recursos e a atenção institucional entre esses subsistemas são profundamente assimétricas. O Subsistema de Educação Pré-Escolar, por exemplo, embora reconhecido formalmente como a base do desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, carece de uma rede pública capilarizada. Na província da Zambézia, a oferta desse nível de ensino é majoritariamente assegurada por iniciativas comunitárias ou pelo setor privado, o que restringe o acesso e aprofunda as desigualdades socioeducativas antes mesmo do ingresso no ensino primário regular.

Ao avançarmos para o Subsistema de Educação Geral, que abarca o Ensino Primário (de 1ª a 6ª classe) e o Ensino Secundário (de 7ª a 12ª classe), o gargalo da massificação escolar manifesta-se em indicadores alarmantes. O principal reflexo dessa expansão desregulada é o rácio aluno/professor, que frequentemente ultrapassa a proporção de 60 a 70 estudantes por sala de aula nas regiões mais populosas. Essa superlotação crônica compromete diretamente a transição e o fluxo escolar, gerando elevadas taxas de repetência e abandono nas classes iniciais.

O avanço quantitativo das matrículas, portanto, não foi acompanhado pela contratação suficiente de docentes qualificados ou pela construção de infraestruturas adequadas. O que se observa, na prática, é a necessidade contínua de os professores desdobrarem suas jornadas em turnos sobrepostos, comprimindo o tempo pedagógico e limitando o espaço para intervenções didáticas diferenciadas, como aquelas exigidas pelo ensino da matemática e pelo bilinguismo.

Essa contradição estrutural evidencia o que as abordagens sociopolíticas da educação apontam como a precarização das condições de trabalho docente em nome de uma universalização puramente estatística. Quando o PEE 2020-2029 estipula metas de proficiência em literacia e numeracia para os ciclos iniciais, desconsidera que a eficácia desses indicadores depende de variáveis materiais básicas. Em muitas escolas da Zambézia, a ausência de carteiras, a escassez de manuais escolares distribuídos gratuitamente e o estado precário das coberturas das salas de aula convertem o cotidiano escolar em um exercício de sobrevivência cotidiana para professores e alunos.

Portanto, a análise das políticas contemporâneas e do arranjo institucional do SNE não pode se limitar ao escopo das intenções governamentais. É no tensionamento entre as metas

ministeriais e a escassez material do contexto escolar que emergem as memórias e as táticas de resistência dos colaboradores desta pesquisa. Compreendida a arquitetura política e os desafios gerais que regem o sistema educativo a nível nacional, torna-se indispensável afunilar o olhar sobre a realidade demográfica, econômica e plural da Província da Zambézia, território onde essas contradições se manifestam de forma agudizada, conforme discutido no item a seguir.

3.2.3 Retratos de uma Província: Demografia, Economia e Pluralidade Linguística

A cidade costeira de Quelimane, capital da província da Zambézia, situa-se às margens do Rio dos Bons Sinais (aproximadamente 17,88° de latitude Sul e 36,88° de longitude Leste), estendendo-se em direção ao Oceano Índico. Historicamente constituída como um estratégico porto comercial suaíli, cuja movimentação remonta aos intercâmbios com mercadores árabes e persas anteriores à fixação portuguesa no século XVI, Quelimane consolidou-se como o epicentro administrativo e econômico provincial. Elevada à categoria de vila em 1763 e, posteriormente, à condição de cidade em 21 de agosto de 1942, o município organiza-se atualmente em cinco postos administrativos e 59 bairros, enfrentando uma expansão demográfica acelerada, impulsionada por intensos fluxos migratórios e pelo êxodo rural.

Figura 29 - Mapa de Moçambique indicando província da Zambézia



Fonte: https://www.mozambiqueexpert.com/pt/mocambique-provincia-zambezia/. 27/05/2025.

Os dados demográficos e socioeconômicos revelam as profundas contradições que marcam a província. De acordo com o censo do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2017), a Zambézia abriga 5.164.732 habitantes, dos quais 2.476.395 são homens e 2.688.337 são mulheres, o que representa 18,5% do contingente populacional de Moçambique, posicionando-a como a segunda província mais populosa do país. Essa densidade demográfica assenta-se sobre uma economia eminentemente agrária e pesqueira. O Plano Operacional da Comercialização Agrícola da Zambézia (2017) corrobora que a subsistência e a renda da maior parte da população derivam dos solos férteis da região, propícios ao cultivo de milho, mandioca, chá, algodão, tabaco, castanha de caju e, predominantemente, do arroz, cultura que eleva a província à condição de uma das principais produtoras desse cereal no país. Essa vocação agrícola convive com a exploração de recursos florestais de alto valor comercial (como o pau-ferro e o jambire) e com uma expressiva atividade pesqueira, favorecida por 1.881 km² de águas interiores e 8.640 km² de águas marinhas.

Todavia, os mesmos índices que atestam a riqueza potencial da Zambézia expõem as suas mais severas vulnerabilidades sociais. A província registra uma alarmante taxa de analfabetismo de cerca de 55,9%. Quando analisamos esse índice sob o recorte de gênero, a desigualdade mostra-se devastadora: o analfabetismo atinge 34,3% da população masculina, mas salta para assustadores 65,7% entre as mulheres. Esse cenário de exclusão educacional é agravado por fatores socioambientais drásticos; dada a sua conformação topográfica e hidrográfica, associada à expansão habitacional em áreas de vulnerabilidade, a cidade de Quelimane e os distritos adjacentes, reconfigurados territorialmente pela Lei n.º 26/2013, que estabeleceu os distritos de Quelimane, Luabo, Mulevala, Mocubela, Derre e Molumbo, sofrem com inundações cíclicas que destroem infraestruturas e desestruturam o cotidiano das comunidades e das instituições escolares.

É nesse território cravado por assimetrias que pulsa uma riqueza linguística. Embora o português permaneça como a única língua oficial do Estado moçambicano, a Zambézia é predominantemente marcada por línguas de origem bantu e suas respectivas variantes regionais, com destaque para o Echuwabo, o Elomwe e o Emakhuwa. Essa pluralidade de repertórios linguísticos não se apresenta como um dado estatístico abstrato, mas atravessa diretamente o perfil dos colaboradores desta pesquisa, determinando as interações no campo e a própria dinâmica das entrevistas:

Tabela 5 - Perfil linguístico e de inserção regional dos colaboradores da pesquisa

Colaborador / Pesquisador	**Língua Materna / Fluência Principal**	**Região de Atuação ou Origem na Zambézia**
Pesquisador-Manuel	Echuwabo	Quelimane e entorno
Benjamim	Echuwabo	Quelimane e entorno
Laurinda	Echuwabo	Quelimane e entorno
Arigo	Elomwe e Echuwabo	Interior da Província / Programa SABER
Cosme	Elomwe	Interior da Província
Duarte	Elomwe	Interior da Província
Dionísio	Elomwe e Emakhuwa	Interior e regiões de transição étnica

Fonte: Elaborado pelo autor

Essa complexidade sociolinguística evidencia que o Ensino Bilíngue em Moçambique não constitui apenas uma escolha pedagógica, mas uma política pública e uma alternativa histórica necessária para mitigar as problemáticas em torno da qualidade da educação básica. Contudo, como a literatura especializada adverte, o alcance pleno dessa modalidade esbarra em limites estruturais severos. O Estado moçambicano enfrenta a ausência de padronização de uma variante linguística materna que possa ser universalizada dentro do território nacional, além de carecer da institucionalização de um programa de educação bilíngue com dotação orçamentária robusta de abrangência nacional. Esse quadro impede a aferição sistemática do real impacto do bilinguismo na aprendizagem, contrastando fortemente com a realidade de nações limítrofes, como a África do Sul, o Zimbabwe, o Malawi e a Tanzânia, que possuem políticas linguísticas escolares mais consolidadas. Esta complexidade ganha contornos ainda mais profundos quando transposta para a sala de aula de matemática.

Como adensa José Bisqué, em entrevista para esta pesquisa, a pluralidade linguística da Zambézia não afeta apenas a alfabetização, mas a própria estruturação do raciocínio lógico, dado que línguas como o Changana e o Echuwabo operam em base 5 de contagem, chocando-se com a base 10 do sistema decimal em língua portuguesa: *Na nossa língua materna nós contamos na base 5... quando o aluno vai à escola, encontra a base 10. Se o professor não sabe fazer essa ponte, o aluno não vai perceber a decomposição do número.* (Bisqué).

3.2.4 A Rede Escolar e a Hegemonia Ideológico-Religiosa no Período Colonial: Uma História de Exclusões

As convergências das memórias dos colaboradores mais experientes cruzam-se na denúncia de que o atual quadro de precariedade educativa da Zambézia deita raízes profundas no modelo segregacionista implantado pelo colonialismo português. Para além dos fatores materiais, a identidade sociocultural do zambeziano foi forjada sob marcas místicas e históricas complexas. Como analisa Capela (2010), os cânticos e o *ethos* dessa população abordam eminentemente a memória da escravidão e da submissão colonial. Historicamente, a região foi marcada pelo violento "regime dos prazos", um sistema senhorial incompatível com a dignidade humana que, nas palavras de Capela (2010, p. 116), evoca "dolorosas reminiscências de doações, morgadios, coutos e resgates, senhores e servos", sustentados sobre uma estrutura de opressão e obscurantismo. Soma-se a isso o fato de que, até meados de 1960, a população local era submetida ao pagamento obrigatório do mussoco, um imposto de palhota cobrado pelos senhorios da colônia às populações subalternizadas.

Foi no interior dessa engrenagem de exploração econômica e agrícola, exemplificada historicamente pela atuação da Companhia da Madal, feira comercial e empresarial no entorno de Quelimane que deteve a maior plantação de coqueiros do país, que o sistema de ensino colonial foi edificado. Distanciando-se de outros modelos de colonização europeia, o sistema português restringiu o acesso ao ensino formal a uma parcela ínfima da população africana. A rede escolar colonial caracterizava-se por ser incipiente e intencionalmente centralizada. Como relata o professor Benjamim, a cidade de Quelimane constituía o único centro urbano de toda a província que acolhia estudantes provenientes dos distritos mais distantes para a continuidade dos estudos. O colaborador relembra que, ao concluir a quarta classe em 1973, nível básico máximo oferecido pelo sistema segregacionista nas zonas rurais, viu-se compelido a migrar para a capital, Quelimane, com o firme propósito de dar continuidade à sua trajetória escolar, desafiando as barreiras institucionais da época.

Esse monopólio educativo colonial sustentava-se em um conluio explícito entre a administração estatal e as missões da Igreja Católica, chancelado historicamente pelo Acordo Missionário de 1940 firmado entre Portugal e a Santa Sé (Antunes, 2002). Sob a justificativa retórica de uma "missão civilizadora", as unidades escolares foram acopladas às paróquias, criando o modelo da "igreja-escola". A documentação histórica ilustra a escala dessa capilaridade religiosa: apenas na Missão de Coalane (Paróquia dos Santos de Coalane), a igreja geria um contingente de 5.388 alunos, distribuídos por uma vasta rede de pequenas

escolas, como as de São Gabriel, Evagalane, Temane, Sampene, Namacata, Irua, Domela, dentre outras dezenas, das quais somente trinta eram edificadas em alvenaria. Essa estrutura estendia-se aos distritos de Namacurra (Missão de Macuse), Ilé (Missão de Munhamade), Mocuba (Missão de Mugeba), Milange, Maganja da Costa e Lugela.

A análise crítica das fontes orais e da historiografia demonstra que, longe de promover a emancipação, a instituição escolar operava como um mecanismo de controle social, aculturação e legitimação da dominação. O projeto civilizatório imposto classificava as populações locais como "indígenas" e utilizava a escola para destituí-las de suas identidades e tradições em prol de uma cultura de submissão à metrópole portuguesa. O professor Benjamim acrescenta, em seu testemunho, que as escolas indígenas rurais, sob a responsabilidade direta e a administração dos padres católicos, valiam-se de métodos repressivos violentos: os alunos eram constantemente chicoteados, e os pais, imersos em um sistema de medo estrutural, não podiam reclamar; pelo contrário, eram instados a agradecer pela oportunidade de aprendizado de seus filhos. Além da violência física, o testemunho do professor Benjamim recupera o trauma da repressão linguística institucionalizada através do dispositivo da "moeda" nas escolas confessionais: *Havia uma moeda. Se falasses Echuwabo na escola, davam-te aquela moeda. No fim do dia, quem estivesse com a moeda era severamente castigado... tínhamos medo de falar a nossa própria língua* (Benjamim). Esse arquivo de memória evidencia como a escola colonial utilizava a denúncia e o castigo para silenciar a identidade linguística dos sujeitos.

Essa violência institucional gerou profundos conflitos entre as tradições moçambicanas e as normas cristãs impostas pelas missões. Duarte (2013) relata episódios dessa violência cultural e religiosa, apontando que os administradores das missões condicionavam e forçavam os alunos muçulmanos a ingerirem carne de porco sob a justificativa de escassez de alternativas alimentares, violando de forma impositiva as restrições de suas fés. Os missionários encaravam as práticas culturais locais mais profundas, como o culto comunitário aos antepassados, rituais de cura e celebrações tradicionais, como meras "crendices" ou superstições a serem extirpadas e substituídas pelos dogmas cristãos. O confronto epistemológico era nítido: enquanto a mundividência moçambicana sustenta-se em uma ética comunitária e coletiva profunda (em que a partilha social se sobrepõe ao acúmulo financeiro individual), as missões impunham uma lógica individualista ocidentalizada. Embora todos os estudantes fossem compulsoriamente batizados, as fontes indicam que os novos adeptos

mantinham as suas crenças arraigadas, operando uma resistência silenciosa e sincrética na preservação de seus rituais ancestrais.

Essa submissão ideológica e cultural começou a ser fraturada apenas com a transição rumo à luta de libertação nacional. Nas chamadas "zonas libertadas" pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), começaram a ser estruturadas as primeiras escolas alternativas. Tais espaços não visavam apenas instruir os quadros militares da guerrilha, mas alfabetizar e conscientizar a população local, incutindo uma nova ideologia nacionalista de emancipação que rompesse de forma radical com o aprendizado submisso das missões católicas.

Após a proclamação da Independência Nacional em 1975 e com a posterior institucionalização do primeiro Sistema Nacional de Educação (SNE) em 1983, a configuração dessas escolas confessionais alterou-se significativamente. As instituições sob a tutela da Igreja passaram a ser designadas como "escolas comunitárias", operando frequentemente sem apoio financeiro direto do Estado moçambicano, que se constituiu constitucionalmente como um Estado laico. O professor Benjamim validou empiricamente essa transição ao recordar o impacto da virada laica do Estado sobre as antigas missões: *Depois da independência, com a nacionalização, a igreja perdeu o apoio. Passamos a ser escolas comunitárias e tínhamos que cultivar a terra da missão,* roça*, para garantir a nossa própria comida e o giz para a escola* (Benjamim). Nessas escolas, a par da formação escolar e do catecismo, os alunos eram inseridos na produção agrícola interna da missão. A produção visava à subsistência dos estudantes e do corpo missionário, e o excedente comercializado custeava o material didático, as vestimentas e a remuneração docente, garantindo a autossustentabilidade do projeto face à ausência de subsídios estatais, dinâmica que ganhou novos contornos jurídicos com a posterior assinatura da Concordata entre a Santa Sé e o Estado moçambicano (Lanza et al., 2020).

3.2.5 A Rede Escolar Contemporânea na Zambézia: Fluxos Quantitativos e Gargalos Estruturais

Ao confrontarmos esse percurso histórico com o panorama contemporâneo apresentado no início desta tese, os relatórios de atividades da Direção Provincial de Educação da Zambézia (DPEZ, 2024), balizados pelos dados censitários, indicam avanços quantitativos inegáveis na expansão da rede escolar, acompanhados, contudo, por severos impasses na qualidade do ensino. O setor educacional da província absorve a maior fatia do orçamento público regional, correspondendo a cerca de 71% dos investimentos sociais da província (Unicef, 2018). Essa concentração de recursos permitiu que a rede física de escolas evoluísse

de 3.612 unidades em 2020 para 3.825 escolas em 2024, registrando um crescimento de 5,56% que aproximou fisicamente o serviço escolar das comunidades rurais, minimizando as longas distâncias percorridas pelos estudantes.

O professor Dionísio, ao avaliar essa expansão em seu depoimento, reconhece o avanço estrutural, mas manifesta uma profunda inquietação de natureza pedagógica e comunitária: ele pondera que a massificação do acesso não veio acompanhada pela motivação dos estudantes e pelo engajamento dos pais e encarregados de educação, os quais frequentemente demonstram apatia diante do absenteísmo escolar de seus filhos. Esse crescimento geométrico do efetivo escolar no pós-guerra civil (1992) gerou um contingente discente massivo: os dados oficiais da DPEZ (2024) apontam que a província saltou de 1.947.034 alunos matriculados em 2020 para um total de 2.230.518 em 2024, um incremento de 12,7% concentrado predominantemente no Ensino Primário (EP), onde se verifica uma paridade de gênero encorajadora, com a adesão de alunas atingindo a marca de 50%, conforme detalhado no quadro estatístico a seguir:

Tabela 6 - Evolução do Efetivo Escolar na Província da Zambézia (2020–2024)

	ANO									
NÍVEL	**2020**		**2021**		**2022**		**2023**		**2024**	
	M	**HM**	**M**	**HM**	**M**	**HM**	**M**	HM	M	HM
EP	832.127	1.754.478	846.954	1.789.984	859.468	1.799.019	873.718	1.802.600	916.464	1.877.317
ESG1	47.227	114.577	48.777	110.803	50.642	117.148	94.175	214.883	106.541	237.447
ESG2	16.105	37.793	16.424	37.653	17.996	40.895	24.858	55.495	21.728	48.581
PESD1	1.138	2.807	3.002	6.220	1.874	4.101	1.463	3.193	1.067	2.310
PESG2	55	119	215	475	308	649	808	1.647	683	1.424
IFP	574	1.112	562	1.085	0	0	0	0	0	0
AEA	24.266	36.148	25.119	37.830	37.285	55.311	33.322	48.013	43.818	63.439
TOTAL	**921.492**	**1.947.034**	**941.053**	**1.984.050**	**967.573**	**2.017.123**	**1.028.344**	**2 125 831**	**1.090.301**	**2. 230. 518**

Fonte: Relatório das Atividades da Direção Provincial de Educação (2024)-Zambézia.

Essa explosão de matrículas gera contradições profundas quando analisada sob a ótica da taxa de aproveitamento pedagógico. Embora as estatísticas oficiais da DPEZ (Tabela 3) apontem para índices de rendimento aparentemente elevados no Ensino Primário, o cruzamento analítico com a realidade denuncia uma indução institucional artificial. Esses números decorrem diretamente do regime de progressão semi-automática vigente no Sistema Nacional de Educação de Moçambique. Sob essa diretriz, os professores são compelidos pelas instâncias administrativas a promover os estudantes para as classes e ciclos subsequentes, mesmo quando estes não desenvolveram as competências cognitivas e de literacia básicas exigidas na etapa corrente. Essa ilusão estatística é traduzida de forma cirúrgica e poética na metáfora do moinho de milho cunhada pelo professor aposentado Benjamim. Para o colaborador, o Sistema Nacional de Educação contemporâneo infla os números de aprovação, mas esvazia a qualidade do conhecimento retido: *O sistema de hoje é como um moinho de milho mal regulado: deita muita farinha, o saco enche rápido, mas a farinha sai saliente [grosseira], sem qualidade. A proibição da reprovação faz passar alunos que não sabem ler nem fazer contas elementares... o saco está cheio, mas a farinha não presta* (Benjamim).

Tabela 7 - Taxa de aproveitamento pedagógico ou taxa de rendimento escolar

	TAXA DE APROVEITAMENTO PEDAGÓGICO 2020 - 2024									
ANO	**2020**		**2021**		**2022**		**2023**		**2024**	
NÍVEL	**M**	**HM**	**M**	**HM**	**M**	**HM**	**M**	HM	M	HM
EP	99,9	99,9	91,2	91,5	91,6	91,9	89,5	89,9	0	0
ESG1	95,3	94,8	82,2	81,9	80,6	80,1	81,5	81,1	0	0
ESG2	89	89,4	80,8	80,9	80,2	79,9	77,4	76,8	0	0
PESD 1	95,5	97,1	85,9	85,3	60,1	84,3	79	79	0	0
PESG 2	74,6	68,6	90,4	79,8	64,3	83,1	93,2	92,7	0	0
IFP	97,5	98	97,8	98,9	0	0	0	0	0	0
AEA	84,6	84,3	88	88,1	88	88,1	88,4	88,5	0	0
TOTAL	**90,9**	**90,3**	**88**	**86,6**	**77,4**	**84,6**	**84,8**	**84,6**	0	0

Fonte: Relatório das Atividades da Direção Provincial de Educação (2024)-Zambézia

Essa distorção é fortemente impulsionada pela pressão de organismos internacionais que cofinanciam o Orçamento do Estado. Alinhados a uma lógica gerencialista e neoliberal de prestação de contas, esses doadores estrangeiros priorizam metas métricas e fluxos quantitativos de aprovação anual em detrimento da qualidade real do processo de aprendizagem. Diante desse dilema, o colaborador Pedro intervém criticamente em sua narrativa, defendendo a superação de uma avaliação puramente punitiva, pautada no estigma do "você não sabe, deve reprovar", em prol de uma avaliação formativa contínua, que integre os estudantes em grupos heterogêneos de cooperação mútua para superar as dificuldades cognitivas instaladas por esse fluxo automático.

O impacto dessa política de massificação sem infraestrutura atinge o seu ápice crítico nos indicadores de rácio aluno-professor e aluno-turma, cujos desdobramentos sobre a educação matemática são devastadores. Os dados da DPEZ (2024) registram que a proporção média de aluno-turma no Ensino Primário saltou para a alarmante marca de 78 alunos por professor em 2024, evidenciando a superlotação crônica das salas de aula provocada pelo êxodo rural e pela densidade demográfica dos centros urbanos.

Embora o orçamento da educação seja expressivo, ele se mostra categoricamente insuficiente para reverter esse cenário (Unicef, 2018). Durante o trabalho de campo, a observação empírica confirmou o colapso pedagógico decorrente dessas turmas superlotadas. Na perspectiva de Carvalho, Barreto e Santos (2019), a superlotação das salas, aliada à escassez crônica de materiais didáticos e à falta de capacitação continuada, atua como uma barreira que desmotiva o professorado e inviabiliza a qualidade do ensino. Langa (2023) adensa essa crítica ao apontar uma grave lacuna na formação inicial de professores em Moçambique: os cursos de formação docente omitiram historicamente em seus currículos os conteúdos didático-metodológicos necessários para a gestão de turmas numerosas, gerando sentimentos de medo, frustração e desgaste físico e emocional extremo entre os educadores. Contudo, o impacto dessa massificação sem suporte não se distribui de maneira uniforme e assume contornos distintos a depender da geografia da escola. Torna-se imperativo, por conseguinte, analisar como essa pressão demográfica se materializa nas realidades cotidianas que separam o ambiente rural do urbano.

3.2.6 Tensionamento Entre o Rural e o Urbano: o Colapso das Turmas Numerosas às Salas Superlotadas

Os debates contemporâneos acerca da educação moçambicana convergem, de maneira imperativa, para a problemática da qualidade do ensino, uma exigência ratificada pela Lei n.º 18/2018 (Lei do Sistema Nacional de Educação). No entanto, as diretrizes legais e as realidades empíricas caminham em direções opostas. Instrumentos normativos nacionais, tais como as Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (OTEOs, 2017) e o Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP, 2020), recomendam rigorosamente que as turmas do ciclo primário sejam constituídas por um teto de 45 a 50 alunos, alinhando-se, em certa medida, aos parâmetros de agências internacionais como a UNESCO (2010), que preconiza turmas ideais de 35 a 40 discentes.

A práxis educativa na Província da Zambézia, contudo, opera sob a égide do descompasso estrutural. Faz-se necessário estabelecer aqui uma distinção conceitual e sociológica fundamental entre turmas numerosas e turmas superlotadas. As turmas numerosas configuram-se pela saturação do contingente discente balizado pelas metas administrativas do Estado (entre 50 e 60 alunos), tensionando o tempo de correção de exercícios e o controle de assiduidade, fenômeno manifestado com maior regularidade nas áreas urbanas polos. Já as turmas superlotadas, caracterizam-se pelo colapso absoluto da relação entre o espaço físico construído, os insumos pedagógicos disponíveis e o quantitativo humano. Trata-se do cenário em que as salas de aula chegam a abrigar entre 90 e 120 alunos, destituídos de carteiras, lousas funcionais, cadernos ou livros escolares didáticos. Esta impossibilidade material de gestão é traduzida por Laurinda como o sepultamento da avaliação processual. A colaboradora questiona a viabilidade humana de acompanhar o registro escrito dos estudantes sob tais condições: *Como é que um professor, com uma turma de oitenta ou noventa alunos, vai conseguir controlar o caderno de cada criança em quarenta e cinco minutos? É impossível dar uma atenção de qualidade ou corrigir os erros de todos*. (Laurinda).

No âmbito da Educação Matemática, compreendida nesta tese como uma prática social indissociável das condições materiais e sócio-históricas da escola, uma turma com 78 estudantes anula qualquer possibilidade de mediação pedagógica eficaz. O ensino de conceitos lógicos, a introdução de algoritmos, a resolução de problemas e o desenvolvimento de processos fundamentais de numeracia exigem um acompanhamento individualizado e uma escuta atenta que se tornam matematicamente impossíveis sob essa escala de superlotação. O professor vê-se reduzido a um mero gestor de disciplina e transmissor de conteúdos verbais,

comprometendo de forma severa a transição linguística entre o instrumental abstrato da matemática em Língua Portuguesa e as estruturas de raciocínio lógico-matemático gestadas nas línguas maternas (Echuwabo e Elomwe) dos alunos. É sob o peso dessa estrutura física sufocante e das heranças coloniais excludentes que as narrativas dos professores se encontram, mostrando as fraturas reais do ensino bilíngue na Zambézia.

Esse quadro de superlotação crônica gera assimetrias profundas no corte geoespacial entre o rural e o urbano. Diante do déficit orçamentário crônico do Estado moçambicano, as comunidades rurais são frequentemente mobilizadas pelos Conselhos de Escola para erguerem salas de aula com materiais precários e locais de cobertura vegetal, de modo a suprir a total ausência de prédios públicos escolares. Nas zonas urbanas, por sua vez, a dinâmica assenta-se na taxa de coparticipação financeira[195]: os encarregados de educação submetem-se ao pagamento de valores simbólicos voltados à aquisição direta de blocos ou tijolos para a expansão física das alvenarias das escolas. No que tange ao livro didático, a despeito da gratuidade instituída por lei até a 7ª classe, a distribuição exígua e extemporânea perpetua o cenário de exclusão pedagógica.

Figura 30 - Sala de aulas de ensino bilíngue-Escola Primária de Nampeane-Alto Molócuè



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024)

[195] Essa participação comunitária assume contornos distintos a depender da localidade: nas zonas rurais, materializa-se frequentemente por meio do trabalho braçal prestado pelos pais ou responsáveis, seja na coleta de materiais locais precários, seja na construção e manutenção das salas de aula e edifícios escolares. Nas zonas urbanas, por sua vez, a contribuição manifesta-se pela doação direta de blocos de alvenaria ou pelo equivalente monetário, cujo valor varia conforme a cotação de mercado do bloco na praça, situando-se em torno de 30 a 35 metical (MZM) por aluno. Essa quantia de 35 meticais corresponde a aproximadamente R$2,83 ou US$0,55 em valores convertidos, à cotação de 26 de agosto de 2026.

Figura 31 - Sala de aula da Escola Secundária Geral Eduardo Mondlane-Cidade de Quelimane



Fonte: Acervo pessoal do autor (2024).

As evidências visuais registradas nas Imagens 1 e 2, que retratam a crueza material tanto na Escola Primária de Nampeane (Alto Molócuè, ambiente rural/bilíngue) quanto na Escola Secundária Geral Eduardo Mondlane (Quelimane, ambiente urbano), materializam o ambiente de privação sob o qual se tenta edificar o conhecimento. Essa expansão física desprovida de condições reais de aprendizagem evoca, como discutido anteriormente, a "metáfora do moinho" formulada pelo professor Benjamim: *o esvaziamento da substância do saber em prol do mero preenchimento quantitativo do sistema*.

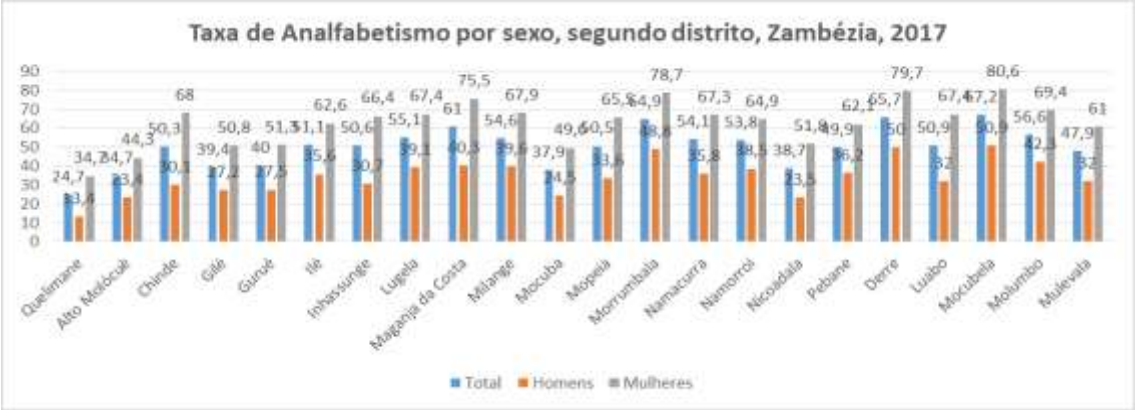
No campo específico da Educação Matemática, as consequências de uma sala superlotada com até 120 alunos são pedagogicamente devastadoras. O desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, a apropriação dos algoritmos fundamentais da aritmética e a consolidação das competências de numeracia elementar pressupõem uma mediação sutil, pautada no diagnóstico individualizado dos erros, na manipulação de materiais concretos e na intervenção tempestiva do erro como etapa de aprendizagem. Sob a pressão de uma sala superlotada, o professor vê-se destituído de sua capacidade de mediação. O trabalho docente transmuta-se em um exercício de manutenção da disciplina e do silêncio, inviabilizando qualquer processo avaliativo formativo.

Essa pressa pedagógica imposta pelo gigantismo das turmas induz a um vício metodológico estrutural na alfabetização matemática, conforme adverte José Bisqué em sua entrevista a esta pesquisa. Segundo o gestor, no sufoco do cotidiano, os professores atropelam os tempos de maturação cognitiva da criança, misturando processos que deveriam ser progressivos: *O professor falha na metodologia de ensino porque não separa o tempo de ler o número, associado ao objeto concreto, do tempo de escrever o símbolo numérico... o aluno decora o desenho do número, mas não compreende a sua quantidade real* (Bisqué).

Dionísio, por sua vez, argumenta que o esforço hercúleo para conter a massa discente cobra um preço severo à saúde do educador. O colaborador relata com crueza o adoecimento psicossomático decorrente dessa rotina de contenção: *O professor sai daquela sala superlotada completamente doente, com dores de cabeça terríveis devido ao barulho. Ele gasta toda a sua energia vital apenas tentando manter a ordem, e não ensinando como deveria*. Essa disfunção prática força o educador a atingir o término do ano letivo sem sequer conhecer a identidade ou as dificuldades cognitivas específicas dos alunos sob sua tutela, conforme adverte Michone (2023).

Essa fratura pedagógica reverbera de modo drástico nos indicadores macroestruturais de exclusão na província, conforme sistematizado na Figura 2.

Figura 32 - Gráfico de Taxa de Analfabetismo



Contextualizado pelo autor: Fonte: INE-Censo (2017)

A leitura crítica dos dados censitários (Figura 2) confirma que a Zambézia permanece[196] como uma das províncias mais populosas de Moçambique, ostentando simultaneamente as menores taxas de alfabetização do país, com uma exclusão visivelmente acentuada sobre a população feminina. Diante deste panorama, as fontes orais desta pesquisa oferecem um contraponto reflexivo de elevado valor político e social. Longe de aceitar a precariedade como destino, o colaborador Arigo, ao avaliar o estatuto de obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário como ferramenta de mitigação desses índices de analfabetismo, tece uma crítica contundente ao viés gerencialista:

> *Ao avançar com a proposta de ensino primário como obrigatório para todo cidadão moçambicano, é uma boa oportunidade para todas as crianças moçambicanas e vai permitir que elas consigam ter esse nível, e isso vai minimizar os índices de analfabetismo no nosso país. Portanto, eu vejo uma medida muito boa e encorajo que continuemos nessa linha. Mas isso não pode ser confundido com liberalismo. A educação não pode ser vista como algo que não tem valor só porque a criança vai à*

[196] São dados dos estudos realizados a cada 10 anos pelo (Instituto Nacional de Estatística), o próximo estudo será realizado em 2027, portanto, permanece válido.

> *escola, estudar sem pagar, volta; então, não podemos ver como algo barato. (Arigo).*

A advertência de Arigo reposiciona o debate: a democratização do acesso e a gratuitidade escolar não podem ser instrumentalizadas sob uma lógica neoliberal ou "liberalista" que barateie o estatuto da escola pública, esvaziando-a de insumos, dignidade docente e eficácia pedagógica. A erradicação do analfabetismo na Zambézia exige, por conseguinte, o enfrentamento dos limites estruturais das salas superlotadas e a valorização das relações humanas e linguísticas que resistem no interior desse cenário.

3.2.7 Os Encontros Pedagógicos Como Espaços de Tensionamento Docente

No interior desse cenário de precarização, manter o equilíbrio emocional dos estudantes em salas superlotadas revela-se uma missão espinhosa. Essa conjuntura expõe o corpo docente a um quadro de desgaste físico e psicossomático, caracterizado por episódios de exaustão e desmotivação que comprometem o tempo pedagógico que deveria ser integralmente dedicado ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Diante desse mal-estar docente, as instâncias de formação continuada, especificamente os chamados Encontros Pedagógicos, emergem, na visão dos nossos colaboradores, fraturados em três vertentes distintas.

Por um lado, alguns colaboradores concebem esses espaços como oportunidades legítimas de formação em serviço, voltadas ao aperfeiçoamento didático necessário para o manejo de contingentes escolares massivos e para a devida adequação curricular. Essa perspectiva é ilustrada pela prática de gestão de Adélia, que sublinha a utilidade metodológica desses momentos para mitigar as lacunas de aprendizagem antes que se tornem irreversíveis: *Nós fazemos oficinas pedagógicas às sextas-feiras. [...] Aqueles alunos que têm dificuldades, nós tiramos aquelas dificuldades nas oficinas pedagógicas, para não acumular as dificuldades até o final do ano* (Adélia).

No âmbito da adequação didática e da supervisão pedagógica em ambientes de transição linguística, Laurinda também valida o potencial formativo desses espaços de acompanhamento. Para a colaboradora, os encontros e as visitas de supervisão abrem margem para a técnica da modelagem em tempo real, funcionando como um amparo colaborativo direto ao professor em sala de aula: O acompanhante entra na sala de aula e faz aquilo que nós chamamos de modelagem. *[...] Se o professor está a errar, o acompanhante pode intervir no momento, não para humilhar o professor, mas para ajudar o professor a retificar aquele erro antes que o aluno fixe o erro* (Laurinda).

Essa busca por adequação metodológica nos encontros pedagógicos, contudo, é frequentemente atravessada por rupturas e instabilidades diretivas que desorientam o professor no espaço escolar. O depoimento de Dionísio ilustra o nível de tensionamento e insegurança que as constantes "mudanças cíclicas" de programas e materiais introduzem nos debates formativos da base. O colaborador exemplifica esse impasse através das oscilações imprevistas nas diretrizes de alfabetização, onde os professores se veem premidos entre exigências técnicas contraditórias: *Aparecem muitas mudanças que às vezes criam uma certa instabilidade no professor. Por exemplo, houve um tempo em que se introduziu um projeto chamado APAL... e o professor tinha que usar apenas a letra de imprensa. De repente dizem 'não, o aluno deve escrever letra cursiva'. Isso cria um certo choque no professor e nos próprios encontros de formação.* (Dionísio).

A instabilidade relatada por Dionísio demonstra que os espaços de formação em serviço, mesmo quando intencionados para o apoio didático, transformam-se em arenas de ambiguidade, onde o docente é obrigado a gerir descontinuidades político-pedagógicas que emanam de decisões externas ao seu contexto imediato.

Por outro lado, subsiste uma ala que reduz tais encontros a uma dimensão meramente burocrática, protocolar e facultativa. O caráter centralizador e de cobrança verticalizado ganha contornos nítidos no depoimento de Duarte. O colaborador denuncia que essas instâncias frequentemente se limitam a monitorizar o cumprimento rígido de dosificações e metas de conteúdo ditadas a nível distrital pelo Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT), as quais desconsideram os ritmos diferenciados de assimilação dos alunos das zonas periféricas e recônditas.

Essa fratura entre a necessidade de flexibilização sentida pela base e o império da norma técnica fiscalizada nos encontros pedagógicos encontra eco institucional nas formulações do nível macro. Ao discutir a arquitetura curricular e a introdução de programas de correção de fluxo, José Bisqué assume a existência de uma fricção estrutural entre as prerrogativas de controle do Ministério e a autonomia dos professores. O gestor clarifica que, na visão da engrenagem estatal, os instrumentos normativos funcionam como um teto rígido de regulação, cabendo à formação continuada apenas uma flexibilização tutelada: *O Ministério diz: 'os instrumentos são meus, vocês não tocam'. [...] Nós temos que dar ferramentas para o professor flexibilizar. Mas o professor no terreno às vezes não tem essa capacidade... ele quer cumprir o programa que o SDEJT vai cobrar.* (Bisqué).

O cruzamento das denúncias de Duarte com a leitura institucional de Bisqué deixa a descoberto o aprisionamento burocrático do docente: enquanto o topo reconhece, teoricamente, a necessidade de munir o professor de "ferramentas de flexibilização", a engrenagem administrativa concreta (representada pelas inspeções e cobranças de ZIP denunciadas por Duarte) pune a autonomia e hipertrofia a lógica do "cumprimento de metas" e das "dosificações".

Finalmente, os relatos denunciam um acentuado desengajamento e uma resistência ativa à adesão por parte dos professores, os quais justificam o afastamento pela ausência crônica de incentivos institucionais básicos, exemplificados pedagogicamente na queixa pela falta de um fornecimento elementar de alimentação para o sustento dos docentes durante o período de extensão das atividades. Essa resistência materializa-se não apenas na ausência de alimentação, mas no fardo físico e geográfico imposto aos docentes das zonas rurais. Duarte expõe de forma dramática o desgaste decorrente das distâncias e da falta de apoio logístico para que os professores compareçam às reuniões da Zona de Influência Pedagógica (ZIP): *O professor tem que andar quilômetros e quilômetros a pé ou de bicicleta, por estradas degradadas, para ir à reunião de ZIP. [...] Não há nenhum subsídio de transporte, não há nenhum apoio*. (Duarte).

Como a docência em Moçambique carece de sustentação valorativa e salarial satisfatória, obrigando os professores a dividirem o seu escasso tempo pedagógico com a agricultura de subsistência e o comércio informal para garantirem o sustento de seus agregados familiares, a extensão das atividades para os encontros pedagógicos, sem o fornecimento elementar de alimentação, é vivenciada como uma dupla penalização econômica e física. Nota-se, portanto, que as condições estruturais deixam marcas profundas.

Neste ponto, vale destacar que, dentre as marcas que atravessam as trajetórias analisadas, a precariedade das condições de vida e de saúde emerge como um fator devastador, que interrompe percursos e molda as estruturas familiares de forma abrupta. Essa realidade ganha contornos nítidos na trajetória de Laurinda, cuja infância foi marcada pela perda precoce de sua mãe biológica e cujas sequelas da vulnerabilidade material se manifestam, ainda hoje, sob a forma de adoecimento crônico. Essa mesma fragilidade do corpo e da subsistência ecoa na memória de Bisqué, ao evocar a desnutrição e a fome severa que desestruturavam tanto os alunos quanto o corpo docente no período pós-independência, e ganha contornos de esgotamento cotidiano na fala de Pedro, ao narrar o limite físico dos professores que tentam equilibrar a regência de turmas superlotadas com o trabalho braçal na

roça para garantir a própria sobrevivência. São marcas profundas que expõem o impacto de sucumbir a esse cenário de precariedade institucionalizada. Para uma contextualização mais aprofundada sobre os indicadores e o panorama histórico da mortalidade em Moçambique, disponibiliza-se um estudo mais geral sobre o assunto no Apêndice H desta tese.

Essas narrativas orais dialogam diretamente com os diagnósticos de Selimane (2015) e Langa (2023), evidenciando que a formação contínua em Moçambique carece de uma base de sustentação material e valorativa que dialogue com o espaço escolar. A vivência quotidiana de gestores e professores como Adélia, Duarte, Laurinda e Dionísio materializa este cenário, demonstrando que enquanto o topo administrativo mesmo quando tenciona a flexibilização, como sinaliza Bisqué frequentemente enxerga os Encontros Pedagógicos como meros balcões de cobrança burocrática e cumprimento de metas, a base docente enfrenta-os, muitas vezes, como prolongamentos de um desgaste físico, geográfico e financeiro insustentável.

De compressões sobre o cotidiano docente na Província da Zambézia acerca da opacidade burocrática dos Encontros Pedagógicos, frequentemente entendidos como meros balcões de cobrança de metas, passamos a analisar as transformações geradas no ambiente escolar a partir da introdução do Ensino Primário Bilíngue (EPB).

3.2.8 Educação Bilíngue: O Caso da Província da Zambézia e os Programas de Intervenção

Longe de se reduzir a um mero arranjo administrativo, a transição para o bilinguismo representou uma ruptura ético-pedagógica com o histórico de exclusão herdado do modelo monolíngue em Língua Portuguesa. No arranjo escolar contemporâneo, as instituições públicas e privadas da província operam sob as diretrizes unificadas do Sistema Nacional de Educação (SNE), organizando seus cronogramas em concomitância ou exclusividade de modalidades. Nas turmas monolíngues, a instrução restringe-se à língua oficial, desconsiderando que menos da metade da população moçambicana adota o português no ambiente doméstico, índice que se reduz drasticamente nas franjas rurais da Zambézia, onde as línguas de origem bantu são soberanas.

O reconhecimento dessa fratura sociolinguística impulsionou, a partir da promulgação da Lei n.º 6/92 (segunda Lei do SNE), os primeiros estudos diagnósticos para a inserção das línguas locais no ambiente escolar. Esse percurso histórico culminou na consolidação e expansão do ensino bilíngue nas reformas subsequentes. As fontes orais desta pesquisa validam o impacto pedagógico dessa transição. O professor Dionísio assegura que o

bilinguismo alterou radicalmente o paradigma da sala de aula, promovendo um sentimento genuíno de inclusão nos educandos, que deixaram de ocupar o lugar do silêncio. É sob essa ótica de resgate cognitivo que o colaborador Duarte expande o significado dessa modalidade nas séries iniciais: *O programa de ensino bilíngue se caracteriza como elemento essencial para o processo de ensino nas primeiras classes do ensino primário. Identifica a língua materna como o 'terreno do entendimento', em que conceitos complexos de comparação e lógica são assimilados sem o 'medo' do desconhecido.* (Duarte).

Complementarmente, a memória do professor aposentado Benjamim confere espessura histórica e cultural a essa práxis, ao indicar que a mobilização das línguas bantu já era realizada de forma empírica e intuitiva pelo professorado no passado, conectando a matemática escolar às vivências comunitárias das crianças:

> *Na primeira e na segunda classe, muitos alunos já dominavam as operações por causa dessas práticas quotidianas. Em minha visão, esses saberes dos jogos tradicionais e a língua materna deveriam ser colocados em prática na escola. Infelizmente, por causa da padronização do ensino, a obrigatoriedade da língua portuguesa na escola, na maioria das vezes, silencia essas potências culturais que são tão valiosas para a educação das crianças.* (Benjamim).

Essa trajetória de bilinguismo na província foi profundamente marcada pela ingerência e pelo financiamento de agências internacionais, cujos programas moldaram a produção material e a formação docente na região. Durante a nossa inserção profissional em 2017, na coordenação educacional no distrito de Alto Molócuè, testemunhamos o desembarque de equipes da *United States Agency for International Development* (USAID) com a proposta de implementação do programa Vamos Ler (VL). O avanço desses projetos estrangeiros obedece a uma cronologia que remonta ao marco zero da experimentação institucional no país: o *Projeto de Escolarização Bilíngue em Moçambique* (PEBIMO). Conforme apontam Benson e o INDE (1997), conduzido pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) ao longo da década de 1990, o PEBIMO funcionou como o projeto-piloto embrionário que validou cientificamente a superioridade cognitiva do ensino em língua materna nas classes iniciais, pavimentando o caminho para que o Ministério da Educação desenhasse as reformas curriculares subsequentes.

Foi a partir do acúmulo dessa experiência seminal que a província transitou para o programa Aprender a Ler (APAL). Projetado como uma iniciativa de quatro anos financiada pela USAID e gerida pela *World Education, Inc*. (WEI), o APAL foi desenhado para melhorar os resultados de leitura dos alunos do 2º e 3º ano em escolas selecionadas de Nampula e da Zambézia. Atuando em estreita colaboração com o Ministério da Educação (MINED), o

programa focava tanto no treinamento, orientação e apoio a métodos aprimorados de ensino de leitura para professores, quanto na capacitação em gestão escolar direcionada aos diretores. Foi precisamente nesse arranjo que o colaborador Arigo foi convidado a integrar o núcleo técnico voltado à constituição do corpus ortográfico e gramatical para o ensino da leitura e escrita nas classes iniciais, acumulando a gestão das primeiras escolas-piloto que testaram a modalidade na Zambézia.

