



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO**

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO/A PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A EM  
MOÇAMBIQUE: NARRATIVAS E PRÁTICAS A RESPEITO DO ENSINO DA  
LEITURA E DA ESCRITA NO 1º CICLO**

**Malua Mateus Adany**

**BRASÍLIA - DF  
2024**

**Malua Mateus Adany**

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO/A PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A EM  
MOÇAMBIQUE: NARRATIVAS E PRÁTICAS A RESPEITO DO ENSINO DA  
LEITURA E DA ESCRITA NO 1º CICLO**

Dissertação de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes

BRASÍLIA - DF  
2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AM261Ad Adany, Malua Mateus  
anyf FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO/A PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A EM  
MOÇAMBIQUE: NARRATIVAS E PRÁTICAS A RESPEITO DO ENSINO DA  
LEITURA E DA ESCRITA NO 1º CICLO / Malua Mateus Adany;  
orientador Dra. Solange Alves de Oliveira- Mendes. --  
Brasília, 2024.  
188 p.

Dissertação(Mestrado em Educação) -- Universidade de  
Brasília, 2024.

1. Educação.. 2. Formação de Professores Alfabetizadores  
em Moçambique. 3. Alfabetização e Letramento. 4. Concepções  
e práticas de ensino da leitura e da escrita. 5. Ensino  
Primário.. I. Mendes, Dra. Solange Alves de Oliveira-,  
orient. II. Título.

**MALUA MATEUS ADANY**

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO/A PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A EM  
MOÇAMBIQUE: NARRATIVAS E PRÁTICAS A RESPEITO DO ENSINO DA  
LEITURA E DA ESCRITA NO 1º CICLO**

Dissertação de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Defendida e aprovada em 01/08/2024

---

Banca examinadora formada pelos professores:

**Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes**

PPGE/FE - Universidade de Brasília (FE/UnB) – Presidente

**Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva**

Proletras- Universidade Federal Sergipe (UFS) – Membro Externo

**Profa. Dra. Liliane Campos Machado**

PPGE/FE - Universidade de Brasília (FE/UnB) – Membro Interno

**Profa. Dra. Patricia Trindade Nakagome**

PosLit/UnB - Universidade de Brasília – Suplente

## **AGRADECIMENTOS**

Escrever uma dissertação de Mestrado nunca foi atividade fácil para o mestrando porque, para além de exigir muito tempo de reflexão sobre a temática, exige, também, de quem escreve, um esforço psicológico e mental, de modo que o texto final tenha qualificações científicas aceitáveis. E, de outro lado, é necessário reconhecer que o texto final tem sido, de forma direta e/ou indireta, fruto de várias individualidades que, desde já, quero agradecer profundamente:

**A Deus**, pelo dom da vida, pelo amor incondicional e pela proteção que me tem concedido até os dias hoje;

**A minha orientadora, a professora Dra. Solange,**

Vai o meu grande reconhecimento de gratidão, pela orientação académica e apoio constantes do trabalho. Sempre com palavras sábias, com esperança, fé, carinho, atenção, dedicação, pelas lições aprendidas, pela paciência e flexibilidade demonstradas durante a orientação da dissertação. Ainda gratidão por aceitar-me com seu orientando.

**Aos meus pais,**

Paulo Malua Adany e Helena Mateus Jequesse que Deus os tenha, por eles me ensinaram a determinação de fazer sempre o melhor possível, sem desistir diante das dificuldades e por terem dado a educação necessária para a vida;

**Especialmente a minha esposa e os meus filhos,**

Com os quais partilhei as minhas angústias, tristezas incertezas, quando, em algum momento, o trabalho parecia não ter “pés” para andar, pela compreensão, incentivo, conforto, carinho, amor, pelo apoio dedicado à nossa família para que eu pudesse alcançar os meus objetivos e, sobretudo, pela paciência. Vai o meu eterno obrigado.