Subsequente às ações do APAL, consolidou-se o programa Vamos Ler (VL), (USAID/WEI), cujo escopo central concentrou-se na prestação de instrução corretiva do 1º ao 3º ano (1º ciclo) e no alargamento das intervenções ao 4º e 6º anos (2º ciclo), preparando a transferência de habilidades para a Língua Portuguesa. No entanto, um argumento recorrente na literatura e na prática institucional postula que a modalidade bilíngue demanda um elevado volume de recursos financeiros, fator que historicamente ameaça a sua sustentabilidade. (Usaid-Moçambique, 2016).

Para mitigar esse entrave, o programa sucessor, denominado SABER (2022–2024), coordenou de forma estrita os planos de impressão e distribuição de manuais. A WEI negociou diretamente com o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINED), que já havia assumido a responsabilidade pela impressão dos livros de 1ª a 3ª classes nas escolas anteriormente cobertas pelo Vamos Ler, para garantir que essa dinâmica de fomento se estendesse ao 2º ciclo e às novas escolas de expansão. O programa SABER buscou implementar uma abordagem de distribuição de livros pontual e de baixo custo, compatível com a capacidade orçamentária do MINED. Para tanto, alinhou a distribuição de materiais aos cronogramas ministeriais de reestruturação dos orçamentos anuais dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT), integrando o financiamento logístico às ações de supervisão escolar. Adicionalmente, a WEI desenvolveu uma plataforma digital de rastreio de livros, permitindo que as equipes dos SDEJT inserissem o número de volumes distribuídos por instituição, cruzassem os dados com o total de alunos matriculados e monitorassem os estoques nos níveis escolar, distrital e provincial. O professor Dionísio rememora o ingresso nesse arranjo institucional como uma janela de valorização profissional:

> *O projeto SABER surgiu para mim como uma grande oportunidade, embora eu já estivesse envolvido em atividades ligadas ao ensino bilíngue, o ensino de duas línguas na sala de aula. Fui indicado para o projeto a partir de uma solicitação feita à ZIP, fui selecionado para participar da entrevista. Felizmente, fui aprovado. Algumas pessoas que já haviam assistido às minhas aulas também contribuíram nesse processo: viram meu envolvimento utilizando as duas línguas, o Elomwe (L1) e o português (L2).* (Dionísio).

O orgulho manifestado por Dionísio encontra eco no testemunho do professor Duarte, que atuou na Escola Primária Completa de Uatúria. Duarte recupera a eficácia da alfabetização em língua materna no primeiro ciclo, mas introduz um tensionamento teórico crucial sobre a fratura da transferência linguística que ocorre na transição para a 3ª classe:

> *Penso que o ensino bilíngue faz com que a criança aprenda a ler e a escrever na sua própria língua. Nestas escolas em que foi implementado o ensino bilíngue em 2019 pela primeira vez no posto administrativo-sede, a primeira aula a que os técnicos e os homens do programa Vamos Ler foram assistir foi minha aula [...]. No final do ano, tivemos alunos que tinham capacidade de ler e escrever algumas palavras e frases na sua própria língua. Então, aquilo constituiu orgulho para mim. Só que há um impasse que estou a descobrir quando chega à fase de transferência de habilidades de L1 para L2*[197]*, isso acontece quando o aluno chega na terceira classe. O professor precisa ter muito talento porque o que aparece na mente da criança é um nome e este nome são letras na sua própria língua; quando chega na terceira classe, ela já se torna um aluno da primeira classe para a língua portuguesa. Isso porque o que acontece na primeira e segunda classes na língua portuguesa é só para desenvolver questões de oralidade, mas quando vamos na terceira classe é onde o aluno vai aprender a ler e escrever na língua portuguesa.* (Duarte).

A advertência de Duarte indica que a eficácia da língua materna no ciclo inicial é inegável, contudo, a passagem para a língua oficial exige do professor uma sofisticação didática que colide com a precariedade de sua formação. No campo da Educação Matemática, esse hiato assume contornos alarmantes. O relatório final do programa Vamos Ler (VL, 2021) pretendia consolidar o domínio da leitura e da escrita em línguas locais (Emakhuwa, Elomwe e Echuwabo) para pavimentar a transição rumo ao português no 4º ano. No entanto, a produção e a distribuição de manuais enfrentaram entraves severos de direitos autorais e de relevância de conteúdo. Para aferir a eficácia desse processo, o programa instituiu o modelo de avaliação *Abordagem de Monitoramento de Educação Local* (LEMA), cujos dados de monitoramento geraram a base de proficiência matemática ilustrada na Figura 8.

Tabela 8 - Percentual de Alunos por Nível de Competência na Prova de Matemática

Nível	Competência	% de alunos
Abaixo do nível I	*(menos de 7 perguntas respondidas corretamente no Nível 1)*	3.7
Nível I	Contagem de números e identificação de figuras geométricas	96,3
Nível II	Leitura de números e cálculo básico	61,0
Nível III	Resolução de problemas de matemática	41,9

Fonte: Relatório VL, 2021

[197] Adota-se nesta tese, assim como nas falas dos entrevistados, a convenção linguística internacional em que L1 refere-se à Língua Materna (neste caso, as línguas moçambicanas de origem bantu, como o Echuwabo e o Elomwe, adquiridas no ambiente doméstico) e L2 refere-se à Segunda Língua ou Língua Oficial (a Língua Portuguesa, introduzida formalmente no ambiente escolar).

Embora os relatórios oficiais do último ano de implementação do *Vamos Ler* celebrem desempenhos satisfatórios nos indicadores do LEMA, apontando melhorias na gestão e na supervisão pedagógica mesmo diante do impacto restritivo da pandemia de COVID-19, os dados da Avaliação Nacional do Ministério da Educação (MINED) indicam um cenário de estagnação cognitiva. A Avaliação Nacional mostrou que escassos 4,9% dos alunos do terceiro ano atingiram o nível mínimo exigido em literacia, um retrocesso frente aos 6,3% registrados anteriormente. O próprio MINED reconhece que esse colapso decorre da violência metodológica de forçar crianças rurais, sem nenhum contacto prévio com o português, a se alfabetizarem na língua oficial.

Foi para mitigar essa fratura que o programa SABER (2022) estipulou como meta que mais de 50% dos alunos da 3ª classe atingissem competências mínimas em leitura em L1 e em matemática. Para alcançar esse índice, o escopo do programa previa suprir a crônica escassez material através da introdução de "livros de histórias matemáticas", uma abordagem baseada em evidências internacionais que buscava associar a fluência leitora à estruturação do raciocínio lógico-matemático. Os manuais desenvolvidos para o professorado deveriam integrar os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)[198], oferecendo rotinas detalhadas de avaliação formativa e remediação pedagógica.

No âmbito da gestão escolar e do uso efetivo dessas ferramentas, o relato do colaborador Pedro traz uma contribuição incisiva. Ele adverte para a necessidade de coordenação entre os instrumentos de monitoramento distrital, como as fichas de avaliação de desempenho e o controle de assiduidade de alunos e docentes trazidos pelo VL e as instâncias administrativas do SDEJT. Pedro assevera que a escola não pode se manter em uma condição de dependência crônica e subordinação a parceiros externos para orientar o manuseio de seus dispositivos de gestão. Na mesma linha de defesa da responsabilidade institucional, o colaborador Arigo corrobora a relevância do Plano de Apoio à Aprendizagem Directa (PAADs), reconhecendo-o como um mecanismo polivalente capaz de fortalecer a relação

[198] O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui uma abordagem de engenharia curricular e pedagógica que visa a estruturação de ambientes, materiais e estratégias de ensino acessíveis à totalidade dos estudantes, partindo do princípio de que a diversidade cognitiva, linguística e funcional é a norma no espaço escolar, e não a exceção. Fundamentado nas neurociências e nas ciências da aprendizagem, o DUA estrutura-se sobre três pilares essenciais: a provisão de múltiplos meios de engajamento (o "porquê" da aprendizagem), múltiplos meios de representação dos conteúdos (o "quê" da aprendizagem) e múltiplos meios de ação e expressão (o "como" da aprendizagem). No contexto do Ensino Primário Bilíngue em Moçambique, a incorporação desses princípios como proposto na revisão metodológica do programa SABER visa mitigar os efeitos da exclusão pedagógica, garantindo que as barreiras linguísticas e socioeconômicas não se sobreponham ao desenvolvimento cognitivo e à apropriação dos conceitos de numeracia e literacia básica pelos educandos.

simbiótica entre a escola e a comunidade, aplicando-se com igual eficácia tanto em contextos bilíngues quanto monolíngues.

A sustentabilidade financeira e logística dessas iniciativas, contudo, permanece como o calcanhar de Aquiles da política educacional moçambicana. O programa SABER tentou estruturar uma plataforma digital de rastreio de livros didáticos em parceria com o MINED, visando garantir uma distribuição antecipada e de baixo custo que pudesse ser absorvida pelos orçamentos distritais. A colaboradora Laurinda discorre sobre a complexidade deste monitoramento, destacando que a fiscalização das avaliações nacionais e a distribuição de manuais escolares exigiam uma articulação direta com os pontos focais distritais, estendendo-se também à logística dos livros da modalidade monolíngue. Arigo validou essa perspectiva ao apontar que a distribuição gratuita e tempestiva de manuais e obras literárias complementares constitui uma condição básica e insubstituível para a viabilidade do bilinguismo.

Apesar do desenho técnico sofisticado promovido pela *World Education Inc.* (WEI) e pela Direção Nacional de Formação de Professores (DNFP), que incluía estratégias de capacitação intensiva de 10 dias nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) e o uso de recursos digitais e áudios para apoiar os docentes, a política de consolidação do ensino bilíngue colidiu com a instabilidade geopolítica dos financiamentos internacionais. Em 2022, a decisão estratégica do governo norte-americano (via USAID) de descontinuar e redirecionar fundos para programas sociais em escala global inviabilizou a execução orçamentária do projeto SABER, interrompendo abruptamente a sua expansão.

Essa descontinuidade recorrente expõe a fragilidade de um sistema educacional subordinado a agendas macroeconômicas externas. As implicações político-financeiras e os desdobramentos estruturais dessas ajudas internacionais na manutenção do bilinguismo . Como criticamente aponta Arigo, a interrupção não programada desses projetos e a transição mecânica para novos programas, sem a realização de uma avaliação diagnóstica prévia e sistemática de impacto, sabotam o avanço cumulativo da aprendizagem na província. A imposição legal da monodocência trazida pela Lei n.º 18/2018 (que exige que um único professor lecione todas as disciplinas da 1ª à 6ª classe) agrava esse cenário, pois obriga o docente a dominar a L1 da comunidade, chocando-se com a política de colocação do Estado, que frequentemente aloca professores recém-licenciados em regiões cujas línguas bantu eles desconhecem por completo.

No que tange às práticas docentes em leitura e matemática, o programa SABER propôs uma abordagem estruturada de Desenvolvimento Profissional de Professores (DPP), visando fortalecer o modelo de formação continuada do MINED. Essa estratégia buscou integrar evidências científicas locais e internacionais sobre o ensino eficaz, com foco em rotinas de remediação pedagógica e na aquisição de segunda língua (L2). A estratégia de capacitação concentrou-se na escola e na Zona de Influência Pedagógica (ZIP). Na arquitetura do projeto, formadores principais, compostos por docentes dos Institutos de Formação de Professores (IFP), pontos focais de ensino bilíngue e especialistas do MINED e do SABER, em articulação com formadores locais (professores experientes recrutados desde as vigências do APAL e do Vamos Ler) preparavam os facilitadores das ZIPs para liderar oficinas mensais entre pares, destinadas ao compartilhamento e modelagem de práticas pedagógicas.

No contexto escolar, os professores eram orientados a se engajar em análises reflexivas da sala de aula, planejando lições em conjunto, observando as aulas de seus pares e fornecendo *feedbacks* construtivos. O programa envolveu diretamente a Direção Nacional de Formação de Professores (DNFP) para tornar essa abordagem mais prática, vinculando as diretrizes aos modelos de planos detalhados de aula e incorporando os princípios de comunidades de aprendizagem, além de abordagens inclusivas e sensíveis ao gênero. Paralelamente, a WEI cooperou com a DNFP para estender a capacitação em serviço com foco na expansão do ensino bilíngue, instituindo dez dias de formação intensiva para professores recém-ingressos na modalidade. Essas capacitações tomaram como base os módulos de formação inicial desenvolvidos pela Associação Progresso (parceira do consórcio) e aprovados para os IFPs, abordando temas como a ortografia padrão das línguas moçambicanas, prática de leitura e fluência oral em língua materna (L1), metodologias específicas de matemática, avaliação formativa e remediação. Tais ações contavam com suporte digital, incluindo vídeos de aulas-modelo, mensagens de lembrete e áudios de apoio pedagógico.

A despeito do desenho técnico sofisticado dessas estratégias de sustentabilidade, cumpre ressaltar que a execução plena das ações do programa SABER estava calendarizada para ocorrer a partir de 2022, condicionada diretamente à aprovação e liberação das tranches orçamentárias por parte da USAID. Todavia, em virtude da decisão estratégica do governo dos Estados Unidos de descontinuar o financiamento de programas sociais em escala global, a implementação integral do referido projeto acabou por não se efetivar, resultando em uma interrupção abrupta de suas metas de expansão.

Ao analisar os discursos dos entrevistados acerca desse histórico de intervenções, constata-se que a literatura disponível e os relatórios oficiais restringem-se, em larga medida, a conclusões de estudos internos sobre as iniciativas desenvolvidas no período em referência. Sobressai na província a ausência de uma avaliação de impacto sistemática e independente que permita aferir, de forma conclusiva, se os objetivos institucionais macro foram plenamente consolidados no longo prazo. Contudo, de maneira isolada, o corpo docente entrevistado defende de forma majoritária a relevância pedagógica da política bilíngue, manifestando um desejo favorável à sua continuidade com base em suas práticas cotidianas na sala de aula. Todavia, os dados empíricos impõem a necessidade de relativizar a ideia de um apoio unânime por parte de todas as instâncias da comunidade.

Longe de ser um terreno de consensos absolutos, a recepção da política é atravessada por tensões culturais significativas, como ilustra o depoimento do professor Pedro Mário Couana ao revelar a resistência inicial de algumas famílias em zonas recônditas. Para esses pais, imersos em uma lógica de legitimação social historicamente associada à língua oficial, a escola não é vista como um espaço de continuidade da língua local (L1), mas sim como o ambiente legítimo para a aquisição exclusiva da L2 (o Português). Há, portanto, um choque entre a função de transição cognitiva atribuída ao bilinguismo pelos programas de intervenção e as expectativas de ascensão linguística depositadas pelas famílias na instituição escolar.

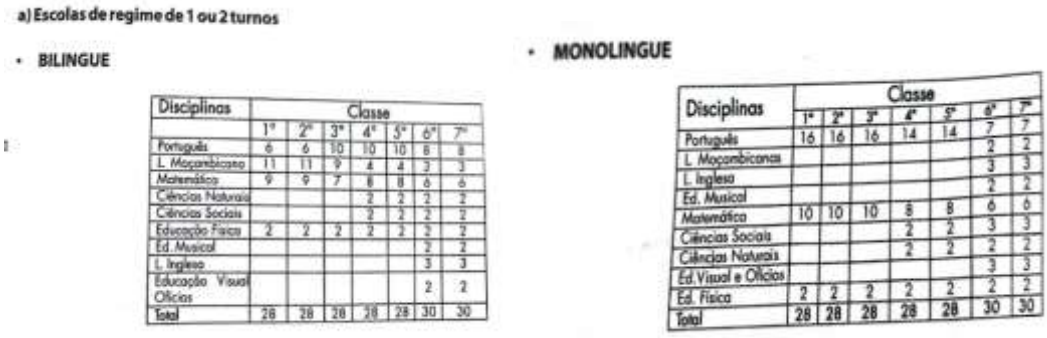
Essa defesa da continuidade ganha relevo quando confrontada com os desafios regulatórios do país. Diferentemente das experiências iniciais do MINED, o programa Vamos Ler conseguiu fazer com que, em quase todas as suas escolas de abrangência, a totalidade das turmas adotassem o bilinguismo. O programa SABER, por sua vez, buscou capacitar um contingente maior de professores para garantir que, à medida que os docentes progredissem de classe junto com seus ciclos de alunos, houvesse novos profissionais preparados para acolher as turmas ingressantes. Essa dinâmica esbarra, contudo, nas imposições legais da Lei Nacional de Educação de 2018 (Lei n.º 18/2018), que instituiu o regime de monodocência obrigatória da 1ª à 6ª classe, estipulando que um único professor lecione todas as disciplinas curriculares para a turma.

A legislação efetivamente exige que o docente domine e fale fluentemente a língua materna (L1) da comunidade onde a escola está inserida. Essa determinação legal choca-se diretamente com a atual política estatal de alocação de quadros, segundo a qual os professores recém-nomeados são distribuídos pelo território de forma burocrática, sem que o conhecimento da variante linguística local seja considerado um critério eliminatório na

colocação. Visando mitigar essa fratura, a WEI trabalhou junto ao MINED para propor revisões na política de alocação, de modo que o status de capacitação em ensino bilíngue e a afinidade com a L1 fossem ponderados nas transferências, assegurando professores com maior domínio linguístico no primeiro ciclo (1ª a 3ª classes) e recomendando a abordagem de "ensino compartilhado" em escolas que apresentassem um corpo docente heterogêneo de falantes e não falantes da língua local.

Para além dos desafios de alocação de professores, a viabilidade pedagógica da modalidade está intrinsecamente vinculada à organização do tempo escolar. As diretrizes administrativas contidas nas Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (OTEOS, 2017, p. 11) regulamentam a distribuição dos horários letivos semanais, estabelecendo distinções estruturais entre as matrizes das modalidades bilíngue e monolíngue.

Tabela 9 - Distribuição de carga horária semanal - Horários de aulas do ensino bilíngue e monolíngue



a) Escolas de regime de 1 ou 2 turnos

• BILINGUE

Disciplinas	Classe						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
Português	6	6	10	10	10	8	8
L. Moçambicana	11	11	9	4	4	3	3
Matemática	9	9	7	8	8	6	6
Ciências Naturais				2	2	2	2
Ciências Sociais				2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	2	3	2
Ed. Musical						2	2
L. Inglesa						3	3
Educação Visual Ofícios						2	2
Total	28	28	28	28	28	30	30

• MONOLINGUE

Disciplinas	Classe						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
Português	16	16	16	14	14	7	7
L. Moçambicanas						2	2
L. Inglesa						3	3
Ed. Musical						2	2
Matemática	10	10	10	8	8	6	6
Ciências Sociais				2	2	3	3
Ciências Naturais				2	2	2	2
Ed. Visual e Ofícios						3	3
Ed. Física	2	2	2	2	2	2	2
Total	28	28	28	28	28	30	30

Fonte: Orientações e tarefas escolares obrigatórias (OTEO's, 2017, p. 11)

A análise documental dessas matrizes horárias mostra que a disciplina de Línguas Moçambicanas integra de forma exclusiva o currículo do ensino bilíngue, estendendo-se do primeiro ao segundo ciclo do ensino primário. Verifica-se que, no transcurso do primeiro ciclo (da 1ª à 3ª classe), a modalidade bilíngue reserva uma carga horária substancialmente maior para a instrução em língua materna em detrimento do tempo alocado para a Língua Portuguesa. Essa assimetria intencional na distribuição do tempo pedagógico justifica-se cientificamente pela necessidade de consolidar a alfabetização e as habilidades de raciocínio lógico no código linguístico que a criança domina, pavimentando uma transição gradual, sólida e segura em direção à língua oficial de ensino nas classes subsequentes.

Dessa forma, o encerramento do programa SABER recoloca a língua no centro de uma disputa política e epistemológica. Quando a escola pública ignora o repertório linguístico do estudante e fracassa em fornecer as ferramentas metodológicas para a transição gradual entre

as estruturas de pensamento em L1 e o instrumental abstrato da matemática em L2, a língua deixa de ser um vetor de mediação e transmuta-se em uma barreira invisível e excludente. É essa desconexão entre as matrizes curriculares oficiais e a realidade cognitiva do alunado da Zambézia que passamos a problematizar na seção seguinte.

Referências

ANTUNES, A. **O Acordo Missionário de 1940**: subsídios para a sua história. Braga: Editorial Apostolado da Oração, 2002.

BENSON, Carol; INDE (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação). **The PeBIMO Project:** Final report on the bilingual education pilot project in Mozambique. Maputo: INDE, 1997.

BOBBIO, N. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. 6. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CAPELA, J. **Moçambique pela sua história.** Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, 2010.

CARVALHO, C.; BARRETO, M. A.; SANTOS, F. **Centro de Estudos Internacionais:** COOPEDU IV- Cooperação e educação de qualidade. Lisboa: CEI, 2019. Disponível em: http://books.openedition.org/cei/583. Acesso em: 28 set. 2023.

DUARTE, S. C. A escola colonial em Moçambique: políticas de assimilação, religião e resistência. Maputo: Centro de Estudos Africanos, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAGNEBIN, J. M. **História e Narração Walter Benjamim**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANGA, B. O. A formação de professores para o ensino primário em Moçambique. **Revista de Educação**, v. 18, n. 46, mar. 2023.

LANZA, C, at al. A Concordata entre a Santa Sé e a República de Moçambique: novos contornos jurídicos e a liberdade religiosa. **Revista de Direito e Liberdade**, Natal, v. 22, n. 2, p. 89-112, maio/ago. 2020.

MARTINS-SALANDIM, M, E. **A interiorização dos cursos de matemática no estado de São Paulo: um exame da década de 1960**. 2012.(Tese de Doutorado em Educação Matemática)- Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2012.

MICHONE, P. O. **Interação professor-aluno como estratégia de ensino em turmas numerosas no processo de ensino e aprendizagem:** caso da Escola Secundária Geral de

Namacurra. 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Católica de Moçambique, Quelimane, 2023.

MORAIS, MORAIS, B, M. **Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no rio grande do norte.** 2017. 10 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática)–Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2017.

NÓVOA, A. Carta a um jovem investigador em Educação. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 12.,2014, Vila Real. **Anais.** Vila Real: SPCE, 2014. Conferência de abertura.

SELIMANE, R. **A supervisão educacional em Moçambique**: entre as políticas curriculares do Ministério e as práticas da escola. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo)-Pontifícia Universidade Católica de Saulo Paulo, São Paulo, 2015.

Decreto/Leis

MOÇAMBIQUE. [Constituição (2004)]. **Constituição da República de Moçambique**. Maputo: Assembleia da República, 2004.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). **Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP)**. Maputo: INDE, 2020.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística (INE). **CENSO 2017**: IV Recenseamento Geral da População e Habitação. Maputo: INE, 2017.

MOÇAMBIQUE. Governo da província da Zambézia Direcção Provincial de Indústria e Comércio. **Plano Operacional da Comercialização Agrícola da Zambéz**ia 2017. Quelimane. DPIC, 2017.

MOÇAMBIQUE. Governo da Província da Zambézia. Direcção Provincial de Educação. **Relatório das Atividades 2024**. Quelimane. DPE. 2024.

MOÇAMBIQUE. Lei n. 4/1983, de 23 de março. Aprova o Sistema Nacional de Educação (SNE). **Boletim da República**, Maputo, I Série, n. 13, 23 mar. 1983.

MOÇAMBIQUE. Lei n. 6/1992, de 6 de maio. Reajusta o Sistema Nacional de Educação (SNE). **Boletim da República**, Maputo, I Série, n. 19, 6 de maio de 1992.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro. Aprova o Sistema Nacional de Educação–SNE. **Boletim da República**, Maputo, I Série, n.º 153, 28 dez. 2018.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 26/2013, de 18 de dezembro. Cria novos distritos por província. **Boletim da República**, Maputo, I Série, n.101, 18 de dez, 2013.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**: por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade. Maputo: MINEDH. Disponível em: https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2020-22-Mozambique-ESP.pdf. Acesso em 20 de ago 2024.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). **Inspeção da Educação e do Desenvolvimento Humano.** Orientações e tarefas escolares obrigatórias (OTEOs). Maputo: MINEDH, 2017.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, 2010.

UNICEF. **Informe orçamental dos setores sociais da província da Zambézia 2018**. Maputo: UNICEF Moçambique, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/esa/media/5021/file. Acesso 23 de mar 2025.

USAID-SABER. **Moçambique**. resultados e impactos esperados. Maputo. USAID, 2022.

USAID MOCAMBIQUE. **Local Education Monitoring Approach (LEMA)**: integrated exercise report- Vamos Ler! Program. Maputo: USAID/MINEDH, 2021.

3.3 PROFESSORADO NA ZAMBÉZIA: Tecendo Conexões Entre Formação, Políticas, Práticas E Narrativas Docentes No Cenário Pós-1992

As narrativas históricas acerca da carreira docente em Moçambique são claramente marcadas por profundos desafios estruturais que oscilam entre a necessidade política de massificação do acesso escolar e os limites materiais impostos pela precarização crônica do ambiente de trabalho. Conforme evidenciado no levantamento documental e normativo do nosso estudo, como também identificado nas narrativas dos entrevistados nesta pesquisa, o cotidiano do professorado moçambicano historicamente enfrenta graves dificuldades por desafios severos, tais como atrasos salariais recorrentes, ausência de pagamento por horas extraordinárias, estagnação da progressão funcional e uma gritante insuficiência na assistência de saúde do profissional.

Importa salientar que, embora o objetivo da pesquisa seja um levantamento histórico-analítico sobre a educação matemática de crianças na província da Zambézia no contexto do Ensino Bilíngue, as narrativas dos entrevistados trouxeram à tona a realidade da formação de professores de maneira consideravelmente expressiva. Entendemos, sob essa ótica, que as contingências da formação docente reverberam diretamente nas práticas de educação matemática direcionadas a crianças na Zambézia, razão pela qual tal temática deve ser problematizada nesta tese. Adicionalmente, esta discussão alinha-se às preocupações do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática (Ghoem), cujas investigações historicamente elegem a formação de professores que ensinam matemática como um de seus temas centrais.

Nos interessa nesta subseção de análise mostrar como essas políticas educacionais se inscreveram nos corpos, nas memórias e nas trajetórias de vida dos sujeitos que sustentam as salas de aula na Província da Zambézia, entrevistados desta pesquisa. As narrativas biográficas dos nossos colaboradores Dionísio, Benjamim, Adélia, Duarte, Cosme, Pedro, Laurinda, Arigo e Bisqué, não funcionam apenas como exemplos, mas refletem a realidade concreta dos dados, tenciona e reconstrói a história política do professorado moçambicano.

3.3.1 Políticas de Transição e Modelos Contingenciais: o SNE e a Formação de Professores no Pós-independência (1975–1992)

Com a proclamação da Independência Nacional em 1975, Moçambique herdou um cenário de analfabetismo que assolava mais de 90% da população, agravado pelo êxodo em massa dos professores coloniais portugueses. Diante do colapso administrativo, o Estado soberano assumiu a educação como o vetor primordial para a edificação do "Homem Novo" e para a consolidação da soberania nacional. Essa urgência histórica culminou na posterior institucionalização da Lei n. 4/1983, que aprovou o primeiro Sistema Nacional de Educação (SNE), caracterizado por um esforço centralizador de unificação e padronização das estruturas de ensino.

Para operacionalizar essa expansão quantitativa, o governo viu-se obrigado a adotar modelos de formação contingenciais e emergenciais, tais como os cursos rápidos de 6ª Classe + 1 ano de formação pedagógica (1982) e, posteriormente, o modelo de 10ª Classe + 1 ano (1993), frequentemente geridos em parceria com organizações não governamentais como a Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP).

Fundada em 1982 no contexto pós-independência, a ADPP consolidou-se em Moçambique como uma associação nacional sem fins lucrativos que atua em estreita cooperação com o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Embora sua governança e corpo técnico operem localmente, a retaguarda histórica e o modelo pedagógico original da organização vinculam-se a uma rede internacional, originada a partir do movimento dinamarquês *Tvind* e estruturada globalmente sob a Federação *Humana People to People*. Com uma trajetória de intervenção que ultrapassa quatro décadas, as ações da ADPP em áreas de desenvolvimento humano, como saúde pública, agricultura de subsistência e educação básica, baseiam-se em um modelo de financiamento massivo proveniente de agências multilaterais e doações estrangeiras, incluindo a USAID e fundos das Nações Unidas. No âmbito formativo, essa articulação técnico-financeira externa permitiu à ONG (Apêndice E) assumir relevância sistêmica por meio da implementação e gestão das chamadas Escolas de Professores do Futuro (EPF). (ADPP MOÇAMBIQUE, 2024).

Essas Escolas (EPF), vocacionadas especificamente à preparação pedagógica de docentes destinados ao magistério primário em contextos rurais e zonas periféricas do país, funcionam em consonância com as diretrizes curriculares do Estado moçambicano, atuando

como um mecanismo de captação de recursos internacionais para suprir demandas locais que o aparato estatal, por limitações orçamentárias crônicas, enfrentava dificuldades em cobrir de imediato. O funcionamento dessas instituições baseou-se em cursos de caráter residencial e intensivo, estruturados historicamente, como dissemos, em modalidades como o modelo de 10ª Classe + 1 ano e, posteriormente, em formatos de maior duração, cujo desenho curricular combinava a fundamentação psicopedagógica acadêmica com estágios comunitários prolongados e módulos práticos de desenvolvimento rural. O foco das EPFs reside em preparar um educador de caráter orgânico, capaz de atuar como agente de transformação social e de dominar as ferramentas de gestão escolar necessárias para lidar com a escassez material do interior das províncias. (ADPP MOÇAMBIQUE, 2024).

Em contrapartida ao modelo comunitário-residencial das EPFs, a espinha dorsal pública da preparação docente em Moçambique assenta-se nos Institutos de Formação de Professores (IFPs). Institucionalizados de forma orgânica a partir do reajuste do Sistema Nacional de Educação pela Lei nº 6/1992 e consolidados ao longo das décadas subsequentes, os IFPs são estabelecimentos estatais, financiados e geridos diretamente pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Diferente das EPFs, que possuem matriz metodológica vinculada à cooperação internacional da federação *Humana People to People*, os IFPs funcionam sob a lógica estrita das políticas e planos curriculares unificados do Estado moçambicano, como o Plano Curricular de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos (PCFPPEA). A distinção reside, portanto, na natureza institucional e na filosofia pedagógica: enquanto as EPFs adotam um regime de internato focado no ativismo comunitário e no desenvolvimento rural auto sustentável, os IFPs operam como centros formais de instrução técnica, voltados à padronização das competências científicas, didáticas e psicopedagógicas exigidas para o funcionalismo público de carreira. Essas duas esferas, longe de se excluírem, atuam em regime de complementaridade forçada na Província da Zambézia, dividindo a responsabilidade de qualificar o corpo docente diante de um quadro de carências estruturais endêmicas (LANGA, 2023).

Visando sistematizar as trajetórias heterogêneas que compõem o corpus empírico desta investigação, o Quadro X sumariza os perfis formativos dos colaboradores entrevistados na Província da Zambézia, explicitando as vias institucionais de ingresso e os diferentes subsistemas de qualificação docente que atravessaram suas histórias de vida.

Tabela 10 - Trajetórias Formativas dos Colaboradores da Pesquisa

Colaborador(a)	Periodo de Ingresso	Via/Modelo de Formação Inicial	Instituição/Contexto de Qualificação	Escopo de Atuação no Ensino Bilíngue
Benjamim	1976 (Pós-Independência)	Recrutamento Urgente e Emergencial	Cursos rápidos estatais de transição.	Memória viva da transição institucional e do compromisso ético-político pós-colonial.
José Bisqué	Pós-Independência / Anos 1980	Formação Rápida e Emergencial	Capacitações do Estado em cenário de privação material.	Gestão escolar e facilitação pedagógica através de programas de apoio em serviço.
Adélia Francisco	Anos 2000	Via Comunitária / Modelo Residencial	Escola de Professores do Futuro (EPF) de Macuse (ADPP / Namacurra).	Coordenadora Pedagógica e professora ativa na transição metodológica da L1 para L2.
Cosme Paulo	Pós-2000	Via Pública / Instrução Técnica	Instituto de Formação de Professores (IFP) Estatal.	Atuação nas classes iniciais do ensino primário com foco na flexibilização curricular.
Dionísio Antero	Pós-2000	Via Pública / Instrução Técnica	Instituto de Formação de Professores (IFP) Estatal.	Mobilização da Matemática como instrumento analítico e resolução de problemas.

Duarte	Pós-2000	Via Pública / Instrução Técnica	Instituto de Formação de Professores (IFP) Estatal.	Coordenador pedagógico e professor. Ingresso balizado por estratégias de subsistência econômica e apoio familiar.
Arigo Saraiva	2001	Recrutamento Direto / Qualificação Tardia	Formação em serviço; posterior atuação como docente no IFP de Quelimane.	Coordenador Provincial de Leitura e Escrita (Programa SABER) e mediador de campo.
Pedro Couana	1990	Gestão Institucional e Administrativa	Aparato técnico do Ministério da Educação (MINEDH).	Chefe da Repartição do Ensino Geral (REG/SDEJT); visão crítica e cética sobre financiamentos.
Laurinda Luiz	1986	Via de Qualificação Pública	Instituto de Formação de Professores (IFP) / Centros Oficiais.	Prática cotidiana e os desafios geolinguísticos de lecionar em contextos de variantes locais.

Fonte: Elaborado pelo autor

A análise articulada dessas trajetórias mostra que as transições político-educacionais do país se materializaram diretamente na biografia desses sujeitos. Essa fase de transição e urgência conjuntural ganha contornos na memória do professor Benjamim, um dos entrevistados desta pesquisa, que ingressou na formação pedagógica em 1976, imediatamente após a independência: “Eu vi a educação como uma verdadeira arma de libertação. Ingressamos naquela formação pedagógica urgente porque o país não tinha quadros; precisávamos assumir as salas de aula e reconstruir a identidade profissional em meio às ruínas do colonialismo.” (Benjamim)

A narrativa de Benjamim demonstra que, no âmbito da província da Zambézia, o ingresso no magistério durante o primeiro SNE não se pautava em atrativos salariais ou garantias de carreira, mas sim num compromisso ético-político de reconstrução nacional. Todavia, esse “heroísmo” militante chocava-se de frente com a escassez extrema decorrente da eclosão da guerra civil e das limitações infraestruturais. O professor e gestor entrevistado José Bisqué recupera essa mesma temporalidade para evidenciar como as carências biológicas desestruturaram as propostas metodológicas abstratas do Estado: “As crianças vinham à escola sem comer, desnutridas, e nós, professores, também enfrentávamos a fome severa que desestruturou completamente o nosso trabalho pedagógico pós-independência. Não havia como dissociar o currículo da subsistência.” (Bisqué)

Dessa forma, a análise histórica desvela uma contradição de base: ao mesmo tempo em que a Lei nº 4/1983 projetava uma escola unificada e politicamente engajada, os relatos dos docentes da Zambézia indicam que os modelos de formação rápida operavam em um cenário de privação material severa. Sob essa ótica, a precariedade alimentar de alunos e professores estabeleceu-se como o principal fator de exclusão pedagógica, operando como uma barreira factual que limitava o desenvolvimento cognitivo no contexto escolar.

3.3.2 A Libertação Educacional, a Docência Como Sobrevivência e a Ilusão da “Valorização Docente (Pós-1992)”

A assinatura dos Acordos de Paz em 1992 e a consequente abertura política e econômica de Moçambique ao modelo liberal culminaram na promulgação da Lei n. 6/1992, que introduziu reformas estruturais no SNE, abrindo espaço para a privatização do ensino e adequando o sistema às exigências de descentralização e reestruturação fiscal. Foi nesse cenário de ajustamento macroeconômico que o Estado moçambicano expandiu significativamente o recrutamento de professores sem formação pedagógica inicial, os

denominados “professores eventuais”, utilizando a força de trabalho juvenil da base comunitária para suprir o déficit de docentes nas zonas periféricas de forma barateada.

Essas evidências de campo desmistificam a retórica abstrata presente em documentos como a Política do Professor (PP) de 2022, a qual preconiza que a carreira docente goza de “reconhecimento, recompensa social e tratamento social ajustado à sua relevância como pilar do sistema”. O cruzamento analítico com as trajetórias dos colaboradores Duarte e do próprio pesquisador deste estudo demonstra que o ingresso no magistério deu-se, primordialmente, como uma estratégia circunstancial de sobrevivência diante da vulnerabilidade econômica crônica: “Iniciei meus estudos enfrentando sérias dificuldades financeiras na infância. Ingressar na educação foi uma decisão motivada por razões estritamente econômicas, uma alternativa de emprego para ajudar a sustentar a família no distrito de Gilé.” (Duarte)

Partilhei dessa mesma marca geracional, tendo ingressado no aparelho do Estado em 2001, logo após concluir a 10ª classe, na condição de professor eventual, encarando o professorado não por uma vocação, mas como uma opção de emprego, ainda que severamente mal remunerada. Essas trajetórias evidenciam que a base de sustentação da escola pública na Zambézia assenta-se sobre sujeitos que mercantilizam sua força de trabalho em condições precárias. Esta precarização material crônica deságua em formas de adoecimento e num mal-estar docente que desafia a gestão escolar, conforme relata a gestora Adélia: “Eu sentia um profundo conflito ético e humano na gestão. Muitas vezes ficava com pena de marcar faltas para os meus colegas professores, porque sabia das dificuldades que enfrentavam na vida cotidiana para conseguir chegar até a escola.” (Adélia).

A “pena” relatada por Adélia traduz o limite humano de um corpo docente que atua no limiar da subsistência econômica, forçando diretores e coordenadores a adotarem estratégias de gestão baseadas na empatia moral em detrimento da punição administrativa rígida. O professor Dionísio ilustra essa flexibilização ética ao descrever sua postura frente aos atrasos dos colegas de campo: “Quando sou coordenador e vejo que o colega está atrasado, eu entro na sala dele e assumo a aula. Quando ele chega e vê que a turma já está sendo ocupada por mim, ele sente o remorso de forma pedagógica, e passa a zelar pela pontualidade sem que eu precise puni-lo financeiramente.” (Dionísio).

Essa dinâmica de liderança pelo exemplo e apelo à camaradagem moral expõe as falhas crônicas de um sistema que, ao falhar na valorização salarial material do professor, obriga a gestão local a gerir crises humanas contínuas para manter a escola em

funcionamento, esvaziando as promessas de dignificação emanadas pelos gabinetes centrais do MINEDH.

3.3.3 O Paradoxo do "Professor-Investigador" da Lei 18/2018 Frente a Pobreza Extrema

A mais recente reforma do Sistema Nacional de Educação, consubstanciada na Lei n. 18/2018, reflete o esforço de alinhamento de Moçambique com as agendas globais de desenvolvimento educacional. O texto legal projeta uma identidade docente altamente idealizada, exigindo a formação de um profissional dotado de "atitude reflexiva, crítica e atuante", o que teóricos como Ngoenha & Castiano (2011) denominam como o perfil do "professor-investigador", um sujeito capaz de produzir conhecimento científico a partir de sua própria prática pedagógica.

Contudo, a projeção desse perfil acadêmico idealizado entra em forte contradição com a realidade econômica do país descrita nos relatórios do Conselho de Ministros (2024), que apontam um mergulho dos indicadores sociais moçambicanos devido a choques climáticos (ciclones Idai e Kenneth) e vulnerabilidades estruturais, elevando a pobreza extrema para 65% da população. No chão rural da Zambézia, a eficácia do professor diminui severamente não por deficiências psicopedagógicas intrínsecas, mas porque a escola é tragada pela miséria absoluta de sua comunidade. A professora Adélia descreve com crueza esse choque entre a teoria reflexiva e a realidade corporal de seus alunos:

> *A realidade do aluno rural na Zambézia é dramática. Eles vêm para a escola sem uniforme, sem caderno e com os pés totalmente descalços queimando no sol quente ou sofrendo com o frio. A nossa prioridade passa a ser o acolhimento humano; eu permito matrículas fora de prazo porque a escola não pode negar o acolhimento a essa criança. (Adélia).*

O relato de Adélia mostra que, diante de tanta pobreza, o papel do professor vai muito além de ensinar os conteúdos escolares. Ele passa a agir quase como um assistente social ou agente humanitário, o que torna a identidade docente provisória e profundamente marcada pelas dificuldades da realidade local. Exigir que esse docente atue como um "investigador científico" abstrato constitui um transplante desconectado da urgência material das salas de aula da zona rural. Ademais, essa exclusão material é agravada por profundas barreiras socioculturais locais, como relata o professor Dionísio ao descrever a exclusão de gênero no ensino da matemática:

> *Há uma timidez muito forte nas alunas devido à cultura local que as segrega dos espaços de fala. Além disso, as uniões precoces aos 14 anos interrompem a continuidade escolar das raparigas. Eu preciso usar a escola como um lugar de*

> *subversão, organizando grupos mistos e competições desportivas inclusivas para quebrar esse isolamento. (Dionísio)*.

Os desafios de Dionísio evidenciam que a eficácia do ensino-aprendizagem está imersa em teias culturais estruturais que demandam do docente uma atuação como psicólogo, assistente social e mediador comunitário. Quando a escola falha em articular essas realidades, o sistema recorre a mecanismos de maquiagem estatística, severamente criticados pelo colaborador Cosme ao analisar o impacto das políticas de passagens automáticas:

> *O sistema atual funciona como um moinho de milho, que gera uma quantidade imensa de farinha, mas sem nenhuma qualidade. As passagens semi-automáticas vigentes desvirtuam completamente o esforço do professor, fazendo com que o aluno progrida de classe sem ter adquirido as competências mínimas de leitura e cálculo. (Cosme)*.

A metáfora do "moinho de milho" cunhada por Cosme resume o paradoxo do SNE contemporâneo sob a Lei 18/2018: prioriza-se o fluxo volumoso de aprovações estatísticas em detrimento da consolidação do conhecimento sólido. O resultado é a expansão de um alunado que transita pelos ciclos de ensino sem o domínio da literacia e da numeracia elementares.

3.3.4 A Configuração Formativa Para o Ensino Bilíngue: Trajetórias, Modelos Institucionais e Circunstâncias Educacionais

A expansão do ensino bilíngue em Moçambique, impulsionada a partir das reformas estruturais do Sistema Nacional de Educação, demandou uma profunda reconfiguração nos modelos de preparação do pessoal docente. Como adverte Niquice (2006), a história da formação de professores primários no país é indissociável da necessidade de construção de currículos que respondam às complexidades socioculturais locais, superando os moldes homogêneos herdados do período colonial. Sob essa ótica, a transição para um modelo formativo bilíngue não se estabeleceu de forma linear; ao contrário, representou um campo de tensões entre as diretrizes políticas centrais e as realidades linguísticas heterogêneas das províncias, exigindo o desenho de estratégias institucionais e, frequentemente, o amparo de agências de cooperação internacional para viabilizar a qualificação do professorado (LANGA, 2023).

Nesse cenário de busca por modelos metodológicos eficientes para a transferência linguística da Língua Materna (L1) para a Língua Segunda (L2), a atuação das Escolas de Professores do Futuro (EPF) exerceu papel importante. As histórias de vida dos colaboradores desta pesquisa iluminam as tramas reais e os descompassos geolinguísticos que caracterizam essa formação. A trajetória da professora Adélia, por exemplo, ilustra o papel central

desempenhado por esse modelo institucional: nascida em Mocuba, sua preparação para o magistério deu-se justamente na Escola de Professores do Futuro (EPF) de Macuse, no distrito de Namacurra, província da Zambézia. A experiência formativa nas EPFs forneceu-lhe os elementos teóricos e práticos de gestão pedagógica que hoje sustentam sua atuação como coordenadora e professora da Escola Básica 25 de Junho, em Mugeba. Contudo, o percurso formativo desses docentes frequentemente colide com um desafio premente do sistema educativo moçambicano: a necessidade de ministrar aulas em contextos linguísticos que não correspondem à sua própria língua materna.

Moçambique, como território multilíngue e multicultural com predominância de línguas do grupo bantu, impõe barreiras geográficas severas à colocação de professores. Em muitos casos, os docentes são deslocados para distritos cujas variantes linguísticas locais diferem substancialmente de suas competências nativas, exigindo deles um esforço adicional de apropriação cultural e metodológica na própria prática profissional. Diante dessa complexidade, programas de apoio técnico e financeiro externo, como o histórico *Vamos Ler* e o programa *SABER*, financiado pela USAID, atuaram na oferta de capacitações em serviço e na distribuição de instrumentos de gestão escolar para formadores e professores nos Institutos de Formação de Professores (IFPs), como atesta a experiência de gestão e facilitação do colaborador José Bisqué. Essas intervenções em serviço buscaram instrumentalizar o docente para que a língua materna do aluno rural deixe de ser uma barreira de silenciamento e passe a operar como uma “ponte cognitiva” para a formalização do raciocínio lógico e matemático na sala de aula, conforme defendido empiricamente nos relatos de Cosme e Dionísio. No entanto, o ceticismo manifestado por gestores como Pedro e Arigo alerta para a fragilidade institucional desses programas, questionando a sustentabilidade das práticas pedagógicas bilíngues e o uso contínuo de seus instrumentos de orientação após o término dos financiamentos externos das agências internacionais.

Conquanto a literatura científica e os discursos oficiais enfatizem a relevância técnica e o refinamento metodológico necessários para a consolidação do ensino bilíngue, a realidade factual que circunda a classe docente na Província da Zambézia revela que as transformações estruturais pretendidas esbarram na precarização severa das condições materiais de existência do professorado. Os fatores em alusão suscitam sérias preocupações quanto ao futuro socioeducacional do país, demonstrando que a pobreza, enquanto fenômeno estrutural, afeta o professor de maneira circunstancial e impacta integralmente seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste cenário de vulnerabilidade econômica extrema, a maioria dos professores vive pressionada pelas dívidas constantes com os bancos, o que impossibilita a projeção dos seus planos futuros. Essa realidade evidenciou-se de forma empírica durante a experiência de gestão institucional do autor desta tese; ao homologar as folhas de pagamento, constata-se que o saldo líquido de alguns docentes se situava abaixo de valores mínimos normais[199], em virtude de retenções compulsórias associadas a empréstimos em mais de uma instituição financeira. Esse endividamento sistêmico desconfigura a identidade do professor, fomenta a insegurança alimentar crônica e inviabiliza a provisão das necessidades básicas da sua família, reduzindo a subsistência docente a uma condição de precariedade absoluta.

Referências

AJUDA DE DESENVOLVIMENTO DE POVO PARA POVO (ADPP Moçambique). **Resultados e impacto do desenvolvimento comunitário**. Maputo: ADPP Moçambique, 2024. Disponível em: www.adpp-mozambique.org/pt/resultados. Acesso em: 2 out. 2024.

LANGA, B. O. A formação de professores para o ensino primário em Moçambique. **Revista Educere Et Educare**, v. 18, n. 46, Dossiê Princípios Transversais, 2023. Ahead of print. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/issue/view/1385. Acesso em: 20 jul. 2025.

MOÇAMBIQUE. Lei n. 4/1983, de 23 de março. Aprova o Sistema Nacional de Educação (SNE). **Boletim da República**, Maputo, I Série, n. 13, 23 mar. 1983.

MOÇAMBIQUE. Lei n. 6/1992, de 6 de maio. Reajusta o Sistema Nacional de Educação (SNE). **Boletim da República**, Maputo, I Série, n. 19, 6 de maio de 1992.

MOÇAMBIQUE. Lei n. 18/2018, de 28 de dezembro. Aprova o Sistema Nacional de Educação-SNE. **Boletim da República**, Maputo, I Série, n. 153, 28 dez. 2018.

MOÇAMBIQUE. **Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH)**. Política do Professor e Estratégia de Implementação (2023-2024). Maputo: MINEDH, 2022. Disponível em: https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2022/10/POLIiTICA-DO-PROFESSOR-002.pdf. Acesso em: 9 mai. 2026.

MOÇAMBIQUE. [Conselho de Ministros]. O número de pobres aumentou de 46,1% para 65% no reinado de Filipe Nyusi. **Jornal Evidências**, Moçambique, ed. 164, 25 jun. 2024.

NGOENHA, S. E.; CASTIANO, J. P. **Pensamento engajado: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política**. Maputo: Escolar Editora, 2011.

[199] A título de ilustração, o salário base de um docente moçambicano no início da carreira (categoria inferior) é de 8.758,00 metical (MZN), o que equivale a R$707,67 ou US$137,00. Tomando este caso como referência, ao incidir sobre um débito bancário mensal de 3.323,26 MZN (R$ 268,45 ou US$ 52,01), resta ao docente um valor líquido de apenas 5.434,84 MZN (R$ 438,98 ou US$ 85,05) para seu sustento mensal. Tal cenário expõe a precarização estrutural e as tramas socioeconômicas que afetam a categoria. Em contrapartida, o docente no topo da carreira (categoria superior) aufere cerca de 61.758,00 MZN (R$ 4.987,80 ou US$ 966,48); embora essa faixa salarial proporciona maior margem orçamentária, as exigências associadas ao seu padrão de vida ainda o submete a constantes pressões econômicas.

NIQUICE, A. F. **Formação de professores primários**: construção do currículo. Maputo: [s. n.], 2006.

3.4 O PERCURSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO ENSINO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE: PROGRAMAS, PRÁTICAS E UM HORIZONTE DECOLONIAL

A compreensão das dinâmicas que envolvem a consolidação do Ensino Bilíngue em Moçambique exige um olhar sobre a historicidade de suas políticas e a porosidade de suas fronteiras institucionais. Longe de se configurar como um processo linear ou homogeneamente planejado, a introdução das línguas nacionais no Sistema Nacional de Educação (SNE) emerge como um território de intensas disputas epistemológicas e financeiras, onde as aspirações soberanas de valorização identitária deparam-se, frequentemente, com a rigidez dos modelos macroestruturais e com a crônica dependência de agências internacionais de fomento. Diante desse cenário complexo, esta seção propõe-se a retomar o percurso legal e programático que balizou as reformas bilíngues no país, desde as primeiras incursões experimentais até a contemporaneidade, tencionando os discursos oficiais com as soluções geradas pelos professores entrevistados nesta pesquisa, no interior da Província da Zambézia. Trata-se de mostrar como a prática docente e o legado decolonial da etnomatemática constituem-se como potentes focos de resistência e re-existência cognitiva frente às amarras de um currículo historicamente assimilacionista.

3.4.1 As Diretrizes do Ensino Bilíngue e as Políticas de Implementação de Programas Nacionais

As discussões acerca da implementação do Ensino Bilíngue em Moçambique antecedem a própria consolidação das reformas contemporâneas do Sistema Nacional de Educação (SNE). Manifestando-se de forma pioneira no reajuste normativo operado pela Lei nº 6/1992, o Estado Moçambicano estabeleceu que o sistema passaria a "valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos". Esse preceito obteve guarida constitucional na Carta Magna de 2004 (CRM, 2004), a qual sancionou a obrigação estatal de preservar as línguas nacionais como patrimônio cultural e identitário, fomentando sua utilização crescente como veículos de instrução. Recentemente, a Lei nº 18/2018 ratificou essa trajetória ao preconizar a incorporação das matrizes linguísticas e socioculturais moçambicanas no núcleo programático do SNE, visando a salvaguarda da memória histórica e o desenvolvimento endógeno da nação.

O tensionamento dessas políticas revela, por um lado, motivações de ordem macroestrutural voltadas à afirmação da identidade nacional e à valorização cultural por meio

da agência linguística. Por outro lado, a transposição dessas diretrizes para o plano factual enfrentou e continua a enfrentar severas resistências logísticas decorrentes da escassez crônica de recursos orçamentários. Diante das limitações dos cofres públicos, o Estado moçambicano assumiu uma histórica condição de dependência em face da assistência técnica e financeira externa. Como advertem Niquice (2006) e Langa (2023), essa dinâmica de subordinação orçamentária vincula a exequibilidade das políticas educacionais locais às agendas de organismos internacionais, abrindo flancos para o exercício de hegemonias conceituais e ideológicas sobre as prioridades pedagógicas do país.

Nesse cenário de experimentação curricular, o Ministério da Educação contratou, a partir de 1992, a assessoria técnica de Carol Benson para a coordenação do projeto PEBIMO (*Uma Experiência de Escolarização Bilíngue em Moçambique*). O escopo fundamental do projeto consistia em testar o Ensino Bilíngue como estratégia para elevar a qualidade do Ensino Básico, partindo do pressuposto empírico de que a Língua Portuguesa não constitui a Língua Materna (L1) da maioria expressiva dos educandos. Apoiada em estudos comparados internacionais, a autora postulou a superioridade cognitiva da alfabetização inicial conduzida em L1, processando-se a introdução da Língua Oficial (L2) de maneira gradual. O modelo piloto foi aplicado a turmas de 1ª classe em duas áreas geográficas distintas: a Província de Tete (com falantes da língua Nyanja) e a Província de Gaza (com falantes da língua Changana). Conforme registrado no *Relatório da Avaliação Externa da Experiência de Escolarização Bilíngue em Moçambique* (BENSON, 1997), o cruzamento de instrumentos qualitativos como a observação participante e entrevistas e quantitativos baseados em estatísticas de rendimento e provas padronizadas evidenciou a eficácia do modelo bilíngue na otimização do fluxo escolar e na redução dos índices de retenção quando comparado às turmas regulares do SNE monolíngue (conforme Quadro 1).

Tabela 11 - Comparação do sucesso escolar-Bilíngue/SNE

Classes	**Aproveitamento PEBIMO**	**Aproveitamento SNE**	**Diferença**
	%	%	%
1ª	74	55	19
2ª	89	58	31
3ª	77	57	20
4ª	71	61	10

Adaptado pelo autor. Fonte: MINED (1995-1996)

A inferência desses resultados demonstra que a adoção de políticas voltadas ao ensino bilíngue atua como um vetor propulsor da alfabetização e do letramento matemático nos anos iniciais. Todavia, a universalização dessas iniciativas demanda, de forma imperativa, processos contínuos de formação de profissionais voltados à gestão pedagógica. A despeito do formalismo dessas experiências piloto, a memória dos colaboradores desta pesquisa desmistifica o ineditismo institucional do bilinguismo. O professor Benjamim recupera a historicidade cotidiana do contexto escolar ao argumentar que, em períodos muito anteriores à oficialização jurídica dos programas, o bilinguismo já operava de forma tácita nas salas de aula da Província da Zambézia:

> *Nas escolas rurais, os professores recorrem a estratégias intuitivas de transição linguística. Quando o aluno demonstrava dificuldades na resolução de problemas matemáticos ou na compreensão de enunciados em virtude de não dominar a L2, o professor utilizava a L1 como recurso emergencial de mediação para facilitar a compreensão do conteúdo pedagógico. (Benjamim).*

O relato de Benjamim sinaliza que, diante das complexas tramas pedagógicas impostas ao magistério por um currículo historicamente alheio à realidade linguística local, o docente mobiliza saberes práticos para garantir a participação ativa do aluno. Longe de uma subversão romântica, trata-se de uma tática de sobrevivência didática operada por profissionais que enfrentam o isolamento material do interior. Essa perspectiva de manutenção e transição gradual é corroborada pela professora Laurinda, ao descrever o manejo contemporâneo das classes sob sua regência:

> *E com o tempo, ele vai deixando aos poucos, de forma gradual, a língua materna, e é lá onde nós dizemos que na terceira classe já é a classe de transição, mas ainda continuamos a manter a língua materna para questões de dúvida do aluno [que] pode ter uma dificuldade de interpretação de uma outra palavra, o professor pode recorrer à sua língua materna e para poder esclarecer que "isto na língua portuguesa chama-se tal…". A língua materna nós consideramos de manutenção, não a deixamos cem por cento. (Laurinda).*

Depreende-se, portanto, que a atual positivação legal do Ensino Bilíngue resgata e normatiza saberes docentes que já eram gestados na materialidade da prática pedagógica. Constata-se que, mesmo nos contextos onde a instrução formal permanece vinculada majoritariamente à L2, o desempenho dos alunos das zonas rurais sofre influência direta do diferencial cognitivo proporcionado pela ativação da L1 como andaime de aprendizagem.

Nessa mesma linha analítica, Benson (1997) sinaliza que antigas colônias de administração britânica alcançaram progressos substanciais ao institucionalizarem o ensino nas línguas locais. Essa asserção ganha relevo quando confrontada com a inserção geopolítica

de Moçambique, cujo território é circundado por nações do passado colonial anglófono tais como a África do Sul, Eswatini, Zimbabwe, Zâmbia, Malawi e Tanzânia. A autonomia pedagógica e a centralidade conferidas às línguas nacionais nesses países vizinhos refletem-se diretamente nos indicadores de desenvolvimento humano. Como demonstrado pelos dados do *Index Mundi* (2016), tais nações apresentam taxas de alfabetização e proficiência em numeracia na região da África Subsaariana significativamente superiores às registradas em Moçambique, expondo o atraso estrutural decorrente da insistência prolongada em um modelo exclusivamente assimilacionista e monolíngue.

3.4.2 Da Dependência Externa a Ação de Resistência: O impacto e as Contradições dos Programas de Ensino Bilíngue

Após a descontinuidade das ações decorrentes do PEBIMO, o Governo de Moçambique, sob o amparo financeiro da USAID, introduziu nas províncias de Nampula e Zambézia o programa *Aprender a Ler* (APAL), direcionado à melhoria da leitura nas 2ª e 3ª classes. Conforme relata o professor Dionísio Antero, o programa introduziu propostas que orientavam os docentes à modelação específica de caligrafia e escrita em letras de imprensa. Contudo, as avaliações de término de ciclo indicaram a persistência de elevados índices de analfabetismo estrutural, revelando níveis de proficiência insatisfatórios para as demandas do período. Diante desse diagnóstico, em 2017, o Ministério acionou novos aportes internacionais para a concepção do programa *Vamos Ler* (USAID, 2017), expandindo o escopo das intervenções bilíngues no norte e centro do país.

Com o encerramento do *Vamos Ler*, em 2022, e mantendo-se a crônica dependência dos eixos de financiamento norte-americanos, instituiu-se o programa *SABER*. Embora a iniciativa estivesse em pleno andamento no momento da produção de dados desta pesquisa na Província da Zambézia, as suas atividades foram abruptamente paralisadas em 20 de janeiro de 2025, em decorrência de um decreto unilateral assinado pelo recém-empossado presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, que reformulou as diretrizes orçamentárias de ajuda externa daquele país. O reflexo imediato dessa política internacional materializou-se em março de 2025, com o anúncio do encerramento definitivo das operações do programa e a suspensão integral das verbas da USAID destinadas ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Projetado originalmente para vigorar ao longo do quinquênio 2022–2027, o programa *SABER* tinha como meta subsidiar o Estado moçambicano na consolidação do Ensino Bilíngue e na expansão do letramento em línguas nacionais para o segundo ciclo, alinhando-se às metas de longo prazo do *Plano Estratégico da*

Educação 2020-2029. O encerramento precoce da iniciativa desestruturou os esforços contínuos de capacitação docente e interrompeu a implementação de metodologias linguísticas adequadas, convertendo-se em mais um testemunho histórico da fragilidade estrutural que compromete as políticas públicas educacionais do país.

A arquitetura organizacional do programa *SABER* estruturou-se em três eixos componentes: (1) Educação; (2) Engajamento Comunitário e Fortalecimento de Sistemas de Educação; e (3) Monitoria e Avaliação. Esses eixos articulavam-se para atingir objetivos específicos, destacando-se a provisão de um ensino de leitura e matemática de qualidade nas classes iniciais (1ª à 3ª classe) e a garantia de instrumentos de transição metodológica fluida para a L2. Na condição de mediador de campo e coordenador provincial, o colaborador Arigo Saraiva valida o impacto técnico desses dispositivos de gestão escolar:

> *Esses componentes contribuem positivamente para o rendimento da escola e dos alunos porque sensibilizam todos esses atores para que cada um assuma com franqueza a sua missão. Isto tem a ver com a assiduidade, com pontualidade, com a permanência de gestores e alunos na escola. Por isso, são instrumentos muito importantes para nós. Estão a contribuir bastante, não só para o ambiente escolar como também para a relação entre a escola e a comunidade. Esses instrumentos são válidos, quer para escolas monolíngues quanto para bilíngues. (Arigo).*

A centralidade conferida por Arigo a esses dispositivos de gestão escolar ganha relevo ao se constatar que, diferentemente dos programas que o antecederam como o *APAL* e o *Vamos Ler*, cujo escopo limitava-se quase exclusivamente à proficiência em leitura e escrita – , o programa *SABER* introduziu em sua matriz uma preocupação explícita com a alfabetização matemática nas classes iniciais. Essa inclusão representou um avanço conceitual importante no desenho das políticas de cooperação internacional, reconhecendo que o desenvolvimento cognitivo pleno do educando em contexto bilíngue exige a articulação indissociável entre o letramento linguístico e a numeracia.

Todavia, as narrativas dos colaboradores revelam que, na materialidade das práticas, os processos de ensino e aprendizagem da Matemática ainda enfrentaram uma lacuna epistêmica severa, mantendo a disciplina destituída de um estatuto prioritário frente à urgência imposta pela leitura. O professor Dionísio Antero evidencia esse descompasso operacional ao descrever a assimetria dos insumos distribuídos no cotidiano escolar:

> *O programa SABER trouxe livros, trouxe materiais em línguas locais, mas quando vamos para a prática da Matemática, nós ainda sentimos que o foco é o bilinguismo de leitura. A Matemática entra como um complemento, mas o peso da formação que recebemos e a cobrança é para que a criança aprenda a ler. (Dionísio).*

Sob essa ótica, depreende-se que prevaleceu entre os formuladores das políticas uma concepção reducionista, segundo a qual a proficiência em leitura constituiria uma pré-condição absoluta (*sine qua non*) para o desenvolvimento das habilidades de cálculo e raciocínio lógico. Esse desenho institucional, que subordina a numeracia ao sucesso prévio da alfabetização linguística, gerou o que o gestor e um dos colaboradores desta pesquisa, Pedro Mário, aponta como um distanciamento entre as metas infladas das agências e as necessidades metodológicas reais da base, afetando a sustentabilidade das competências científicas no interior da província. Consequentemente, embora a educação matemática passasse a figurar formalmente nos textos programáticos do *SABER*, sua exequibilidade prática acabou asfixiada pela burocratização do bilinguismo e, em última instância, definitivamente inviabilizada pela interrupção precoce das verbas da USAID no início de 2025.

Em suma, o resgate histórico do Ensino Bilíngue delineado nesta subseção evidencia que, a despeito do refinamento técnico de suas propostas iniciais e da inclusão tardia da alfabetização matemática em sua agenda, os programas implementados pecam pela falta de abrangência territorial e pela crônica descontinuidade precoce gerada pela volatilidade da ajuda externa, conforme discutido anteriormente no item 3.1 deste texto. A submissão à dependência econômica e a adoção de políticas institucionais subordinadas a financiamentos estrangeiros concorrem, por conseguinte, para o insucesso intermitente das políticas públicas em Moçambique. Esse cenário de interrupções sistêmicas, cujo ápice se materializou na paralisia abrupta do programa *SABER* em 2025, perpetua a secundarização de saberes essenciais como a numeracia, fragmentando a consolidação de uma política educacional bilíngue estável e sustentável na Província da Zambézia.

3.4.3 Tensões Epistemológicas: A Matemática Versus a Educação Matemática no Cenário Moçambicano

A minha aproximação inicial com o campo da Educação Matemática remonta a 2014, período que coincide com o meu ingresso no programa de pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Até aquele momento, as investigações e as práticas pedagógicas desenvolvidas por parcelas do corpo docente zambeziano concentravam-se em abordagens histórico-científicas da matemática escolar, recorrendo frequentemente à contação de histórias. Essas incursões retrospectivas abarcavam o desenvolvimento de conceitos fulcrais da disciplina, tais como as contribuições de Bhaskara para o estudo das equações do segundo grau, os estudos de John Napier no campo dos logaritmos e as formulações de Hiparco de Nicéia na estruturação da trigonometria. Tais

construtos, constitutivos do currículo do Ensino Médio Moçambicano, integraram a prática pedagógica desenvolvida por mim durante a minha trajetória na regência de classe nessas etapas formativas.

Esta preocupação permanece central ao considerar o modo como compreendo a consolidação da Educação Matemática junto aos professores em sala de aula, bem como a inserção de suas pesquisas e resultados em outras esferas do conhecimento e no tecido social. Evidencia-se, assim, o caráter intrinsecamente interdisciplinar desse campo, cujos métodos e objetivos convergem para o diálogo com diferentes ciências, distanciando-as de um isolamento epistemológico que as incapacita de responder às demandas e dilemas contemporâneos da sociedade. À luz desse panorama, subsiste uma questão fundamental que demanda o meu refinamento analítico: a distinção ontológica e epistemológica entre a Matemática e a Educação Matemática. Essa diferenciação é balizada por Lins (1994, p. 23), ao advertir que:

> *A Matemática dos matemáticos não inventa para si todo um conjunto novo de coisas sobre as quais falar: ela apropria-se de crenças, afirmações que já eram enunciadas por outros, por exemplo, "2+2". E, naquele processo de fundir crenças, afirmações com as justificações produzidas dentro do único modo de produzir significado, a Matemática dos matemáticos termina por outorgar a si própria a função de depositária dos frutos de progresso, visto como acumulação de textos, como implicação natural, neste contexto, de que quem não fala como ela é porque não atingiu o suficiente grau de desenvolvimento. Por vezes, a matemática dos matemáticos é apresentada como culturalmente alienada, e ela opõe-se a uma "Matemática viva" com raízes na cultura.*

À semelhança das incompreensões que frequentemente enfrento por parte de alguns dos meus pares e colegas que integram o curso de Licenciatura em Ensino de Matemática na Universidade Pedagógica de Quelimane, sou constantemente interpelado sobre a natureza e a validade da minha investigação na pós-graduação. Ao explicitar o meu vínculo com a área de Educação Matemática, manifestam-se reações de ceticismo e desvalorização por parte desses interlocutores moçambicanos, que a classificam, informalmente, como uma discussão secundária ou destituída de rigor científico. Esse tensionamento pessoal ilustra o modo como o campo é percebido no cenário local, revelando a forte hegemonia daquilo que se conceitua como a "Matemática dos Matemáticos", uma vertente tradicional e formalista que, em suas dimensões de ensino, tende a se distanciar de articulações orgânicas com as esferas sociais, políticas ou culturais.

Amparado por essa perspectiva, compreendo, em consonância com D'Ambrosio (1987), a impossibilidade de destituir a Educação Matemática de seu lugar natural entre as várias áreas da Educação. Todavia, o autor adverte que o campo não se reduz a uma mera

especialização técnica ou subárea da Matemática. Embora guarde profunda interdependência com os conteúdos matemáticos formais, sua autonomia como disciplina científica justifica-se por investigar não apenas as técnicas de transmissão ou a metodologia de ensino em sentido estrito, mas a complexa teia de relações humanas, políticas e linguísticas que perpassam o ato de ensinar e aprender. Reduzir a Educação Matemática a uma aplicação metodológica significaria esvaziar suas especificidades e sua capacidade de interpretar as realidades sociais e culturais dos educandos, elementos que a tornam merecedora de um estatuto próprio e independente.

Sob esse prisma, observo que a matemática se faz presente em todos os níveis da educação escolar, consolidando-se como um instrumento transversal de suma importância para diversas áreas do conhecimento. Ademais, ela integra a dimensão prática do cotidiano social por meio de constructos e aplicações, tais como o cálculo percentual, a estatística e os juros financeiros, que atuam como mediadores e facilitadores da leitura da realidade. É nesse horizonte de aplicabilidade e sentido que Lins (1996) defende a urgência de ampliar e consolidar espaços de discussão sobre temas de interesse para a Educação Matemática. Para o autor, essa articulação teórica assume fundamental importância, sobretudo no que se refere à necessidade premente de estreitar os laços entre as formulações acadêmicas e a prática viva desenvolvida no interior das salas de aula.

Diante da premência de estreitar esses laços entre as formulações acadêmicas e a prática viva desenvolvida no interior das salas de aula, emerge a necessidade de situar como essa diferenciação epistemológica se materializa quando atravessada pelas assimetrias do cenário pós-colonial. É nesse horizonte de tensões que a reflexão deixa de ser uma abstração teórica para se converter em um compromisso político e pedagógico voltado às margens do sistema de ensino. Desse modo, cumpre delimitar como as aproximações conceituais operadas ao longo da minha trajetória formativa passam a fundamentar a investigação da alfabetização matemática no interior do cenário do bilíngue em Moçambique, conforme se discute a seguir.

3.4.4 O Processo de Alfabetização Matemática: Categorias Linguísticas, Planos Nacionais e Literacia

Ademais, no decorrer do meu percurso no doutoramento, a participação ativa no Seminário de Matemática e Educação Matemática (SMEM), nos debates promovidos pelo Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghoem), do qual sou membro e em eventos científicos da área propiciou-me a compreensão de que o campo da Educação Matemática extrapola os limites epistemológicos da Matemática. Desse modo, evidenciou que

esta área não se restringe à transmissão de algoritmos e fórmulas padronizadas; ao contrário, ela engloba os processos de ensino e aprendizagem em mútua determinação com os contextos sociais, políticos e culturais. O escopo da Educação Matemática abrange, fundamentalmente, uma preocupação ética com os grupos subalternizados que historicamente enfrentam injustiças sociais, bem como a sub-representação de minorias como populações negras, mulheres e crianças-nos espaços institucionais de tomada de decisão. Isto ocorre porque o conhecimento produzido neste campo possui o potencial político de mitigar a exclusão social e fomentar a formação integral da personalidade humana. É nesse horizonte crítico que circunscreve a minha investigação, cujo objeto de análise abarca o processo de escolarização em Moçambique, de modo geral, e a realidade de crianças e jovens inseridos no contexto do ensino bilíngue, de modo particular. Para tanto, desenvolvo esta pesquisa por meio das narrativas de profissionais e educadores cuja atuação pedagógica e subjetividade são diretamente constituídas por essa realidade educacional.

Sob essa perspectiva, a minha inquietação em investigar a alfabetização matemática de crianças constituiu-se a partir da minha experiência prática como docente nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Essa vivência evidenciou a necessidade de que a construção do conhecimento matemático nessas etapas formativas esteja ancorada na realidade sociocultural da criança. Diante disso, desde o mestrado, a linha de pesquisa que desenvolvo direciona-se a compreender como os alunos podem apropriar-se dos saberes matemáticos de maneira significativa e contextualizada.

Com o intuito de ampliar a compreensão acerca dessa problemática e, em paralelo, atender às exigências formativas do doutoramento, participei de eventos científicos dedicados a essas temáticas. Dentre eles, destaca-se o V Seminário Nacional de Linguagem e Educação Matemática (SENALEM), realizado de 03 a 05 de dezembro de 2025, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). No âmbito do eixo temático sobre "Letramento e Alfabetização Matemática", as discussões e reflexões coletivas propiciaram-me o entendimento de que, na constituição do vocabulário matemático, coexistem diferentes categorias linguísticas, a saber: a) vocábulos compartilhados entre a matemática e a língua cotidiana que possuem significados distintos (como primo, potência, fator, função, domínio e plano); b) termos partilhados que guardam sentidos comparáveis, mas cujo significado matemático goza de maior precisão (como limite, inclinação, reflexão, divisão e equivalência); c) conceitos estritamente restritos aos contextos matemáticos (como decimal, quadrilátero, hipérbole e hipotenusa); d) palavras dotadas de mais de uma acepção no interior

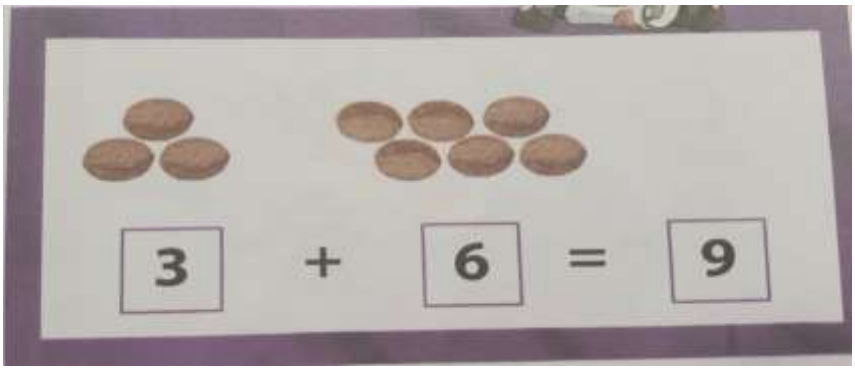
da própria disciplina (como quadrado, base, grau e inverso); e) termos compartilhados com outras ciências que assumem significações divergentes em cada uma delas (como solução, densidade, variável e radical).

É nesse horizonte de complexidade linguística que as investigações sobre alfabetização matemática se ancoram nos estudos de Maia (2013), Silva (2015) e Danyluk (1998), as quais definem o campo como o ato de aprender a ler e escrever a linguagem matemática; isto é, a ação inicial de ler, registrar, compreender e interpretar seus constructos básicos, como as noções de aritmética, geometria e raciocínio lógico.

Essa intrincada relação entre a decodificação textual e a apropriação conceitual ganha materialidade empírica na narrativa do colaborador desta pesquisa, Benjamim Evaristo, ao asseverar que o sucesso da aprendizagem matemática se subordinam, invariavelmente, ao domínio prévio da língua de instrução. Sob a ótica do docente, a incapacidade de fluência verbal e de leitura atua como uma barreira que inviabiliza a resolução de problemas, uma vez que a interpretação dos enunciados constitui o pressuposto para qualquer dedução lógica subsequente. Contudo, cumpre analisar criticamente que essa percepção da narrativa de que a alfabetização linguística deve preceder cronologicamente a numeracia não deve ser interpretada como uma validação da concepção reducionista outrora criticada neste texto. Pelo contrário: a fala de Benjamim funciona como um reflexo empírico das próprias amarras estruturais do sistema de ensino moçambicano. À luz de um currículo que supervaloriza a literacia e secundariza as ciências, o professor na base é levado a operar sob uma lógica de subordinação mecânica, evidenciando como a ausência de uma formação integrada e de materiais específicos em L1 acaba por asfixiar o desenvolvimento simultâneo e autônomo do pensamento matemático.

Como ilustração dessa complexidade, considero a seguir a leitura formal de uma função matemática elementar:

Tabela 12 - Fotografia adição de produtos



Fonte: Fumo *et al* (2017, p. 85)

No âmbito da alfabetização matemática, compreendo que é imperioso que o aluno desenvolva habilidades que transcendam a mera codificação conceitual. Para tanto, o processo formativo deve capacitá-lo a ler e escrever criticamente na linguagem matemática, apropriar-se de um vocabulário específico da disciplina e, fundamentalmente, mobilizar e compreender os significados do que lê, preterindo a memorização mecânica de símbolos em favor do uso funcional desses saberes. Sob esse prisma, amparo-me em Silveira (2017) ao sublinhar que é em termos de uma tradução da linguagem matemática para a linguagem natural que o ensino e a aprendizagem ocorrem; por conseguinte, muitos dos erros cometidos pelos estudantes em situações de avaliação decorrem justamente da falta de domínio da gramática matemática e de falhas nesse processo de tradução.

Essa necessidade de alfabetizar a partir da própria estrutura linguística da disciplina ganha relevo institucional na narrativa do colaborador e gestor José Vicente Antônio Bisqué, ao relatar o escopo formativo das intervenções bilíngues em Moçambique:

> *Introduziram o ensino bilíngue para que as crianças da primeira, segunda e terceira aprendam a ler e a escrever nas suas línguas e em matemática. A experiência da modalidade do ensino bilíngue, isto é, capacitar professores do primeiro ciclo, que eram a primeira e a segunda classe, ensinar os professores a ler e escrever e ensinar matemática. Tanto formador, quanto professor e gestor aprendiam a ler, a escrever e a matemática na sua língua local. Dependendo da zona, poderia ser língua changana, sena… e ao mesmo tempo também ter a língua portuguesa, oralidade, na primeira e na segunda classe. (Bisqué).*

A minha interlocução com Bisqué destaca a emergência do Plano Nacional de Promoção à Numeracia (PNPN, 2023), um instrumento normativo concebido para que os professores do ensino bilíngue adotem práticas direcionadas ao ensino da matemática nesse contexto específico. Desde a introdução do bilinguismo em Moçambique, a literatura oficial e as diretrizes pedagógicas caracterizavam-se pela escassez de documentos que abordassem sistematicamente a Educação Matemática.

Todavia, cumpre-me analisar criticamente a finalidade discursiva que frequentemente se atribui a esses novos planos. Embora o objetivo declarado seja fazer com que a criança leia, escreva e realize operações numéricas, subsiste no discurso institucional a visão de que, ao dominar os números, o educando estaria desenvolvendo competências que serviriam, em última análise, de suporte ou auxílio para o seu sucesso na leitura e na escrita em língua de instrução. Essa perspectiva inverte a autonomia epistemológica da numeracia: em vez de se consolidar como um campo de saber com valor intrínseco e paralelo, a matemática acaba instrumentalizada como um andaime metodológico para a alfabetização linguística. Desse modo, o desafio que se impõe à realidade moçambicana vai além da mera introdução de planos formais; reside, fundamentalmente, em destituir essa lógica de subordinação para que o letramento matemático seja vivenciado como um direito cognitivo pleno e soberano.

Um dos pressupostos defendidos no Plano Nacional de Promoção à Numeracia (PNPN, 2023) é que, ao se envolver em operações matemáticas, o educando desenvolve, concomitantemente, habilidades linguísticas aplicadas à disciplina. Sob essa premissa, o programa *SABER*, em parceria com o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), compreendeu que o adensamento curricular da matemática desde as primeiras classes do Ensino Primário (1ª a 6ª classe) atua como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem. É nessa vertente que o programa colheu frutos durante a sua vigência, logrando, inclusive, desmistificar o caráter hermético historicamente atribuído à disciplina, conforme corrobora a narrativa do colaborador Arigo. À luz das diretrizes do PNPN (2023), constato que o estímulo ao raciocínio lógico-matemático deve ser assegurado de forma progressiva, partindo do senso numérico elementar e cotidiano da criança até alcançar a formalização matemática requerida nos ciclos subsequentes.

3.4.4.1 Alfabetização Matemática e Numeracia no Contexto Moçambicano

No ano de 2016, publiquei a dissertação de mestrado voltada à análise do impacto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no que tange à alfabetização matemática de crianças nos primeiros anos de escolarização básica. Sob essa abordagem teórica, a investigação tomou a alfabetização matemática, na dimensão de letramento, como objeto analítico basilar. Aquele estudo constituiu o movimento inicial, a aproximação teórica indispensável para adentrar os conceitos específicos que hoje fundamentam esta pesquisa.

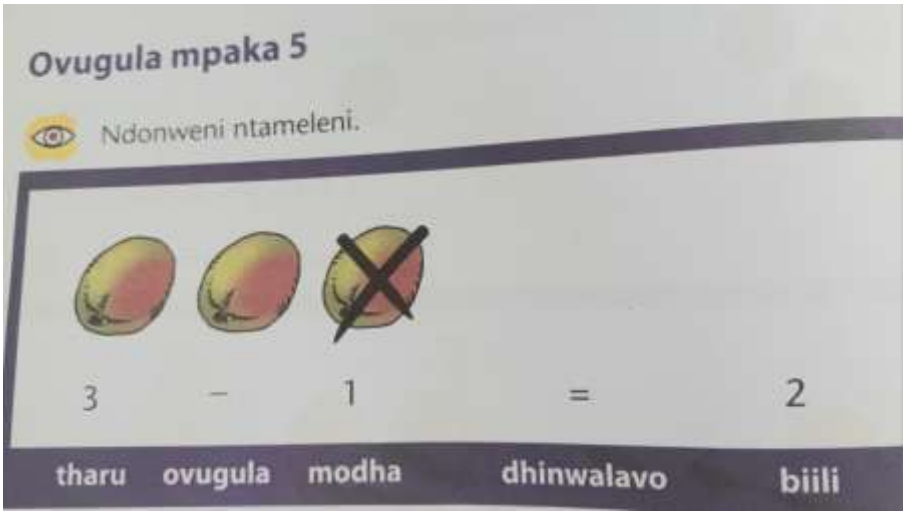
A partir dessa aproximação conceitual, tornou-se possível adentrar em noções mais específicas. Nesse sentido, Rolkouski, Costa e Vianna (2016) compreende a alfabetização

matemática como um processo que viabiliza uma leitura de mundo eficiente–a qual mobiliza conhecimentos que extrapolam domínio numérico e o cálculo operacional, perpassando outros eixos da matemática escolar, tais como a Geometria, a Estatística e as Grandezas e Medidas. De acordo com os autores, embora a escrita e a leitura constituam os eixos centrais do Ciclo de Alfabetização, a Matemática e os demais componentes curriculares mostram-se imprescindíveis na consolidação do letramento integral do estudante.

Na presente pesquisa, alinhando-nos a essas reflexões, defendemos a alfabetização das crianças da província da Zambézia em sua língua materna, como instrumento pedagógico fundamental para alavancar o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de atentar para as particularidades do estudante em contextos de subalternização, o que implica promover a alfabetização a partir do reconhecimento e do respeito às suas especificidades linguísticas e culturais. Parafraseando (FONSECA, 2012, p. 14), trata-se de uma ação educativa dirigida a um sujeito que inicia a sua escolarização básica na idade certa. A eventual interrupção ou entrave em sua trajetória escolar não constitui episódio isolado de falta de acesso à escola, mas se inscreve em um contexto mais amplo de exclusão social e cultural pautado pela língua. Tais condicionantes afetam diretamente as próprias possibilidades de inclusão que se tecem na nova oportunidade de escolarização.

Para viabilizar a implementação do programa de alfabetização no contexto do ensino bilíngue, foram elaborados e disponibilizados diversos materiais pedagógicos, incluindo o livro didático. A figura 32 apresenta uma página do livro de Matemática em língua Echuwabo, na qual se aborda a operação de subtração a partir da ideia de diminuir ou “tirar”. Ou seja, ‘ovugula mpaka 5’, ‘diminuição até 5’; ‘ndonweni ntameleni’, ‘vamos achar’.

Figura 33 - Fotografia de subtração de produtos



Fonte: Fumo *et al* (2017, p. 56).

Nessa figura, evidencia-se a articulação entre as noções de numeração e subtração por meio do recurso a elementos familiares, como as frutas que integram o cotidiano das crianças. Compreende-se, assim, uma prática de alfabetização matemática em contexto bilíngue como um processo intrinsecamente articulado à realidade dos alunos, à sua língua materna e aos objetos de seu universo sociocultural.

Na obra *A Numeração em Moçambique: contribuição para uma reflexão sobre cultura, língua e educação matemática,* Gerdes (2008)[200] relata sua participação em um seminário promovido pela Organização de Matemática do Transvaal do Norte (NOTMO), na República da África do Sul. O evento reuniu sul-africanos dos ensinos primário e secundário, além de formadores de docentes do ensino primário, contexto no qual o autor teceu reflexões e formulou indagações centrais, tais como:

> a) Qual deveria ser a língua de instrução nas escolas primárias: uma língua oficial, como a língua portuguesa em Moçambique e a língua inglesa na África do Sul, ou uma língua local?
>
> b) Qual deveria ser a língua de instrução nas aulas de Matemática?

Diante das respostas, a maioria afirmou que:

Segundo o autor, defendeu-se que, nas primeiras classes da escola primária, a língua materna deveria ser o meio de instrução em todas as disciplinas, por constituir o único canal efetivo de comunicação. Seria um equívoco supor a possibilidade de uma interação pedagógica bem-sucedida em sala de aula mediante o uso de um idioma novo para os estudantes. Adicionalmente, outro participante argumentou que todo o ensino-inclusive o de Matemática-deveria ocorrer na língua materna para viabilizar a comunicação intergeracional. Sob essa perspectiva, as crianças precisam ser capazes de dialogar com seus avós, em seu próprio idioma, sobre todas as experiências e saberes vivenciados na escola, incluindo as práticas matemáticas. Essa discussão evidencia que o ensino mediado pela língua materna na educação básica constitui uma preocupação recorrente entre educadores matemáticos, a exemplo das contribuições históricas de Paulus Gerdes. Ademais, os relatos de experiência apresentados pelos docentes sul-africanos reforçam a importância de investigar e incorporar diálogos internacionais consolidados, visando ao aprimoramento dos índices de alfabetização e de aprendizagem em Moçambique.

---

[200] Obra disponível em: https://www.calameo.com/read/0072501323e24aec40f78

Nesse mesmo seminário, destacou-se o comentário de um participante que relatou lecionar aritmética em *Tsonga* utilizando o sistema de numeração oficial na própria língua, um modelo simplificado de base dez criado especificamente para "servir a objetivos educacionais". Ele ponderou, contudo, que, fora do ambiente escolar, na vida cotidiana, a população continuava empregando os numerais falados estruturados na base cinco.

Ao analisar o contexto nacional, Gerdes (2008) observa que na língua Makhuwa, falada a norte de Moçambique, a expressão para o número seis é '*thanu na moza'*, isto é 'cinco mais um', enquanto para sete utiliza-se '*thanu na pili',* isto é, 'cinco mais dois'. Para exprimir 'vinte', diz-se '*miloko mili',* isto é, ' dezenas duas' ou '10x2'. 'Trinta' é '*miloko miraru'*, isto é, 'dezenas três'... Uma vez que '5' e 'miloko' (10) são dominantes na composição dos numerais verbais na língua Makhuwa, eles são chamados de *bases* do sistema Makhuwa de numeração. Nos dois primeiros exemplos, um e dois são adicionados a cinco. Nos outros exemplos, dez é multiplicado por dois e três, respectivamente. Em suma, as bases comuns na África são 5, 10 e 20.

Em tese, a apreensão da numeracia no contexto moçambicano não pode prescindir da riqueza linguística e das estruturas de pensamento nativas que ancoram a aprendizagem das crianças. O reconhecimento de que as línguas moçambicanas possuem sistemas numéricos próprios e complexos, como se observa no *Makhuwa* e no *Tsonga*, tensiona a visão tradicionalista da Matemática como uma ciência neutra, universal e desvinculada da cultura. Ao revelar que as práticas de contagem e cálculo estão profundamente imersas nas matrizes socioculturais do país, essa discussão desloca o ensino de Matemática de um modelo puramente assimilacionista para um campo de valorização dos saberes locais. É precisamente essa virada de perspectiva que fundamenta o pensamento de Paulus Gerdes e inaugura a emergência da Etnomatemática como paradigma libertador e descolonizador na educação moçambicana.

3.4.5 Virada Epistemológica: O Legado de Paulus Gerdes e a Emergência da Etnomatemática

Diante desse cenário, sinto-me impelido a problematizar as produções no campo da Educação Matemática nos contextos moçambicano e africano, amparando-me no legado teórico e decolonial de Paulus Gerdes (2014). Para compreender a dimensão política dessa discussão, proponho um exercício reflexivo a partir de uma analogia com outras esferas da identidade nacional. Se o foco desta investigação estivesse voltado ao desporto ou às artes em

Moçambique, a expressão de símbolos partilhados–como a trajetória icônica de Maria de Lurdes Mutola, campeã olímpica em Sydney, ou os tensionamentos vividos pela seleção nacional de futebol nas eliminatórias para o Mundial de 2026, despertaria uma imediata identificação histórica e cultural com o tecido social.

O mesmo fenômeno ocorre quando observo o entusiasmo e o reconhecimento que as danças tradicionais moçambicanas, tais como o *Mapiko*, o *Nyau*, o *Xigubo* ou a *Marrabenta*, despertam nos cidadãos e, inclusive, nos professores de matemática que participaram desta pesquisa. Diante dessa inegável valorização das manifestações estéticas locais, emerge a inquietação que move o meu olhar analítico: por que a matemática escolarizada não goza do mesmo apreço e identificação por parte dos alunos moçambicanos? É precisamente nesta fratura que a Etnomatemática de Paulus Gerdes se agiganta, ao demonstrar que as práticas culturais, as tecnologias ancestrais e as formas de organização social em África são portadoras de um pensamento matemático próprio. Portanto, desmistificar a disciplina exige reconhecer que a matemática não é um constructo puramente eurocêntrico importado, mas uma atividade humana que pulsa e sempre pulsou nas raízes culturais de Moçambique.

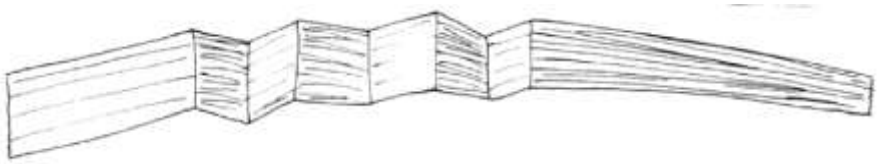
A partir dessa reflexão, infiro que, enquanto as manifestações estéticas e as práticas desportivas se constituem como atividades de domínio público e de caráter intergeracional, a matemática formalizada, em virtude do rigorismo excludente com que historicamente tem sido disseminada, opera frequentemente por meio do distanciamento e da rejeição entre os estudantes moçambicanos. Contudo, dado que os próprios professores partilham de uma estreita vinculação cultural e afetiva com as danças tradicionais, compreendo que reside nessa identificação uma potência pedagógica e política capaz de mobilizar esse acervo vivo para mediar o ensino, pavimentando o caminho para que os alunos construam uma cultura matemática historicamente situada. Essa necessidade de aproximação dialoga diretamente com a advertência de Gerdes (2014), ao sinalizar que um dos maiores desafios enfrentados pelo campo reside, precisamente, na complexidade de traduzir e explicar aos não matemáticos a natureza e o alcance do saber matemático.

Guiado por essa busca de indissociabilidade entre cultura, língua e educação matemática em Moçambique, debruço-me sobre o mapeamento realizado por Paulus Gerdes (2007) a respeito dos diferentes sistemas e práticas de contagem tradicionais mobilizados no contexto nacional. Dentre as dinâmicas identificadas pelo autor, destaco os seguintes cenários, que revelam a matemática como atividade humana latente no cotidiano:

Cenário 1: A técnica de contagem no futebol infanto-juvenil *Chuabo*

Crianças pertencentes à população *Chuabo* (cuja língua de expressão é o *Echuwabo*) utilizam um recurso singular de contagem durante as suas partidas de futebol. Como instrumento de registro para cada equipe, recorrem às duas metades de uma folha de coqueiro, obtidas após a remoção de sua nervura central artefato localmente denominado *mulobuó*. À medida que um golo é marcado, realiza-se uma dobra correspondente no *mulobuó* do respectivo time. Ao término da disputa, a verificação do vencedor ocorre de forma geométrica e aritmética: ou se comparam visualmente os comprimentos finais dos dois ramos dobrados, ou se procede à contagem sequencial das dobras efetuadas (ver Figura 33).

Figura 34 - Artefato localmente denominado mulobuó



Fonte: Gerdes (2007, p. 34)

Cenário 2: A contagem do tempo por meio de nós texturizados entre o povo *Makonde*

No norte de Moçambique, o povo *Makonde* recorria historicamente ao uso de fios com nós para a mensuração e o controle cronológico do tempo (ver Figura 33). Como ilustração, Gerdes (2007, apud Weule, 1970) descreve a dinâmica de um homem que se preparava para uma viagem com duração prevista de onze dias. Ao efetuar onze nós em um cordel, o viajante instruía formalmente sua esposa, estabelecendo uma correspondência biunívoca entre os nós e a sucessão dos dias:

> Este nó [tocando no primeiro] representa o dia de hoje, o momento da minha partida; amanhã [tocando no segundo nó] estarei a caminhar, e continuarei a caminhar ao longo do terceiro e do quarto dia; mas aqui [segurando o quinto nó] chegarei ao destino da viagem. Lá permanecerei durante o sexto dia, e no sétimo iniciarei o meu regresso. Não te esqueças, mulher, de desfazer um nó a cada dia; no décimo dia deves cozinhar para mim, pois no décimo primeiro dia estarei de volta.

Figura 35 - Artefato de cordel usado para efetuar nós



Fonte: Gerdes (2007, p. 35)

A partir desses dois cenários, infiro que cada agrupamento social possui tradições e dinâmicas próprias para responder aos seus dilemas e desafios, ainda que a matemática formalizada não se faça presente de maneira explícita no tecido comunitário. Diante de suas demandas cotidianas, os sujeitos desenvolvem e mobilizam saberes complexos em função de suas necessidades de subsistência e organização social. É nesse horizonte que a Etnomatemática se manifesta no cotidiano dessas populações por meio de métodos empíricos que envolvem noções de contagem, aritmética e geometria saberes estes historicamente negligenciados pelos currículos tradicionais ou erroneamente tomados como propriedades exclusivas da matemática eurocêntrica.