**À minha família especialmente,**

Meus irmãos: (Querois Mateus Adany, Domingos Mateus Adany, e Dalia Mateus Adany) meus tios e tias, primos e sobrinhos, por estarem sempre ao meu lado e se alegrarem com as minhas conquistas, acolhendo com paciência as minhas inquietações. Para

além disso, pelo apoio moral e por terem me entendido nos momentos em que não pude estar ao lado deles para lhes transmitir o calor familiar;

Aos participantes da pesquisa, pela sua disponibilidade em apoiar no fornecimento de dados;

Aos meus colegas do meu e dos outros cursos, que nos módulos específicos e comuns, respectivamente, foram transmitindo sinergicamente o sentido da vida acadêmica;

Aos meus amigos, por me terem compreendido nos momentos em que não pude estar com eles e por me terem transmitido muita força;

Aos mestres Plácido Mateus Jequessene, Esmeralda Mateus Jquessene, Evaristo Vicente Raice, ao doutorando Leovigildo Novidade Juliasse, aos professores Antônio Braço, Farissai Campira e Valerá Dias, fontes de inspiração acadêmica, por terem me incentivado na aposta a este mestrado;

**Aos membros da banca examinadora,**

Pela leitura crítica e contribuições sábias e positivas que proporcionaram o aprimoramento da dissertação no momento do exame de qualificação e pela disponibilidade com que aceitaram contribuir com a leitura final;

**A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília,**

Pelo enriquecimento da minha formação acadêmica e profissional;

A todos que direta e/ou indiretamente deram seu apoio para que este momento se tornasse uma realidade;

O meu muitíssimo obrigado!

### **PARA VOCÊ ME EDUCAR**

você precisa me conhecer, precisa saber da minha vida,  
 meu modo de viver e sobreviver;  
 conhecer a fundo as coisas nas quais eu creio e às quais me agarro nos  
 momentos de solidão,  
 Precisa saber e entender as verdades, pessoas e fatos aos quais eu  
 atribuo forças superiores às minhas e aos quais me entrego quando  
 preciso ir além de mim mesmo.

### **PARA VOCÊ ME EDUCAR**

precisa me encontrar lá onde eu existo, quer dizer, no coração das  
 coisas,  
 nos mitos e nas lendas, nas cores e movimentos, nas formas originais e  
 fantásticas,  
 na Terra, nas estrelas, nas forças dos astros, do sol e da chuva.

### **PARA VOCÊ ME EDUCAR**

você precisa estar comigo onde eu estou, mesmo que você venha de  
 longe e  
 que esteja muito adiante.  
 Só há um adiante pra mim:  
 aquele que eu construo e conquisto.  
 Só há uma forma de construí-lo:  
 a partir de mim mesmo e do meio em que vivo.

### **PARA VOCÊ ME EDUCAR**

precisa compreender a cultura do contexto em que se dá meu  
 crescimento.  
 Pois suas linhas de força são as minhas energias.  
 Suas crenças e expectativas são as que passam a construir o meu credo  
 e as minhas esperanças.  
 Mas eu também estou aberto para outras culturas.  
 Identidade cultural não significa prisão ao espaço que ocupo, mas  
 abertura ao que é autenticamente nosso e ao que, vindo de fora, nos  
 pode fazer mais nós mesmos.

**Vital Didonet**

## **DEDICATÓRIA**

À memória da minha querida mãe Helena Mateus Jequesse, dos meus irmãos, Antônio Mateus Adany, Iolanda Mateus Adany e do meu avô Mateus Jequessene, por tudo o que nos une.

E

Anija (esposa), minha querida filha Aneylin da Helena Anijo Adany, e o meu querido filho Wendell Anijo Adany, vocês são o meu fôlego e razão de todo o esforço, dedicação e luta que tenho realizado para conquistar sonhos mais altos e melhoria da qualidade das nossas vidas.



ADANY, Malua Mateus. Formação e atuação do/a professor/a alfabetizador/a em Moçambique: narrativas e práticas a respeito do ensino da leitura e da escrita no 1º ciclo. *Dissertação de Mestrado em Educação*. Faculdade de Educação/FE. Universidade de Brasília/UnB. Brasília/Distrito Federal, 2024.