3.4.6 Práticas Docentes e Narrativas da Zambézia: A Emergência do Pensamento Matemático Local

Longe de se circunscrever a um registro puramente histórico ou a um passado idílico, esses sistemas tradicionais de pensamento encontram ressonância e continuidade na materialidade das salas de aula contemporâneas. Essa premissa gerdesiana de que as estruturas socioculturais e linguísticas locais são portadoras de uma racionalidade própria deixa de ser uma abstração teórica e ganha contornos de validação empírica na voz de quem vivencia o chão da escola. É o que se manifesta, por exemplo, na narrativa do colaborador Duarte, ao ilustrar como o recurso à língua materna desarma a opacidade dos conceitos formais e ativa compreensões lógicas imediatas no educando:

> *Em relação à matemática para o ensino bilíngue, acho que não faz mal. Na aula, quando o professor diz: "Vamos pintar a árvore mais grande na sua própria língua", mesmo que o professor não pergunte, "qual é a árvore mais grande?", Só por causa de falar com a língua da criança, logo descobre que me orientaram para pintar a árvore maior, aí ele não precisa esquentar a cabeça, vai naquela árvore maior e pinta. Aí estamos usando empiricamente os sinais de comparação, maior e menor (<, >)! (Duarte).*

Essa mesma percepção sobre a potência cognitiva do bilinguismo relativamente à aprendizagem matemática é consentida e aprofundada pela gestora e educadora Laurinda. Ao analisar o desenvolvimento lógico-matemático dos estudantes da região, Laurinda chama a atenção para o fato de que o pensamento abstrato e a resolução de problemas não são saberes inaugurados pela escola formal; pelo contrário, as crianças já os vivenciam e os exercitam organicamente em seus contextos culturais e de lazer:

> *Em relação à matemática, penso que, na língua Echuwabo, a matemática é muito simples, pois as nossas crianças, nas suas brincadeiras, manipulam expressões matemáticas e o professor leciona na língua local. A criança consegue logo dar uma resposta correta. (Laurinda).*

A manipulação intuitiva de estruturas lógicas mencionada por Laurinda encontra simetria e desdobramento prático no depoimento do professor Dionísio. Para além de sua atuação no campo das Letras, Dionísio identifica o tecido social zambeziano como um espaço saturado de saberes matemáticos informais, localizando o pensamento lógico-matemático tanto nos jogos de estratégia assimilados no cotidiano adulto quanto nas brincadeiras tradicionais da infância, a exemplo do jogo da "cheia" e, fundamentalmente, do jogo de damas:

> *Como eu disse, a matemática envolve-nos em qualquer atividade. É impossível viver sem matemática. Porque no jogo das damas, por exemplo, nós, quando jogamos, tu tens que conhecer matemática. Não há como não saber para poder ganhar o jogo. Tens que trabalhar com a matemática. Acho que é a área que me ocupa mais. Por que a jogada deve usar um raciocínio lógico e tentar aproximar-se do que o adversário pensa e do que ele irá usar? Que dado eu tenho que mover? Isso tudo envolve conhecimento matemático. (Dionísio).*

Se as dinâmicas lúdicas e os jogos de tabuleiro acionados por Dionísio evidenciam a complexidade do cálculo combinatório e da antecipação lógica fora dos muros escolares, a professora Adélia complementa a discussão ao transpor tais competências para a esfera da sobrevivência econômica. Sob a sua ótica, os saberes matemáticos tradicionais estão presentes nas práticas domésticas e de comércio de subsistência na Zambézia. Adélia sublinha que pais e encarregados de educação, mesmo destituídos de escolarização formal, operam com rigor sistemas de pesagem e contagem um repertório prático transferido aos filhos e que o Ensino Bilíngue tem o dever de validar pedagogicamente:

> *Eles em casa já sabem contar. Por exemplo, os pais que vendem nas bancas, embora não saibam ler nem escrever, usam a matemática. Eles contam um quilo, dois quilos, três quilos, quatro quilos, sabem quanto dar de troco e controlam a sua mercadoria. Na escola, com o ensino bilíngue, nós fazemos essa ponte. Quando ensinamos os números em língua materna, como o muha [um] ou o pili [dois] em Elomwe, a criança rapidamente conecta o que faz em casa com o que está no livro. (Adélia).*

A convergência entre as narrativas de Duarte, Laurinda, Dionísio e Adélia reconecta a pesquisa à Etnomatemática de Paulus Gerdes, mostrando que as brincadeiras infantis, os jogos de tabuleiro tradicionais, as estruturas linguísticas de orientação espacial e a aritmética do comércio informal constituem manifestações de uma racionalidade matemática viva e contextualizada. Quando o bilinguismo e o respeito cultural são ativados em sala de aula, essas pontes cognitivas são restauradas, permitindo que a formalização dos conteúdos ocorra não como um processo de aculturação ou imposição eurocêntrica, mas como uma extensão natural da vivência sociocultural dos estudantes.

Em suma, o resgate histórico e analítico delineado neste subitem evidencia que a trajetória do Ensino Bilíngue em Moçambique é marcada por uma profunda dialética entre a rigidez normativa das políticas macroestruturais e a vivacidade das soluções gestadas no contexto escolar. Se, por um lado, as investidas institucionais do pioneirismo do PEBIMO à interrupção abrupta e politicamente condicionada do programa SABER em 2025 revelam a crônica vulnerabilidade de um sistema educacional dependente de eixos externos de financiamento, por outro, as narrativas de colaboradores como Arigo, Bisqué, Duarte, Laurinda, Dionísio e Adélia desmistificam essa aparente paralisia. Suas vozes demonstram que, diante do isolamento material e das amarras de um currículo historicamente assimilacionista, o magistério zambeziano atua por meio de táticas de sobrevivência didática que resgatam a dignidade cognitiva dos educandos. Ao aproximar essas práticas cotidianas do legado decolonial da Etnomatemática de Paulus Gerdes, compreendo que o desafio contemporâneo transcende a mera inclusão formal de metas de numeracia nos textos programáticos. Reside, fundamentalmente, no reconhecimento político de que as línguas nacionais e as matrizes culturais locais não são meros suportes emergenciais para a alfabetização linguística, mas sim territórios soberanos de produção de um pensamento matemático vivo, autônomo e ancestral.

Referências

BENSON, C. J. **Relatório final sobre o ensino bilíngue**: resultados da avaliação externa da experiência de escolarização bilíngue em Moçambique (PEBIMO). Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 1997.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática**: uma visão do estado da arte, v. n. 1, p. 10, mar. 1996. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1754/10-artigos-ambrosiou.pdf . Acesso em: 26 jun. 2026.

DANYLUK, O. **Alfabetização Matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

FONSECA, M, da C, F, R. **Educação matemática de jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FUMO, C *et al.* **Matemática kalase yo 1:** Ndowe nimusunze Matemátika (Echuwabo). Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), 2017.

GERDES, P. **Etnomatemática**: reflexões sobre matemática e diversidade cultural. Vila Nova de Famalicão. Edições Húmus, 2007.

GERDES, P. Reflexões sobre o ensino de matemática e diversidade cultural. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 108-118, 2014.

LINS, R. C. Epistemologia e Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 9, n. esp.3, p. 1-5, 1994.

LINS, R. C. Editorial. **Bolema**, Rio Claro, v.11, n. 12, p. 5-7, 1996.

MAIA, D. L. **Alfabetização Matemática**: perspectivas e desafios. São Paulo: Cortez. 2013.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). **Plano Nacional de Promoção de Numeracia (2023)**. Maputo: MINEDH.

SILVA, M. E. **Alfabetização Matemática nos Anos Iniciais**: reflexões e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVEIRA, M. R. A **Jogos de Linguagem entre Professor e Aluno**: possibilidades de aprender e ensinar matemática. Unión: revista iberoamericana de educación matemática, [*s.l.*], n. 50, p. 78-91, ago. 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: MEUS SONHOS, MINHAS ANGÚSTIAS, MINHAS ASPIRAÇÕES...

O presente trabalho vincula-se à linha de pesquisa "Territorialidades, Narratividades, Oralidades e Educação Matemática", do Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), cujo objetivo é investigar e dar relevo às práticas e aos saberes da Educação Matemática desenvolvidos por sujeitos e coletivos historicamente subalternizados. Especificamente, nesta pesquisa, debrucei-me sobre os processos de Educação Matemática de crianças da província da Zambézia, Moçambique, país situado na África Subsaariana. Para o cumprimento desse objetivo, fez-se imperioso analisar as condicionantes do sistema educacional, tais como a qualidade do ensino, a gratuidade, os investimentos e a infraestrutura escolar. Compreendo, portanto, que a investigação dessa realidade extrapola os limites do conhecimento puramente formal, articulando-se intimamente com as dimensões sociopolíticas e comunitárias da população zambeiana.

Para o delineamento metodológico deste estudo e em consonância com o objetivo proposto, fez-se oportuno anteceder a redação final deste trabalho por uma imersão profissional e empírica no próprio campo de investigação. Essa etapa operacionalizou-se por meio de um trabalho de campo desenvolvido ao longo de cinco meses, período no qual estabeleceu os contatos iniciais e realizou as entrevistas com os interlocutores da pesquisa, a saber: professores e profissionais da educação atuantes na Zambézia.

O trabalho de campo realizado foi balizado pelos antecedentes da minha experiência profissional, o que significa que a imersão empírica constituiu um espaço contínuo de produção de subjetividades. Apresentei-me no campo receptivo e despido de apriorismos para a interlocução com os colaboradores. Contudo, o acesso a esses sujeitos configurou-se como um processo desafiador e gerador de angústias, ainda que os critérios de seleção dos entrevistados tenham primado pela isenção metodológica. Ademais, não obstante as assimetrias de poder atravessarem o cotidiano comunitário, o período em campo permitiu o estabelecimento de novos vínculos, alteridade e solidariedade social com os colegas locais.

Atualmente, compreendo que tais vínculos operam como uma escolha que robustece o objeto de estudo, consolidando uma relação de simbiose entre a história, a Educação Matemática e a Oralidade. Ao longo da escuta e da interlocução com os colaboradores da província da Zambézia, a partilha de suas subjetividades fundamentou uma sólida relação de

confiança mútua. Esse acolhimento inaugurou um horizonte dialógico no qual os entrevistados manifestaram maior abertura e espontaneidade para discorrer acerca das temáticas em questão.

Investigar a temática sob o suporte metodológico da História Oral expandiu o meu horizonte de compreensão acerca das relações humanas, permitindo a emergência de múltiplas vozes que demandavam ser apreendidas, registradas e integradas ao corpo desta tese, de modo a refletir a complexidade da Educação Matemática da população da província da Zambézia. Contudo, evidenciou-se uma tensão que transcendeu a mera dualidade entre Educação Matemática e Oralidade, configurando uma trialidade na qual eu mesmo, como pesquisador, ao ter minhas subjetividades afetadas pelo campo, inseri-me ativamente no processo de produção dos dados da pesquisa.

No processo de tratamento e análise dos dados, foi imprescindível articular o aporte metodológico da pesquisa às normas vigentes que regulamentam a educação em Moçambique, conectando-as, direta ou indiretamente, às problemáticas educacionais enfrentadas pela população da Zambézia. Outro elemento a se destacar nesta pesquisa indica que, no país, embora a efetiva aplicação do arcabouço legal possa resultar em melhorias estruturais no sistema educativo moçambicano, evidencia-se a necessidade urgente de revogação de certas normas e diretrizes políticas. Trata-se de resoluções que, apesar de vigentes, carecem de sustentação e aplicabilidade no cenário contemporâneo. No caso específico da província da Zambézia, sobressaem as provas provinciais e as passagens automáticas, mecanismos instituídos há mais de uma década e que obliteram o reconhecimento de que o ensino é um processo dinâmico, demandando constantes readequações às realidades locais.

Essa argumentação fundamenta-se na análise da aplicação da Lei n.º 6/1992 e das diretrizes voltadas à carreira de professores em Moçambique, cujos objetivos revelam-se marcadamente triunfalistas. Essa postura retórica acaba por impactar negativamente o ecossistema educativo, abrangendo desde o corpo discente e docente até as comunidades. Abre-se uma exceção, contudo, para o ensino particular que, embora regulamentado pelo mesmo dispositivo legal, obtém indicadores de desempenho superiores aos da rede pública. Evidencia-se que o cerne do problema reside na precarização das condições de trabalho no setor público. Afinal, o mesmo profissional que apresenta resultados insatisfatórios nas escolas públicas, quando inserido no contexto privado e amparado por suporte pedagógico e infraestrutura adequados, passa a produzir resultados satisfatórios.

Embora o país tenha alcançado a sua independência em 1975, expressiva parcela da população permanece à margem dos parâmetros de bem-estar social aceitos internacionalmente, privada do acesso a serviços públicos essenciais, como educação de qualidade, saúde e infraestrutura básica. Esse clamor pela qualidade da educação remonta aos primórdios do período pós-independência, época em que o primeiro Presidente, Samora Machel, preconizava a educação como um instrumento de emancipação para que o povo tomasse o poder. Almejava-se, naquele momento histórico, um modelo educacional que transformasse o tecido social e transcendesse o domínio instrumental da leitura e da escrita, isto é, que fosse capaz de produzir ciência em benefício direto da população moçambicana.

Na transição entre a Lei nº 4/1983 e a Lei nº 6/1992, observaram-se avanços institucionais significativos no sistema educativo moçambicano. Esse panorama decorreu, em larga medida, da atuação de quadros docentes qualificados no exterior, particularmente em Cuba e na antiga União Soviética (Rússia), bem como da subsequente nacionalização e consolidação dos processos de formação de professores no país. Em contrapartida, na transição da Lei nº 6/1992 para a Lei nº 18/2018, constato um progressivo declínio na qualidade do ensino. Esse quadro de precarização configura-se como reflexo de retrocessos nas diretrizes políticas e de fragilidades de governança que marcaram o cenário nacional na última década, conforme veiculado por alguns periódicos e meios de comunicação.

A narrativa de democratização do ensino em Moçambique revela-se eivada de contradições, uma vez que a garantia de uma formação basilar qualificada parece condicionada ao pertencimento dos educandos à classe média e ao consequente ingresso no ensino particular. Soma-se a isso um preocupante esvaziamento da memória histórica identitária entre as novas gerações. Entrevistas realizadas com alunos em períodos adjacentes às efemérides nacionais evidenciaram um desconhecimento generalizado acerca do significado de tais marcos históricos do país. Sob a mesma ótica crítica, torna-se anacrônico o discurso sobre escola inclusiva quando as novas infraestruturas escolares negligenciam preceitos básicos de acessibilidade arquitetônica, como a implementação de rampas para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Por fim, impossibilita-se a consolidação do desenvolvimento humano sem que haja, no mínimo, a valorização e o fomento dos talentos emergentes no seio da comunidade escolar. A despeito das adversidades estruturais impostas à população nesse cenário africano e, de modo específico, na província da Zambézia, as comunidades locais permanecem engajadas nas ações voltadas ao desenvolvimento nacional. É nesse horizonte analítico que este estudo fornece subsídios teóricos e metodológicos que

possam tensionar e orientar as autoridades competentes no sentido de otimizar o aproveitamento dos recursos naturais em prol de políticas de desenvolvimento social, educacional e econômico.

Um dos fatores identificados como obstáculo ao desenvolvimento de determinadas instituições de ensino reside na excessiva centralização da gestão escolar pelo Estado. Sob uma perspectiva de descentralização administrativa, o ordenamento jurídico deveria prever a transferência dessas unidades para a jurisdição direta dos municípios, garantindo-lhes maior autonomia e assistência contextualizada. Essa problemática evidenciou-se de forma nítida nas etapas que antecederam e caracterizaram o meu trabalho de campo. Observei que, no cenário moçambicano, embora os municípios disponham de recursos financeiros locais para programas sociais, como os da educação, as restrições normativas vigentes impedem a execução de políticas educacionais locais, mantendo essa prerrogativa sob a tutela exclusiva do governo central. Tal engessamento burocrático, diante de demandas locais prementes, fomenta uma evidente fragilidade institucional, diagnóstico amplamente compartilhado pelos colaboradores desta pesquisa.

No que concerne à relação triádica estabelecida entre a escola, a comunidade e o governo, os colaboradores evidenciaram um cenário de mútua cooperação, ainda que diante de severos desafios estruturais. Essa articulação tem se consolidado por meio do suporte dos membros do conselho da escola e do envolvimento ativo da comunidade nas demandas práticas da instituição, a exemplo da edificação de salas de aula com material local. Somando-se a esse esforço coletivo, os relatos dos interlocutores sublinham a relevância de diretrizes estatais mínimas, conforme pontuou um dos professores entrevistados ao recordar que o governo, mesmo com poucos recursos, garantia “um dos principais materiais de trabalho, o livro de aritmética, no qual vinham todas as operações fundamentais”. Esse testemunho corrobora a relevância do livro didático como elemento central de resistência pedagógica em contextos de escassez financeira.

No mapeamento da literatura científica acerca do ensino bilíngue em Moçambique, constatei uma escassez de produções que discutem especificamente a alfabetização, o letramento e a numeracia no âmbito dos programas institucionais *APAL*, *VAMOS LER* e *SABER*. Sob essa perspectiva, esta investigação configura-se como um estudo pioneiro ao articular as diretrizes de tais programas de educação bilíngue aos processos de ensino-aprendizagem da matemática no cenário moçambicano, e particularmente na província da Zambézia.

Em nossas análises, verificamos que a alfabetização matemática no contexto moçambicano deve ultrapassar o mero domínio instrumental do cálculo e da codificação numérica, conforme foi proposto no Programa Saber. Neste trabalho, defendemos que a matemática nos anos iniciais precisa ser concebida na perspectiva do letramento abrangendo a leitura e a interpretação do mundo por meio dos diversos eixos da matemática escolar–, processo que só se efetiva plenamente quando mediado pela língua materna. Ao resgatarmos as estruturas lógicas locais e defendermos o ensino no idioma de origem das crianças da Zambézia, reafirmamos o compromisso com a superação dos históricos processos de exclusão escolar, assegurando que o aprendizado das noções matemáticas se consolide como um instrumento efetivo de emancipação, justiça social e inclusão na idade própria.

Com efeito, as respostas que emanam das narrativas dos profissionais à minha pergunta central de pesquisa indicam que a Educação Matemática em contexto bilíngue na Zambézia opera não apenas como uma disciplina curricular, mas como uma arena de reconstrução identitária. Embora os colaboradores possuam formações de base vinculadas à psicopedagogia, eles enfatizaram nas entrevistas a dimensão ontológica desse saber, sustentando que a Matemática é vital para a subsistência humana e atua de maneira ubíqua em contextos individuais ou coletivos. Contudo, o relato de Benjamim e da maioria dos colaboradores evidenciou que, para os profissionais com formação psicopedagógica, a prática pedagógica permanece inalterada em face da escassez de recursos estruturais para a adaptação de materiais didáticos. Sob esse panorama de privação, o quadro e o giz consolidam-se como únicos instrumentos disponíveis, perpetuando um ensino da Matemática marcadamente tecnocrático e mecanizado.

Outrossim, as narrativas dos entrevistados, a exemplo das considerações tecidas pelo interlocutor Duarte, propõem que os processos de formulação curricular incorporem ativamente os saberes e as vivências práticas dos professores com experiência em sala de aula, considerando a acentuada diversidade cultural do país. Esse cenário convida a uma reflexão crítica sobre a maneira como os currículos em Moçambique têm sido elaborados sob uma égide de homogeneização nacional, desprovidos de uma necessária contextualização nos níveis provincial, distrital ou local. Atendendo aos objetivos específicos delineados no início desta jornada, considero que o cruzamento dessas memórias com as fontes documentais logrou êxito ao desvelar as táticas de sobrevivência pedagógica desses sujeitos face ao silenciamento curricular.

Compreendo que a pesquisa científica constitui um processo contínuo e em constante evolução. Essa premissa reproduz a reflexão partilhada por uma palestrante durante o SMEM, ao apontar que o cume da formação doutoral não se esgota nas exigências internas do período de titulação, mas consolida-se fundamentalmente na produção intelectual e científica realizada no período pós-doutoramento. Sob essa perspectiva, reafirmo o meu compromisso com a continuidade das pesquisas no campo da Educação Matemática e em suas interfaces com a educação em geral, sob o suporte metodológico da História Oral, haja vista o complexo ambiente de ensino-aprendizagem no qual continuarei imerso profissionalmente.

Como filho de uma camponesa e de um marceneiro, este com apenas a quarta classe do antigo sistema de ensino colonial, e sendo o único membro da minha família a alcançar o mais alto grau acadêmico, compreendo este feito como um marco sublime em minha trajetória. Doravante, almejo que esta conquista ressoe não apenas no seio familiar, mas também como um referencial inspirador para que outras crianças originárias de contextos vulneráveis possam, analogamente, vislumbrar e concretizar seus próprios horizontes formativos.

Este momento não simboliza apenas a finalização de uma tese, mas a materialização de uma missão cumprida em meio a tramas complexas, angústias, solidão e episódios de vulnerabilidade emocional. Prevalece, contudo, a sabedoria popular que preconiza a resiliência diante das quedas, exortando o sujeito a reerguer-se e transcender as adversidades. Compreendo, afinal, que mesmo diante dos mais severos obstáculos, todo ciclo carrega em si a sua própria conclusão, um término que não deve ser confundido com a inércia ou o repouso absoluto, mas sim como uma transição dialética rumo à mudança de atividade, de espaços e de novos encontros intersubjetivos.

****

Tendo em vista os relatos dos participantes desta pesquisa quanto à relevância da abordagem bilíngue na educação primária, concluímos ser imperativa a consolidação de uma política pública nacional de educação bilíngue em Moçambique. Ao emergirmos no arcabouço legal, constatamos que as especificidades linguísticas e culturais ainda são tratadas sob uma lógica hegemônica, sendo frequentemente relegadas a um plano secundário pelas instâncias decisórias.

Como reflexo dessa conjuntura, o país tem acumulado, ao longo de sua história recente, indicadores crônicos de déficit educacional. Ademais, a nossa análise dessas diretrizes revela a persistência de políticas de caráter paternalista que obstaculizam a emancipação social da população e falham em promover a reparação histórica de um passado marcado pelo silenciamento colonial e pelas estruturas políticas subsequentes.

Nesse sentido, entendemos que o fortalecimento da democracia e da justiça social passa, necessariamente, pela garantia da dignidade humana e pelo compromisso com o desenvolvimento socioeconômico. Defendemos, pois, uma gestão pública ética, pragmática e efetivamente comprometida com a construção de um futuro fraterno e igualitário para Moçambique.

Para tanto, propomos uma estrutura educacional inclusiva e institucionalizada, capaz de universalizar o atendimento a todas as crianças com demandas específicas de aprendizagem, superando o atual cenário de fragmentação e dependência de programas isolados, cujas ações se restringem a poucas localidades ou províncias.

Diante dessas lacunas, buscamos nesta pesquisa valorizar a cultura local por meio da língua materna, assumindo-a como elemento central de mediação pedagógica no ensino de conceitos matemáticos. Evidenciamos, assim, a necessidade de ancorar a educação bilíngue como um mecanismo sustentável e pedagogicamente eficaz para a construção do conhecimento científico.

Consideramos fundamental potencializar a dimensão sócio-histórico-cultural e material da escola–espaço onde fatores como gênero, classe social, etnia e cultura atravessam os processos educativos–, configurando-a como um território de disputas simbólicas, de (*reconstrução*) identitárias e de enfrentamento das desigualdades.

Por fim, no horizonte analítico desta investigação, compreendemos que debater a oferta efetiva e a gratuidade da educação em Moçambique sem problematizar a dependência financeira externa do Estado revela-se um exercício incompleto. Sem a conquista da soberania econômica, os discursos institucionais arriscam-se a permanecer no plano das retóricas cíclicas, que se esvaziam a cada transição governamental ou reforma legislativa.

REFERÊNCIAS

AJUDA DE DESENVOLVIMENTO DE POVO PARA POVO (ADPP Moçambique). **Resultados e impacto do desenvolvimento comunitário**. Maputo: ADPP Moçambique, 2024. Disponível em: https://www.adpp-mozambique.org/pt/resultados. Acesso em: 2 out. 2024.

ALENCAR, A. C. **Vozes do Cariri**: Monólogos e diálogos sobre a história da formação de professores de matemática no interior do Ceará. 2019. 349 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2019.

ALIANTE, G.; MENDES, J. M. R. Valorização docente no período da implementação da política de massificação da educação básica pública e das reformas curriculares em Moçambique (2004-2002). **Educação**, Santa Maria, v. 50, p. 8-12, 2025.

ANTUNES, A. O Acordo Missionário de 1940: subsídios para a sua história. Braga: Editorial Apostolado da Oração, 2002.

BENSON, C. J**. Relatório final sobre o ensino bilíngue**: resultados da avaliação externa da experiência de escolarização bilíngue em Moçambique (PEBIMO). Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 1997.

BERGSON, H. **Memória e Vida**. Textos escolhidos por Gilles Deleuze; tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes.2006.

BOBBIO, N. *Direita e esquerda*: razões e significados de uma distinção política. 6. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfica-narrativa en educación: enfoque y metodología.** Madrid: La Muralla, 2001.

CAPELA, J. *Moçambique pela sua história*. Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, 2010.

CARVALHO, C.; BARRETO, M. A.; SANTOS, F. *Centro de Estudos Internacionais*: COOPEDU IV - Cooperação e educação de qualidade. Lisboa: CEI, 2019. Disponível em: http://books.openedition.org/cei/583. Acesso em: 28 set. 2023.

D'AMBROSIO, U. Educação Matemática: uma visão do estado da arte, v. n. 1, p. 10, mar. 1996. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1754/10-artigos-ambrosiou.pdf . Acesso em: 26 jun. 2026.

DANYLUK, O. Alfabetização Matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

DIXON, K *et al*. **Postdigital Play and Global Education**: Reconfiguring Research (1st ed.). London: Routledge, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.4324/9781003205036. Acesso em: 7 jul.2026.

DUARTE, S. C. A escola colonial em Moçambique: políticas de assimilação, religião e resistência. Maputo: Centro de Estudos Africanos, 2013.

FAGILDE, S. A. M. Professor. A luz para um novo paradigma na Educação Matemática (Moçambique). **Revista Educação e Humanidades**. v. 5, n. 1, p. 81-101, jan-jun. 2024.

FONSECA, M, da C, F, R. Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Tradução: Moacir Gadotti; Lílian Lopes Martin. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 61–79.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção. São Paulo. Paz e Terra. 1996.(Coleção Leitura).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRY, P. Culturas da diferença: sequelas das políticas coloniais portuguesas e britânicas na África Austral. **Afro-Ásia**, n, 30, p. 271-316, 2003. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/770/77003008.pdf. Acesso em 20 jun, 2024.

FUMO, C *et al.* **Matemática kalase yo 1:** Ndowe nimusunze Matemátika (Echuwabo). Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), 2017.

GAGNEBIN, J. M. **História e Narração Walter Benjamim**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GARNICA, A. V. M. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ci.Huma. e Soc. em Ver**. Seropédica v. 32 n.2 Julho/Dezembro 29-42 2010. 2011.

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N. Metodologia de Pesquisa em Educação Matemática: éticas e políticas na inserção de novos sujeitos, cenários e conhecimentos. **Perspectivas da Educação Matemática** - INMA/UFMS-v.14, n. 34-Ano 2021.

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regimes de historicidade e história oral. **BOLEMA**, Rio Claro (SP), v. 25, n. 41, p. 213-250, 2011.

GERDES, P. (Org.). *A Numeração em Moçambique*: Contribuição para uma reflexão sobre cultura, língua e educação matemática. 2. Edição. Centro de Pesquisa para Matemática, Cultura e Educação: Maputo, Moçambique, 2008.

GERDES, P. Etnomatemática: reflexões sobre matemática e diversidade cultural. Vila Nova de Famalicão. Edições Húmus, 2007.

GERDES, P. Reflexões sobre o ensino de matemática e diversidade cultural. Revista Latinoamericana de Etnomatemática, s.l., v. 7, n.2, p. 108-118, 2014.

IBIAPINA, W. F. Ábaco Romano: operações de adição, subtração e multiplicação. **Brazilian Journal of Development,** Curitiba, v. 7, n. 4, p. 36175-36197, abr. 2021.

Index Mundi. **Taxa de alfabetização na África**. Quadro resumo de alfabetização de alguns países da África Subsaariana, no período compreendido entre 2015 e 2018. Disponível em: https://www.indexmundi.com/map/?v=39&r=af&l=pt. Acesso em 16 mar. 2023.

JUNIOR, A. B. B. Linguagem e educação matemática: uma parceria indispensável. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (SENALEM), 2023. Belém, Anais, UFAM, 2023.

JUNIOR, F. A. M.; ARRUDA, F. I.; PAIVA, L. L. D. S. A Pedagogia do afeto e sua influência no desenvolvimento das crianças na educação infantil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7. (CONEDU), 2021, Campina Grande. ANAIS [...]: Escolas em tempos de conexão. Campina Grande: Realize Editora, 2021. P. 901-902.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANGA, B. O. A formação de professores para o ensino primário em Moçambique. **Revista Educere Et Educare**, v. 18, n. 46, Dossiê Princípios Transversais, 2023. Ahead of print. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/issue/view/1385. Acesso em: 20 jul. 2025.

LANZA, C, at al. A Concordata entre a Santa Sé e a República de Moçambique: novos contornos jurídicos e a liberdade religiosa. Revista de Direito e Liberdade, Natal, v. 22, n. 2, p. 89-112, maio/ago. 2020.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, jan./abr. 2002.

LINS, R. C. Editorial. Bolema, Rio Claro, v.11, n. 12, p. v-vii, 1996.

LINS, R. C. Epistemologia e Matemática. Bolema, Rio Claro, v. 9, n. esp.3, p. 1-5, 1994.

MABUNDA, V, S. **Instituto Médio do Desporto e da Educação Física de Moçambique**. [S.l.: s.n.], [s.d.]. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/570235587/Instituto-Medio-do-Desporto-e-Educacao-Fisica-de-Mocambique. Acesso em: 1 ago. 2025.

MAIA, D. L. Alfabetização Matemática: perspectivas e desafios. São Paulo: Cortez. 2013.

MARIO, M; NANJA, D. A. Alfabetização em Moçambique: Desafios da Educação Para Todos. In: UNESCO. **Education for All Global Monitoring Report 2006**: Literacy for Life. Paris. Unesco, 2006.

MARTINS-SALANDIM, M, E. **A interiorização dos cursos de matemática no estado de São Paulo: um exame da década de 1960**. 2012.(Tese de Doutorado em Educação Matemática)-Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2012.

MEIHY, J.C.S.B. **Manual de história oral.** São Paulo. Edições Loyola. 2005.

MICHONE, P. O. *Interação professor-aluno como estratégia de ensino em turmas numerosas no processo de ensino e aprendizagem*: caso da Escola Secundária Geral de Namacurra. 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Moçambique, Quelimane, 2023.

MINDOSO, A. V. **Os Assimilados de Moçambique**: da situação colonial à experiência. socialista. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46471. Acesso em 01 set. 2025.

MORAIS, MORAIS, B, M. *Se um viajante...percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no rio grande do norte*. 2017. 10 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2017.

MUTOTE, D.; STIEG, R.; SANTOS, W. dos. Vulnerabilidade geográfica de Moçambique e seus desafios educacionais frente às mudanças climáticas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. esp. 1, p. 1-15, e024058, 2024.

NGOENHA, S. E.; CASTIANO, J. P. **Pensamento engajado:** ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política. Maputo: Escolar Editora, 2011.

NGUNGA, A; FAQUIR, A, K (org.). Padronização da ortografia de Linguas mocambicanas: relatorio do III Seminário de Padronização. Maputo: Centro de Estudos de Línguas Moçambicanas (CELM), 2012.

NIQUICE, A. F. **Formação de professores primários**: construção do currículo. Maputo: [s. n.], 2006.

NÓVOA, A. Carta a um jovem investigador em Educação. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 12.,2014, Vila Real. **ANAIS.** Vila Real: SPCE, 2014. Conferência de abertura.

PEREIRA, A. D. A. (Longa) História da Desigualdade na África do Sul. Dossiê: O Mal-Estar na Cultura e na Sociedade. **Philia & Filia**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, jul./dez. 2011.

PORTELLI, A. **A história oral como arte da escuta.** Tradução: Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

PRADO, G. V. T.; CUNHA, R. C. O. B. **Aprender com a experiência: a produção de quais saberes?**

QUIMUENHE, A. Supervisão pedagógica em Moçambique: implicações políticas e pedagógicas no interior das escolas da educação básica. 2022. Tese (Doutorado em Educação)-Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

RECAMA, D. C.; BONDE, A. **História:** Livro do aluno. Maputo: Plural editores, 2013. p. 150-187.

ROLKOUSKI, E. **Vida de professores de matemática (im)-possibilidade de leitura**. 2006. 298 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática)-Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2006.

SELIMANE, R. A supervisão educacional em Moçambique: entre as políticas curriculares do Ministério e as práticas da escola. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de Saulo Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, M. E. Alfabetização Matemática nos Anos Iniciais: reflexões e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, T. T. (Org.). **Pedagogia dos monstros***:* os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, M. R. A da. Jogos de Linguagem entre Professor e Aluno: possibilidades de aprender e ensinar matemática. Unión: revista iberoamericana de educación matemática, [s.I.], n. 50, p. 78-91, ago. 2017.

SOUSA, B. N. H. Colonização da América Latina: Construção da alteridade, mito da Europa e a branquitude. **Língu@ Nostr@**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 196-213, jan./jul. 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/lnostra/article/view/15680. Acesso em: 15 dez 2023.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, 2010.

UNICEF. Informe orçamental dos setores sociais da província da Zambézia 2018. Maputo: UNICEF Moçambique, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/esa/media/5021/file. Acesso 23 de mar 2025.

USAID MOCAMBIQUE. Local Education Monitoring Approach (LEMA): integrated exercise report- Vamos Ler! Program. Maputo: USAID/MINEDH, 2021.

USAID-SABER. **Moçambique**. resultados e impactos esperados. Maputo. USAID, 2022.

VIANNA, C. R. **Vidas e circunstâncias na educação matemática.** 2000. 84 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ZUCULA, A. F. **Currículo de matemática no ensino médio geral em Moçambique**: critérios de seleção e organização de conteúdo**.** 2018. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.p. 51-52.

Decretos/Leis

MOÇAMBIQUE. [Conselho de Ministros]. O número de pobres aumentou de 46,1% para 65% no reinado de Filipe Nyusi. **Jornal Evidências**, Moçambique, ed. 164, 25 jun. 2024.

MOÇAMBIQUE. [Constituição (2004)]. Constituição da República de Moçambique. Maputo: Assembleia da República, 2004.

MOÇAMBIQUE. [Ministério da Função Pública]. Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (EGFAE). Maputo: Imprensa Nacional, 2017.

MOÇAMBIQUE. Governo da província da Zambézia Direcção Provincial de Indústria e Comércio. Plano Operacional da Comercialização Agrícola da Zambézia 2017. Quelimane. DPIC, 2017.

MOÇAMBIQUE. Governo da Província da Zambézia. Direcção Provincial de Educação. Relatório das Atividades 2024. Quelimane. DPE. 2024.

MOÇAMBIQUE. *Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação* (INDE). Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP). Maputo: INDE, 2020.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística (INE). **CENSO 2017**. IV Recenseamento Geral da População e Habitação. Maputo. 2017.

MOÇAMBIQUE. Lei n. 18/2018, de 28 de dezembro. Aprova o Sistema Nacional de Educação - SNE. **Boletim da República**, Maputo, I Série, n. 153, 28 dez. 2018.

MOÇAMBIQUE. Lei n. 4/1983, de 23 de março. Aprova o Sistema Nacional de Educação (SNE). **Boletim da República**, Maputo, I Série, n. 13, 23 mar. 1983.

MOÇAMBIQUE. Lei n. 6/1992, de 6 de maio. Reajusta o Sistema Nacional de Educação (SNE). **Boletim da República**, Maputo, I Série, n. 19, 6 de maio de 1992.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 26/2013, de 18 de dezembro. Cria novos distritos por província. **Boletim da República**, Maputo, I Série, n.101, 18 de dez, 2013.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 3/2016, de 6 de maio de 2016. Cria na Província de Gaza os distritos de Chongoene, Limpopo e Mapai. **Boletim da República**, Maputo, I Série, n. 54, 6 maio 2016.

MOÇAMBIQUE. Lei número 1/2018, de 12 de junho de 2018. Lei da Revisão Pontual da Constituição da República de Moçambique. **Boletim da República**, Maputo, I Série, n. 115, 12 jun. 2018.

MOÇAMBIQUE. *Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano* (MINEDH). Inspeção da Educação e do Desenvolvimento Humano. Orientações e tarefas escolares obrigatórias (OTEOs). Maputo: MINEDH, 2017.

MOÇAMBIQUE. **Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH)**. Política do Professor e Estratégia de Implementação (2023-2024). Maputo: MINEDH, 2022. Disponível em: https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2022/10/POLIiTICA-DO-PROFESSOR-002.pdf. Acesso em: 9 mai. 2026.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Plano Nacional de Promoção de Numeracia (2023). Maputo: MINEDH.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Plano Estratégico da Educação 2020-2029: por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade. Maputo: MINEDH. Disponível em: https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2020-22-Mozambique-ESP.pdf. Acesso em 20 de ago 2024.

UNESCO. **Revisão de políticas educacionais-Moçambique, 2019**. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371701 . Acesso em: 29 nov. 2024.

UNICEF. **Principais Indicadores Sociodemográficos da Província da Zambézia**, 2022. Disponível em: https://www.unicef.org/mozambique/media/4521/file/Principais%20Indicadores%20Sociodemogr%C3%A1fios%20da%20Zamb%C3%A9zia.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

APÊNDICE A: APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Câmpus de Rio Claro
DISCIPLINA: HISTÓRIA E SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO – QUESTÕES DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

APRESENTAÇÃO

Esta entrevista foi realizada para o fim específico de ser parte de um trabalho da disciplina "História e Sociologia da Educação questões da Educação Matemática", ministrada no curso de licenciatura em Matemática, IGCE/UNESP, Rio Claro, pela professora Heloisa da Silva. Tem como objetivo conhecer aspectos sobre **xxxx**, a partir de narrativas de professores(as) que estão envolvidos(as) com o tema ou que sejam conhecedores(as) dele.

Seguindo uma orientação metodológica dentro do que se intitula *História Oral*, é importante advertir aos entrevistados de que os estudantes estarão em busca de aperfeiçoamento profissional através da experiência pessoal, de situações vivenciadas, da expressão do modo de ver do professor que narra.

Como a entrevista será áudio-gravada, o(a) entrevistado(a) terá plena liberdade de interferir, no sentido de vetar a audição de passagens, bem como proibir a transcrição e publicação de trechos que possam julgar inconvenientes. Entretanto, as gravações ficarão sob a guarda do entrevistador(a) e/ou da professora responsável pela disciplina, que se disponha a cumprir essas exigências, constituindo fonte histórica de referência para futuros trabalhos de outros professores dessa disciplina. Reitera-se que toda e qualquer publicação das entrevistas será feita desde que autorizada pelo entrevistado(a)-colaborador(a) e a publicação ocorrerá conforme os termos indicados por esse entrevistado(a). Este(a) terá acesso total à transcrição do texto gerado a partir da entrevista e, tendo total direito em relação às suas memórias, poderá vetar, alterar, complementar ou refazer frases que julgar passíveis de veto, alteração e/ou complementação.

> O procedimento metodológico a ser adotado com as gravações compreende: a) uma transcrição do que foi dito;

b) uma edição do que foi dito, retirando vícios de linguagem, o que chamamos de textualização; c) a apresentação desta textualização para que o entrevistado dê sua

aprovação ou proponha as mudanças e acréscimos que julgar necessários; d) assinatura de documento de cessão de direitos dos documentos escritos. O(a) entrevistado(a) deve ter claro que se deseja traçar possibilidades para a educação e a educação matemática, mais especificamente, de aspectos relativos à escola e às questões sociais que a envolvem, sob a perspectiva de quem se envolveu de alguma forma com o assunto.

Profa. Dra. Heloisa da Silva

APÊNDICE B: CARTAS DE CESSÃO

CARTA DE CESSÃO

Maputo/Moçambique 10 de 02 de 2024

Eu, Dionisio Antero Adelino, solteiro, portador de BI número 041247003 2N, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 10/02/2024 (dia:semana/mês/ano), transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 04/08/2025 (dia:semana/mês/ano), para que Manuel Joaquim Mindiate e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à Universidade Estadual Paulista (UNESP) Rio Claro – São Paulo, possa usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – São Paulo, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Dionisio Antero Adelino

itel S23 4G

CARTA DE CESSÃO

Maputo/Moçambique 15 de 02 de 24.

Eu, Benjamim Evaristo Brito, Solteiro, portador de BI número 040502735130J, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 15/02/2024 (dia:semana/mês/ano), transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 27/07/2025 (dia:semana/mês/ano), para que Manuel Joaquim Mindiate e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à Universidade Estadual Paulista (UNESP) Rio Claro – São Paulo, possa usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – São Paulo, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Benjamim Evaristo Brito

CARTA DE CESSÃO

Moçambique/Zambézia, ___de___de___.

Eu, Adélia Francisco O. António Casada, portador de BI número 040100151[illegible] declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 08/03/2021 (dia:semana/mês/ano), transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 31/03/2021 dia:semana/mês/ano), para que Manuel Joaquim Mindiate e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro – São Paulo, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – São Paulo, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Adélia O. António

Digitalizado com CamScanner

CARTA DE CESSÃO

Moçambique/Zambézia, Mocuba 08 de 03 de 2024

Eu, Pedro Mário Soares Soltane, portador de BI nº 110025052 [illegible], declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 08/03/2024 (dia:semana/mês/ano), transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 09/04/2024 (dia:semana/mês/ano), para que Manuel Joaquim Mindiate e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro – São Paulo, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – São Paulo, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Pedro Mário Soares

Digitalizado com CamScanner

CARTA DE CESSÃO

Moçambique/Zambézia, 09 de 03 de 2024

Eu, Duarte Paulo Manuel, Solteiro, portador de BI número 040401262811Q declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 09 / 03 /2024 (dia:semana/mês/ano), transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 31 / 03 /2025 (dia:semana/mês/ano), para que Manuel Joaquim Mindiate e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro – São Paulo, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – São Paulo, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Duarte Paulo Manuel

CARTA DE CESSÃO

Moçambique/Zambézia, 10 de 03 de 2024

Eu, Cosme Paulo Valiva , Solteiro , portador de BI número 040204814M declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 10/03/2024 (dia:semana/mês/ano), transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 25/04/2025 (dia:semana/mês/ano), para que Manuel Joaquim Mindiate e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro – São Paulo, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – São Paulo, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Cosme Paulo Valiva

Moçambique/Zambezia, 14 de 03 de 2014

Eu, Laurinda Luís, Solteira, portador de BI número 2400106658A declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 14/03/2014 (dia:semana/mês/ano), transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 25/03/2015(dia:semana/mês/ano), para que Manuel Joaquim Mindiate e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro – São Paulo, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – São Paulo, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Laurinda Luís

Shazam Tabs

CARTA DE CESSÃO

Moçambique/Zambézia, 06 de 04 de 24.

Eu, Arigo Saraiva, Solteiro, portador de BI número 040101262413B, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 06/04/24 (dia:semana/mês/ano), transcrita, textualizada e autorizada para leitura em ___/___/___(dia:semana/mês/ano), para que Manuel Joaquim Mindiate e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à UNESP de Rio Claro – São Paulo, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – São Paulo, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Arigo Saraiva

CARTA DE CESSÃO

Maputo/Moçambique 04 de Março de 2025

Eu, José Vicente António Bisqué, portador de BI número 110100662151J, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 17/11/2024, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 04/3/2025 para que Manuel Joaquim Mindiate e o Grupo de História Oral e Educação Matemática vinculado à Universidade Estadual Paulista (UNESP) Rio Claro – São Paulo, possa usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações, ficando vinculado o controle ao Grupo de História Oral e Educação Matemática da UNESP de Rio Claro – São Paulo, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

José Vicente António Bisqué
04 de Março de 2025

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTAS AOS PROFESSORES

Roteiros 1

Ficha temática 1: **Informações pessoais**

- ✓ Nome
- ✓ Idade
- ✓ Nome dos pais ou encarregado de educação
- ✓ Irmãos
- ✓ Profissões dos pais e irmãos
- ✓ Onde morou
- ✓ Língua materna ou línguas faladas
- ✓ Se construiu família.

Roteiro 2

Ficha temática 2**: Formação acadêmica e influência da educação**

- ✓ Educação familiar;
- ✓ Estudos educação pré-escolar, escolar fundamental, médio;
- ✓ Figuras marcantes: colegas e professores;

- ✓ Suas aulas no sistema de ensino;
- ✓ Disciplinas marcantes;
- ✓ Relação com matemática dentro e fora da escola
- ✓ Como era a rotina quando aluno(a), como era a postura dos alunos(as) naquela época, como era seu desempenho como aluno e envolvimento no movimento estudantil, grêmios ou outros;
- ✓ Postura dos alunos antigamente;
- ✓ Sobre leituras: jornais, revistas, livros foram marcantes? Porquê? E como essas leituras chegaram a você?
- ✓ Sobre momentos de lazer que fazia nas horas de lazer, enquanto criança e jovem;
- ✓ Línguas: Materna? Estrangeiras? (possibilidades e limitações).

Importa salientar que na ficha temática em epígrafe, o projeto explora com os nossos entrevistados como foi desencadeado o seu processo de ensino e de aprendizagem, como aluno(a), desde o ensino fundamental até o ensino superior. Como se diz na gíria popular, um homem que vive no mundo usa as pessoas como pontes, então configura saber como foram as relações marcantes com os colegas e professores. Os alunos possuem várias histórias de sucesso ou insucesso. Esperamos ouvir dos entrevistados o percurso, a maneira como atuavam ou se comportavam, seu rendimento como alunos. Suas paixões pela leitura de algum livro que tenha impregnado a sua vida como aluno, e as pessoas que lhes direcionaram a este caminho, saber da sua língua materna, pois nesta pesquisa interessa nos saber que implicações que a língua materna tem no processo cognitivo de uma criança, principalmente no desenvolvimento do pensamento matemático, produção de significados no seu ambiente social.

Roteiros 3

Ficha Temática 3: Trajetória Acadêmica e Profissional

- ✓ Como aprofundou seus conhecimentos
  - Fatores que influenciaram:

O que poderia ter sido…

O que gostaria de ter feito?

O que fez e que não deu certo?

Dificuldades na formação e ingresso nos centros de formação de professores;

- Formação acadêmica;

✓ Acontecimentos políticos, sociais, nacionais e internacionais

✓ Avaliação sobre os sistemas de ensino, do "clima" e do ambiente na escola, atividades extracurriculares, obrigatoriedade da educação primária em Moçambique;

✓ Como foi a decisão de se tornar professor?

✓ O que motivou e porquê?

✓ Como ingressou na docência?

✓ Colegas de trabalho;

✓ Experiências que acha significativas.

✓ Em que período isso ocorreu?

✓ No período em referência quem foi: Diretor da sua escola, zona de influência pedagógica, diretor distrital, diretor provincial e ministro de educação?

Roteiros 4

Ficha Temática 4: Carreira e Atuação Profissional

✓ Cargos exercidos;

- Como e por que foi designado ou promovido

- Rotina de trabalho quanto gestor educacional

- Que dificuldades encontrou?

- Acontecimentos que influenciaram sua carreira,

- Como foi a sua avaliação de desempenho enquanto gestor do governo tanto da população

- Pessoas marcantes envolvidas nesses acontecimentos

- Mudanças,

- Sua prática de sala de aula quando começou,

- Sua prática de sala de aula hoje,

Cotidiano durante o exercício de formação profissional primária,

- Postura dos alunos hoje,

- Desafios na sala de aula hoje,

- Uma boa aula de matemática

Roteiros 5

Ficha Temática 5: Como teve aproximação com o projeto

- ✓ Como conheceu o projeto SABER[201]
- ✓ Antes desse projeto, de quais outros que antecederam você participou?
- ✓ Quando este projeto iniciou suas atividades na província e no distrito

[201] SABER é um programa financiado pela USAID e implementado pela World Education e um consórcio de organizações locais. O programa é dividido em três componentes programáticas (Educação, Engajamento Comunitário e Fortalecimento de Sistemas de Educação, Monitoria e Avaliação). Estes concorrem para atingir 3 objetivos. 1. Ensino de leitura e matemática de qualidade ministrada nas 1ª e 3ª séries; Ensino de leitura e matemática de qualidade, nas séries do segundo ciclo; Melhorar resultados de aprendizagem e o uso efetivo de tempo de lecionação no ensino fundamental. (Fonte: USAID-Moçambique).

- ✓ Que nome tinha antes
- ✓ Por que mudou de nome
- ✓ Quais são os objetivos do projeto
- ✓ Desde a sua implementação alguma mudança no ensino da matemática
- ✓ O que difere da sala de aula normal e do ensino bilíngue com literacia em matemática
- ✓ Como têm acontecido as capacitações e formações continuadas
- ✓ Como se sente com o advento do projeto
- ✓ A ideia de o projeto operar em alguns distritos concorda ou não
- ✓ Que melhorias acha no projeto
- ✓ Educação antes do projeto e depois
- ✓ Fica à vontade para falar sobre o projeto e ensino no geral

Roteiro para Responsáveis pelo Programa Saber

Roteiros 6

Ficha Temática 6: Bilíngue e instrumentos de gestão

1. Os instrumentos de gestão disponibilizados a nível da escola no que tange a matéria de assiduidade e pontualidade respondem às demandas da escola?

2. Até que ponto tais instrumentos ajudam na permanência da criança, e na proficiência do professor e gestor a nível da escola?

3. Que impactos tais instrumentos têm no rendimento escolar da criança?

4. Até que ponto as crianças aumentam o seu rendimento de aprendizagem em função dos vários instrumentos usados na escola, tendo em conta a questão da gestão escolar que vem de muito longe?

5. Qual é a relação entre o PAADES[202] e o ensino bilíngue?

6. A numeracia prevê vários métodos, entre os quais as operações matemáticas. Até que ponto o ensino bilíngue facilita a compreensão das operações de acordo com o nível de aprendizagem?

7. Como funciona a gestão pedagógica em uma escola monolíngue e em uma escola bilíngue?

8. Quando olhamos o diferencial da planificação[203] no ensino bilíngue e monolíngue, como podemos avaliar esses dois modelos?

Roteiro só para ponto focal do programa SABER

Roteiros 7

Ficha Temática 7: Componentes do programa SABER

9. Sabemos que há provisão de material para o ensino bilíngue; fale-me um pouco se tem sido suficiente o material.

10. De princípio, o programa SABER é dividido em três componentes programáticos:

a) Educação;

b) Engajamento Comunitário e Fornecimento de Sistemas de Educação

c) Monitoria e Avaliação

Como esses instrumentos se cruzam para o benefício dos processos de ensino e de aprendizagem?

202 PAADES-assiduidade, professores, alunos e gestores na escola.

203 O parceiro tem planos detalhados de segunda a sexta-feira. E sexta-feira é dia de remediação, isto é, são identificados alunos com problemas de aprendizagem durante a semana, o professor registra no seu caderno, cada aluno com seu tipo de problema. As tarefas distribuídas na sexta-feira, tem maior enfoque para os alunos registrados no caderno, professor vai indicando um por um colocando tarefas de acordo com a natureza do problema identificado, diferente de monolíngue, pois os planos analíticos permite avaliar o contrário de monolíngue, em que quando termina uma unidade temática deve avaliar, que nem as vezes não avalia, até uma pergunta simples quantos alunos tens, exemplo 40, desses 40 quantos sabem ler e escrever, ele podem não saber responder ou não está em condições de ter esses números (gestão pedagógica).

APÊNDICE D: PERFIL BIOGRÁFICO DA PAULINA CHIZIANE

O texto a seguir apresenta a renomada autora Paulina Chiziane. Sua obra destaca-se por seus romances ao abordar o feminismo, a racionalidade e a exploração da mulher nas sociedades moçambicanas. Nascida em 4 de junho de 1955, em Manjacaze, província de Gaza, a escritora mudou-se, aos seis anos de idade, para a capital do país, Maputo. Seus pais eram protestantes; o cristianismo esteve fortemente presente em sua formação.

A independência de Moçambique ocorreu em 25 de junho de 1975, após anos de luta armada entre guerrilheiros moçambicanos e soldados portugueses. Tal contexto histórico ajuda a compreender o anticolonialismo de seu pai, que lhe ensinou a comunicar-se em chope, uma língua ligada ao grupo étnico da família. Paralelamente, Paulina iniciou seus estudos em Maputo, numa escola católica, onde aprendeu o idioma português.

A sua juventude, por sua vez, foi marcada pela atuação do FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), um partido responsável pela luta em prol da independência do país. Após a independência, teve início uma guerra civil, período em que Paulina tornou-se voluntária da Cruz Vermelha. A sua atuação política e social não cessou após o fim da guerra, em 1992. A autora passou a integrar o Núcleo das Associações Femininas da Zambézia (Nafesa), organização não-governamental criada em 1997, na cidade de Quelimane. Nessa época, Paulina Chiziane já tinha publicado seu primeiro romance, Bala de amor no vento, em 1990. No entanto, seu sucesso como escritora chegou em 2002, com a publicação do livro *Niketche: uma história de poligamia*. Obra pela qual recebeu o Prémio José Craveirinha, concedido pela Associação dos escritores moçambicanos[204].

Na entrevista concedida a Fonseca & Tavares (2021), a autora afirma ser mulher preta negra de origem bantu, que cresceu no período colonial e teve sua primeira influência cultural na tradição bantu à volta da fogueira, essa fogueira que a acompanha durante toda a vida e que lhe transmite elementos da sua ancestralidade.

Conforme o repertório de publicações da editora da Unicamp, a escritora Paulina Chiziane figura como a primeira mulher a publicar um livro em Moçambique. Além disso, a autora conquistou um reconhecimento internacional, em virtude de sua forma de escrita poética e profundamente crítica. Paulina Chiziane expõe, por meio de uma linguagem próxima da

[204] https://brasilescola.uol.com.br/literatura/paulina-chiziane.htm Acessado em 24 de junho de 2025.

oralidade, o cotidiano doloroso dos habitantes moçambicanos, especificamente das mulheres, que são vítimas de preconceitos, tabus, alvos de violências sexuais. Por meio da ficção, a autora retrata os costumes culturais da população africana, problematizando a relação da população africana com as influências europeias dominantes em Moçambique. Sua produção literária coincide com a fase pós-colonial de Moçambique, em um cenário em que a literatura ainda era predominantemente masculina. Nesse contexto, Chiziane desponta como autora notável, embora se autodenomine como uma contadora de histórias e não propriamente uma romancista.

Por meio da análise deste enredo, destaca-se a centralidade das mulheres no campo das pesquisas acadêmicas, tentando resgatar sua história e a sua luta, historicamente silenciadas. Hoje, essas mulheres reivindicam o seu espaço, a justiça social, a emancipação e a igualdade de oportunidades em relação aos homens. Chiziane é a primeira mulher africana a ser laureada com o Prêmio Camões, um dos mais prestigiados prêmios da lusofonia, em 2021. A autora possui uma vasta produção literária, entre as quais se destacam as seguintes obras:

Ventos do Apocalipse, 1983;

Bala de Amor ao Vento, 1990;

Eu, mulher...por uma nova visão do mundo (Testemunho, em 1992, e publicado em 1994.);

O Sétimo Juramento, Lisboa, 2000;

Niketche: Uma História de Poligamia, 2002;

As Andorinhas, 2009, O Alegre Canto da Perdiz, 2008;

Na mão de Deus, 2013;

Por quem Vibrou os Tambores do Além (com Rasta Pita), 2013;

Ngoma Yethu: O curandeiro e o Novo Testamento, 2015;

O Canto dos Escravizados, 2017.

Uma das obras mais difundidas é “Niketche, Uma História de Poligamia”, na qual a autora discorre sobre a vida social das mulheres. Nesse sentido, cabe citar um excerto da entrevista concedida a Rogério Faria Tavares, jornalista e presidente da Academia Mineira de Letras: **"Paulina:** são histórias de mulheres mesmo". O que aconteceu, na verdade, eu estava na província de Zambézia, onde eu morava, no segundo andar e de repente vejo uma confusão

na rua, mulheres brigando, gente xingando uma outra, e eu fiquei atenta. O que está acontecendo aqui? São três mulheres discutindo na porta da casa do meu vizinho, e eu liguei para o vizinho e disse: Olha, meu vizinho, eu não sei o que se passa, mas parece que a sua casa está a ser assaltada. Vou aí rapidamente. E ele foi. E quando chega, ele encontra a esposa e as duas amigas ou amantes, ou sei lá, discutindo entre si, lutando por causa dele. E ele não faz mais nada, senão dar passos de retaguarda e desaparecer. Fugiu, o senhor fugiu. Fiquei furiosa, zanguei-me com o vizinho e fiquei uns meses sem lhe dirigir a palavra. Até que um dia eu lhe disse: Não, o que aconteceu? Pronto, trocamos confissões. E quando eu dei por mim, eu já estava a escrever aqueles palavrões que eu ouvi daquelas mulheres. E o livro começou assim. Ah, mas foi uma coisa tão… pronta, interessante. Mulheres lutando pelo mesmo homem e o homem fugindo dos seus atos. E veio assim o livro que é hoje o mais lido.

Referências

FONSECA, M. N. S.;TAVARES, R. F. **Entrevista com Paulina Chiziane, vencedora do Prêmio Camões**. LiterÁfricas. 2021.

CHIZIANE, P. **Niketche, Uma História de Poligamia.** Análise da obra, resumo, seleção de fragmentos e questionário. Os Livros da Unicamp.

APÊNDICE E: IMPLICAÇÕES DAS AJUDAS EXTERNAS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM MOÇAMBIQUE

1. Introdução: O Paradoxo da Ajuda Externa e a Soberania Condicionada

O debate acerca da eficácia e das repercussões da ajuda externa em Moçambique impõe uma reflexão crítica sobre os limites da soberania nacional face às agendas das agências financiadoras. Em termos amplos, a ajuda externa pode ser compreendida como a transferência voluntária de fluxos econômicos, tecnológicos ou de recursos provenientes de nações desenvolvidas ou de organismos multilaterais em direção a países em desenvolvimento, sob a justificativa de fomentar o crescimento econômico e mitigar as assimetrias na qualidade de vida das populações. Todavia, a conversão desses fluxos financeiros em mecanismos de indução de políticas públicas gera complexos conflitos de interesse entre as prioridades delineadas pelo governo local e as condicionalidades impostas pelos doadores.

Moçambique tem sido historicamente posicionado no cenário internacional como um receptor estratégico de assistência estrangeira. Paradoxalmente, embora o governo moçambicano envide esforços institucionais contínuos para responder às métricas e às exigências desses organismos, a persistência de quadros de vulnerabilidade social recoloca em tela o clássico questionamento formulado por De Renzio e Hanlon (2007). Os autores indagam se, após sucessivas décadas de submissão a programas de ajuda externa, um Estado com o histórico de subserviência macroeconômica como Moçambique ainda conserva a capacidade de expressar sua soberania por meio de estratégias de desenvolvimento localmente definidas ou se perdeu em definitivo, a autonomia para sustentar posições independentes nas mesas de negociação com as agências doadoras.

Essa interrogação é basilar para desvelar as contradições de um país dotado de expressivos recursos minerais, energéticos e florestais, mas que permanece enredado em ciclos crônicos de pobreza e dependência. O subaproveitamento dessas riquezas nativas manifesta-se em opções políticas controversas, tais como a concessão prolongada de terras cultiváveis por períodos superiores a cinquenta anos e a ausência crônica de parques industriais voltados ao processamento local de minérios. A exportação primária de matérias-primas brutas (madeira, carvão e recursos marítimos) atua como um entrave ao desenvolvimento estrutural, bloqueando a verticalização da produção e inviabilizando a geração de empregos qualificados para as massas de jovens que, malgrado a obtenção de diplomas de nível superior, encontram-se marginalizadas do mercado de trabalho formal.

2. Reconfigurações Históricas e Alinhamentos Ideológicos (1975–2005)

A análise diacrônica da dependência externa moçambicana exige compreender que os aliados internacionais do país e as respectivas contrapartidas financeiras foram reconfigurados

em consonância com as mutações da geopolítica global. De Renzio e Hanlon (2007) periodizam essa trajetória pós-independência em três momentos distintos:

- **O período de 1975 a 1985 (A Experiência Socialista):** Caracterizou-se pela consolidação de um projeto de desenvolvimento nacional autônomo e centralizado, fundamentado na ideologia socialista. Durante essa década pioneira, Moçambique buscou suporte econômico e técnico junto aos países do bloco soviético e a aliados específicos da Europa Ocidental, notadamente os países nórdicos e a Itália, preservando relativa autonomia no delineamento de suas metas internas.
- **O período de 1985 a 1995 (A Transição para a Economia de Mercado):** Configura-se como um dos períodos mais complexos e de maior tensão política, econômica e ideológica da história recente do país. O crepúsculo da Guerra Fria reduziu substancialmente os apoios do bloco socialista, forçando a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) a negociar com os doadores ocidentais em pleno auge do Consenso de Washington. As Instituições Financeiras Internacionais (IFIs) induziram uma transição célere da economia planejada para a economia de mercado. Embora o governo moçambicano tenha tentado salvaguardar o controle de setores estratégicos, o centro decisório e financeiro deslocou-se de forma irreversível da Europa para Washington, resultando na perda substancial da soberania sobre as políticas macroeconômicas.
- **O período de 1995 a 2005 (A Fase de Acomodação):** Caracterizou-se por um relativo recuo nas diretrizes mais dogmáticas das IFIs e pela recuperação parcial da influência dos doadores da Europa Ocidental. Estabeleceu-se um *modus vivendi* institucional no qual a agenda política governamental passou a ser tacitamente compartilhada e tutelada pela comunidade de doadores, enfraquecendo a construção de uma visão de desenvolvimento genuinamente nacional.

A transição forçada para o modelo neoliberal na década de 1990 gerou profundas assimetrias. Como elucida Fontes (2023), a ajuda externa converteu-se na principal fonte de financiamento do orçamento do Estado moçambicano, condicionada à adoção das diretrizes prescritas pelos Programas de Ajuste Estrutural (PAE) do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Os custos sociais dessas medidas de austeridade fiscal, materializados no corte drástico de gastos públicos, na privatização em massa de empresas estatais e no desemprego estrutural, desencadearam o chamado "paradoxo econômico da ajuda externa", instigando debates acadêmicos acerca da inviabilidade de se sustentar o crescimento econômico à custa do aprofundamento das desigualdades sociais.

3. As Armadilhas do Subdesenvolvimento e a Crítica Epistemológica à Ajuda Externa

Fortemente condicionado pelo direcionamento orçamentário externo, o Estado moçambicano viu-se fragilizado na gestão de seus setores mais vitais, incluindo a saúde, a segurança alimentar, a infraestrutura e a educação pública. Essa erosão institucional reverbera no agravamento de mazelas sociais correlatas, tais como a pobreza extrema, a corrupção

sistêmica, o trabalho infantil e os fluxos de emigração forçada. Para compreender a persistência desses indicadores, a literatura de Collier (2007) identifica quatro armadilhas estruturais que confinam as nações da chamada "camada inferior" (*the bottom billion*) ao subdesenvolvimento, cujos reflexos na realidade moçambicana são evidentes:

- A Armadilha do Conflito: Países de baixa renda apresentam maior vulnerabilidade estatística à ocorrência de guerras civis e golpes de Estado. Distanciando-se de leituras puramente históricas, Collier (2007) demonstra que a ocorrência da violência civil é explicada, em maior medida, pela persistência da pobreza extrema e pela ausência de crescimento econômico do que por descontentamentos ideológicos pretéritos, convertendo-se em um ciclo vicioso. Em Moçambique, essa dinâmica manifesta-se historicamente na Guerra Civil (1977–1992), nas tensões político-militares subsequentes e, contemporaneamente, nas ações de terrorismo que assolam a província de Cabo Delgado desde 2017[205].

- A Armadilha da Dependência de Recursos Naturais: A abundância de recursos minerais e energéticos em contextos de governança frágil tende a atrofiar os demais setores produtivos da economia, estimulando o clientelismo, a autocracia e a corrupção sistêmica, o que drena os fundos públicos que deveriam subsidiar os serviços sociais.

- A Armadilha da Governança Fraca em Estados Pequenos: Compreendida como a forma pela qual o Estado exerce sua autoridade para gerir e distribuir bens públicos, a governança revela-se deficitária em nações altamente dependentes de auxílio externo. O grande desafio reside na incapacidade crônica de os governos converterem os recursos financeiros recebidos em serviços públicos amplamente distribuídos para as populações rurais.

- A Armadilha do Isolamento Geográfico com Vizinhos Pobres: Os elevados custos logísticos e de transporte restringem a integração dos mercados regionais, dificultando a especialização econômica e limitando o crescimento da produtividade. No caso moçambicano, a infraestrutura de transportes tem sido reiteradamente afetada por choques climáticos extremos, a exemplo das cheias históricas do ano 2000 nas regiões centro e sul, e dos impactos severos dos ciclones Idai e Kenneth em 2019[206].

---

[205] Desde outubro de 2017, a região tem sido assolada por ataques armados protagonizados pelo grupo extremista conhecido como AL-Shabaab. Somada a esse cenário, a província de Cabo Delgado detém uma das maiores reservas de recursos naturais (gás natural, pedras preciosas, petróleo etc.) da África, o que desperta um intenso conflito de interesses entre potências estrangeiras. As hostilidades têm sido espalhadas por diversos distritos, provocando deslocamento de milhares de população para províncias vizinhas; os maiores afetados são civis, em particular crianças, mulheres e idosos. (Collier, 2007, p. 106-109).

[206] Em março de 2019, o impacto do Ciclone Idai e as inundações que se seguiram resultaram em cerca de 1,85 milhão de pessoas necessitadas de ajuda humanitária e de proteção nas províncias de Sofala, Manica, Zambézia e Inhambane (regiões centro e sul do país). O número oficial de mortos notificado foi 603 pessoas, com mais de 1641 feridos. Mais de 400.000 pessoas, 160.927 pessoas abrigadas em 164 centros de acomodação afetados, adicionalmente, várias infra estruturas sociais foram também afetadas. No dia 25 de abril do mesmo ano, o

Diante das limitações dessas abordagens assistencialistas, faz-se imperativo recuperar a advertência de Frantz Fanon (2008), ao assinalar que o sujeito historicamente colonizado deve conduzir sua emancipação em múltiplos planos. Para Fanon, toda emancipação circunscrita à esfera formal ou conduzida unilateralmente permanece incompleta. O autor adverte que um dos erros mais funestos consiste em acreditar na possibilidade de uma emancipação automática concedida pelo opressor ou por agentes externos.

Nessa mesma linha de ruptura epistemológica, Kalu (2023) argumenta de forma incisiva que a escassez de recursos financeiros observada nas nações africanas não constitui a causa primária do subdesenvolvimento, mas sim um sintoma crônico deste. Ao operarem, segundo o autor, sob a premissa de que a injeção massiva de capital e insumos materiais seria suficiente para erradicar a miséria, os doadores internacionais confundem causalidade com consequência. Em seu formato contemporâneo, a ajuda externa revela capacidade limitada para enfrentar as causas estruturais da pobreza, atuando predominantemente como um paliativo que ameniza os sofrimentos mais imediatos sem alterar as engrenagens da exclusão. Segundo Kalu (2023), a superação desse cenário exige o robustecimento das instituições estatais, o estímulo à produtividade interna, a valorização do conhecimento técnico-acadêmico em detrimento de conveniências político-partidárias e a interrupção da predação de recursos por elites locais associadas ao capital estrangeiro.

4. A Realidade Contemporânea: A Década Perdida (2016–2025) e o Retrato da Pobreza

Evidências empíricas do esgotamento desse modelo de desenvolvimento dependente foi amplamente documentada em relatórios econômicos nacionais e internacionais, posteriormente divulgados em março de 2026 por veículos de imprensa como *MZNews*, *DW News* e *O País*. Dados oficiais publicados pelo Banco Mundial posicionam Moçambique como o segundo país mais pobre do planeta em termos de rendimento *per capita*, inserindo-o simultaneamente na lista das dez nações mais desiguais do mundo[207].

O diagnóstico aponta que aproximadamente 81% da população moçambicana sobrevive atualmente com menos de três dólares americanos por dia (ajustados pela paridade do poder de compra), configurando um retrocesso estrutural significativo frente aos avanços graduais observados no início do século XXI. Entre os anos de 2003 e 2015, impulsionada por taxas médias de crescimento econômico na ordem de 7,2%, a taxa nacional de pobreza havia recuado de 60% para 48%. Essa trajetória de melhoria foi interrompida de forma abrupta após 2015, culminando em uma escalada inflacionária e social que elevou o índice de pobreza para 63% em 2022. Em termos absolutos, o contingente de moçambicanos relegados a viver abaixo da linha da pobreza nacional, fixada no patamar de 43,7 meticais diários, saltou de 12,3 milhões de indivíduos em 2015 para cerca de 20 milhões em meados da década corrente.

Ciclone Kenneth atingiu a costa moçambicana no extremo norte da província de Cabo Delgado. O número de afetadas foi de 254.750 pessoas, 45 pessoas morreram e mais de 45.000 casas foram totalmente (22.865) ou parcialmente destruídas.

[207] https://www.afro.who.int/sites/default/files/2019-08/SitRep%206_MOZ_17%20%20a%2025%20Jun%202019_PORT.pdf. Acesso em 21 de abr. de 2026.

O Banco Mundial classifica o intervalo compreendido entre os anos de 2016 e 2025 como uma “década perdida” para o bem-estar social em Moçambique, projetando a manutenção desses indicadores até, pelo menos, o ano de 2028. Nesse período, a taxa média de crescimento econômico fixou-se em 2,6%, situando-se abaixo do índice de crescimento demográfico do país, que avança a um ritmo anual de 2,8%. O resultado imediato dessa equação é a contração contínua da renda *per capita* e a incapacidade do mercado produtivo em gerar postos de trabalho suficientes para absorver as sucessivas gerações de jovens.

Essa distribuição da miséria não ocorre de forma homogênea no território moçambicano. As assimetrias regionais penalizam severamente as zonas rurais das províncias setentrionais e centrais, com destaque para Cabo Delgado, Niassa, Nampula e Zambézia. Nestas regiões rurais, onde residem cerca de sete em cada dez moçambicanos classificados como pobres, o acesso a serviços sociais básicos, incluindo saneamento, água potável, eletrificação e cuidados de saúde, permanecem profundamente limitados ou inexistentes.

5. Conclusão: Reflexos na Política Educacional e no Ensino Primário Bilíngue

As evidências macroeconômicas apresentadas neste Apêndice elucidam as razões pelas quais o fluxo contínuo de apoios orçamentários externos revela-se incapaz de estabilizar as contas públicas ou de garantir condições dignas de vida à maioria da população. No domínio específico das políticas educacionais, esse panorama de dependência crônica e de instabilidade financeira explica a extrema vulnerabilidade dos programas de Ensino Primário Bilíngue analisados no capítulo terceiro desta tese.

A introdução de programas como o *Aprender a Ler* (APAL), o *Vamos Ler* (VL) e o subsequente projeto *SABER* reflete, na escala da micropolítica escolar, as mesmas contradições geopolíticas discutidas por Kalu (2023) e Collier (2007). Ao transferir o financiamento da produção de manuais didáticos em línguas bantu, da formação contínua de professores e dos sistemas de monitoramento pedagógico para consórcios internacionais geridos pela USAID e pela *World Education, Inc.*, o Estado moçambicano terceirizou a sustentabilidade de sua própria reforma curricular.

Consequentemente, quando as prioridades orçamentárias dos governos doadores sofrem alterações unilaterais, como verificado nas sucessivas descontinuidades dos programas e, mais recentemente, na interrupção abrupta do SABER em 2025, o sistema de ensino local entra em colapso, comprometendo a continuidade da alfabetização em língua materna e comprometendo de forma severa a apropriação dos conceitos de literacia e numeracia pelas crianças da Província da Zambézia. A reversão desse quadro de exclusão cognitiva e pedagógica exige reformas estruturais urgentes que recusem as soluções paliativas da ajuda externa, pautando o futuro da juventude moçambicana em políticas econômicas e educacionais soberanas, sustentáveis, socialmente justas e verdadeiramente inclusivas.

Referências

BENSON, Carol; INDE (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação). **The PEBIMO Project**: Final report on the bilingual education pilot project in Mozambique. Maputo: INDE, 1997.

COLLIER, Paul. **The Bottom Billion**: Why the poorest countries are failing and what can be done about it. Oxford: Oxford University Press, 2007.

De RENZIO, Paolo; HANLON, Joseph. **Contested Sovereignty in Mozambique**: The dilemmas of aid dependence. GEG Working Paper, n. 2007/25. Oxford: Global Economic Governance Programme, University of Oxford, 2007.

APÊNDICE F: TRAÇOS DA TRANSIÇÃO E DA INFLUÊNCIA SOCIALISTA PARA O CAPITALISMO NA ECONOMIA MOÇAMBICANA

Este texto tem como objetivo analisar os principais fatores que conduziram à transição do modelo socialista para a economia de mercado em Moçambique após a independência. O período posterior à Segunda Guerra Mundial foi marcado pela intensificação dos movimentos de libertação nacional em diversos países africanos. No caso moçambicano, esse contexto exigiu a construção de novos modelos de organização política, econômica e administrativa do Estado, em substituição às estruturas herdadas do colonialismo português. Conforme demonstra a literatura especializada, dois modelos de desenvolvimento marcaram a trajetória de Moçambique desde a independência nacional, produzindo importantes repercussões sobre a economia do país e as relações de trabalho:

> O primeiro modelo de orientação socialista representou uma ruptura com o sistema colonial português, ao propor construir uma sociedade sem classes, livre da "exploração do homem pelo homem". O segundo, neoliberal, vigora desde meados dos anos de 1980, altura em que Moçambique aderiu aos programas de reajustamento estrutural preconizados pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Este modelo, que implicou em privatização e liberalização da economia, conduziu à alteração profunda das relações laborais e do papel do Estado enquanto agente de desenvolvimento (José, 2005, p. 2).

O modelo socialista foi gestado ao longo de um extenso processo histórico, cujas raízes remontam à fundação da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) e se estendem até a proclamação da independência nacional. Durante esse percurso, o movimento de libertação estruturou, nas chamadas "zonas libertadas", bases sociais, econômicas e administrativas, promovendo a abertura de escolas, a organização da produção agrícola e comunitária e outras iniciativas destinadas a assegurar a manutenção da luta de libertação. Após a independência, conforme detalha José (2005, p. 3), a concretização do projeto socialista demandou, em primeiro lugar, uma forte intervenção do Estado na economia. Para tanto, o governo decretou a nacionalização dos principais serviços e setores estratégicos, tais como a terra, a saúde, a educação, a habitação, os transportes, a banca, os seguros e as fábricas.

O socialismo configurava-se como um modelo coerente para um Estado em processo de construção nacional. Essas diretrizes econômicas foram formalmente aprovadas durante o Terceiro Congresso da FRELIMO, realizado em 1977. O projeto atribui à agricultura a condição de base do desenvolvimento nacional e à industrialização o papel de principal fator

dinamizador da economia, apoiando-se na mobilização social como estratégia para enfrentar o subdesenvolvimento de uma economia profundamente marcada pelo legado colonial. Um dos setores mais impactados por essa orientação foi o educacional, sobre o qual se registrou:

> A educação caracterizava-se pelo desenvolvimento da luta entre o novo e o velho, pelo combate contra as concepções colonial-capitalistas no qual a educação, apresentada como algo desligado da produção e da própria realidade, a luta ideológica e a criação de um sistema de ensino em moldes novos eram fundamentais. E era crucial conceber educação como um instrumento central para a formação e elevação do nível técnico-científico dos trabalhadores (III CONGRESSO, 1977, p. 66).

Em nossa concepção, os princípios adotados no setor da educação entre 1977 e 1980 foram basilares para a posterior materialização do primeiro Sistema Nacional de Educação (SNE), em 1983. Entre as diretrizes fixadas pelo Terceiro Congresso (1977, p. 67-68), destacaram-se o desenvolvimento da alfabetização e da educação de adultos, prioritariamente nas Forças Populares de Libertação de Moçambique (FPLM), nas empresas e nas cooperativas, bem como a aplicação direcionada dos recursos estatais na elevação da qualidade do ensino, na formação de professores e na orientação pedagógica. Além disso, incentivaram-se programas de extensão do ensino às aldeias comunais por meio da mobilização de alunos mais velhos que já haviam concluído a 4ª classe.

Como afirmamos anteriormente, Moçambique adotou o modelo marxista-leninista após a sua independência também como uma estratégia de consolidação soberana. Nesse contexto, o discurso do primeiro presidente da República Popular de Moçambique, Samora Moisés Machel, mostra-se fundamental para o delineamento das políticas socioeconômicas do país. Ao analisar o pensamento de Machel, Brito (2019) destaca que os dirigentes da Frelimo priorizavam o desenvolvimento rural, transcrevendo a seguinte exortação do presidente:

> A materialização do poder popular são aldeias comunais. É a vida coletiva que multiplica a força do povo. E, no entanto, nas cidades, não há nada coletivo. As pessoas aí ignoram-se umas às outras. O que reina aí é o individualismo e o egoísmo (MACHEL *apud* BRITO, 2019).

Entretanto, para compreender a influência crescente da vertente soviética do marxismo em Moçambique, é necessário considerar outro fator decisivo: a cooperação internacional. De acordo com Brito (2019), a aproximação de Moçambique com a União Soviética e os países da Europa de Leste, iniciada em 1977 e consolidada por meio da assinatura de acordos bilaterais, projetos econômicos conjuntos e concessão de créditos, foi acompanhada por um

desafio estrutural: a escassez de quadros técnicos nacionais qualificados. Para contornar essa lacuna, a FRELIMO recrutou milhares de cooperantes estrangeiros.

Esses técnicos eram enviados ao país no âmbito de tratados de amizade e cooperação mútua. Enquanto parte deles era alocada em projetos específicos de desenvolvimento, outros ocupavam funções de especialistas em gabinetes de estudos e departamentos de planificação de ministérios e empresas estatais. Esperava-se que esses profissionais transmitissem aos moçambicanos a experiência prática da construção socialista de seus países de origem. Foi nesse contexto de cooperação internacional que, em 1979, tiveram início os trabalhos de elaboração do Plano Prospetivo Indicativo (PPI), cujo objetivo central consistia em erradicar o subdesenvolvimento em Moçambique no horizonte de uma década (1980-1990).

Os registros históricos indicam que o IV Congresso da FRELIMO, realizado em 1983, procurou responder às crescentes dificuldades econômicas, flexibilizando parcialmente o modelo socialista sem romper com o propósito de afastamento do legado colonial. Conforme aponta Bellucci (2005, p. 299), a segunda metade da década de 1980 foi marcada por uma transição forçada do socialismo para o capitalismo, com a migração de uma política puramente desenvolvimentista para as diretrizes neoliberais. Esse movimento ocorreu em um contexto em que a guerra de desestabilização, conduzida pela Renamo com apoio externo, assumiu proporções devastadoras, comprometendo a infraestrutura nacional e aprofundando a deterioração da economia.

A partir de 1987, as políticas econômicas passaram a ser orientadas pelo Programa de Ajustamento Estrutural do FMI e do Banco Mundial (BM), denominado em Moçambique Programa de Reabilitação Econômica (PRE). Essa transição consolidou-se politicamente em 1992, com a assinatura do Acordo Geral de Paz em Roma, momento em que institucionalizou-se o multipartidarismo, introduziram-se a livre circulação de capitais e mercadorias e reduziu-se substancialmente a intervenção direta do Estado na economia.

Como preparação para as reformas macroeconômicas que seriam implementadas nos anos seguintes, o IV Congresso da FRELIMO (1983, p. 75-77) já havia publicado Diretivas Econômicas e Sociais que visavam impulsionar as atividades produtivas frente à crise. Entre as medidas estabelecidas, constavam: a) simplificar a máquina estatal para torná-la um instrumento operativo de controle e direção; b) reforçar a direção central do setor agrário para racionalizar a produção de cereais; c) reestruturar o Ministério da Indústria e Energia para assegurar a gestão de combustíveis e indústrias alimentares; e d) centralizar o controle da formação técnico-profissional para alinhá-la às demandas do mercado.

Diante dessas circunstâncias, tornou-se imperativo reajustar os preços de produção e estabelecer novas normas salariais que buscassem instituir uma nova ética de trabalho distinta da filosofia laboral imposta pelo regime colonial. Nesse contexto, o período socialista enfrentou pressões demográficas e desequilíbrios produtivos que inflacionaram o custo de vida, agravados pelos impactos destrutivos da guerra civil. Consequentemente, o governo moçambicano viu-se compelido a recorrer a empréstimos junto ao FMI e ao Banco Mundial como mecanismo para mitigar a pobreza extrema e viabilizar a sobrevivência do Estado. Essa conjuntura, somada ao colapso do bloco soviético entre o final dos anos 1980 e o início de 1990, sepultou a experiência socialista e consolidou a transição definitiva de Moçambique para a economia de mercado globalizada.

Referências

BELLUCCI, B. **"Tem, mas acabou"**: economia contemporânea em Moçambique. 2005. 299 f. Tese (Doutorado em História Econômica) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BRITO, L. **A Frelimo, o marxismo e a construção nacional 1962-1983**. Maputo: Instituto de Estudos Sociais e Econômicos (IESE), 2019.

FRELIMO. **III Congresso da FRELIMO**: diretivas econômicas e sociais. Maputo: FRELIMO, 1977.

FRELIMO. **IV Congresso da FRELIMO**: diretivas econômicas e sociais. Maputo: FRELIMO, 1983.

JOSÉ, A. C. Neoliberalismo e crise do trabalho em Moçambique: o caso da indústria do caju. **Cabo dos Trabalhos**, n. 1, 2005. Disponível em: https://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n1/ensaios.php. Acesso em: 23 abr. 2026.

APÊNDICE G: FATORES DE MORTALIDADE E VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA EM MOÇAMBIQUE

Embora o foco desta pesquisa recaia sobre a educação matemática de crianças e jovens no contexto do ensino bilíngue na educação básica em Moçambique, as narrativas dos colaboradores, constitutivas de suas subjetividades, revelam categorias emergentes das interlocuções e que carecem de uma contextualização analítica. No decorrer do exame de qualificação desta tese, fomos instigados a refletir sobre os relatos decorrentes de mortes aparentemente precoces no seio dos núcleos familiares dos entrevistados, incluindo o do próprio pesquisador. Esse fator não se caracteriza como um caso isolado, mas sim como um fenômeno socioeconômico estrutural que atravessa os percursos de vida de professores, gestores e de suas famílias, tanto na província da Zambézia quanto no país, desvelando uma íntima ligação com fatores de vulnerabilidade econômica.

Embora a temática extrapole o objeto central desta tese, consideramos fundamental trazer uma breve discussão estatística e social sobre o assunto, a fim de conferir maior densidade humana e empírica aos cenários relatados pelos sujeitos. Conforme revelam as narrativas dos colaboradores, as precárias condições estruturais do sistema de ensino exercem uma pressão devastadora sobre a saúde física e mental dos docentes. O professor Dionísio, por exemplo, ao narrar o cotidiano das salas de aula superlotadas e a exaustão com a gerência da disciplina, ilustra com crueza esse processo de adoecimento psicossomático ao relatar que o docente sai de seu turno *"completamente doente, com dores de cabeça terríveis devido ao barulho"*. Esse esgotamento dialoga diretamente com o desabafo da professora Laurinda, que expõe o colapso do tempo didático e humano ao questionar a viabilidade de corrigir cadernos e acompanhar o processo de aprendizagem em turmas massificadas de 80 a 90 alunos em aulas de apenas 45 minutos.

As falas desses colaboradores indicam que o aparelho estatal moçambicano consome a energia vital de seus agentes em prol de metas predominantemente gerenciais. É o que o professor Benjamim expressa por meio da “metáfora do moinho”, denunciando um sistema que tritura as subjetividades e esvazia a substância real do saber para priorizar o cumprimento de índices estatísticos oficiais. Esse esgotamento docente e os episódios de perdas precoces em seus núcleos familiares não são aleatórios; articulam-se a indicadores epidemiológicos de elevada vulnerabilidade que caracterizam o país.

Corroborando os dados do Ministério da Saúde de Moçambique (MISAU), relatórios de agências filantrópicas e organizações não governamentais apontam fatores determinantes

que contribuem para os altos índices de mortalidade no país. A fragilidade no acesso aos serviços básicos, especialmente aos serviços de saúde, às infraestruturas sociais e ao saneamento básico, expõe a população a quadros epidemiológicos graves. Essa vulnerabilidade traduz-se na prevalência de endemias como a malária e a cólera, que desestabilizam as condições de saúde e de subsistência de amplos estratos da população moçambicana.

Conforme o relatório sobre a *Pobreza Infantil Multidimensional em Moçambique (2014/15-2022)*, muitas crianças e adolescentes continuam vivendo em situação de pobreza monetária ou sofrendo múltiplas privações. De forma alarmante, uma em cada três crianças enfrenta, simultaneamente, a pobreza monetária e a multidimensional. Embora os resultados revelem que as políticas implementadas pelo Governo durante o período de 2014/15 e 2022 tenham produzido efeitos positivos na redução da pobreza multidimensional, o ritmo dos avanços permanece aquém do desejado. Esse panorama decorre diretamente dos severos desafios enfrentados pelo país na última década, caracterizados por tensões político-sociais, choques econômicos imprevistos e desastres naturais sucessivos.

O *Relatório de Maputo Província: Não Deixar Ninguém Para Trás* (PNUD, 2025) descreve um cenário que evidencia a vulnerabilidade socioeconômica local e nacional em toda a sua plenitude. O documento salienta que as famílias moçambicanas não apenas se debatem com níveis crônicos de pobreza, desemprego e subemprego, mas também estão inseridas em um contexto de elevada insegurança alimentar, agravado pela persistente elevação do custo de vida. Cumpre registrar que, em Moçambique, a garantia do direito à saúde é de ordem constitucional. O HIV/SIDA figura entre as patologias de maior incidência e impacto social, tendo motivado a promulgação da Lei nº 12/2009, de 12 de março, que estabelece os direitos e deveres da Pessoa Vivendo com HIV (PVHIV).

Dados do Ministério da Saúde (MISAU, 2018), mobilizados pelo referido relatório do PNUD, apontam que os principais desafios relacionados ao acompanhamento de pessoas com doenças crônicas incluem a escassez de recursos orçamentários nas instituições públicas de assistência; o déficit severo de profissionais de saúde e de serviços especializados; dificuldade de acesso geográfico a medicamentos essenciais e exames; e a insuficiência de redes de suporte humanitário, especialmente nas zonas rurais. Para além dos entraves socioeconômicos e territoriais, o estigma e a discriminação persistem marcantes, associados a construções sociais punitivas sobre a origem das enfermidades, sobretudo daquelas transmitidas por via sexual.

Por sua vez, o *Programa Quinquenal do Governo (2025-2029)* declara que as melhorias graduais nas condições de vida e nos cuidados primários têm operado modificações no perfil epidemiológico nacional. Entre os avanços apontados, listam-se a redução gradual da taxa de mortalidade geral, o aumento da esperança de vida para 58,5 anos e a expansão do acesso aos cuidados médicos, estimando-se que aproximadamente 67% da população disponha de uma unidade sanitária dentro de um raio de distância considerado aceitável. Todavia, o mesmo documento pondera que o crescimento demográfico acelerado impõe pressões severas sobre a cobertura sanitária. A desnutrição crônica permanece como um dos maiores constrangimentos ao desenvolvimento humano no país: aproximadamente 37% das crianças menores de 5 anos sofrem de desnutrição crônica, enquanto 4,1% padecem de desnutrição aguda.

O documento governamental identifica, ainda, as causas estruturais da pobreza em Moçambique, associando-as ao rápido crescimento populacional que satura os serviços públicos, aos choques climáticos recorrentes (como ciclones), ao impacto do terrorismo na região norte, à escassez de empregos formais e à profunda desigualdade de rendimento. Apesar dos progressos macroeconômicos setoriais, o país permanece listado entre os mais vulneráveis do globo, registrando que 68,2% dos moçambicanos vivem abaixo da linha de pobreza, com um Índice de Gini de 0,51 em 2020, assimetria particularmente acentuada nas áreas rurais e nas regiões centro e norte.

Sob a perspectiva da coleta sistemática de dados de saúde, as investigações do *Sistema de Vigilância de Eventos Vitais e Causas da Morte* (COMSA, 2020), implementado para monitorar a mortalidade tendo em vista as metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, oferecem um mapeamento geográfico e etário crucial. No período de referência amostral, registraram-se 3.636 óbitos, distribuídos entre menores de 15 anos (38%), indivíduos de 15 a 49 anos (28%) e maiores de 50 anos (34%). A razão de mortalidade por sexo fixou-se em 1,15, indicando uma maior propensão de óbito entre a população masculina. Ademais, o monitoramento descortinou profundas assimetrias regionais quanto à interiorização do atendimento: enquanto na província de Maputo 51,15% dos óbitos ocorreram no interior de uma unidade sanitária, as menores proporções de assistência hospitalar no momento da morte foram registradas justamente na Zambézia (10,7%) e em Nampula (18,0%).

No que se refere às causas de morte, o COMSA (2020) aponta três causas principais entre neonatos: a prematuridade (41%), a asfixia e as complicações no parto (25%). Para o grupo de 1 a 59 meses, sobressaem-se a diarreia (24%), a malária (18%) e a pneumonia

(15%). Na faixa etária de 5 a 14 anos, os traumas lideram com 19%, seguidos pela malária (14%) e pela diarreia (11%). Na faixa etária de 15 a 49 anos, o HIV responde por 27% das ocorrências, secundado por traumas (14%) e neoplasias (8%). Por fim, entre indivíduos com 50 anos ou mais, as três principais causas identificadas foram os cancros (16%), as doenças cardiovasculares (13%) e as complicações decorrentes do HIV (9%).

Em suma, os indicadores estatísticos revelam que Moçambique enfrenta desafios hercúleos para mitigar as vulnerabilidades que mantêm suas populações à margem dos processos globais de desenvolvimento. Entendemos que a condição de pobreza extrema em que vive parcela expressiva dos moçambicanos mantém uma relação de retroalimentação com a precariedade estrutural dos serviços de saúde pública. Essa conjuntura deficitária reduz drasticamente a esperança de vida e perpetua um ciclo de perdas precoces que repercute diretamente na estabilidade psicossocial e produtiva das comunidades e, de maneira sensível, nos percursos de vida e formação dos educadores e colaboradores que dão corpo a esta pesquisa.

Referências

COMSA. **Relatório sobre Mortalidade e Causas de Mortes em Moçambique**: Sistema de Vigilância de Eventos Vitais e Causas da Morte. Maputo: Ministério da Saúde / COMSA, 2020.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Saúde. **Relatório Sobre Mortalidade e Causas de Mortes em Moçambique**. Maputo: MISAU, 2023.

MOÇAMBIQUE. Ministério de Planificação e Desenvolvimento / UNICEF. **Relatório final sobre Pobreza Infantil Multidimensional em Moçambique (2014/15-2022)**. Maputo: UNICEF, 2022.

MOÇAMBIQUE. **Programa Quinquenal do Governo 2025-2029**. Maputo: Imprensa Nacional, 2025.

PNUD. **Relatório de Maputo Província**: Não deixar ninguém para trás. Maputo: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2025.