### **RESUMO:**

Esse estudo analisou a formação e atuação do professor/a alfabetizador/a, na Província de Tete-Moçambique, quanto ao ensino da leitura e da escrita nas classes iniciais do Ensino Primário. Tinha como questão de pesquisa: Que estratégias vêm sendo tecidas na formação docente em nível médio, em Tete-Moçambique, de modo a contemplar esse segmento inicial da escolarização básica, especificamente nos eixos da leitura e da escrita? A questão destacada desencadeou outros questionamentos: Qual é o perfil desse profissional-professor, formado para atuar com as três classes do Ensino Primário que equivalem ao trabalho com alfabetização? No cotidiano da atuação profissional, que alternativas o/a professor/a lança mão para assegurar a apropriação da leitura e da escrita nesse primeiro segmento do Ensino Primário? Teoricamente, a pesquisa está ancorada em autores, tais como: Moraes (2012) e Soares (2020) para o debate em torno dos campos da alfabetização e do letramento; Agibo, Chicote (2015), Ajoque (2021), Bastos e Neves (2018), Duarte, Bastos e Neves (2018), Donaciano (2006), Langa (2022), Timbane (2014), Wache (2018), com reflexões em torno da formação docente, para além de documentos de base legal de Moçambique, tais como o Plano Estratégico de Educação (Moçambique, 2020-2029), o Plano Curricular do Ensino Primário (Moçambique, 2019) e os Planos Curriculares do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e de Educadores de Adultos (Moçambique, 2019). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada, segundo André (2003), de tipo etnográfico, por aproximar-se do cotidiano escolar. Quanto às técnicas de investigação, optou-se pela realização de observações de aula em duas instituições públicas de ensino (zonas urbana e rural), três docentes de cada classe (1º, 2º e 3º, crianças com seis, sete e oito anos, aproximadamente) e de entrevistas semiestruturadas, em 2023. Para o tratamento dos dados, adotou-se a análise de conteúdo temática, de acordo com Bardin (1977) e Franco (2004). Os resultados apontaram para diferentes modelos formativos, conforme documentos oficiais de Moçambique e uma discrepância (temporal, institucional) entre a formação de docentes para o Ensino Primário e o Secundário. No que se refere às três classes iniciais do Ensino Primário, foco desse estudo, os dados apontaram para aproximações e distanciamentos na organização e condução do trabalho didático-pedagógico de leitura e escrita entre as Escolas Urbana e Rural. No eixo da leitura, predominou essa prática realizada pelo/a professor/a e inexistiu a leitura individual. Constatou-se uma frequência expressiva na compreensão oral em relação à dimensão escrita. Quanto à produção textual, verificou-se um decréscimo notório em relação à leitura e compreensão. Por fim, destaca-se que o campo da formação docente para atuação nas primeiras classes do Ensino Primário em Moçambique, especificamente no ensino da leitura e da escrita, carece de avanços.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Formação de Professores Alfabetizadores em Moçambique. Alfabetização e Letramento. Concepções e práticas de ensino da leitura e da escrita. Ensino Primário.

ADANY, Malua Mateus. Formação e atuação do/a professor/a alfabetizador/a em Moçambique: narrativas e práticas a respeito do ensino da leitura e da escrita no 1º ciclo. *Dissertação de Mestrado em Educação*. Faculdade de Educação/FE. Universidade de Brasília/UnB. Brasília/Distrito Federal, 2024.

## ABSTRACT

This study analysed the training and performance of literacy teachers in the province of Tete-Mozambique, in terms of teaching reading and writing in the initial classes of primary school. The research question was: What strategies are being used in teacher training at secondary level in Tete-Mozambique to address this initial segment of basic schooling, specifically in the areas of reading and writing? This question has triggered other questions: What is the profile of this professional-teacher, trained to work with the three primary school classes that are equivalent to working with literacy? In their day-to-day work, what alternatives do teachers use to ensure the appropriation of reading and writing in this first segment of primary education? The research is theoretically anchored in authors such as: Morais (2012) and Soares (2020) for the debate around the fields of literacy and literacy; Agibo, Chicote (2015), Ajoque (2021), Bastos and Neves (2018), Duarte, Bastos and Neves (2018), Donaciano (2006), Langa (2022), Timbane (2014), Wache (2018), with reflections on teacher training, in addition to Mozambique's legal base documents, such as the Strategic Education Plan (Mozambique, 2020-2029), the Curricular Plan for Primary Education (Mozambique, 2019) and the Curricular Plans for the Training Course for Primary School Teachers and Adult Educators (Mozambique, 2019). This is qualitative research, characterised, according to André (2003), as ethnographic in nature, as it takes a closer look at everyday school life. As for the research techniques, we chose to carry out class observations in two public educational institutions (urban and rural areas), three teachers from each class (1st, 2nd and 3rd, children aged approximately six, seven and eight) and semi-structured interviews in 2023. Thematic content analysis was used to process the data, according to Bardin (1977) and Franco (2004). The results pointed to different training models, according to official documents in Mozambique, and a discrepancy (temporal, institutional) between teacher training for primary and secondary education. With regard to the three initial classes of primary education, the focus of this study, the data pointed to similarities and differences in the organisation and conduct of didactic-pedagogical work in reading and writing between urban and rural schools. In terms of reading, this practice was predominantly carried out by the teacher and there was no individual reading. There was a high frequency of oral comprehension in relation to the written dimension. As for textual production, there was a notable decrease in reading and comprehension. Finally, it should be emphasised that the field of teacher training for the first classes of primary education in Mozambique, specifically in the teaching of reading and writing, is in need of progress.

**KEYWORDS:** Education. Training Literacy Teachers in Mozambique. Literacy and Literacy. Conceptions and practices of teaching reading and writing. Primary Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ADPP</b>	Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo
<b>Art.</b>	Artigo
<b>APT</b>	Actividades Práticas e Tecnológicas
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CCS</b>	Comunicação e Ciência Sociais
<b>CEFAM</b>	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CFPP</b>	Centro de Formação de Professores Primários
<b>D<sup>1</sup></b>	Docente do Nível 1
<b>D<sup>2</sup></b>	Docente do Nível 2
<b>D<sup>3</sup></b>	Docente do Nível 3
<b>D<sup>4</sup></b>	Docente do Nível 4
<b>DCE</b>	Didactica e Ciência de Educação
<b>DNFP</b>	Direção Nacional de Formação de Professores
<b>EB</b>	Educação Básica
<b>EFEPP</b>	Escola de Formação de Professores Primário
<b>EHPPE</b>	Escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar
<b>EHPI</b>	Escola de Habilitação de Professores Indígenas
<b>EP</b>	Ensino Primário
<b>EP1</b>	Ensino Primário do 1º Grau
<b>EPT</b>	Educação para Todos
<b>ESG</b>	Ensino Secundário Geral
<b>HEM</b>	Habilitação Específica de Magistério
<b>IE</b>	Instituto de Educação
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>IFP</b>	Instituto de Formação de Professores
<b>IMAP's</b>	Institutos do Magistério Primário
<b>INDE</b>	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

<b>FRELIMO</b>	Frente de Libertação de Moçambique
<b>MCN</b>	Matemática e Ciência Naturais
<b>MCTESTP</b>	Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico
<b>MDM</b>	Profissional de Moçambique Movimento Democrático de Moçambique
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MINEDH</b>	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
<b>nº</b>	Número
<b>PCEB</b>	Plano Curricular do Ensino Básico
<b>PEA</b>	Processo de Ensino-Aprendizado
<b>PEE</b>	Plano Estratégico de Educação
<b>PNE</b>	Política Nacional de Educação
<b>RENAMO</b>	Resistência Nacional Moçambicana
<b>SACMEQ</b>	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (Consórcio para Monitoramento da Qualidade Educacional na África Austral)
<b>SNE</b>	Sistema Nacional de Educação
<b>UFAM</b>	Universidade Federal do Amazonas
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
<b>ZIP</b>	Zona de Influência Pedagógica.