APÊNDICE H-ONG-EDUCAÇÃO-ZAMBÉZIA

Mapa das ONG's Nacionais e Estrangeiras que Apoiam o Setor de Educação na Zambézia

Ord.		ONG's	Financiadora	Implementadores		Área de Atuação	Localização/Distritos	Tipo de apoio (donativo, em espécie, valores monetários, etc)	Mecanismo de canalização (cut/programas)	Orçamento aprovado em 2021
				Nacional	Estrangeiros					
1		SABER	USAID	—-----	USAID	Ensino bilíngue	Alto Molócuè, Gilé, Gurué, Ile, Lugela, Mocuba, Namacurra e Namarroi.	Capacitação de prof. E prod. de material	Programa	—-----
2		PMA	Programa Mundial de Alimentação	—-----	Programa Mundial de Alimentação	Alimentação Escolar	Nicoadala, Namacurra, Mocuba Inhassunge, Chinde, Milange, Molumbo e Morrumbala	Valores Monetários	Programa	—-----

3	**DIRECÇÃO PROVINCIAL**	Visão Mundial	Visão Mundial	—-----	Visão Mundial	Apoio Pedagógico, emergência, bolsas de estudo, construção de salas de aula, Alfabetização e Educação de Adultos (AEA)	Mocuba, Morrumbala e Mopeia	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
4		Action Aid	—-----	—-----	Action Aid	Apoio Pedagógico, AEA, Material Básico Escolar	Maganja da Costa, Pebane e Namarroi	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
5		Associação de Mulher Moçambicana para Educação (AMME)	—-----	(ONG Nacional)	—-----	Apoio em bolsas de estudo às meninas carenciadas, apoio nos programas dos direitos da criança, HIV/SIDA e Habilidades para a vida.	Alto Molócuè, Gurué, Ile, Namarroi, Nicoadala e Mopeia	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
6		Liga dos Direitos da Criança	—-----	Liga dos Direitos da Criança	—-----	Trabalha na defesa dos direitos da criança	Ile e Lugela	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----

7	**DE EDUCAÇÃO DA ZAMBÉZIA**	UNICEF	UNICEF	—-----	UNICEF	Desenvolvimento Institucional, apoio ao ensino primário para melhoria da qualidade de ensino, Gênero.	Nicoadala, Maganja da Costa, Pebane, Milange, Molumbo e Morrumbala	Valores Monetários	Programa	**528,7 USD**
8		CLUSA	—-----	CLUSA	—-----	Apoia na área de AEA	Gurué, Alto Molócuè, Namarroi, Milange	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
9		ALFALITE (Associaçã o Religiosa)	—-----	ALFALITE (Associação religiosa)	—-----	Apoia na área de AEA	Quelimane, Nicoadala	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
10		KUKUMBI	—-----	(ONG Nacional)	—-----	Apoia na área de AEA, Capacitação dos conselhos de Escola, bolsa de estudo às meninas, material básico escolar às meninas.	Mocuba, Milange, Morrumbala e Nicoadala	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----

11	**A**	Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo (ADPP)	—-----	—-----	ADPP	Apoia na área de AEA	Mocuba	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
12		DIGNIDADE	—-----	—-----	DIGNIDADE	Construção de salas de aulas, distribuição de material básico escolar	Luabo e Milange	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
13		PROJECTO ONLUS	—-----	—-----	PROJECTO ONLUS	Biblioteca	Quelimane	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
14		RIGHT TO PLAY	—-----	—-----	RIGHT TO PLAY	Apoia em material para desporto escolar	Namacurra	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
15		SAVE THE CHILDREN	—-----	—-----	SAVE THE CHILDREN	Construção de salas de aulas, Apoio a Criança desfavorecida	Morrumbala, Mopeia,	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
16		AÇÃO AGRÁRIA ALEMÃ	—-----	—-----	Ação Agrária Alemã	Capacitação aos Comités locais em matéria de Riscos de Calamidades	Chinde	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----

18		CESC	—-----	—-----	CESC	Desenvolvimento de capacidades institucional, Avaliação de padrões e Indicadores da Educação a partir do cartão de pontuação comunitária (CSC)	Mopeia, Morrumbala, Milange, Maganja da Costa e Mopeia	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
19		NANA	—-----	NANA	—-----	Formação e apoio a clube das meninas	Mocuba e Lugela	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
20		ACEAN (Associação de conselhos de Escola)	—-----	ACEAN	—-----	Desenvolvimento de capacidades de conselhos de escolas	Alto Molócuè Ile	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
21		MEPT (Movimento de Educação para Todos)	—-----	—-----	MEPT (Movimento de Educação para todos)	Formação, avaliação do funcionamento dos Conselhos de Escola	—-----	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
22		UATAF	—-----	UATAF	—-----	AEA- Fornecimento de material básico de ensino	Alto Molócuè, Gurué	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----

23		NAFEZA	—-----	NAFEZA	—-----	Fornecimento de material básico didático às Escolas Primárias	Quelimane	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
24		ACAMO	ACAMO	ACAMO	—-----	Defesa dos Direitos da criança com deficiência visual		Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
25		CEP	CEP	CEP (Cidadania e Participação)	—-----	Capacitações, disseminar informações sobre políticas e Programas para aumentar a consciência dos cidadãos, estimular o engajamento construtivo entre os cidadãos, Apoiar os cidadãos e provedores de serviços, partilhar as lições recolhidas e aprendidas	Mocuba e Lugela	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
26		ATACA	Associação de Tutores e Amigos da Criança Africana	**ATACA**	**ATACA**	Apoio em bolsas de estudo a alunos carenciados.	Quelimane	Donativos/ Em espécie	Programa	

27		PRONAE	MINEDH	—-----	—-----	Alimentação escolar das crianças na Escola para melhoria da Dieta alimentar e reeducação da desistência e melhoria do rendimento Escolar	Nicoadala, Namacurra, Mocuba, Inhassunge, Milange, Morrumbala	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
28		FGH	CDC (Centro de controle de Doenças)	—-----	FGH	Base Escolar (Construção de Canoas Escolares) e Comunidade (Reintegração das meninas na Escola)	Quelimane, Nicoadala, Mocuba, Milange, Maganja da Costa, Mocubela, Gile, Ile, Inhassunge e Lugela	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
29		NWET	CDC (Centro de controle de Doenças)	—-----	—-----	Base Escolar (Construção de Canoas Escolares) e Comunidade (Reintegração das meninas na Escola)	Quelimane, Nicoadala, Mocuba, Milange, Maganja da Costa, Mocubela, Gile, Ile, Inhassunge e Lugela	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
30		FDC	—-----	FDC	—-----	Saúde Sexual Reprodutiva	Quelimane, Nicoadala,	Donativos/ Em	Programa	—-----

							Mocuba, Milange, Maganja da Costa, Mocubela, Gilé, Ile, Inhassunge e Lugela	espécie		
31		LIGHT FOR THE WORLD	—-----	—-----	LIGHT FOR THE WORLD	Saúde Ocular das crianças na Escola	Quelimane, Nicoadala, Namacurra e Mocuba	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----
32		PRES (Parcerias para Resultados de Educação Sustentável)	Visão Mundial			Alimentação Escolar	Milange	Donativos/ Em espécie	Programa	—-----

ANEXO A: INSTRUMENTOS DO PROGRAMA SABER!

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano-
MINEDH

SABER

USAID
DO POVO AMERICANO

LISTA DE PRESENÇA DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS DO 1º CICLO (1ª, 2ª E 3ª CLASSE) A NÍVEL DA ZIP

PROVINCIA | DISTRITO: | NUCLEO: | ZIP:

MÊS DA OFICINA: | LOCAL DA OFICINA: | DATA DA OFICINA: | Nº DA OFICINA:

TEMA DA OFICINA:

ORIENTADORES: (1)_____(2)_____

TOTAL DE PARTICIPANTES_____

HOMENS_____MULHERES_____

Nº	NOME DO PARTICIPANTE	SEXO: M/F	NOME DA ESCOLA	CÓDIGO DA ESCOLA	FUNÇÃO	CONTACTO	ASSINATURA
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							

SABER

USAID
DO POVO AMERICANO

LISTA DE PRESENÇA DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS DO 2º CICLO (4ª, 5ª E 6ª CLASSE) A NÍVEL DA ZIP

PROVINCIA	DISTRITO:	NUCLEO:	ZIP:
MÊS DA OFICINA:	LOCAL DA OFICINA:	DATA DA OFICINA:	Nº DA OFICINA:

TEMA DA OFICINA:

ORIENTADORES: (1)_____(2)_____

TOTAL DE PARTICIPANTES_____

HOMENS_____MULHERES_____

Nº	NOME DO PARTICIPANTE	SEXO: M/F	NOME DA ESCOLA	CÓDIGO DA ESCOLA	FUNÇÃO	CONTACTO	ASSINATURA
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							



SABER



Mapa para sistematizar resultados da avaliação rápida

Data_____ Professor(a)_____	Classe_____Turma_____ Nível alcançado em (L1):						
	Leitura				Compreensão		
Aluno	Letras	Palavras	Frases	Texto	Excelente	Aceitável	Não aceitável
1°							
2°							
3°							
4°							
5°							
6°-							
7°-							
N°- de alunos da turma por cada nível							

Data_____ Professor(a)_____	Classe_____Turma_____ Nível alcançado em Português						
	Leitura				Compreensão		
Aluno	Letras	Palavras	Frases	Texto	Excelente	Aceitável	Não aceitável
1°							
2°							
3°							
4°							
5°							
6°-							
7°-							
N°- de alunos da turma por cada nível							

Ficha de acompanhamento da aula

Província:			Distrito:			ZIP:	
Escola:			Acompanhante:			Data:	
Nº de alunos inscritos:	H	HM	Nº de alunos presentes:	H	HM	Classe:	

Orientação: Circunde no **SIM** cada prática observada. Marque **NA** (não aplicável) somente para práticas não prevista na aula. As práticas não observadas marque **NÃO**. No fim das observações, use a guião de conversa de acompanhamento. O acompanhante deverá confrontar as suas observações com o plano de aula para optar pelo SIM, NÃO, NA.

O(a) professor(a)….

	Passos da aula (todas as aulas)	**TOTAL: ___/7**		
1	Começou a aula no horário certo?	SIM	NAO	NA
2	Controlou a presença dos alunos?	SIM	NAO	NA
3	Corrigiu o TPC da disciplina?	SIM	NAO	NA
4	Recapitulou a aula anterior da disciplina?	SIM	NAO	NA
5	O professor fez a remediação para corrigir as dificuldades identificadas na aula anterior?	SIM	NAO	NA
6	Organizou os alunos em fila, alternando menina e menino?	SIM	NAO	NA
7	No fim da aula, marcou TPC?	SIM	NAO	NA
Passos da aula (todas as aulas)		Total 5/7		
Prática de leitura (aula de L1 - 1° e 2° ciclo)		**TOTAL: ___/6**		
8	O professor deu a aula usando a L1que a escola usa para o ensino-aprendizagem?	SIM	NAO	NA
9	Orientou os alunos a usar os sons das letras para formar sílabas e palavras?			
10	Orientou os alunos a lerem sozinhos (leitura individual silenciosa para ele(a) mesmo(a)?	SIM	NAO	NA
11	Lê em voz alta e os alunos acompanham a leitura nos seus livros?	SIM	NAO	NA
12	Orientou os alunos a lerem em voz alta para um outro colega (leitura aos pares)?	SIM	NAO	NA
13	Orientou os alunos a discutir o significado das palavras?	SIM	NAO	NA
14	Orientou os alunos a responder perguntas sobre o texto lido?	SIM	NAO	NA
Prática de leitura (aula de L1)		Total 5/6		
Prática da escrita (aula de L1 – 1° e 2° ciclo)		**TOTAL: ___/4**		
15	Orientou os alunos para escreverem letras, sílabas, palavras ou frases no papel, no caderno ou no quadro?	SIM	NÃO	NA
16	Orientou os alunos a escrever frases ou textos, próprios ou orientados?	SIM	NAO	NA
17	Verificou individualmente o caderno dos alunos durante a prática de escrita?	SIM	NAO	NA
18	Escreveu de forma legível no quadro e nas cartolinas?	SIM	NAO	NA
Prática da escrita (aula de L1)		Total 3/4		
Prática de oralidade (aula de L2 – 1° E 2° ciclo)		**TOTAL: ___/5**		
19	Orientou os alunos a entoar canções ou a fazer jogos de oralidade sobre o tema em estudo, com vocabulário contextualizado?	SIM	NÃO	NA
20	Orientou os alunos a apontar e nomear o vocabulário novo nos seus livros, em pares?	SIM	NAO	NA
21	Orientou os alunos a praticar o novo vocabulário usando Resposta Física Completa (quando necessário)	SIM	NÃO	NA
22	Orientou os alunos a estabelecer, manter e romper um diálogo, aos pares, em pelo menos 1 minuto, aplicando o vocabulário aprendido	SIM	NÃO	NA
23	Orientou os alunos a participar numa conversa de pelo menos 2 minutos, aplicando o vocabulário aprendido	SIM	NÃO	NA
Prática de oralidade (aula de L2)		Total 4/5		
Prática da escrita (aula de L2 – 3° a 6° classe)		**TOTAL: ___/6**		
24	Orientou os alunos para escrever palavras, frases ou pequenos textos no papel, no caderno ou no quadro?	SIM	NÃO	NA
25	Orientou os alunos a escrever frases ou textos, próprios ou orientados?	SIM	NAO	NA
26	Verificou individualmente o caderno dos alunos durante a prática de escrita?	SIM	NAO	NA
27	Escreveu de forma legível no quadro e nas cartolinas?	SIM	NAO	NA
28	Ensinou uma nova letra na L2 recorrendo as mesmas estratégias que usou na L1?	SIM	NAO	NA
29	Orientou a produção de sons diferentes produzidos a partir de uma mesma letra?	SIM	NAO	NA
Prática da escrita (aula de L2)		Total 5/6		
Interacção entre o professor e os alunos (todas as aulas)		**TOTAL: ___/5**		
27	Durante a aula pratica a rotina, *eu faço, nós fazemos, vocês fazem* e *tu fazes*?	SIM	NAO	NA

30	Faz perguntas a alunas e alunos durante a aula?	SIM	NAO	NA
31	Estimula os alunos para realizarem/participarem em jogos de leitura, ou sons de palavras?	SIM	NAO	NA
32	Obedece a pedagogia sensível ao genero?	SIM	NAO	NA
33	Elogia as alunas e os alunos?	SIM	NAO	NA
Interacção entre o professor e os alunos (todas as aulas)		Total 4/5		
Ambiente na sala de aula (todas as aulas)		**TOTAL: ___/4**		
34	Todos os alunos presentes têm o Livro do Aluno?	SIM	NAO	NA
35	Todos os alunos presentes têm lápis ou caneta?	SIM	NAO	NA
36	A sala tem trabalhos elaborados pelos alunos expostos?	SIM	NAO	NA
37	A sala tem letras, palavras ou desenhos colocados nas paredes?	SIM	NAO	NA
Ambiente na sala de aula (todas as aulas)		Total 3/4		
Preparação do professor (todas as aulas)		**TOTAL: ___/6**		
38	O professor planifica as aulas			
39	Deu a aula seguindo o que tinha no plano da aula?	SIM	NAO	NA
40	Organizou material complementar necessário para a aula dada?	SIM	NAO	NA
41	Participou da última oficina pedagógica?	SIM	NAO	NA
42	Realizou a avaliação contínua para saber quais alunos precisam de apoio adicional?	SIM	NAO	NA
43	Realizou a remediação para corrigir as dificuldades identificadas da avaliação contínua?	SIM	NAO	NA
Preparação do professor (todas as aulas)		**Total 5/6**		
Passos possíveis na aula de Matemática		**TOTAL: ___/10**		
44	Apresentou material concretizador para introdução da aula de Matemática?	SIM	NAO	NA
45	Introduziu a aula na base de um problema?	SIM	NAO	NA
46	Iniciou a aula do mais simples para o mais complexo?	SIM	NAO	NA
47	Demonstrou o exercício aos alunos no quadro?	SIM	NAO	NA
48	Resolveu o exercício com os alunos?	SIM	NAO	NA
49	Orientou a resolução de exercício aos alunos em grupos?	SIM	NAO	NA
50	Orientou a resolução de exercício aos alunos individualmente?	SIM	NAO	NA
51	Verificou individualmente o caderno dos alunos durante a resolução dos exercícios?	SIM	NAO	NA
52	Negociou os termos chave com os alunos antes da aula iniciar?	SIM	NAO	NA
53	Faz a revisão da aula na L1 dos alunos apos terminar com a lecionação dos conteúdos?	SIM	NAO	NA
Passos possíveis na aula de Matemática		**Total 8/10**		

Conversa de Acompanhamento

Durantes a observação nos intervalos faça avaliação rápida com 7 alunos.
Para a L1 no 1° ciclo, use o livro de aluno para avaliar se os alunos reconhecem sons das letras, sílabas, palavras, frases ou textos.
Para a L2 no 1° e 2° classe, desenvolva uma conversa com os alunos usando questões como: ***Como te chamas? Quantos anos tens? Como se chama o(a) teu professor?*** *As respostas deverão ser completas, por exemplo: Meu nome é…*
Para a L2 no 3° classe, use o livro de aluno para avaliar se os alunos reconhecem sons das letras, sílabas, palavras, frases ou textos.

1. Em poucas palavras reflicta sobre a sua aula.

2. O que acha que faz bem durante a aula?

3. O que acha que tem a melhorar?

4. Gostaria de dizer mais alguma coisa sobre o processo de ensino-aprendizagem?

5. Recomendações do(a) Acompanhante *(cruzar com as observações feitas durante a aula e as observações feitas na avaliação dos alunos):*

ANEXO B: AQUELA FICHA DE AVALIAÇÃO DO CORPO DOCENTE

Edição electrónica © Pandora Box, Lda. Todos os direitos reservados

Quinta-feira, 21 de Novembro de 2019 I SÉRIE — Número 225

BOLETIM DA REPÚBLICA

PUBLICAÇÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

IMPRENSA NACIONAL DE MOÇAMBIQUE, E.P.

AVISO

A matéria a publicar no «Boletim da República» deve ser remetida em cópia devidamente autenticada, uma por cada assunto, donde conste, além das indicações necessárias para esse efeito, o averbamento seguinte, assinado e autenticado: Para publicação no «Boletim da República».

SUMÁRIO

Comissão Interministerial da Reforma da Administração Pública:

Resolução n.º 18/2019:

Aprova o Quadro de Pessoal do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

Resolução n.º 19/2019:

Aprova o modelo de Ficha de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente.

Resolução n.º 20/2019:

Aprova o Estatuto Orgânico do Laboratório de Engenharia de Moçambique, IP.

COMISSÃO INTERMINISTERIAL DA REFORMA DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Resolução n.º 18/2019

de 21 de Novembro

Havendo necessidade de dotar de Quadro de Pessoal o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, criado pelo Decreto n.º 1/2015, de 16 de Janeiro, ao abrigo do disposto na subalínea i, da alínea *d*) do artigo 4, do Decreto Presidencial n.º 2/2016, de 20 de Maio, a Comissão Interministerial da Reforma da Administração Pública delibera:

Artigo 1. É aprovado o Quadro de Pessoal do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e que faz parte integrante da presente Resolução.

Art. 2. O preenchimento do presente quadro de pessoal fica condicionado à existência do cabimento orçamental.

Art. 3. É revogada a Resolução n.º 10/2012, de 10 de Outubro, que aprova o quadro de pessoal do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

Art. 4. A presente Resolução entra em vigor na data da sua publicação.

Aprovada pela Comissão Interministerial da Reforma da Administração Pública, aos 12 de Outubro de 2018.

Publique-se.

O Presidente, Carlos *Agostinho do Rosário*.

197.249.240.153 | stivane on SALDP Impresso em 11/3/2020 as 12:09:01 RICOH PCL6 UniversalDriver V4.24

Edição electrónica © Pandora Box, Lda. Todos os direitos reservados

Legenda

GM – Gabinte do Ministro;

IMEDH – Inspeção do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano;

DINEP – Direcção Nacional do Ensino Primário;

DINES – Direcção Nacional do Ensino Secundário;

DINAEA – Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos;

DNFP – Direcção Nacional de Formação de Professores;

DGGQ – Direcção Nacional de Gestão e Garantia da Qualidade;

DAT – Direcção de Assuntos Transversais;

DNSE – Direcção de Nutrição e Saúde Escolar;

DIPLAC – Direcção de Planificação e Cooperação;

DRH – Direcção de Recursos Humanos;

DAF – Direcção de Administração e Finanças;

DIEE – Direcção de Infraestruturas e Equipamentos Escolares;

GJ – Gabinete Jurídico;

DD – Departamento de Documentação;

DEE – Departamento de Educação Especial;

DGLEMD – Departamento de Gestão do Livro Escolar e Materiais Didáticos;

DTIC – Departamento de Tecnologias de Informação e Comunicação;

DCI – Departamento de Comunicação e Imangem;

DAQUI – Departamento de Aquisições.

Resolução n.º 19/2019

de 21 de Novembro

Havendo necessidade de se aprovar o modelo de Ficha de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente, ao abrigo do disposto no n.º 4, do artigo 10 do Decreto n.º 55/2009, de 12 de Outubro, que cria o Sistema de Gestão de Desempenho na Administração Pública e aprova o respectivo regulamento, a Comissão Interministerial da Reforma da Administração Pública delibera:

Artigo 1. É aprovado o modelo de Ficha de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente que é parte integrante da presente Resolução.

Art. 2. A presente Resolução entra em vigor na data da sua publicação.

Aprovada pela Comissão Interministerial da Reforma da Administração Pública, aos 12 de Outubro de 2018.

Publique-se.

O Presidente, Carlos *Agostinho do Rosário*.

197.249.240.153 | stivane on SALDP Impresso em 11/3/2020 as 12:09:01 RICOH PCL6 UniversalDriver V4.24

Edição electrónica © Pandora Box, Lda. Todos os direitos reservados

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano	FICHA ANUAL DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO INDIVIDUAL DO PESSOAL DOCENTE	PERÍODO DE AVALIAÇÃO DE__/__/___ A__/__/___

IDENTIFICAÇÃO DO AVALIADO

PROVÍNCIA: _____
DISTRITO: _____
INSTITUIÇÃO: _____
NOME: _____
CARREIRA: _____
DISCIPLINA/ MÓDULO QUE LECCIONA: _____
CLASSE/ ANO QUE LECCIONA _____

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO INDIVIDUAL

CRITÉRIOS		DESCRIÇÃO DO DESEMPENHO	PONTUAÇÃO	PONTOS ATRIBUIDOS[1]
GRUPO I (70%) **Processo e resultados de ensino e aprendizagem**				
a) Planificação do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA)	1	Planifica de forma sólida, coerente e inovadora integrando objectivos, conteúdos, métodos, meios, actividades, tempo e avaliação.	19 a 20	
	2	Planifica de forma sólida e coerente integrando objectivos, conteúdos, métodos, meios, actividades, tempo e avaliação.	17 a 18	
	3	Planifica de forma coerente integrando objectivos, conteúdos, métodos, meios, actividades, tempo e avaliação.	14 a 16	
	4	Planifica com lacunas.	10 a 13	
	5	Nem sempre planifica.	0 a 9	
b) Domínio dos Conteúdos da sua área de actividade	1	Domina e adapta os conteúdos da sua área de actividade, à realidade local, mediando o PEA com uma linguagem adequada aos alunos.	19 a 20	
	2	Domina os conteúdos da sua área de actividade, mediando o PEA com uma linguagem adequada aos alunos.	17 a 18	
	3	Domina os conteúdos da sua área de actividade mediando o PEA com uma linguagem nem sempre adequada aos alunos.	14 a 16	
	4	Tem algum domínio dos conteúdos da sua área de actividade mediando com deficiência o PEA.	10 a 13	
	5	Demonstra lacunas no domínio dos conteúdos da sua área de actividade.	0 a 9	
c)Uso de Métodos no PEA	1	Aplica com rigor e de forma inovadora os métodos de ensino ajustando-os às necessidades de aprendizagem dos alunos.	19 a 20	
	2	Aplica com rigor os métodos de ensino ajustando-os às necessidades de aprendizagem dos alunos.	17 a 18	
	3	Aplica os métodos de ensino ajustando-os às necessidades de aprendizagem dos alunos.	14 a 16	
	4	Aplica os métodos de ensino sem os ajustar às necessidades de	10 a 13	

[1] Atribui-se a pontuação escolhendo, apenas um campo na "Descrição do Desempenho" que tenha uma relação com o desempenho do avaliado. A pontuação representa um valor dentro do intervalo dos "Pontos Atribuídos" em cada critério.

197.249.240.153 | stivane on SALDP Impresso em 11/3/2020 as 12:09:01 RICOH PCL6 UniversalDriver V4.24

		aprendizagem dos alunos.	0 a 9	
	5	Aplica com deficiência os métodos de ensino.		
d) Avaliação no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA)	1	Avalia de forma diversificada, sistemática e inovadora para aferir o nível de aprendizagem dos seus alunos, procurando sempre, superar as dificuldades.	19 a 20	
	2	Avalia de forma diversificada e sistemática para aferir o nível de aprendizagem dos seus alunos, procurando sempre, superar as dificuldades.	17 a 18	
	3	Avalia de forma sistemática a aprendizagem dos seus alunos.	14 a 16	
	4	Avalia a aprendizagem dos seus alunos de forma não sistemática e nem diversificada.	10 a 13	
	5	Avalia de forma não adequada os seus alunos.	0 a 9	
e) Produção, utilização, conservação e actualização de materiais didácticos	1	Produz, utiliza, actualiza e conserva o material didáctico.	19 a 20	
	2	Utiliza, actualiza e conserva o material didáctico.	17 a 18	
	3	Utiliza e conserva o material didáctico.	14 a 16	
	4	Utiliza o material didáctico.	10 a 13	
	5	Nem sempre utiliza o material didáctico.	0 a 9	
f) Resultados de aprendizagem dos alunos	1	Entre 91% e 100%, dos seus alunos revelam domínio das competências previstas na classe/ano/disciplina/módulo.	19 a 20	
	2	Entre 81% e 90% dos seus alunos revelam domínio das competências previstas na classe/ano/disciplina/ módulo	17 a 18	
	3	Entre 71% e 80% dos seus alunos revelam domínio das competências previstas na classe/ano/disciplina/ módulo.	14 a 16	
	4	Entre 50% e 70% dos seus alunos revelam domínio das competências previstas na classe/ano/disciplina/ módulo.	10 a 13	
	5	Menos de 50% dos seus alunos revelam domínio das competências previstas na classe/ano/disciplina/ módulo.	0 a 9	
g) Organização e participação em actividades co-curriculares	1	Toma iniciativa e é activo na organização e desenvolvimento de actividades co-curriculares (desporto, actividades culturais, produção escolar, entre outras) que envolvem a comunidade.	19 a 20	
	2	Participa activamente na organização e desenvolvimento de actividades co-curriculares (desporto, actividades culturais, produção escolar, entre outras) que envolvem a comunidade.	17 a 18	
	3	Participa na organização e desenvolvimento de actividades co-curriculares (desporto, actividades culturais, produção escolar, entre outras) que envolvem a comunidade.	14 a 16	
	4	Participa nas actividades co-curriculares (desporto, actividades culturais, produção escolar, entre outras) que envolvem a comunidade.	10 a 13	
	5	Nem sempre participa nas actividades co-curriculares (desporto, actividades culturais, produção escolar, entre outras) que envolvem a comunidade.	0 a 9	
Classificação do grupo I		**(a+b+c+d+e+f+g): 7 x 0,70**	**Pontuação**	

GRUPO II (20%) **Conduta, ética e deontologia profissional do docente**				
b) Cumprimento dos prazos na realização de	1	Excelente no cumprimento dos prazos. Executa as tarefas em curto espaço de tempo do que o esperado e com resultados de excelente qualidade.	19 a 20	

197.249.240.141 | activado no SALOP Impresso em 11/3/2020 as 12:09:03 BICON PCLA UniversalDriver V4.24

Edição electrónica © Pandora Box, Lda. Todos os direitos reservados

tarefas.	2	Muito bom no cumprimento dos prazos. Executa as tarefas dentro dos prazos e com resultados de muito boa qualidade.	17 a 18	
	3	Bom no cumprimento dos prazos. Executa as tarefas dentro dos prazos estabelecidos com resultados de boa qualidade.	14 a 16	
	4	Satisfatório no cumprimento dos prazos. Executa as tarefas com qualidade aceitável.	10 a 13	
	5	Não satisfatório no cumprimento dos prazos. Executa as tarefas com resultados de baixa qualidade.	0 a 9	
i) Pontualidade	1	Comete entre 0 a 1 atraso justificado por ano.	19 a 20	
	2	Comete entre 2 a 5 atrasos justificados por ano.	17 a 18	
	3	Comete entre 6 a 10 atrasos justificados por ano.	14 a 16	
	4	Comete entre 11 a 15 atrasos justificados por ano.	10 a 13	
	5	Comete mais de 15 atrasos justificados por ano.	0 a 9	
j) Assiduidade	1	Comete entre 0 a 1 falta justificada por ano.	19 a 20	
	2	Comete entre 2 a 5 faltas justificadas por ano.	17 a 18	
	3	Comete entre 6 a 10 faltas justificadas por ano.	14 a 16	
	4	Comete entre 11 a 15 faltas justificadas por ano.	10 a 13	
	5	Comete mais de 15 faltas justificadas por ano.	0 a 9	
k) Disciplina	1	Observa integralmente e com rigor as normas de Administração Pública e do Regulamento Interno da Escola; Revela muito respeito pelos colegas, alunos e a comunidade em geral. Contribui para o desenvolvimento de bom ambiente de trabalho.	19 a 20	
	2	Observa com rigor as normas da Administração Pública e do Regulamento Interno da escola; Revela respeito pelos colegas, alunos e a comunidade em geral. Contribui para a manutenção de bom ambiente de trabalho.	17 a 18	
	3	Observa as normas da Administração Pública e do Regulamento Interno da Escola; Revela respeito pelos colegas, alunos e a comunidade em geral. Contribui para um bom ambiente de trabalho.	14 a 16	
	4	Observa satisfatoriamente as normas da Administração Pública e do Regulamento Interno da Escola; Revela pouco respeito pelos colegas, alunos e a comunidade em geral. Raramente contribui para um bom ambiente de trabalho.	10 a 13	
	5	Observa raramente as normas da Administração Pública e do Regulamento Interno da Escola. Não respeita os colegas, alunos e a comunidade em geral. Não contribui para um bom ambiente de trabalho.	0 a 9	
l) Apresentação e compostura	1	Impecável na apresentação, cortês e delicado no relacionamento com as pessoas.	19 a 20	
	2	Muito boa apresentação, delicado no relacionamento com as pessoas.	17 a 18	
	3	Boa apresentação e bom relacionamento com as pessoas.	14 a 16	
	4	Apresentação satisfatória e relacionamento aceitável com as pessoas.	10 a 13	
	5	Desleixado na apresentação e mau relacionamento com as pessoas.	0 a 9	
Classificação do Grupo II		**(h+i+j+k+l): 5 x 0,20**	**Pontuação** _____	

197.249.240.153 | stivane on SALDP Impresso em 11/3/2020 as 12:09:01 RICOH PCL6 UniversalDriver V4.24

Edição electrónica © Pandora Box, Lda. Todos os direitos reservados

GRUPO III (10%) Desenvolvimento e Formação Profissional				
m) Auto-formação profissional	1	Evidencia excelente iniciativa de desenvolver de forma sistemática a processos de aquisição e actualização do conhecimento profissional e mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.	19 a 20	
	2	Muito boa a iniciativa de desenvolver processos de aquisição e atualização de conhecimento profissional e mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho	17 a 18	
	3	Desenvolve processos de aquisição e actualização de conhecimento profissional e mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho	14 a 16	
	4	O docente desenvolve processos de aquisição e actualização e conhecimento profissional apenas quando formalmente exigido mas não mobiliza o conhecimento adquirido	10 a 13	
	5	O docente não revela interesse em actuaizar o seu conhecimento profissional , fazendo-o apenas quando formalmente exigido e não reconhece os benefícios do conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho	0 a 9	
n) Competências Reveladas após Formação	1	Excelente aplicação prática da aprendizagem; revela melhorias constantes na execução das tarefas, sempre partilha os conhecimentos adquiridos com os colegas.	19 a 20	
	2	Muito boa aplicação prática da aprendizagem; revela melhorias na execução das tarefas e partilha os conhecimentos adquiridos com os colegas.	17 a 18	
	3	Boa aplicação prática da aprendizagem; revela melhorias na execução das tarefas, mas nem sempre partilha os conhecimentos adquiridos com os colegas.	14 a 16	
	4	Aplicação prática satisfatória da aprendizagem; poucas mudanças na execução das tarefas e pouca partilha dos conhecimentos adquiridos com os colegas.	10 a 13	
	5	Fraca aplicação prática da aprendizagem; não revela mudanças na execução das tarefas nem partilha os conhecimentos adquiridos com os colegas.	0 a 9	
Classificação do Grupo III		**(m+n): 2 x 0,10**	**Pontuação** _____	
CLASSIFICAÇÃO FINAL		**Grupo I + Grupo II+ Grupo III**		

197.249.240.153 | ativane on SALDP Impresso em 11/3/2020 as 12:09:01 RICOH PCL6 UniversalDriver V4.24

Edição electrónica © Pandora Box, Lda. Todos os direitos reservados

COMENTÁRIOS GERAIS DO AVALIADOR E RECOMENDAÇÕES

COMENTÁRIOS GERAIS DO AVALIADO

ASSINATURAS DOS INTERVENIENTES

Assinatura do Avaliado

_____

_____, ___/___/___

Assinatura do Avaliador

_____

_____, ___/___/___

Homologação

O[2]_____

_____

_____/_____/_____

Tomei conhecimento após homologação

_____

_____/_____/_____

[2] Título da entidade que faz a homologação da Avaliação individual do desempenho.

197.249.240.153 | stivane on SALOP Impresso em 11/3/2020 as 12:09:01 RICOH PCL6 UniversalDriver V4.24

Edição electrónica © Pandora Box, Lda. Todos os direitos reservados

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO PESSOAL DOCENTE

DADOS DO AVALIADO

Nome: _____

Categoria: _____

Função: _____

Instituição _____

Classificação obtida no ano anterior: _____

DADOS DO AVALIADOR

Nome: _____

Função: _____

Carreira: _____

197.249.240.153 | stivane on SALDP Impresso em 11/3/2020 as 12:09:01 RICOH PCL6 UniversalDriver V4.24

Edição electrónica © Pandora Box, Lda. Todos os direitos reservados

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO PESSOAL DOCENTE

CRITÉRIOS		DESCRIÇÃO DO DESEMPENHO	PONTUA-ÇÃO	Trimestre/Semestre/Outros[1]				Meios de verificação
				1.º	2.º	3.º	M	
a) Planificação do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA)	1	Planifica de forma sólida, coerente e inovadora integrando objectivos, conteúdos, métodos, meios, actividades, tempo e avaliação.	19 à 20					Planos analítico, temático e de Lição, Programa de ensino
	2	Planifica de forma sólida e coerente integrando objectivos, conteúdos, métodos, meios, actividades, tempo e avaliação.	17 à 18					
	3	Planifica de forma coerente integrando objectivos, conteúdos, métodos, meios, actividades, tempo e avaliação.	14 à 16					
	4	Planifica com lacunas.	10 à 13					
	5	Nem sempre planifica.	0 à 9					
b) Domínio dos Conteúdos da sua área de actividade	1	Domina e adapta os conteúdos da sua área de actividade, à realidade local, mediando o PEA com uma linguagem adequada aos alunos.	19 à 20					Planos; Enunciados e Fichas de Assistência às aulas
	2	Domina os conteúdos da sua área de actividade, mediando o PEA com uma linguagem adequada aos alunos.	17 à 18					
	3	Domina os conteúdos da sua área de actividade mediando o PEA com uma linguagem nem sempre adequada aos alunos.	14 à 16					
	4	Tem algum domínio dos conteúdos da sua área de actividade mediando com deficiência o PEA.	10 à 13					
	5	Demonstra lacunas no domínio dos conteúdos da sua área de actividade.	0 à 9					
c) Uso de Métodos no PEA	1	Aplica com rigor e de forma inovadora os métodos de ensino ajustando-os às necessidades de aprendizagem dos alunos.	19 à 20					Plano de lição, ficha de assistência às aulas
	2	Aplica com rigor os métodos de ensino ajustando-os às necessidades de aprendizagem dos alunos.	17 à 18					

[1] A Ficha de Acompanhamento pode ser preenchida trimestralmente, semestralmente ou Outros, tendo em conta o tipo de regime em vigor.

197.249.240.153 | stivane on SALDP Impresso em 11/3/2020 as 12:09:01 RICOH PCL6 UniversalDriver V4.24

Edição electrónica © Pandora Box, Lda. Todos os direitos reservados

	3	Aplica os métodos de ensino ajustando-os às necessidades de aprendizagem dos alunos.	14 à 16					
	4	Aplica os métodos de ensino sem os ajustar às necessidades de aprendizagem dos alunos.	10 à 13					
	5	Aplica com deficiência os métodos de ensino.	0 à 9					
d) Avaliação no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA)	1	Avalia de forma diversificada, sistemática e inovadora para aferir o nível de aprendizagem dos seus alunos, procurando sempre, superar as dificuldades.	19 à 20					Enunciado de avaliações, grelha de correcções, caderneta de notas, caderno dos alunos e do desempenho
	2	Avalia de forma diversificada e sistemática para aferir o nível de aprendizagem dos seus alunos, procurando sempre, superar as dificuldades.	17 à 18					
	3	Avalia de forma sistemática a aprendizagem dos seus alunos.	14 à 16					
	4	Avalia a aprendizagem dos seus alunos de forma não sistemática e nem diversificada.	10 à 13					
	5	Avalia de forma não adequada os seus alunos.	0 à 9					
e) Produção, utilização, conservação e actualização de materiais didácticos	1	Produz, utiliza, actualiza e conserva o material didáctico.	19 à 20					Plano de lição, Ficha de Assistência às aulas, material didactico
	2	Utiliza, actualiza e conserva o material didáctico.	17 à 18					
	3	Utiliza e conserva o material didáctico.	14 à 16					
	4	Utiliza o material didáctico.	10 à 13					
	5	Nem sempre utiliza o material didáctico.	0 à 9					
f) Resultados de aprendizagem dos alunos	1	Entre 91% e 100%, dos seus alunos revelam domínio das competências previstas na classe/ano/disciplina/módulo.	19 à 20					Mapas dos resultados das avaliações
	2	Entre 81% e 90% dos seus alunos revelam domínio das competências previstas na classe/ano/disciplina/ módulo	17 à 18					
	3	Entre 71% e 80% dos seus alunos revelam domínio das competências previstas na classe/ano/disciplina/ módulo.	14 à 16					
	4	Entre 50% e 70% dos seus alunos revelam domínio das competências previstas na classe/ano/disciplina/ módulo.	10 à 13					
	5	Menos de 50% dos seus alunos revelam domínio das competências previstas na classe/ano/disciplina/ módulo.	0 à 9					
	1	Toma iniciativa e é activo na organização e desenvolvimento de actividades co-curriculares (desporto, actividades culturais,	19 à 20					

197.249.240.153 | stivane on SALDP Impresso em 11/3/2020 as 12:09:01 RICOH PCL6 UniversalDriver V4.24

Edição electrónica © Pandora Box, Lda. Todos os direitos reservados

g) Organização e participação em actividades co-curriculares		produção escolar, entre outras) que envolvem a comunidade.						
	2	Participa activamente na organização e desenvolvimento de actividades co-curriculares (desporto, actividades culturais, produção escolar, entre outras) que envolvem a comunidade.	17 à 18					Plano de actividades da Escola, mapa de controlo de actividades co curriculares, relatórios
	3	Participa na organização e desenvolvimento de actividades co-curriculares (desporto, actividades culturais, produção escolar, entre outras) que envolvem a comunidade.	14 à 16					
	4	Participa nas actividades co-curriculares (desporto, actividades culturais, produção escolar, entre outras) que envolvem a comunidade.	10 à 13					
	5	Nem sempre participa nas actividades co-curriculares (desporto, actividades culturais, produção escolar, entre outras) que envolvem a comunidade.	0 à 9					
h) Cumprimento dos prazos na realização de tarefas.	1	Excelente no cumprimento dos prazos. Executa as tarefas em curto espaço de tempo do que o esperado e com resultados de excelente qualidade.	19 à 20					Mapas de controlo da realização das tarefas, actas de reuniões de balanço
	2	Muito bom no cumprimento dos prazos. Executa as tarefas dentro dos prazos e com resultados de muito boa qualidade.	17 à 18					
	3	Bom no cumprimento dos prazos. Executa as tarefas dentro dos prazos estabelecidos com resultados de boa qualidade.	14 à 16					
	4	Satisfatório no cumprimento dos prazos. Executa as tarefas com qualidade aceitável.	10 à 13					
	5	Não satisfatório no cumprimento dos prazos. Executa as tarefas com resultados de baixa qualidade.	0 à 9					
i) Pontualidade	1	Comete entre 0 a 1 atraso justificado por ano.	19 à 20					Livro do Ponto e de turma
	2	Comete entre 2 a 5 atrasos justificados por ano.	17 à 18					
	3	Comete entre 6 a 10 atrasos justificados por ano.	14 à 16					
	4	Comete entre 11 a 15 atrasos justificados por ano.	10 à 13					
	5	Comete mais de 15 atrasos justificados por ano.	0 à 9					
j) Assiduidade	1	Comete entre 0 a 1 falta justificada por ano.	19 à 20					

197.249.240.153 | ativane on SALDP Impresso em 11/3/2020 as 12:09:01 RICOH PCL6 UniversalDriver V4.24

Edição electrónica © Pandora Box, Lda. Todos os direitos reservados

	2	Comete entre 2 a 5 faltas justificadas por ano.	17 à 18					Livro do Ponto e de turma, mapas de efectividade
	3	Comete entre 6 a 10 faltas justificadas por ano.	14 à 16					
	4	Comete entre 11 a 15 faltas justificadas por ano.	10 à 13					
	5	Comete mais de 15 faltas justificadas por ano.	0 à 9					
k) Disciplina	1	Observa integralmente e com rigor as normas de Administração Pública e do Regulamento. Interno da Escola; Revela muito respeito pelos colegas, alunos e a comunidade em geral. Contribui para o desenvolvimento de bom ambiente de trabalho.	19 à 20					Cumprimento do EGFAE e outros documentos normativos
	2	Observa com rigor as normas da Administração Pública e do Regulamento Interno da escola; Revela respeito pelos colegas, alunos e a comunidade em geral. Contribui para a manutenção de bom ambiente de trabalho.	17 à 18					
	3	Observa as normas da Administração Pública e do Regulamento Interno da Escola; Revela respeito pelos colegas, alunos e a comunidade em geral. Contribui para um bom ambiente de trabalho.	14 à 16					
	4	Observa satisfatoriamente as normas da Administração Pública e do Regulamento Interno da Escola; Revela pouco respeito pelos colegas, alunos e a comunidade em geral. Raramente contribui para um bom ambiente de trabalho.	10 à 13					
	5	Observa raramente as normas da Administração Pública e do Regulamento Interno da Escola. Não respeita os colegas, alunos e a comunidade em geral. Não contribui para um bom ambiente de trabalho.	0 à 9					
l) Apresentação e compostura	1	Impecável na apresentação, cortês e delicado no relacionamento com as pessoas.	19 à 20					Bata /compostura e formas de relacionamento/convivência
	2	Muito boa apresentação, delicado no relacionamento com as pessoas.	17 à 18					
	3	Boa apresentação e bom relacionamento com as pessoas.	14 à 16					
	4	Apresentação satisfatória e relacionamento aceitável com as pessoas.	10 à 13					
	5	Desleixado na apresentação e mau relacionamento com as pessoas	0 à 9					

197.249.240.153 | stivane on SALDP Impresso em 11/3/2020 as 12:09:01 RICOH PCL6 UniversalDriver V4.24

Edição electrónica © Pandora Box, Lda. Todos os direitos reservados

m) Auto formação profissional	1	Evidencia excelente iniciativa de desenvolver de forma sistemática a processos de aquisição e actualização do conhecimento profissional e mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.	19 a 20					Interesse demonstrado em melhorar os conhecimentos profissionais e capacidade de se ajustar às exigências decorrentes da actividade;
	2	Muito boa a iniciativa de desenvolver processos de aquisição e atualização de conhecimento profissional e mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.	17 a 18					
	3	Desenvolve processos de aquisição e actualização de conhecimento profissional e mobiliza o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.	14 a 16					
	4	O docente desenvolve processos de aquisição e actualização e conhecimento profissional apenas quando formalmente exigido, mas não mobiliza o conhecimento adquirido.	10 a 13					
	5	O docente não revela interesse em actualizar o seu conhecimento profissional, fazendo-o apenas quando formalmente exigido e não reconhece os benefícios do conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho.	0 a 9					
n) Competências Reveladas após Formação	1	Excelente aplicação prática da aprendizagem; revela melhorias constantes na execução das tarefas, sempre partilha os conhecimentos adquiridos com os colegas.	19 a 20					Atitude e métodos de trabalho inovadores.
	2	Muito boa aplicação prática da aprendizagem; revela melhorias na execução das tarefas e partilha os conhecimentos adquiridos com os colegas.	17 a 18					
	3	Boa aplicação prática da aprendizagem; revela melhorias na execução das tarefas, mas nem sempre partilha os conhecimentos adquiridos com os colegas.	14 a 16					
	4	Aplicação prática satisfatória da aprendizagem; poucas mudanças na execução das tarefas e pouca partilha dos conhecimentos adquiridos com os colegas.	10 a 13					
	5	Fraca aplicação prática da aprendizagem; não revela mudanças na execução das tarefas nem partilha os conhecimentos adquiridos com os colegas.	0 a 9					

197.249.240.153 | stivane on SALDP Impresso em 11/3/2020 as 12:09:01 RICOH PCL6 UniversalDriver V4.24

Edição electrónica © Pandora Box, Lda. Todos os direitos reservados

COMENTÁRIOS GERAIS DO DESEMPENHO DO AVALIADO NO 1.º TRIMESTRE ☐ /1.º SEMESTRE ☐ /Outros ☐

ASSINATURAS DOS INTERVENIENTES

Assinatura do Avaliado

_____

_____, ____/____/_____

Assinatura do avaliador

_____

_____, ____/____/_____

197.249.240.153 | stivane on SALDP Impresso em 11/3/2020 as 12:09:01 RICOH PCL6 UniversalDriver V4.24

Edição electrónica © Pandora Box, Lda. Todos os direitos reservados

COMENTÁRIOS GERAIS DO DESEMPENHO DO AVALIADO NO 2.º TRIMESTRE ☐ **/2.º SEMESTRE** ☐ **/Outros** ☐

ASSINATURAS DOS INTERVENIENTES

Assinatura do Avaliado

_____

_____, ____/____/____

Assinatura do avaliador

_____

_____, ____/____/____

197.249.240.153 | stivane on SALDP Impresso em 11/3/2020 as 12:09:01 RICOH PCL6 UniversalDriver V4.24

Edição electrónica © Pandora Box, Lda. Todos os direitos reservados

COMENTÁRIOS GERAIS DO DESEMPENHO DO AVALIADO NO 3.º TRIMESTRE ☐	Outros ☐

ASSINATURAS DOS INTERVENIENTES

Assinatura do Avaliado

_____

_____, ____/____/____

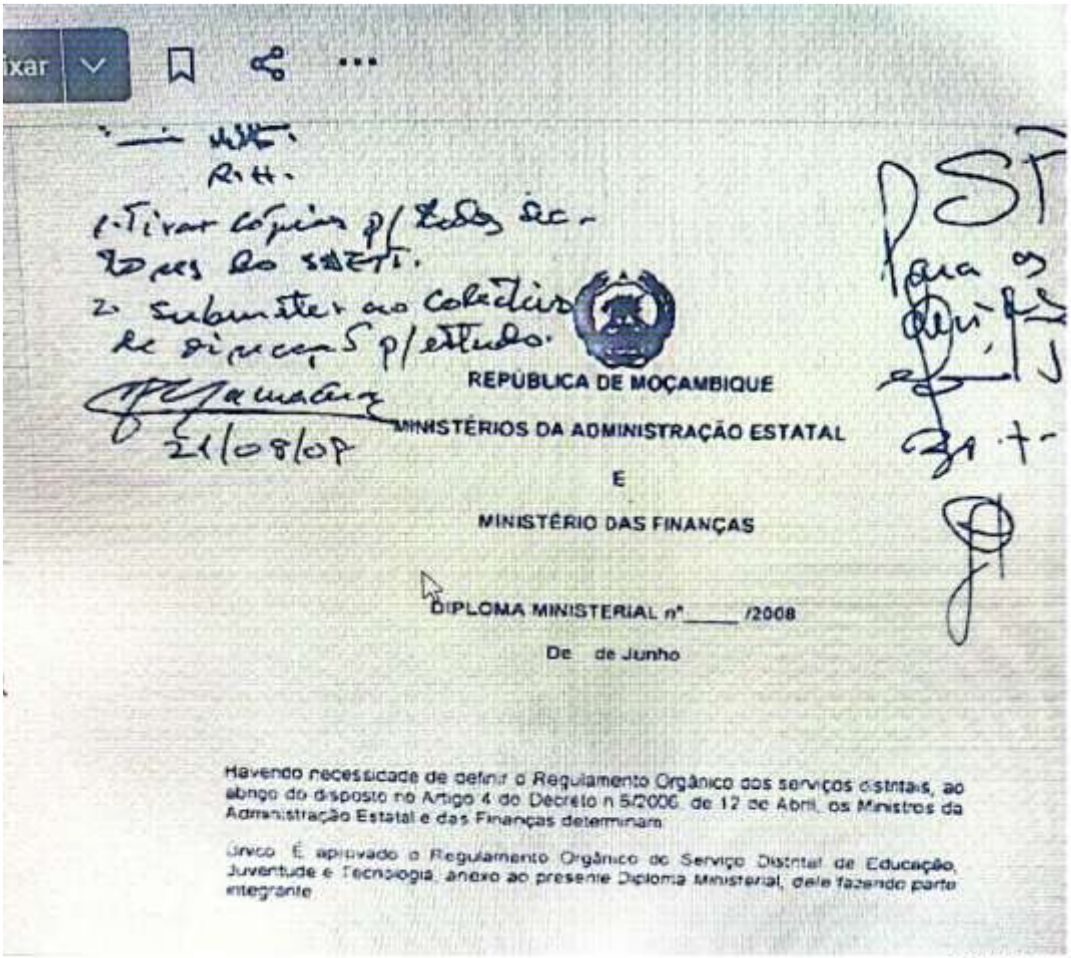
Assinatura do avaliador

_____

_____, _____/_____/_____

197.249.240.153 | stivane on SALDP Impresso em 11/3/2020 as 12:09:01 RICOH PCL6 UniversalDriver V4.24

ANEXO C: ORGANOGRAMA EM NÍVEL DISTRITAL E PROVINCIAL E MINISTERIAL



ixar

R.H.