## LISTA DE QUADROS, FIGURAS E TABELAS

Quadro 1:Características do ensino colonial em Moçambique	<b>Erro! Marcador não definido.</b>	2
Quadro 2: Estrutura curricular por classe, idade, número de disciplina e por ciclos .....		40
Quadro 3:Comparação dos objetivos no subsistema de Formação de Professores em Moçambique nas Leis 4/83, Lei 6/92 e Lei 18/2018 .....		50
Quadro 4: A evolução da Formação de Professores primários em Moçambique (1975 a 2022) .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>	2
Quadro 5 – Instituições de Formação de Professores do Ensino Primário em Moçambique .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>	4
Quadro 6: Disciplinas curriculares do modelo 12 <sup>a</sup> + 3 de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos .....		68
Figura 1: Associação de Sons .....		84
Figura 2: Ensino do Abecedário .....		84
Quadro7: Caracterização das professoras participantes da pesquisa.....		100
Quadro 8:Frequência das atividades de Rotina Pedagógica..	<b>Erro! Marcador não definido.</b>	09
Quadro 9: Atividades de leitura e compreensão textuais .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>	19
Quadro 10: Atividades de produção de textos.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>	21
Quadro 11: Materiais usados para o ensino da leitura.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>	23
Figura 3: Caça-palavras .....		127
Tabela 1: Tipos de planejamento adotados pelos professores .....		143
Figura 4: Plano temático da 1 <sup>a</sup> classe .....		144
Quadro 12: Tratamento da diversidade de aprendizagens em sala de aula	<b>Erro! Marcador não definido.</b>	49
Tabela 2: Formação continuada na área de alfabetização .....		153
Figura 5: Esquema do processo de análise reflexiva de aulas ao nível das escola.....		159
Figura 6: Modelo formativo .....		155
Quadro 13: Monitoria e Supervisão da Formação Continuada .....		162
Quadro 14: Funcinamento da Formação Continuada .....		163
Figura 7: Plano analítico de português 3 <sup>a</sup> classe 2023 .....		168
Figura 8: Plano analítico de português 3 <sup>a</sup> classe 2023 .....		168
Quadro 15: Competências evidenciadas no 1 <sup>o</sup> ciclo do Ensino Primário .....		169

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>25</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE .....	25
1.1.1 <i>Moçambique: aspectos geográficos, culturais, religiosos e políticos</i> .....	29
1.1.2 <i>Educação em Moçambique: algumas reflexões pré e pós independência</i> .....	37
1.1.3 <i>Aspectos históricos e legais da formação de professores em Moçambique</i> .....	41
1.2 ALFABETIZAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: ALGUMAS REFLEXÕES EM TORNO DA LEITURA E DA ESCRITA .....	71
1.3 LEITURA E ESCRITA EM MOÇAMBIQUE: O QUE VEM MOSTRANDO OS ESTUDOS REALIZADOS? .....	88
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>95</b>
2.1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....	95
2.2 DELIMITAÇÕES DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	97
2.2.1 <i>Caracterização da Escola Urbana</i> .....	98
2.2.2 <i>Caracterização da Escola Rural</i> .....	98
2.3 A CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS URBANA E RURAL PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	99
2.4 TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO ADOTADAS NA PESQUISA .....	102
2.5 O TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES .....	105
<b>CAPÍTULO III – ANÁLISE DE RESULTADOS</b> .....	<b>108</b>
3.1 ATIVIDADES DE ROTINA PEDAGÓGICA .....	108
3.2 ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS (FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DOS/AS ESTUDANTES) ADOTADOS PARA O ENSINO COTIDIANO DA LEITURA E DA ESCRITA .....	119
3.2.1 <i>Atividades para o ensino da leitura e compreensão textuais</i> .....	119
3.2.2 <i>Atividades de produção textual</i> .....	121
3.3 MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS PARA O ENSINO DOS EIXOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	122
3.4 FORMAS DE AVALIAÇÃO ADOTADAS PARA ACOMPANHAR AS CONSTRUÇÕES DOS/AS ESTUDANTES NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA ....	133
3.5 PLANEJAMENTO NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	142

3.6 TRATAMENTO DA DIVERSIDADE DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA	148
3.7 FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO .....	153
3.8 PROGRESSÃO DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO PRIMEIRO CICLO PRIMÁRIO .....	166
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	170
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	174
<b>ANEXOS</b> .....	181
<b>APÊNDICES</b> .....	185

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como ênfase o tema: *Formação e atuação do/a professor/a alfabetizador/a em Moçambique: narrativas e práticas a respeito do ensino da leitura e da escrita no 1º ciclo*, que se circunscreve na elaboração de uma dissertação para a obtenção do grau de Mestrado em Educação.

Moçambique, após a independência e a nacionalização em 1975, proclamou o direito à educação para todos os moçambicanos pela constituição da República do país. Ao longo deste período, o Sistema Nacional de Educação (SNE) sofreu várias reformas que tinham em vista adequar a formação dos Moçambicanos aos contextos sócio-políticos e culturais<sup>1</sup>. Nesse período, destacam-se como principais marcos: (1) Lei nº 4/1983; (2) Lei nº6/1992 e (3) Lei nº 18/2018.