1- Tirar cópias p/ todos Dir. dos Serv. Distritais.

2- Submeter ao Colectivo de Direcção p/ estudo.

21/08/08

DST

Para os

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

MINISTÉRIOS DA ADMINISTRAÇÃO ESTATAL

E

MINISTÉRIO DAS FINANÇAS

DIPLOMA MINISTERIAL nº____ /2008

De de Junho

Havendo necessidade de definir o Regulamento Orgânico dos serviços distritais, ao abrigo do disposto no Artigo 4 do Decreto n 5/2006 de 12 de Abril, os Ministros da Administração Estatal e das Finanças determinam:

Único. É aprovado o Regulamento Orgânico do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia, anexo ao presente Diploma Ministerial, dele fazendo parte integrante.

Digitalizado com CamScanner

Regulamento Orgânico do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 1
(Natureza)

O Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia abreviadamente designado por SDEJT é o órgão do aparelho distrital do Estado responsável pela planificação, direcção e coordenação das actividades do sector.

Artigo 2
(Objecto)

O Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia garante, sob direcção do respectivo director:

a) A execução de programas e planos definidos pelos órgãos do Estado de escalão superior e do governo distrital.

b) A orientação e apoio às unidades económicas e sociais do sector.

Artigo 3
(Funções)

Digitalizado com CamScanner

Maputo, aos de Junho de 2008

O MINISTRO DA ADMINISTRAÇÃO ESTATAL

LUCAS CHOMERA JEREMIAS

O MINISTRO DAS FINANÇAS

MANUEAL CHANG

Anúncio Baixo para ler sem anúncios

Digitalizado com CamScanner

São funções do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia

a) Garantir a implementação das políticas nacionais, seu desenvolvimento com base nos planos, programas definidos pelos órgãos do Estado do escalão superior e do governo distrital para o sector.

b) Dirigir, controlar as actividades dos órgãos e instituições do sector, garantindo-lhes o apoio técnico, metodológico e administrativo;

c) Apoiar o trabalho de entidades que desenvolvem as suas actividades no seu campo de actuação;

d) Promover a participação das organizações e associações na materialização da política definida para a respectiva área de actuação.

Digitalizado com CamScanner

Artigo 4

(Áreas de Actividade)

O Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia é responsável pelas seguintes áreas de actividades:

a) Educação;

b) Cultura, juventude e desporto;

c) Ciência e Tecnologia.

CAPÍTULO II
DOS ÓRGÃOS

Artigo 5

(Órgãos)

O Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia tem a seguinte composição:

a) Colectivo de Direcção;

b) Repartição de Educação Geral;

c) Repartição de Ensino Técnico - Profissional e Tecnologia;

d) Repartição de Cultura, Juventude e Desporto.

Digitalizado com CamScanner

e) Repartição de Administração e Planificação;

f) Repartição de Recursos Humanos.

Digitalizado com CamScanner

Artigo 6

(Colectivo de Direcção)

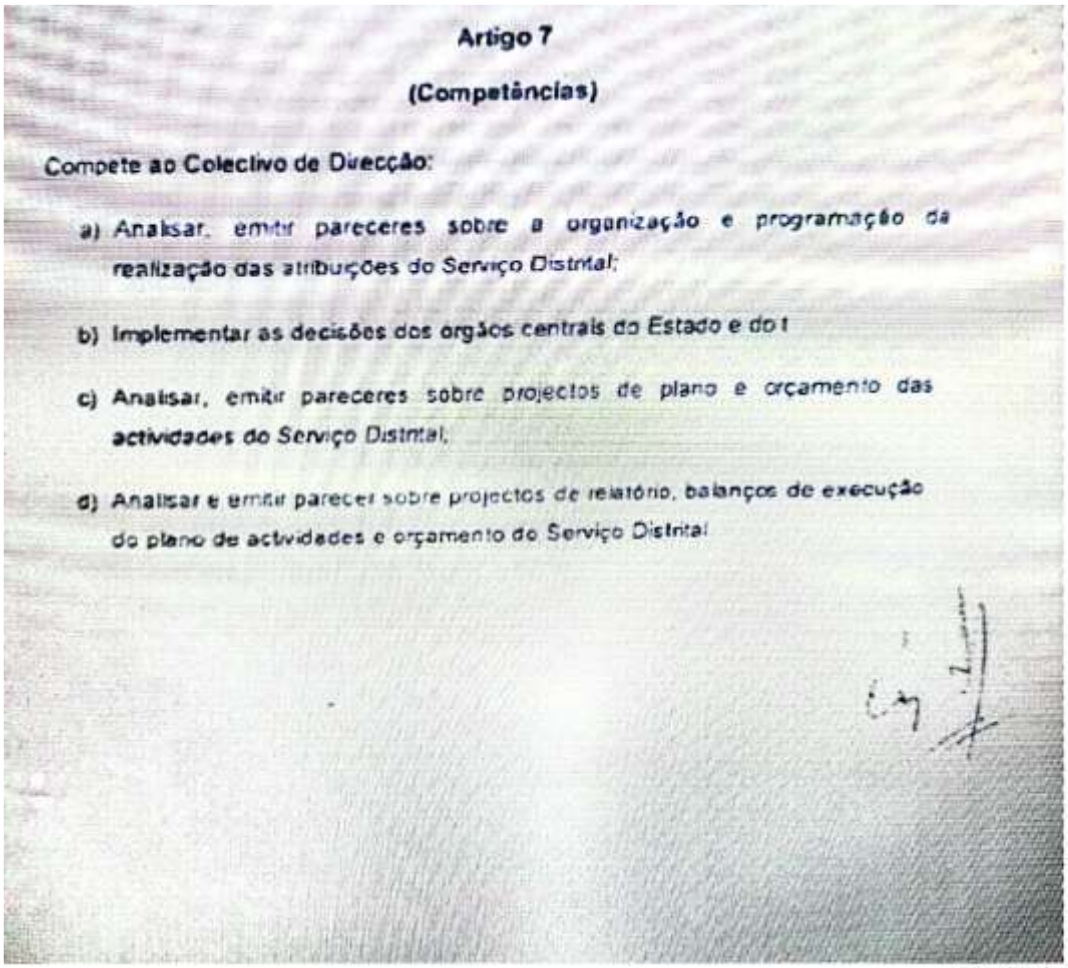
1. O Colectivo de Direcção é um orgão de consulta do Director, com a seguinte composição
   a) O Director do Serviço Distrital;
   b) Os Chefes das Repartições

2. O Colectivo de Direcção do Serviço Distrital é convocado e presidido pelo Director

3. O Director de Serviço Distrital pode, em função da materia, convidar outros quadros e técnicos do Serviço Distrital para participar nas sessões do Colectivo de Direcção

4. O Colectivo de Direcção reune-se ordinariamente de quinze em quinze dias e extraordinariamente sempre que pela natureza dos assuntos a tratar se julgar necessário

Digitalizado com CamScanner



Artigo 7

(Competências)

Compete ao Colectivo de Direcção:

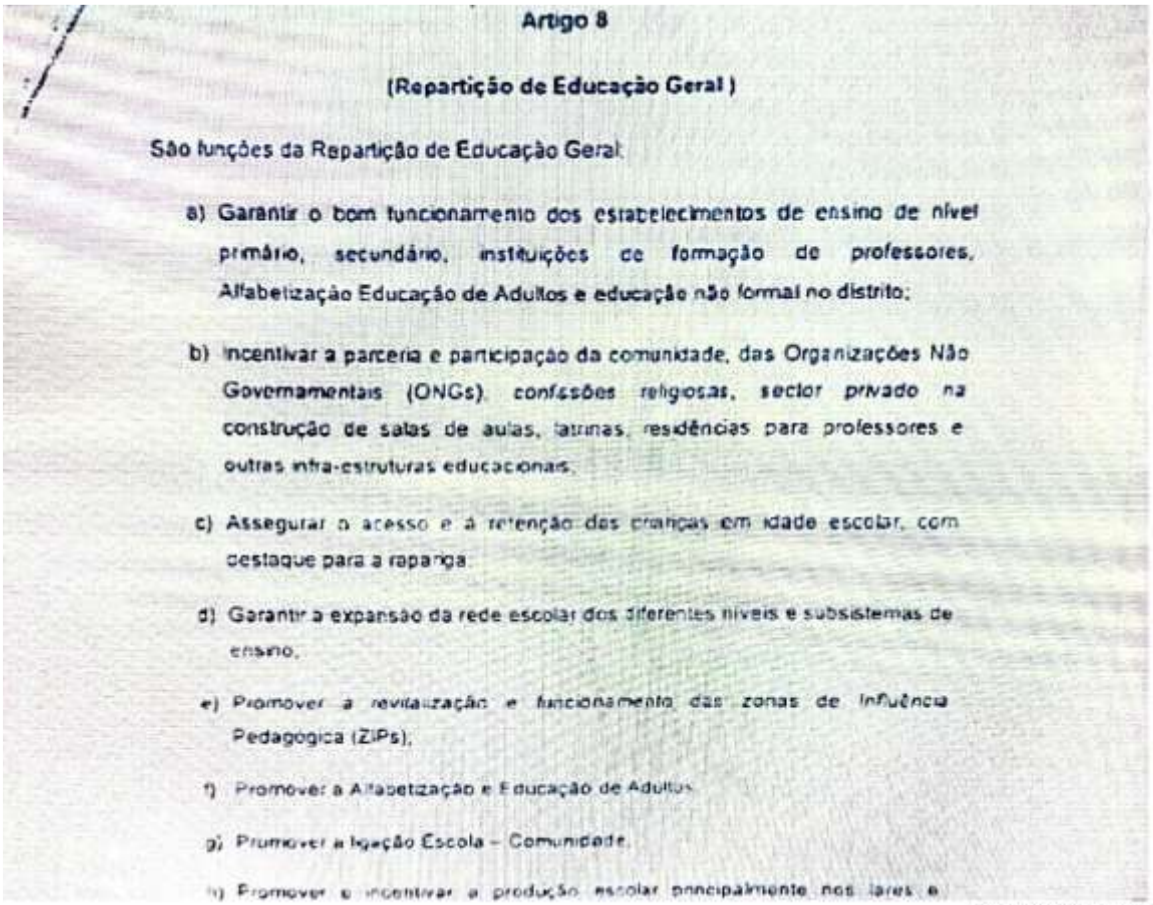
a) Analisar, emitir pareceres sobre a organização e programação da realização das atribuições do Serviço Distrital;

b) Implementar as decisões dos orgãos centrais do Estado e do I

c) Analisar, emitir pareceres sobre projectos de plano e orçamento das actividades do Serviço Distrital;

d) Analisar e emitir parecer sobre projectos de relatório, balanços de execução do plano de actividades e orçamento do Serviço Distrital

Digitalizado com CamScanner



Artigo 8

(Repartição de Educação Geral)

São funções da Repartição de Educação Geral:

a) Garantir o bom funcionamento dos estabelecimentos de ensino de nível primário, secundário, instituições de formação de professores, Alfabetização Educação de Adultos e educação não formal no distrito;

b) Incentivar a parceria e participação da comunidade, das Organizações Não Governamentais (ONGs), confissões religiosas, sector privado na construção de salas de aulas, latrinas, residências para professores e outras infra-estruturas educacionais;

c) Assegurar o acesso e a retenção das crianças em idade escolar, com destaque para a rapariga;

d) Garantir a expansão da rede escolar dos diferentes níveis e subsistemas de ensino;

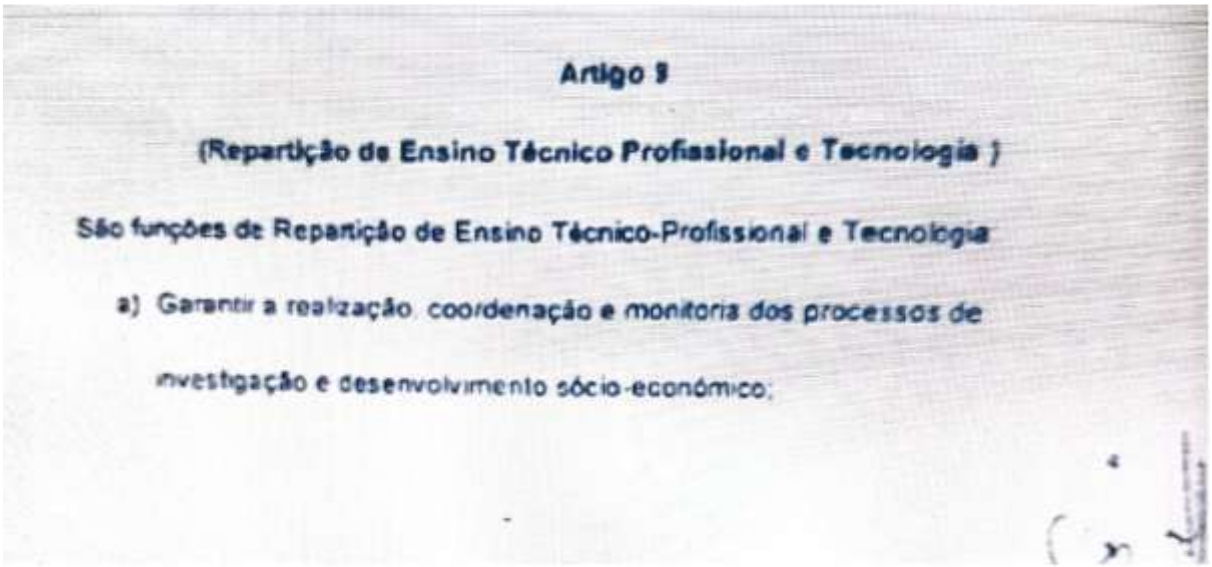
e) Promover a revitalização e funcionamento das zonas de Influência Pedagogica (ZIPs);

f) Promover a Alfabetização e Educação de Adultos;

g) Promover a ligação Escola – Comunidade;

h) Promover e incentivar a produção escolar principalmente nos lares e

Digitalizado com CamScanner



Artigo 9

(Repartição de Ensino Técnico Profissional e Tecnologia)

São funções da Repartição de Ensino Técnico-Profissional e Tecnologia:

a) Garantir a realização, coordenação e monitoria dos processos de investigação e desenvolvimento sócio-económico;

Digitalizado com CamScanner

h) Promover o treinamento capacitação das comunidades, trabalhadores e técnicos no uso de novas tecnologias.

c) Promover o estabelecimento de infra-estruturas para inovação científica e desenvolvimento tecnológico.

d) Promover a realização de feiras, exposições, bazares e outros programas na área de ciência e tecnologia.

e) Mobilizar parceiros para participarem apoiarem às actividades de investigação, inovação e desenvolvimento tecnológico.

f) Promover acções que contribuam um conhecimento local e científico moderno de forma complementar e proporcione uma mais-valia ao desenvolvimento das comunidades.

g) Garantir a gestão das escolas técnico-profissionais em particular as de Artes e Ofícios

Digitalizado com CamScanner

Artigo 10

(Repartição de Cultura, Juventude e Desporto)

São funções da Repartição de Cultura, Juventude e Desporto:

a) Realizar estudos sobre a cultura e línguas nacionais;

b) Promover a criação de círculos de interesse nas diferentes áreas tais como fotografia, cerâmica, escultura, pintura, corte e costura, teatro, dança, música, entre outras.

c) Promover o conhecimento e fabrico dos instrumentos musicais tradicionais;

d) Garantir a identificação e preservação de todos os lugares históricos do distrito.

e) Promover, através das artes e outras práticas positivas a educação, prevenção e o combate à discriminação de pessoas infectadas pelo HIV/SIDA.

Digitalizado com CamScanner

f) Incentivar o desenvolvimento de associações juvenis como forma de assegurar a melhor participação e integração dos jovens na comunidade.

g) Promover iniciativas geradoras de emprego, auto emprego e outras fontes de rendimento que permitam a participação da juventude no desenvolvimento do país.

h) Promover, coordenar e incentivar actividades intelectuais, culturais e desportivas para a formação integral e ocupação dos tempos livres dos jovens.

i) Valorizar e promover a prática de jogos tradicionais dentro e fora da escola.

j) Promover a educação patriótica.

k) Promover a realização de campeonatos intra e inter-escolas, postos administrativos, localidades e povoações.

Digitalizado com CamScanner

Artigo 11

(Repartição de Administração e Planificação)

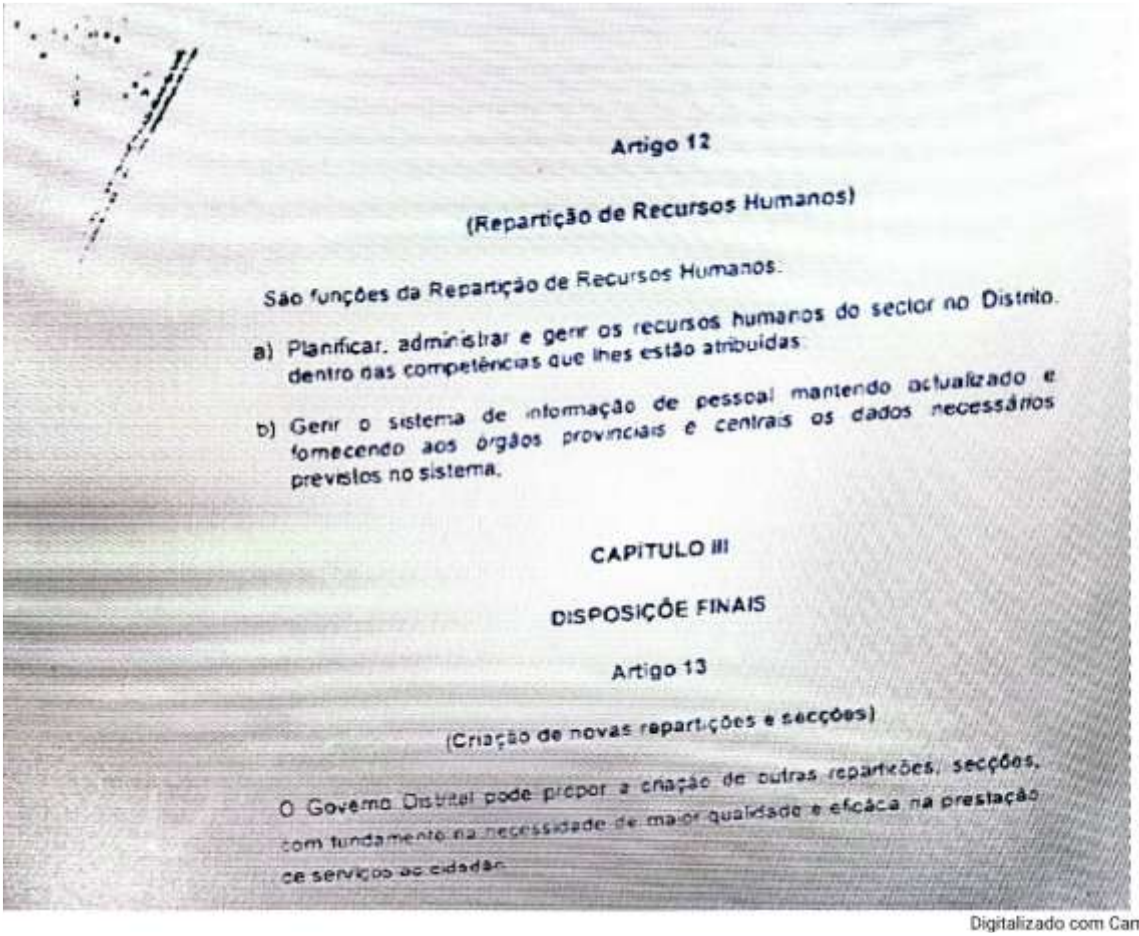
São funções da Repartição de Administração e Planificação:

a) Realizar as tarefas de administração interna, nomeadamente a elaboração, execução e controlo do orçamento do Serviço Distrital, registo e controlo da circulação de expediente, documentos e gestão do património afecto à instituição.

b) Garantir a elaboração de propostas dos planos, relatórios e levantamento de dados estatísticos.

c) Assegurar a aplicação de medidas de limpeza e higiene, bem como da correcta circulação de pessoas dentro de instituição.

Digitalizado com CamScanner



Artigo 12

(Repartição de Recursos Humanos)

São funções da Repartição de Recursos Humanos:

a) Planificar, administrar e gerir os recursos humanos do sector no Distrito, dentro das competências que lhes estão atribuídas;

b) Gerir o sistema de informação de pessoal mantendo actualizado e fornecendo aos órgãos provinciais e centrais os dados necessários previstos no sistema.

CAPÍTULO III

DISPOSIÇÕE FINAIS

Artigo 13

(Criação de novas repartições e secções)

O Governo Distrital pode propor a criação de outras repartições, secções, com fundamento na necessidade de maior qualidade e eficáca na prestação de serviços ao cidadão.

Digitalizado com CamScanner

Artigo 14
(Quadro de Pessoal)

A realização das tarefas do Serviço Distrital é assegurada pelo pessoal constante do Quadro de Pessoal Privativo e Comum do Distrito.

Artigo 15
(Regulamento Interno)

Compete ao Ministro da Administração Estatal, ouvido o Governador Provincial, aprovar o Regulamento Interno do respectivo Serviço Distrital

Maputo, Junho de 2008

Digitalizado com CamScanner

Segunda-feira, 2 de Janeiro de 2017 I SÉRIE — Número 1

BOLETIM DA REPÚBLICA

PUBLICAÇÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

IMPRENSA NACIONAL DE MOÇAMBIQUE, E.P.

AVISO

A matéria a publicar no «Boletim da República» deve ser remetida em cópia devidamente autenticada, uma por cada assunto, donde conste, além das indicações necessárias para esse efeito, o averbamento seguinte, assinado e autenticado: **Para publicação no «Boletim da República».**

SUMÁRIO

Ministérios da Administração Estatal e Função Pública e da Economia e Finanças:

Diploma Ministerial n.º 1/2017:

Aprova o Estatuto Orgânico da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano e revoga o Diploma Ministerial n.º 76/88, de 18 de Maio.

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano:

Diploma Ministerial n.º 2/2017:

Altera o n.º 2 do artigo 6 do Regulamento de Avaliação do Livro Escolar, aprovado pelo Diploma Ministerial n.º 122/2011, de 11 de Maio.

Diploma Ministerial n.º 3/2017:

Aprova o Regulamento de distinções e premiações do sector da educação e desenvolvimento humano.

Despacho:

Adopta os livros da 8.ª a 12.ª classe apartir de 2017, por um período de 5 anos.

MINISTÉRIOS DA ADMINISTRAÇÃO ESTATAL E FUNÇÃO PÚBLICA E DA ECONOMIA E FINANÇAS

Diploma Ministerial n.º 1/2017

de 2 de Janeiro

Havendo necessidade de aprovar o Estatuto Orgânico da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento humano, no uso das competências conferidas pelo artigo 6 do Decreto n.º 24/2015, de 30 de Outubro, a Ministra da Administração Estatal e Função Publica e o Ministro da Economia e Finanças, determinam:

ARTIGO 1

(Aprovação)

É aprovado o Estatuto Orgânico da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano, em anexo, que é parte integrante do presente Diploma Ministerial.

ARTIGO 2

(Regulamento Interno)

Compete ao Governo Provincial aprovar o Regulamento Interno da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano no prazo de sessenta dias a contar da data da publicação do presente Estatuto Orgânico.

ARTIGO 3

(Quadro de Pessoal)

Compete ao Ministro que superintende a área da Administração Estatal e Função Pública aprovar o quadro de pessoal da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano, sob proposta do Governo provincial, no prazo de noventa dias a contar da data da publicação do presente Estatuto.

ARTIGO 4

(Revogação)

É revogado o Diploma Ministerial n.º 76/88, de 18 de Maio e toda a legislação que contrarie o presente Diploma Ministerial.

ARTIGO 5

(Entrada em vigor)

O presente Diploma Ministerial entra em vigor na data da sua publicação.

A Ministra da Administração Estatal e Função Publica, *Carmelita Rita Namashulua*. — O Ministro da Economia e Finanças, *Adriano Afonso Maleiane*.

Estatuto Orgânico da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano

CAPÍTULO I

Disposições Gerais

ARTIGO 1

(Natureza)

A Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano é o órgão provincial do aparelho do Estado que, de acordo com os princípios, objectivos e tarefas definidas pelo Governo, dirige e assegura a execução das actividades da área da Educação e Desenvolvimento Humano a nível provincial.

ARTIGO 2

(Funções Gerais)

A Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano tem as seguintes funções gerais:

a) Garantir a execução de programas e planos definidos pelos órgãos do Estado de escalão superior e pelo Governo Provincial para o sector da Educação e Desenvolvimento Humano;

b) Exercer as competências previstas em leis específicas relacionadas com o sector da Educação e Desenvolvimento Humano;

c) Garantir a orientação e apoio às unidades económicas e sociais dos sectores de actividades da Educação e Desenvolvimento Humano;

d) Garantir o apoio técnico, metodológico e administrativo aos órgãos distritais do sector;

e) Garantir o apoio técnico aos directores de serviços distritais relacionados ao sector da Educação e Desenvolvimento Humano;

f) Garantir a implementação das políticas nacionais com base nos planos e decisões centrais e do Governo Provincial, de acordo com as necessidades do desenvolvimento territorial;

g) Dirigir e controlar as actividades dos órgãos e instituições do sector garantindo-lhes o apoio técnico, metodológico e administrativo;

h) Preparar e executar as operações de convocação ou mobilização, com vista à satisfação das necessidades apresentadas pelas Forças Armadas, de acordo com as directivas superiores nos quais, nos termos da lei, for determinada a convocação ou mobilização militar;

i) Promover a participação das organizações e associações cujo campo de actividade influencia a materialização da política definida para o sector da Educação e Desenvolvimento Humano;

j) Coordenar as acções de levantamento e sistematização da situação social e económica da sua área de actuação;

k) Promover a educação cívica sobre a prevenção e o combate ao HIVe SIDA, bem como a não discriminação de pessoas infectadas e afectadas pelo HIV e SIDA;

l) Assessorar o governo provincial nas matérias da Educação e Desenvolvimento Humano.

ARTIGO 3

(Funções Específicas)

São funções específicas da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano:

a) Garantir a administração unitária do Sistema Nacional de Educação;

b) Assegurar a aplicação uniforme do currículo de ensino aprovado e controlar o seu cumprimento;

c) Supervisionar a aplicação das normas e regulamentos de organização, direcção e funcionamento dos estabelecimentos de ensino, instituições de formação de professores, de alfabetização e educação de adultos;

d) Assegurar o ingresso e permanência na escola, das crianças com idade escolar certa;

e) Planificar a expansão da rede escolar;

f) Assegurar e controlar a organização da formação dos professores e formação contínua e permanente dos docentes;

g) Inspeccionar e supervisionar as actividades da educação no âmbito do Ensino geral;

h) Assegurar a formação de Professores, Alfabetizadores e Educadores de Adultos;

i) Promover a criação de núcleos nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais e em risco em coordenação com os sectores locais da saúde e género, criança e acção social;

j) Promover a produção escolar;

k) Promover a participação das comunidades locais e outros parceiros na construção de salas de aulas e de habitação para professores;

l) Fiscalizar as construções escolares de acordo com o regulamento de construções e manutenção dos dispositivos técnicos de acessibilidade, circulação e utilização dos sistemas de serviços e lugares públicos para a pessoa com deficiência;

m) Controlar e acompanhar a distribuição do livro escolar e materiais de aprendizagem;

n) Fiscalizar as zonas da influência pedagógica (ZIPs);

o) Planificar o desenvolvimento da alfabetização e educação de adultos;

p) Promover a educação inclusiva;

q) Promover e assegurar a saúde, a higiene, a nutrição e a prática de desporto escolar;

r) Promover a ligação escola comunidade;

s) Promover o processo de ensino e apredizagem.

ARTIGO 4

(Direcção)

A Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano é dirigida por um Director Provincial que pode ser coadjuvado por um ou dois directores provinciais adjuntos, nomeados pelo Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, ouvido o Governador Provincial.

ARTIGO 5

(Director Provincial)

1. No exercício das suas funções o Director Provincial subordina-se ao Governador Provincial.

2. Na realização das suas actividades, o Director Provincial obedece às orientações técnicas e metodológicas do Ministério que superintende a área da Educação e Desenvolvimento Humano;

3. O Director Provincial presta contas das suas actividades ao Governador Provincial e o Governo Provincial.

4. Para além das competências atribuídas por Lei nos termos do artigo 26 do Regulamento da Lei dos Órgãos Locais do Estado aprovado pelo Decreto n.º 11/2005 de 10 de Junho, Compete ao Director Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano:

a) Assegurar a Direcção Técnica, orientar e realizar a supervisão de todo o funcionamento dos sectores da Direcção;

b) Garantir a realização de todas as funções da Direcção e zelar pela aplicação de políticas e estratégias de desenvolvimento do sector da Educação e Desenvolvimento Humano na Província;

c) Garantir a execução dos planos e programas definidos pelos órgãos de escalão superior e pelo Governo Provincial, referentes a área da Educação e Desenvolvimento Humano;

d) Orientar e apoiar os Directores de Serviços Distritais que superintendem a área da Educação e Desenvolvimento Humano;

e) Orientar e apoiar as unidades económicas e sociais do ramo da Educação e Desenvolvimento Humano;
f) Dirigir os processos de elaboração, execução e controlo dos planos e garantir uma gestão racional dos recursos humanos, materiais e financeiros da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano;
g) Zelar pelo cumprimento das normas sobre a gestão de recursos humanos, financeiros e bens patrimoniais da direcção provincial e das Leis, Regulamentos e instruções superiormente emanadas;
h) Prestar assessoria técnica ao Governo Provincial na área da Educação e Desenvolvimento Humano;
i) Propor a nomeação, cessação, movimentação e transferências dos Chefes de Departamento e Repartição a nível da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano;
j) Realizar actos e procedimentos administrativos que lhe competem nos termos da Lei e os que lhe forem delegados pelo Governador Provincial;
k) Assegurar a avaliação de desempenho dos funcionários e agentes do Estado da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano e a respectiva premiação nos termos legais.

CAPÍTULO II

Estrutura Orgânica

ARTIGO 6

(Estrutura)

A Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano tem a seguinte estrutura:

a) Inspecção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano;
b) Departamento de Direcção Pedagógica, Gestão e Garantia da Qualidade;
c) Departamento de Nutrição e Saúde Escolar;
d) Departamento de Estudos e Planificação;
e) Departamento de Administração e Finanças
f) Departamento de Recursos Humanos;
g) Repartição de Tecnologias de Informação, Comunicação e Imagem;
h) Repartição de Assuntos Jurídicos;
i) Repartição de Aquisições;
j) Gabinete do Director Provincial.

ARTIGO 7

(Inspecção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano)

1. A Inspecção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano tem as seguintes funções:

a) Realizar de forma periódica, planificada ou por determinação superior, inspecções aos órgãos da direcção provincial e instituições que desenvolvem a actividade no sector da educação e desenvolvimento humano;
b) Fiscalizar a correcta administração dos meios humanos, materiais e financeiros postos à disposição da Direcção Provincial e instituições que desenvolvem a actividade no sector da educação e desenvolvimento humano;
c) Prestar informações sobre as condições de funcionamento, de organização e de eficiência das áreas inspeccionadas e propor as devidas correcções;
d) Realizar inquéritos e sindicâncias por determinação superior;
e) Efectuar estudos e exames periciais;
f) Elaborar pareceres ou relatórios informativos no âmbito das suas atribuições;
g) Comunicar o resultado das inspecções às entidades inspeccionadas em conformidade com o princípio do contraditório;
h) Fiscalizar a aplicação da Política Educativa definida pelo Estado, em todas as instituições públicas e privadas do sector da educação e desenvolvimento humano, com base na legislação e nas decisões do Director Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano;
i) Controlar e apoiar o processo de direcção dos órgãos e instituições de educação e desenvolvimento humano a nível provincial;
j) Verificar e fazer cumprir os programas de ensino e as normas estabelecidas para a direcção e realização das actividades educativas.

2. A Inspecção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano é dirigida por um Inspector Sectorial Provincial, podendo ser coadjuvado por um Inspector Sectorial Provincial Adjunto.

ARTIGO 8

(Departamento de Direcção Pedagógica, Gestão e Garantia da Qualidade)

1. São funções do Departamento de Direcção Pedagógica, Gestão e Garantia da Qualidade:

a) Garantir a implementação efectiva de todos os programas de ensino escolar na província dentro dos princípios pedagógicos definidos pela Lei do Sistema Nacional de Educação;
b) Orientar, controlar e apoiar as instituições do sector de educação e desenvolvimento humano na organização do processo docente e educativo;
c) Garantir e controlar a aplicação dos programas e metodologias de ensino e da avaliação da aprendizagem centralmente definidos nas instituições de ensino públicas e privadas;
d) Assegurar o acesso e o atendimento de crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais;
e) Garantir e controlar a implementação dos programas das modalidades de ensino a distância e suas especificidades de avaliação da aprendizagem;
f) Dirigir, promover e controlar o processo de formação inicial, contínua e a distância;
g) Apoiar a implementação de normas e indicadores de qualidade em todas as instituições da Educação;
h) Promover a avaliação (auto avaliação e a avaliação externa) nas instituições da educação no âmbito do Sistema de Gestão e Garantia da Qualidade;
i) Promover e realizar a supervisão de acordo com as normas e procedimentos aprovados;
j) Sistematizar e divulgar os resultados da supervisão escolar, avaliação (auto avaliação e avaliação externa);
k) Emitir parecer sobre a acreditação de instituições da educação, programas e cursos ministrados na província;
l) Gerir a base de dados das instituições da educação, cursos e programas ministrados na província, à luz das normas e indicadores definidos;
m) Organizar, regularmente, palestras, conferências, sessões de estudo e outros eventos relevantes para a melhoria da qualidade da educação;
n) Promover, regularmente, acções de formação e capacitação no âmbito do Sistema de Gestão e Garantia da Qualidade;

o) Promover, em coordenação com as estruturas de âmbito central e local, a concessão de louvores e premiação aos intervenientes e instituições da educação.

2. O Departamento de Direcção Pedagógica, Gestão e Garantia da Qualidade é dirigido por um Chefe de Departamento Provincial.

ARTIGO 9

(Departamento de Estudos e Planificação)

1. São funções do Departamento de Estudos e Planificação:

a) Sistematizar as propostas de Plano Economico Social e programa de actividades anuais da Direcção Provincial;
b) Formular propostas de políticas e perspectivar estratégicas de desenvolvimento a curto, médio e longo prazos;
c) Elaborar e controlar a execução dos programas e projectos de desenvolvimento do sector a curto, médio e longo prazos e os programas de actividades da Direcção Provincial;
d) Dirigir e controlar o processo de recolha, tratamento, análise da informação estatística para uso interno e sua disseminação;
e) Proceder ao diagnóstico do sector, visando avaliar a sua cobertura, a eficácia interna e externa bem como a utilização dos recursos humanos, materiais e financeiros do mesmo;
f) Dirigir a elaboração dos projectos de planos territoriais anuais e prospectivos da educação em todas as suas componentes de acordo com indicadores e metodologias central e localmente definidos e controlar a sua execução;
g) Propor os programas de actividades da Direcção Provincial, controlar e avaliar a sua execução;
h) Orientar o processo de análise e avaliação dos resultados obtidos, em particular, índices de escolarização, custos de educação, expansão da rede escolar;
i) Planificar os limites de contratação de novo pessoal docente e não docente de acordo com as exigências do sistema e projectar planos de continuação dos estudos na província;
j) Planificar os novos ingressos e matrículas de alunos a nível provincial ou provenientes de outras províncias;
k) Assegurar, junto de estruturas competentes a realização do recenseamento da população escolarizável e da população analfabeta;
l) Avaliar os projectos para o desenvolvimento das condições materiais, de vida e de estudo nas instituições educacionais da província e controlar particularmente os que envolvam a cooperação;
m) Realizar estudos para melhor uso e reposição do equipamento existente nas instituições de educação da província;
n) Planificar a reabilitação das instalações e equipamentos da educação e desenvolvimento humano;
o) Zelar pela montagem e manutenção do banco de dados da Direcção Provincial, respeitante aos docentes, discentes e património;
p) Planificar e executar a distribuição do livro escolar de distribuição gratuita.
q) Coordenar a manutenção e instalação da rede que suporta os sistemas de informação e comunicação ao nível da Direcção Provincial e estabelecer os padrões de ligação e uso dos respectivos equipamentos terminais;
r) Propor políticas concernentes ao acesso, utilização e segurança dos sistemas e tecnologias de comunicação no sector;
s) Elaborar propostas de planos de introdução de novas tecnologias de informação e comunicação no sector;
t) Conceber e propor os mecanismos de uma rede informática no sector para apoiar a actividade administrativa;
u) Propor a definição de padrões de equipamento informático *hardware* e *software* a adquirir para a Direcção Provincial;
v) Administrar, manter e desenvolver a rede de computadores da Direcção Provincial;
w) Gerir e coordenar a informatização de todos os sistemas de informação da Direcção Provincial;
x) Orientar e propor a aquisição, expansão e substituição de equipamento de tratamento de informação;
y) Participar na criação, manutenção e desenvolvimento de um banco de dados para o processamento de informação estatística;
z) Orientar e propor a formação de pessoal da Direcção Provincial na área de informática e tecnologias de comunicação e informação;
aa) Coordenar a instalação, expansão e manutenção da rede que suporta os sistemas de informação locais, estabelecendo os padrões de ligação e uso dos respectivos equipamentos terminais;
bb) Promover trocas de experiências sobre o acesso e utilização das novas tecnologias de comunicação e informação.

2. O Departamento de Estudos e Planificação é dirigido por um Chefe de Departamento Provincial.

ARTIGO 10

(Departamento de Nutrição e Saúde Escolar)

1. São funções do Departamento de Nutrição e Saúde Escolar:

a) Implementar as orientações metodológicas para a promoção da prática de actividades lúdico-desportivas nas instituições de ensino;
b) Promover o desporto escolar, a organização de jogos e intercâmbios desportivos escolares ao nível das escolas, distrito e provincial;
c) Promover nas escolas, em coordenação com o sector da saúde a nível provincial, actividades de educação sanitária, saúde escolar e vacinação dos alunos;
d) Zelar pela equidade do género no sistema educativo e propor acções que estimulem a participação e o sucesso das raparigas no processo de ensino e aprendizagem;
e) Promover acções com vista a que os ritos de iniciação não interfiram nos programas escolares;
f) Promover e incentivar a produção escolar;
g) Zelar pela gestão dos lares e centros internatos;
h) Promover acções de prevenção e combate a todo o tipo de violência, incluindo o assédio e o abuso sexual;
i) Promover acções de prevenção e combate ao HIV e SIDA, à malária e outras doenças endémicas;
j) Pronunciar-se sobre os pedidos de abertura e encerramento de escolas particulares de ensino geral de nível primário e secundário;
k) Promover o envolvimento de entidades singulares e privadas, confissões religiosas e da sociedade civil no desenvolvimento do processo educativo;
l) Coordenar as actividades desenvolvidas pelos parceiros da Educação e desenvolvimento Humano na província;
m) Promover nas instituições de ensino, acções de educação ambiental para a redução do risco de desastres naturais.

2. O Departamento de Nutrição e Saúde Escolar é dirigido por um Chefe de Departamento Provincial.

ARTIGO 11

(Departamento de Administração e Finanças)

1. São funções do Departamento de Administração e Finanças:

a) Elaborar a proposta do orçamento da Direcção Provincial, de acordo com as metodologias e normas estabelecidas;

b) Executar o orçamento de acordo com as normas de despesa internamente estabelecidas e com as disposições legais;

c) Controlar a execução dos fundos alocados aos projectos a nível da Direcção Provincial e prestar contas às entidades interessadas;

d) Administrar os bens patrimoniais da Direcção Provincial de acordo com as normas e regulamentos estabelecidos pelo Estado e garantir a sua correcta utilização, manutenção, protecção, segurança e higiene;

e) Determinar as necessidades de material de consumo corrente e outro, e proceder à sua aquisição, armazenamento, distribuição e ao controlo da sua utilização;

f) Elaborar o balanço anual da execução do orçamento e submeter às entidades competentes,

2. O Departamento de Administração e Finanças é dirigido por um Chefe de Departamento Provincial.

ARTIGO 12

(Departamento de Recursos Humanos)

1. São funções do Departamento de Administração e Finanças:

a) Assegurar o cumprimento do Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado e demais legislação aplicável aos Funcionários e Agentes do Estado;

b) Elaborar a proposta e gerir o Quadro de Pessoal;

c) Assegurar a realização da avaliação do desempenho dos Funcionários e Agentes do Estado;

d) Organizar, controlar e manter actualizado o e-SIP do sector, de acordo com as orientações e normas definidas pelos órgãos competentes;

e) Produzir estatísticas internas sobre recursos humanos;

f) Implementar e monitorar a política de desenvolvimento de recursos humanos do sector;

g) Planificar, coordenar e assegurar as acções de formação e capacitação profissional dos Funcionários e Agentes do Estado dentro e fora do Pais;

h) Implementar as actividades no âmbito das politicas e estratégias do HIV e SIDA, Género e Pessoa com deficiência;

i) Implementar as normas e estratégias relativas a saúde, higiene e segurança no trabalho;

j) Assistir o respectivo dirigente nas acções de diálogo social e consulta no domínio das relações laborais e de sindicalização;

k) Implementar as normas de previdência social dos Funcionários e Agentes do Estado;

l) Gerir o sistema de remunerações dos Funcionários e Agentes do Estado;

m) Planificar, implementar e controlar os estudos colectivos de legislação.

2. O Departamento de Recursos Humanos é dirigido por um Chefe de Departamento Provincial.

ARTIGO 13

(Repartição de Tecnologias de Informação, Comunicação e Imagem)

São funções da Repartição de Tecnologias de Informação, Comunicação e Imagem:

1. No âmbito da Comunicação e Imagem:

a) Planificar e desenvolver uma estratégia integrada de comunicação e imagem da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano;

b) Contribuir para o esclarecimento da opinião pública;

c) Promover no seu âmbito ou em colaboração com os demais sectores, a divulgação dos factos mais relevantes da actuação da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano e de tudo quanto possa contribuir para melhor conhecimento da instituição pela sociedade moçambicana;

d) Apoiar tecnicamente o Director Provincial na sua relação com os Órgãos e Agentes da Comunicação Social;

e) Gerir as actividades de divulgação, publicidade e "*marketing*" da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano;

f) Promover o bom atendimento do público.

2. No âmbito da Documentação e Tecnologias de Informação:

a) Implementar o Sistema Nacional de Arquivo do Estado;

b) Criar comissões de Avaliação de Documentos;

c) Organizar e gerir os arquivos correntes e intermediários;

d) Garantir a circulação eficiente do expediente, tratamento da correspondência, registo e arquivo da mesma;

e) Coordenar a manutenção e instalação da rede que suporta os sistemas de informação e comunicação da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano;

f) Administrar, manter e desenvolver a rede de computadores da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano;

g) Participar na criação, manutenção e desenvolvimento de um banco de dados para o processamento de informação e comunicação;

h) Coordenar a instalação, expansão e manutenção da rede, que suporte os sistemas de informação locais, estabelecendo os padrões de ligação e uso dos respectivos equipamentos terminais.

3. A Repartição de Tecnologias de Informação, Comunicação e Imagem é dirigida por um chefe de Repartição Provincial.

ARTIGO 14

(Repartição de Assuntos Jurídicos)

3. São funções da Repartição de Assuntos Jurídicos:

a) Prestar apoio jurídico na elaboração de projectos de regulamentos, circulares e outros instrumentos normativos, bem como na alteração destes;

b) Prestar apoio jurídico na análise de processos administrativos da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano;

c) Elaborar projectos de minutas de acordos, protocolos, ou contratos;

d) Assessorar a Direcção nas relações institucionais e em negociações com outras entidades;

e) Manter organizado um sistema de gestão de legislação, particularmente a ligada aos órgãos locais do Estado, as atribuições e competências do Ministério e suas unidades orgânicas e da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano e quaisquer assuntos jurídicos com ela relacionados;

f) Exercer outras actividades que lhe sejam superiormente atribuídas;

4. A Repartição de Assuntos Jurídicos é dirigida por um Chefe de Repartição Provincial.

ARTIGO 15

(Repartição de Aquisições)

1. São funções da Repartição de Aquisições:

a) Efectuar o levantamento das necessidades de contratação da Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano;

b) Preparar e manter actualizado o plano de contratações de cada exercício;

c) Realizar a planificação sectorial anual das contratações;

d) Apoiar e orientar as demais unidades orgânicas da Direcção Provincial na elaboração do catálogo contendo as especificações técnicas e de outros documentos pertinentes a contratação;

e) Prestar assistência ao Júri e zelar pelo cumprimento de todos os procedimentos pertinentes;

f) Administrar os contratos e zelar pelo cumprimento de todos os procedimentos atinentes ao seu objecto;

g) Zelar pela adequada guarda dos documentos de cada contratação;

h) Manter adequada informação sobre o cumprimento de contratos e sobre a actuação dos contratados;

i) Realizar outras actividades que lhe sejam superiormente determinadas nos termos do presente Estatuto e demais legislação aplicável;

2. A Repartição de Aquisições é dirigida por um Chefe de Repartição Provincial.

ARTIGO 16

(Gabinete do Director)

1. O Gabinete do Director Provincial é constituído para prosseguir funções de apoio técnico, administrativo e protocolar ao Director Provincial e o Director Adjunto.

2. São funções do gabinete do Director Provincial, entre outras, que constem do Estatuto Orgânico ou da demais legislação aplicável:

a) Organizar e programar as actividades do Director Provincial e o Director Adjunto;

b) Prestar assessoria ao Director Provincial e o Director Adjunto;

c) Prestar assistência logística, técnica e administrativa ao Director Provincial e o Director Adjunto;

d) Proceder ao registo de entrada e saída da correspondência, organizar a comunicação dos despachos aos interessados e o arquivamento dos documentos de expediente do Director Provincial e Director Adjunto;

e) Proceder a transmissão e o controlo da execução das decisões e instruções do Director Provincial e Director Adjunto;

f) Assegurar a triagem e dar celeridade ao expediente dirigido ao gabinete do Director;

g) Organizar as sessões dos colectivos de Direcção e as demais reuniões dirigidas pelo Director Provincial e Director Adjunto;

h) Exercer as demais funções que lhe sejam acometidas nos termos do Estatuto Orgânico da Direcção e demais legislação aplicável.

3. O Gabinete do Director Provincial é dirigido por um Chefe do Gabinete.

CAPÍTULO III

(Colectivos)

ARTIGO 17

(Tipos de Colectivos)

Na Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano funcionam os seguintes colectivos:

a) Colectivo de Direcção;

b) Conselho Coordenador.

ARTIGO 18

(Colectivo de Direcção)

1. O Colectivo de Direcção é o órgão com a função de analisar e emitir parecer sobre matérias inerentes a Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano e é convocado e dirigido pelo Director Provincial.

2. O Colectivo de Direcção reúne-se, ordinariamente, de quinze em quinze dias e, extraordinariamente, sempre que as necessidades de serviço o exigirem.

3. O Colectivo de Direcção Provincial tem a seguinte composição:

a) Director Provincial;

b) Director Provincial Adjunto;

c) Inspector;

d) Inspector Adjunto;

e) Chefes de Departamentos;

f) Chefes de Repartições;

g) Chefe do Gabinete.

4. Podem ser convidados a participar no Colectivo de Direcção em função da matéria, técnicos, especialistas e parceiros do sector.

ARTIGO 19

(Conselho Coordenador)

1. O Conselho Coordenador Provincial é um Órgão Consultivo dirigido pelo Director Provincial, através do qual coordena, planifica e controla a acção de todas as unidades orgânicas e instituições relacionadas com a Direcção Provincial;

2. O Conselho Coordenador reúne-se, ordinariamente, uma vez por ano e, extraordinariamente, quando autorizado pelo Governador Provincial.

3. O Conselho Coordenador tem a seguinte composição:

a) Director Provincial;

b) Director Provincial Adjunto;

c) Inspector;

d) Chefes de Departamentos;

e) Chefes de Repartições;

f) Directores dos Serviços Distritais de Educação, Ciência e Tecnologia;

4. Podem ser convidados a participar no Conselho Coordenador, em função da matéria, técnicos e especialistas com tarefas a nível local, bem como parceiros do sector da educação e desenvolvimento humano.

5. São funções do Conselho Coordenador, entre outras, as seguintes:

a) Coordenar e avaliar as actividades tendentes à realização das atribuições e competências da Direcção Provincial;

b) Pronunciar-se sobre planos, políticas e estratégias relativas às atribuições e competências da Direcção Provincial e fazer as necessárias recomendações;

c) Fazer o balanço dos programas, planos e orçamento anual das actividades da Direcção Provincial;

d) Promover a aplicação uniforme de estratégias métodos e técnicas com vista a realização da política do sector da educação e desenvolvimento humano.

CAPÍTULO IV

Disposições Finais e Transitórias

ARTIGO 20

(Dúvidas e omissões)

1. As dúvidas e omissões que surgirem na aplicação do presente Estatuto serão supridas por despacho dos Ministros que superintendem as áreas da Administração Estatal e Função Pública e da Economia e Finanças;

2. A operacionalização da figura do Chefe do Gabinete do Director Provincial está condicionada a aprovação do qualificador profissional específico.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Diploma Ministerial n.° 2/2017

de 2 de Janeiro

Pelo Diploma Ministerial n.° 122/2011, de 11 de Maio, foi aprovado o Regulamento de Avaliação do Livro Escolar.

Havendo necessidade de introduzir alterações relativamente a algumas disposições constantes do Regulamento de Avaliação do Livro Escolar, o Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano ao abrigo da alínea *b)* do artigo 3 do Decreto Presidencial n.° 12/2015, de 16 de Março, determina:

Artigo 1. O n.° 2 do artigo 6 do Regulamento de Avaliação do Livro Escolar aprovado pelo Diploma Ministerial n.° 122/2011 de 11 de Maio passa a ter a seguinte redacção:

Artigo 6. 2. Ensino Secundário:

a) A adopção dos livros é da competência do Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano sob proposta do Conselho de Avaliação do Livro Escolar (CALE);

b) Os livros a serem usados são adoptados a partir da lista dos livros aprovados;

c) O período de uso do livro adoptado é de cinco (5) anos.

Art. 2. O presente Despacho entra imediatamente em vigor.

Maputo, aos 5 de Setembro de 2016. – Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, *Luís Jorge Ferrão*.

Diploma Ministerial n.° 3/2017

de 2 de Janeiro

Havendo necessidade de se aprovar os critérios e procedimentos que regem o processo de distinções e premiações aos alunos, funcionários e agentes do Estado com melhor desempenho pedagógico e profissional, com vista a estimular a excelência em prol da melhoria da qualidade nas instituições de ensino, bem como a valorização do esforço empreendido, no uso das competências que me são conferidas pelo Decreto Presidencial n.° 12/2015, de 16 de Março, determino:

Artigo 1. É aprovado o Regulamento de distinções e premiações do sector da educação e desenvolvimento humano, em anexo ao presente diploma, do qual faz parte integrante.

Art. 2. O presente Diploma Ministerial entra imediatamente em vigor.

Maputo, aos 13 de Setembro de 2016. – O Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, *Luís Jorge Ferrão*.

Regulamento de Distinções e Premiações

CAPÍTULO I

Disposiçõe gerais

ARTIGO 1

(Objecto)

O presente regulamento estabelece os princípios, critérios e procedimentos que regem o processo de distinções e premiações.

ARTIGO 2

(Objectivos)

Com as distinções e premiações pretende-se:

a) Reconhecer o empenho e o desempenho de alunos, funcionários e agentes do Estado na consecução das suas funções;

b) Estimular a excelência em prol da melhoria da qualidade nas instituições de ensino.

ARTIGO 3

(Definições)

Para efeitos do presente Regulamento, entende-se por:

a) Distinção - acto de reconhecimento público de pessoas no exercício das suas funções, pelo cumprimento exemplar das mesmas, elevação da eficiência do trabalho, melhoria da qualidade de serviços, inovações laborais e outros méritos.

A distinção pode ser acompanhada ou não do respectivo prémio.

b) Prémio - distinção material ou simbólica direcionada a quem se destaca pelos seus méritos, trabalhos realizados ou serviços prestados.

ARTIGO 4

(Âmbito de aplicação)

1. O presente regulamento aplica-se aos alunos, docentes e não docentes, funcionários e agentes do Estado.

2. O presente regulamento também se aplica às instituições públicas e comunitárias de todas as áreas de ensino e instituições subordinadas ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, bem como as tuteladas pelo Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano.

ARTIGO 5

(Função de prémios dos alunos)

1. Os prémios têm uma função eminentemente educativa e motivadora pelo que devem ser concebidos de acordo com a faixa etária dos alunos e ter por função estimular o prosseguimento do desempenho escolar.

2. O prémio a ser concedido depende das condições de cada instituição, tendo em conta a sua realidade objectiva.

ARTIGO 6

(Atribuição simultânea de distinções e prémios)

O louvor público ou inclusão do nome do aluno em livro ou quadro de honra ou a concessão do Diploma de Honra ou distinção de grau superior aos funcionários pode ser acompanhado de prémios.

ARTIGO 7

(Procedimentos da concessão de distinções aos funcionários e agentes do Estado)

1. Nos termos do Artigo 114 do Regulamento do Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (REGFAE), a apreciação escrita e atribuição de condecorações são averbadas no registo biográfico do funcionário ou agente do Estado.

2. O louvor público e a inclusão do nome em livro ou quadro de honra são publicados em ordem de serviço e é concedido em reunião geral dos funcionários e agentes do Estado, da instituição em que o agraciado exerce funções.

3. O extracto da decisão de concessão de diploma de honra é publicado no *Boletim da República*.

4. As propostas e decisões de atribuição das distinções e de prémios são sempre fundamentadas com referência obrigatória aos critérios mencionados nos artigos 6 e 7 do presente regulamento, acompanhadas de cópia do registo biográfico do funcionário ou agente do Estado.

ARTIGO 8

(Procedimentos de concessão de distinções e prémios aos alunos)

1. A apreciação escrita é averbada no processo individual do aluno.

2. O louvor público e a inclusão do nome em livro ou quadro de honra são anunciados em Assembleia Geral da Escola.

3. A decisão de concessão de diploma de honra é publicada no livro de honra da escola.

4. O quadro de honra deve conter a fotografia do aluno, a transcrição do despacho e a data de atribuição dessa distinção.

5. As publicações em quadro de honra são registadas em livro próprio.

CAPÍTULO II

Distinções aos funcionários e agentes do estado

ARTIGO 9

(Tipos e critérios de distinções aos funcionários e agentes do Estado)

Nos termos do artigo 108 do REGFAE, as distinções compreendem:

a) Apreciação oral - pelo cumprimento exemplar das obrigações com vista a estimular o funcionário e agente do Estado à melhoria e aperfeiçoamento das suas qualidades profissionais;

b) Apreciação escrita - pela execução do trabalho sem deficiências e que chame a atenção pelo seu conteúdo e apresentação;

c) Louvor Público - quando no fim do ano tenha merecido a classificação de serviço de Muito Bom, com pontuação máxima nos indicadores relacionados com a qualidade de trabalho, competência profissional e relações de trabalho;

d) Inclusão do nome do funcionário e agente do Estado em livro ou quadro de honra - quando tenha realizado trabalho com qualidade e dentro dos prazos, demonstrado interesse em melhorar os conhecimentos profissionais e agido com independência e discernimento encontrando soluções para cada caso, e a introdução de inovações laborais;

e) Concessão do Diploma de Honra - durante, pelo menos 2 anos seguidos se tenha distinguido pelo trabalho que chama a atenção pela sua qualidade e rigor na execução, revelando conhecimentos profissionais profundos que ultrapassam em regra as exigências;

f) Atribuição de condecorações - Regulada pela Lei n.º 10/2011 de 13 de Julho, Lei do Sistema de Títulos Honoríficos e Condecorações.

ARTIGO 10

(Competência para atribuição das distinções aos funcionários e agentes do Estado)

De acordo com o artigo 109 do REGFAE a atribuição das distinções aos funcionários e agentes do Estado, compete as seguintes entidades:

a) Apreciação oral ou escrita - Superior hierárquico directo;

b) Louvor Público - Director Nacional, Director Provincial, Secretário Permanente Distrital;

c) Inclusão do nome do funcionário e agente do Estado em livro ou quadro de honra - Secretário Permanente do Ministério, Secretário Permanente Provincial, Secretário Permanente Distrital;

d) Concessão de Diploma de Honra - Ministro, Vice-Ministro, Governador Provincial, Administrador Distrital.

ARTIGO 11

(Tipos de prémios e critérios de atribuição aos funcionários e agentes do Estado)

Nos termos do Artigo 110 do REGFAE, constituem critérios para atribuição de prémios, os seguintes:

a) Preferência na escolha para cursos de formação e de reciclagem e outras de valorização - prática de actos de coragem no exercício ou em relação às funções ou inovações laborais reveladores de especial aptidão para formação de nível superior à possuída;

b) Atribuição de prendas materiais e prémios monetários - tenha sido incluído no quadro de honra;

c) Promoção por mérito - inovações laborais com repercussão de especial relevo e cujo âmbito de aplicação abranja todo um sector de actividade;

i. A promoção por mérito está limitada às carreiras mistas e corresponde a promoção do primeiro escalão da classe imediatamente superior;

ii. A promoção por mérito depende da disponibilidade orçamental e está sujeita à publicação no Boletim da República, produzindo efeitos a partir da data do Visto do Tribunal Administrativo.

ARTIGO 12

(Competência para atribuição dos prémios aos funcionários e agentes do Estado)

1. De acordo com o artigo 111 do REGFAE, a atribuição dos prémios aos funcionários e agentes do Estado, compete às seguintes entidades:

a) Preferência na escolha para cursos de formação e de reciclagem e outras formas de valorização - Ministro, Vice-Ministro, Governador Provincial, Administrador Distrital;

b) Prendas materiais e prémios monetários - Secretário Permanente do Ministério, Dirigentes de instituições tuteladas, Secretário Permanente Provincial, Secretário Permanente Distrital, Director de Serviço Distrital.

c) Promoção por mérito - Dirigente com competência própria para nomear.

2. Os quantitativos dos prémios serão fixados por Despacho do Ministro que superintende a área de Finanças.

CAPÍTULO III

Distinções e premiações nas instituições de ensino

ARTIGO 13

(Tipos e critérios de distinções aos alunos/formandos)

As distinções aos alunos/formandos compreendem:

a) Apreciação oral - participação activa nas actividades do processo de ensino e aprendizagem, assiduidade e pontualidade, comportamento exemplar, aproveitamento pedagógico excelente ou sempre que se justifique;

b) Louvor Público/apreciação escrita - aluno decentemente uniformizado, material necessário e bem conservado, nenhuma falta injustificada, média global igual ou superior a 18 valores no fim do trimestre/semestre, ou participação em actividades de desporto, cultura, produção, saúde e higiene escolar, ou sempre que se justifique;

c) Inclusão do nome do aluno em livro ou quadro de honra - aluno decentemente uniformizado, material escolar necessário e bem conservado, nenhuma falta injustificada, média global de fim do ano lectivo igual ou superior a 18 valores e/ou participação em trabalhos de carácter voluntário.

d) Concessão do Diploma de Honra - tenha-se distinguido na apresentação, pontualidade, assiduidade, aproveitamento, comportamento ou prática de actos de especial mérito durante o nível de ensino.

ARTIGO 14

(Competência para atribuição das distinções aos alunos/formandos)

A atribuição das distinções aos alunos/formandos compete as seguintes entidades:

a) Director de turma, ouvidos os professores - apreciação oral;

b) Director-Adjunto de Escola no final do trimestre/semestre - Louvor público/apreciação escrita;

c) Director de Escola no final do ano lectivo - Inclusão do nome do aluno em livro ou quadro de honra;

d) Director de Escola - concessão de Diploma de Honra.

ARTIGO 15

(Tipos de prémios e critérios de atribuição aos alunos/formandos)

Aos alunos podem ser atribuídos os seguintes prémios:

a) Bens materiais de carácter educativo - participação activa nas actividades do processo de ensino e aprendizagem, assiduidade e pontualidade, comportamento exemplar, aprovação com média global igual ou superior a 18 valores;

b) Bolsa de estudo interna (isenção de pagamento de matrículas, propinas e material escolar) - participação activa nas actividades do processo de ensino e aprendizagem; assiduidade e pontualidade, comportamento exemplar; aprovação com média global igual ou superior a 18 valores;

c) Diploma de honra, bens materiais e isenção de propinas - participação activa no Programa Família Sem Analfabetismo-PROFASA, nas actividades do processo de ensino e aprendizagem, assiduidade e pontualidade, comportamento exemplar, aprovação com média global igual ou superior a 18 valores;

d) Bolsa de estudo interna por mérito para alunos que concluem a 12.ª classe- participação activa nas actividades do processo de ensino e aprendizagem, assiduidade e pontualidade, comportamento exemplar aprovação com média global igual ou superior a 18 valores.

ARTIGO 16

(Competência para atribuição de prémios aos alunos/formandos)

A atribuição dos prémios ao aluno compete às seguintes entidades:

a) Bens materiais - Director de escola em coordenação com o Conselho de Escola, no fim do ano lectivo;

b) Bolsa de estudo interna (isenção de matrículas, propinas e material escolar) - Director de Escola, ao longo do ciclo;

c) Bolsa de estudo após a conclusão da 12.ª classe - Director Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano em coordenação com Instituto de Bolsas.

ARTIGO 17

(Tipos e critérios de distinções às turmas)

A distinção às turmas compreende:

Louvor Público - quando a turma apresenta um aproveitamento entre 85% a 100% dos alunos em situação positiva, reduzido número de faltas, comportamento exemplar, participação nas actividades de desporto, cultura, saúde e higiene, produção escolar.

ARTIGO 18

(Competência para atribuição das distinções às turmas)

A atribuição das distinções às turmas compete:

a) Director-adjunto de escola - louvor público, em Assembleia Geral, no início do 2.º, 3.º trimestre ou semestre;

b) Director de Escola - louvor público no fim de cada ano lectivo.

ARTIGO 19

(Tipos de prémios e critérios de atribuição às turmas)

1. Os prémios a atribuir às turmas consistem em material escolar, visita de estudo ou passeio escolar.

2. São critérios de atribuição dos prémios os seguintes:

a) Sala limpa;
b) Comportamento *Muito Bom* entre 85% e 100%;
c) Aproveitamento pedagógico entre 85% e 100%;
d) Domínio de leitura, escrita, contagem e cálculo, para o ensino primário, em mais de 85%;
e) Participação em actividades co-curriculares.

ARTIGO 20

(Competência para atribuição de prémios às turmas)

A atribuição de material escolar, visita de estudo ou passeio escolar às turmas compete:

a) Ao Director - Adjunto da Escola, no início do 2.º e 3.º trimestre ou semestre;
b) Ao Director da Escola, no fim de cada ano lectivo.

CAPÍTULO IV

Níveis de distinções e premiações

ARTIGO 21

(Escolas e instituições a distinguir ou premiar ao nível distrital)

Ao nível distrital serão distinguidos ou premiados:

a) As três melhores escolas do Ensino Primário;
b) A melhor escola do Ensino Secundário;
c) Os três melhores centros de Alfabetização e Educação de Adultos.

ARTIGO 22

(Escolas e instituições a distinguir ou premiar ao nível provincial)

Ao nível provincial serão distinguidos ou premiados:

a) As três melhores escolas do Ensino Primário;
b) As três melhores escolas do Ensino Secundário;
c) O melhor Instituto de Formação de Professores;
d) Os três melhores centros de Alfabetização e Educação de Adultos;
e) Os três melhores Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia.

ARTIGO 23

(Escolas e instituições a distinguir ou premiar ao nível nacional)

Ao nível nacional serão distinguidos ou premiados:

a) As três melhores escolas do Ensino Primário;
b) As três melhores escolas do Ensino Secundário;
c) Os três melhores Institutos de Formação de Professores;
d) Os três melhores centros de Alfabetização e Educação de Adultos;
e) Os três melhores Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT);
f) As três melhores Direcções Provinciais de Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH).

ARTIGO 24

(Critérios de distinção ou premiação às Escolas, Institutos de Formação de Professores e Centros de AEA)

Constituem critérios de selecção de Escolas, Institutos de Formação de Professores e Centros de AEA:

a) Pátio, salas de aula e corredores limpos, com recipientes de lixo e/ou aterros sanitários devidamente tratados;
b) Manutenção e conservação de equipamentos e infra-estruturas escolares;
c) Conselho de Escola constituído e funcional;
d) Documentos nas pastas, organizados, classificados e bem conservados;
e) Execução em mais de 85% das actividades do plano;
f) Participação em mais de 85% dos membros do Conselho de Escola nas actividades de gestão da escola;
g) Mais de 80% de aproveitamento pedagógico positivo;
h) Alcançado em mais de 85% de domínio de leitura, escrita, contagem e cálculo no ensino primário;
i) Conservação e devolução do livro escolar em mais de 85%;
j) Assiduidade dos alunos, professores, directores e pessoal administrativo acima de 80%;
k) Uso racional e transparente dos valores do Apoio Directo às escolas e outros fundos, de acordo com os procedimentos regulamentados.

ARTIGO 25

(Critérios de distinção aos SDEJT e DPEDH)

Constituem critérios de distinção dos SDEJT e DPEDH os seguintes:

a) Supervisão e monitoria de todas as actividades desenvolvidas nas instituições;
b) Ingresso de todas as crianças no ensino primário na idade certa (6 anos);
c) Redução dos índices de abandono e desistências dos alunos, no sistema em relação a média nacional;
d) Redução do rácio professor/aluno, em relação à média nacional;
e) Alcançado bom índice de aproveitamento pedagógico igual ou superior a 85% do último ano lectivo;
f) Nomeados, de acordo com o plano (n-1), acima de 95%, os professores e corpo directivo da escola;
g) Efectuadas, de acordo com o plano (n-1), acima de 95% as progressões e mudança de carreira profissional dos funcionários, docentes e não docentes;
h) Contratados professores e alfabetizadores de acordo com o plano anual;
i) Salário, horas-extras e subsídios regularizados;
j) Assiduidade dos funcionários acima de 80%;
k) Efectuados os pagamentos dos professores, corpo directivo e pessoal de apoio em função dos mapas de efectividade que vêm da escola.

CAPÍTULO V

Composição e competências do júri

ARTIGO 26

(Da composição do júri)

1. Ao nível da escola, centros de Alfabetização e Educação de Adultos, Institutos de Formação de Professores e de Educadores de Adultos, o júri é composto por:

a) Presidente do Conselho de Escola;
b) Director da instituição de ensino;
c) Director-Adjunto da instituição de ensino;
d) Três professores da instituição de ensino.

2. Ao nível do distrito, o júri é composto por:

a) Director do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia;

b) Chefe da Repartição de Ensino Geral;
c) Um representante da Sociedade Civil.

3. Ao nível da província, o júri é composto por:

a) Chefe do Departamento de Direcção Pedagógica;
b) Representante dos parceiros locais;
c) Representante da ONP.

4. Ao nível central, o júri é composto por:

a) Secretário Permanente do Ministério;
b) Director da Direcção Nacional de Gestão e Garantia da Qualidade;
c) Director dos Recursos Humanos;
d) Director de uma das unidades orgânicas de ensino, indicado pelo Secretário Permanente, de forma rotativa.

ARTIGO 27

(Da competência do Júri)

Compete:

a) À Repartição de Ensino Geral, ao nível distrital, propor a distinção ou premiação de melhores escolas e instituições de ensino;
b) Ao Departamento de Direcção Pedagógica, ao nível provincial, propor a distinção de melhor SDEJT;
c) À Direcção Nacional de Gestão e Garantia da Qualidade, ao nível nacional, propor a distinção de melhor SDEJT e DPEDH;
d) Ao júri, de cada nível, analisar e deliberar sobre as propostas de distinção ou premiação dos beneficiários previstos neste regulamento.

Despacho

Havendo a necessidade de se assegurar o uso do livro único nas escolas do Ensino Secundário a partir de 2017, e de acordo com o preceituado na alínea *b*) do n.º 1 do artigo 7 do Regulamento de Avaliação do Livro Escolar, aprovado pelo Diploma Ministerial n.º 122/2011, de 11 de Maio, no uso das competências que me são conferidas pela alínea *b*) do artigo 3 do Decreto Presidencial n.º 12/2015, de 16 de Março, determino:

1. São adoptados os livros da 8.ª a 12.ª classes a partir de 2017, por um período de 5 anos, constantes da lista em anexo.
2. Todos os livros aprovados e não adoptados continuarão a circular, para o aluno dispor de variados livros de diversos autores que versam sobre o mesmo assunto.
3. Às editoras contempladas pede-se um maior empenho e agressividade na colocação e circulação do livro nas escolas;
4. Todas editoras contempladas devem colocar nas capas de forma visível o preço de venda do livro.
5. O presente Despacho entra imediatamente em vigor.

Maputo, aos 5 de Setembro de 2016. – O Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, *Luís Jorge Ferrão*.

Lista de livros adoptados pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano para o Ensino Secundário, a vigorar a partir do ano lectivo 2017.

Ordem	Classe	Disciplina	Título	Editora
1	8.ª	Biologia	Biologia 8.ª classe	Texto Editores
2	8.ª	Educação Física	Educação Física	Plural Editores
3	8.ª	Educação Visual	Educação Visual	Plural Editores
4	8.ª	Física	F8 - Física 8.ª classe	Texto Editores
5	8.ª	Geografia	Geografia	Texto Editores
6	8.ª	História	História 8.ª classe	Texto Editores
7	8.ª	Inglês	8-English Language-8th class-Student's Book. LEARNING ENGLISH.	Longman Moçambique
8	8.ª	Matemática	Matemática	Texto Editores
9	8.ª	Português	Português 8.ª classe	Texto Editores
10	8.ª	Química	Química	Texto Editores
11	9.ª	Biologia	Biologia	Plural Editores
12	9.ª	Educação Física	Educação Física	Plural Editores
13	9.ª	Educação Visual	Educação Visual	Plural Editores
14	9.ª	Física	F9 - Física 9.ª classe	Texto Editores
15	9.ª	Francês	Francês	Plural Editores
16	9.ª	Geografia	Geografia	Texto Editores
17	9.ª	História	H9-História 9.ª classe	Texto Editores
18	9.ª	Inglês	Inglês 9.ª classe	Oxford
19	9.ª	Matemática	M9- Matemática 9.ª classe	Texto Editores
20	9.ª	Noções de Empreendedorismo	Emp9 - Empreendedorismo 9.ª classe	Texto Editores
21	9.ª	Português	Português 9.ª classe	Texto Editores
22	9.ª	Química	Q9- Química 9.ª classe	Texto Editores
23	10.ª	Agro-Pecuária	AP10 - Agro-Pecuária 10.ª classe	Texto Editores

24	10.ª	Biologia	Biologia 10.ª classe	Texto Editores
25	10.ª	Educação Física	Educação Física	Plural Editores
26	10.ª	Educação Visual	Educação Visual	Plural Editores
27	10.ª	Física	F10 - Física 10.ª classe	Texto Editores
28	10.ª	Francês	Francês	Plural Editores
29	10.ª	Geografia	Geografia	Texto Editores
30	10.ª	História	História 10.ª classe	Texto Editores
31	10.ª	Matemática	M10 - Matemática 10.ª classe	Texto Editores
32	10.ª	Noções de Empreendedorismo	Emp10 -Empreendedorismo 10.ª classe	Texto Editores
33	10.ª	Português	Língua Portuguesa	Plural Editores
34	10.ª	Química	Química	Texto Editores
35	10.ª	Tecnologias de Informação e Comunicação	Tecnologias de Informação e Comunicação	Texto Editores
36	11.ª	Agro-Pecuária	AP11 - Agro-Pecuária 11.ª classe	Texto Editores
37	11.ª	Biologia	Biologia 11.ª classe	Texto Editores
38	11.ª	Desenho e Geometria Descritiva	DGD11	Texto Editores
39	11.ª	Educação Visual	EV11 classe	Texto Editores
40	11.ª	Física	Física	Plural Editores
41	11.ª	Francês	Francês 11.ª classe	Plural Editores
42	11.ª	Geografia	Geografia	Texto Editores
43	11.ª	História	História 11.ª classe	Texto Editores
44	11.ª	Inglês	Inglês	Plural Editores
45	11.ª	Introdução à Filosofia	Filosofia 11.ª classe	Texto Editores
46	11.ª	Introdução à Psicologia e Pedagogia	Introdução à Psicologia e Pedagogia 11.ª classe	Emperadora
47	11.ª	Matemática	Matemática	Texto Editores
48	11.ª	Matemática	Matemática	Plural Editores
49	11.ª	Português	Língua Portuguesa	Plural Editores
50	11.ª	Química	Química	Plural Editores
51	11.ª	Tecnologias de Informação e Comunicação	TIC 11.ª classe	Plural Editores
52	12.ª	Agro-Pecuária	AP12 - Agro-Pecuária 12.ª classe	Texto Editores
53	12.ª	Biologia	Biologia 12.ª classe	Texto Editores
54	12.ª	Desenho e Geometria Descritiva	DGD12	Texto Editores
55	12.ª	Física	Física	Texto Editores
56	12.ª	Geografia	Geografia	Texto Editores
57	12.ª	História	12.ª classe História	Plural Editores
58	12.ª	Inglês	Inglês 12.ª classe	Plural Editores
59	12.ª	Introdução à Filosofia	Filosofia 12.ª classe	Texto Editores
60	12.ª	Matemática	Matemática	Texto Editores
61	12.ª	Matemática	Matemática	Plural Editores
62	12.ª	Noções de Empreendedorismo	Empreendedorismo 12.ª classe	Texto Editores
63	12.ª	Português	12.ª classe Língua Portuguesa	Plural Editores
64	12.ª	Química	Q12- Química 12.ª classe	Texto Editores
65	12.ª	Tecnologias de Informação e Comunicação	TIC 12.ª classe	Plural Editores

Preço — 42,00 MT

IMPRENSA NACIONAL DE MOÇAMBIQUE, E.P.

Segunda-feira, 16 de Março de 2015 I SÉRIE — Número 21

BOLETIM DA REPÚBLICA

PUBLICAÇÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

4.º SUPLEMENTO

IMPRENSA NACIONAL DE MOÇAMBIQUE, E.P.

AVISO

A matéria a publicar no «Boletim da República» deve ser remetida em cópia devidamente autenticada, uma por cada assunto, donde conste, além das indicações necessárias para esse efeito, o averbamento seguinte, assinado e autenticado: **Para publicação no «Boletim da República».**

SUMÁRIO

Presidência da República:

Decreto Presidencial n.º 11/2015:

Define as atribuições e competências do Ministério dos Recursos Minerais e Energia, criado pelo Decreto Presidencial n.º 1/2015, de 16 de Janeiro, e revoga os Decretos Presidenciais n.ºs 20/2005 e 21/2005, ambos de 31 de Março.

Decreto Presidencial n.º 12/2015:

Define as atribuições e competências do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, criado pelo Decreto Presidencial n.º 1/2015, de 16 de Janeiro, e revoga o Decreto Presidencial n.º 7/2010, de 10 de Março.

Decreto Presidencial n.º 13/2015:

Define as atribuições e competências do Ministério da Terra, Ambiente e Desenvolvimento Rural, criado pelo Decreto Presidencial n.º 1/2015, de 16 de Janeiro, e revoga o Decreto Presidencial n.º 6/95, de 10 de Novembro.

Decreto Presidencial n.º 14/2015:

Define as atribuições e competências do Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional, criado pelo Decreto Presidencial n.º 1/2015, de 16 de Janeiro, e revoga o Decreto Presidencial n.º 17/2005, de 31 de Março.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

Decreto Presidencial n.º 11/2015

de 16 de Março

Havendo necessidade de definir as atribuições e competências do Ministério dos Recursos Minerais e Energia, criado pelo Decreto Presidencial n.º 1/2015, de 16 de Janeiro, ao abrigo do disposto na alínea *c*) do n.º 1 do artigo 160 da Constituição da República, e do n.º 1 do artigo 46 da Lei n.º 7/2012, de 8 de Fevereiro, o Presidente da República decreta:

ARTIGO 1

(Natureza)

O Ministério dos Recursos Minerais e Energia é o órgão central do aparelho do Estado que, de acordo com os princípios, objectivos e tarefas definidas pelo Governo, dirige e assegura a execução da política do Governo na investigação geológica, exploração dos recursos minerais e energéticos, e no desenvolvimento e expansão das infra-estruturas de fornecimento de energia eléctrica, gás natural e produtos petrolíferos.

ARTIGO 2

(Atribuições)

São atribuições do Ministério dos Recursos Minerais e Energia:

a) Elaboração de propostas e execução de políticas do sector dos Recursos Minerais e Energia;

b) Inventariação e gestão dos recursos minerais e energéticos do País;

c) Promoção de um quadro legal e institucional adequado ao desenvolvimento do sector;

d) Promoção e divulgação das potencialidades do sector dos Recursos Minerais e Energia;

e) Promoção do desenvolvimento tecnológico com vista ao aproveitamento sustentável de recursos minerais e energéticos, a nível nacional;

f) Promoção da participação do sector privado no desenvolvimento e aproveitamento do potencial dos recursos minerais e energéticos e respectivas infra-estruturas;

g) Promoção e controlo da actividade de prospecção e pesquisa geológica e aproveitamento racional e sustentável dos recursos minerais;

h) Inspecção e fiscalização das actividades do sector e o controlo da implementação das normas de segurança técnica, higiene e de protecção do meio ambiente;

i) Promoção e controlo da actividade de produção de petróleo e do desenvolvimento de infra-estruturas de transporte e logística;

j) Promoção do desenvolvimento de infra-estruturas de fornecimento de energia eléctrica;

k) Promoção do aumento de acesso à energia nas suas diversas formas, com vista a estimular o crescimento e desenvolvimento económico e social do País;

l) Garantia de segurança de abastecimento e distribuição de produtos petrolíferos a nível nacional, com particular destaque para a expansão da rede de distribuição às zonas rurais;

m) Promoção da diversificação da matriz energética e uso eficiente de energia, com vista à segurança e estabilidade energética;

n) Promoção do uso seguro e pacífico de energia atómica.

ARTIGO 3

(Competências)

Para a concretização das suas atribuições, compete ao Ministério dos Recursos Minerais e Energia:

a) Na área da geologia:

i. Realizar o levantamento geológico sistemático no território nacional, incluindo no mar territorial e na Zona Económica Exclusiva, com vista ao conhecimento das potencialidades do País e a definição e selecção de áreas prospectivas prioritárias para investigação geológica detalhada;

ii. Realizar estudos geológicos com vista a apoiar a actividade mineira artesanal e de pequena escala;

iii. Promover e impulsionar o investimento na prospecção e pesquisa geológica, com vista a descoberta de depósitos de interesse económico;

iv. Realizar a investigação de recursos minerais na plataforma continental, bem como na Zona Económica Exclusiva e elaborar a respectiva cartografia geológica;

v. Monitorar a actividade sísmica e geomagnética.

b) Na área da mineração:

i. Promover e assegurar a pesquisa e exploração sustentável dos recursos minerais;

ii. Licenciar as actividades de exploração dos recursos minerais;

iii. Aprovar estudos e projectos de desenvolvimento de empreendimentos de exploração e uso dos recursos minerais;

iv. Propor e controlar a implementação de regulamentos e de normas gerais aplicáveis para prospecção e pesquisa, produção, beneficiação, comercialização e exportação de produtos minerais;

v. Designar áreas para mineração artesanal e promover a exploração sustentável;

vi. Actualizar o balanço das reservas minerais;

vii. Promover a adição de valor aos produtos minerais no País.

c) Na área de hidrocarbonetos e combustíveis:

i. Promover a pesquisa e produção sustentável de petróleo e definir áreas prospectivas prioritárias;

ii. Licenciar as operações e infraestruturas de petróleo e dos combustíveis;

iii. Aprovar estudos e projectos de desenvolvimento de empreendimentos de exploração e produção de petróleo e infraestruturas de produção, armazenagem, distribuição, fornecimento e comercialização de gás natural e produtos petrolíferos;

iv. Actualizar o balanço de reservas de petróleo e dos produtos petrolíferos;

v. Promover o processamento, adição do valor de hidrocarbonetos e maximizar a sua utilização no País;

vi. Promover o desenvolvimento sustentável, equilibrado e seguro de infra-estruturas de produção, armazenagem, distribuição, fornecimento e comercialização de gás natural e produtos petrolíferos;

vii. Promover a utilização racional dos produtos petrolíferos importados e a sua progressiva substituição por combustíveis produzidos localmente;

viii. Assegurar a constituição e gestão de reservas estratégicas de produtos petrolíferos;

ix. Promover a expansão da rede de distribuição de gás natural e produtos petrolíferos; e

x. Estabelecer mecanismos racionais de formulação e aplicação de preços de gás natural e dos produtos petrolíferos comercializados em território nacional.

d) Na área de energia eléctrica:

i. Promover e assegurar o fornecimento de energia eléctrica com maior qualidade e fiabilidade;

ii. Aprovar estudos e projectos de fornecimento de energia eléctrica;

iii. Assegurar condições favoráveis ao investimento e desenvolvimento sustentável da indústria de fornecimento de energia eléctrica;

iv. Licenciar as actividades e infraestruturas, no âmbito da energia eléctrica;

v. Assegurar a electrificação rural com prioridade para as zonas com potencial para o desenvolvimento de actividades económicas e de geração de rendimento.

e) Na área de energias novas e renováveis:

i. Propor um quadro legal para o desenvolvimento das energias novas e renováveis;

ii. Promover e intensificar a utilização de energias novas e renováveis, com vista a diversificação da matriz energética;

iii. Promover e incentivar o uso sustentável de energias novas e renováveis para o desenvolvimento rural;

iv. Aprovar estudos e projectos de desenvolvimento de empreendimentos de exploração e uso das energias novas e renováveis;

v. Licenciar as actividades e infraestruturas, no âmbito das energias novas e renováveis;

vi. Assegurar e manter actualizado o mapeamento das fontes de energias renováveis.

f) Na área da energia atómica:

i. Propor o quadro legal e garantir a protecção e segurança contra a exposição a radiações ionizantes e das fontes de radiação;

ii. Promover o uso seguro e pacífico da energia atómica;

iii. Coordenar, controlar e supervisionar as actividades no âmbito da utilização da ciência e tecnologia nuclear.

ARTIGO 4

(Estatuto Orgânico)

Compete ao Ministro dos Recursos Minerais e Energia submeter ao órgão competente a proposta de Estatuto Orgânico do Ministério, no prazo de sessenta dias, contados a partir da data da publicação do presente Decreto Presidencial.

ARTIGO 5

(Revogação)

São revogados os Decretos Presidenciais n.ºs 20/2005 e 21/2005, ambos de 31 de Março.

ARTIGO 6

(Entrada em vigor)

O presente Decreto Presidencial entra em vigor na data da sua publicação.

Publique-se.

O Presidente da República, FILIPE JACINTO NYUSI.

Decreto Presidencial n.º 12/2015

de 16 de Março

Havendo necessidade de definir as atribuições e competências do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, criado pelo Decreto Presidencial n.º 1/2015, de 16 de Janeiro, ao abrigo do disposto na alínea *c*) do n.º 1 do artigo 160 da Constituição da República e do n.º 1 do artigo 46 da Lei n.º 7/2012, de 8 de Fevereiro, o Presidente da República decreta:

ARTIGO 1

(Natureza)

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano é o órgão central do aparelho de Estado que, de acordo com os princípios, objectivos e tarefas definidas pelo Governo, planifica, coordena, dirige e desenvolve actividades no âmbito da educação e desenvolvimento humano, contribuindo para a elevação da consciência patriótica, o reforço da unidade nacional, da cidadania e da moçambicanidade.

ARTIGO 2

(Atribuições)

São atribuições do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano:

a) Formulação de propostas de políticas e estratégias da educação;
b) Formação do cidadão com consciência patriótica e auto-estima;
c) Formação e qualificação dos cidadãos, conferindo-lhes conhecimentos científicos, técnicos e culturais e assegurando o acesso crescente à ciência e cultura;
d) Normação, regulamentação, supervisão e inspecção das actividades de educação no âmbito do Ensino Geral, Formação de Professores e Alfabetização e Educação de Adultos;
e) Planificação, monitoria e avaliação das actividades de educação no âmbito do Ensino Geral, Formação de Professores e de Alfabetização e Educação de Adultos;
f) Desenvolvimento da educação e cultura patriótica, cívica e moral, do espírito de paz, da unidade e identidade nacionais;
g) Expansão do acesso à educação assegurando a equidade e a inclusão;
h) Melhoria e actualização constante da qualidade da educação, apoiando-se no avanço científico e tecnológico;
i) Formação de professores e educadores de adultos e de outros técnicos de educação e desenvolvimento humano;
j) Desenvolvimento da cultura física e do desporto escolar;
k) Garantia de uma educação baseada nos princípios da igualdade e respeito pelas liberdades e direitos e da cultura de responsabilização do poder público, da sociedade e da família;
l) Promoção de estudos e difusão da informação sobre a organização e o funcionamento do sistema educativo;
m) Promoção da cidadania.

ARTIGO 3

(Competências)

Para a concretização das suas atribuições, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano tem as seguintes competências:

a) Elaborar propostas de políticas e estratégias de administração da educação e desenvolvimento humano;
b) Definir e monitorar a aplicação das normas de planificação curricular do ensino geral, formação de professores e de educadores de adultos;
c) Propor a legislação e demais normas relativas à educação e desenvolvimento humano;
d) Assegurar o ensino geral, a formação de professores e de educadores de adultos nas formas presencial e à distância;
e) Elaborar e aprovar os currículos do ensino geral, formação de professores e de educadores de adultos;
f) Definir ou propor normas sobre a criação, extinção, organização e direcção das instituições de ensino geral, formação de professores e de educadores de adultos;
g) Assegurar, através do ensino especial e outras modalidades de ensino, a educação inclusiva em coordenação com outros sectores;
h) Assegurar a alfabetização e educação de adultos em coordenação com outros sectores;
i) Definir, em coordenação com os Ministérios que superintendem as áreas de Saúde, do Género, Criança e Acção Social, as normas gerais do ensino pré-escolar e fiscalizar o seu cumprimento;
j) Elaborar e administrar exames nacionais para instituições públicas e privadas do ensino geral, formação de professores e de educadores de adultos;
k) Regulamentar a atribuição de diplomas e certificados de habilitações do ensino geral, formação de professores e de educadores de adultos;
l) Reconhecer e atribuir equivalências académicas do ensino geral, formação de professores e de educadores de adultos obtidos no País ou no estrangeiro e emitir as respectivas certidões;
m) Inspeccionar todas as actividades de educação e desenvolvimento humano;
n) Dirigir a formação de professores, de educadores de adultos e de outros técnicos de educação e desenvolvimento humano;
o) Planificar e organizar o desporto escolar;
p) Planificar e definir o ritmo de crescimento da rede escolar e os modelos de estabelecimentos e equipamentos escolares;
q) Promover e difundir as línguas portuguesa, moçambicanas, de sinais, sistema Braille, e outras línguas como veículos de ensino-aprendizagem e inclusão social;
r) Promover o acesso à formação, através da atribuição de bolsas de estudo no País e no estrangeiro;
s) Assegurar o direito à educação e à escolaridade obrigatória e prevenir o abandono escolar;