Diante disso, é possível afirmar que a Constituição da República de Moçambique trouxe uma nova visão da educação no país, que oficialmente, passou a ser assegurada, por meio do Estado, o direito à educação para todos, expansão da rede escolar e a consequente massificação do acesso à educação em todos os níveis de ensino. Houve, ao mesmo tempo, a criação dos Centros de Formação de Professores Primários para fazer face à melhoria da qualidade de educação e a erradicação do índice do analfabetismo que se fazia sentir após a Independência, no país. É importante sublinhar, assim como aponta Soares (2020) que, no caso do Brasil, o acesso à educação não vem assegurando, majoritariamente, a qualidade do ensino e da aprendizagem. A autora segue ressaltando que “ter acesso à escola, mas não ter acesso a um ensino de qualidade, significa não conquistar igualdade de direitos e de possibilidades – bases da democracia” (p. 9).

Sabemos que, com a garantia pelo Estado do direito à educação, houve a necessidade de assegurar o acesso, a expansão da rede escolar para todos os moçambicanos e, com isso, um dos pilares que passou a compor o centro das prioridades, foi a *formação de professores*. A política permitiu garantir uma formação sólida de docentes e contribuir de forma direta com a elevação da qualidade do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) e da gestão das escolas.

---

<sup>1</sup>A história da educação em Moçambique está dividida em dois grandes períodos: antes e após a independência. Antes desta, o ensino era caracterizado por discriminatória. Estava dividido em Ensino Rudimentar- para os chamados *indígenas*, destinado para os nativos e Ensino Oficial – para os filhos dos colonos ou assimilados. E, após a independência, o Sistema Nacional da Educação sofreu várias reformas que tinham em vista adequar a formação dos Moçambicanos aos contextos socio-políticos e culturais.



No caso de Moçambique, foco deste estudo, o que se evidencia, oficialmente, é a vontade expressiva do governo para assegurar a qualidade da educação em todos subsistemas (tipos de ensinos) e a necessidade urgente de melhorar as competências (domínio das práticas do ensino, das metodologias, técnicas e estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem) pelos professores, que pode ser observada na Lei nº 18/2018 e no Plano Estratégico de Educação (2022 –2029), em seus pontos 2.3.2 e 3.6, relativos à qualidade da educação e formação de professores. Neste documento, o governo chama particular atenção para a observância de questões de erradicação gradual do analfabetismo, de modo a proporcionar a todos os Moçambicanos o acesso ao conhecimento científico<sup>2</sup> e tecnológico, para o desenvolvimento pleno das suas capacidades e a sua participação em vários domínios da vida do país, bem como, formar professores como educador e profissional consciente, com profunda preparação científica, pedagógica, ética, moral capaz de educar crianças, jovens e adultos com valores da moçambicanidade, como forma de dar respostas a alguns documentos internacionais os quais Moçambique é signatário (Moçambique, 2022-2029).

À luz desta premissa, em Moçambique, após a Independência, a questão da alfabetização (ensino da leitura e da escrita) e a formação de professores para o ensino primário, configura-se como um dos maiores desafios que o sistema educativo e a sociedade moçambicana enfrentam, uma vez que o alcance de outras competências que habilitem tanto os adultos como as crianças a ser cidadãos com reais possibilidades de aceder ao conhecimento, continuar aprendendo ao longo da sua vida e participar, ativa e conscientemente na sociedade, depende da aprendizagem efetiva da escrita e da leitura, bem como de uma formação sólida que favoreça mediação e êxito nesse processo.

Conforme realça o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), até o final do 1.º ciclo do ensino primário (1ª, 2ª e 3ª classes), os alunos precisam apropriar-se de “habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas como somar, subtrair, multiplicar e dividir; observar e estimar distâncias, medir comprimentos; noções de higiene pessoal, de relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o meio” (Moçambique, 2003, p.24).

Porém, apesar de estes documentos mostrarem um testemunho do compromisso do governo de tratar da questão da alfabetização e do melhoramento da formação de professores,

---

<sup>2</sup> No contexto moçambicano, erradicar o índice de analfabetismo, passa do governo criar condições para que as crianças, jovens e adultos, apropriem –se da leitura, da escrita e das operações matemáticas. Acredita-se que esta apropriação é vista como necessidade básica de aprendizagem. O indivíduo dominar a ciência para responder aos atuais desafios do mundo.

o problema ainda persiste. Segundo a Avaliação Nacional de Aprendizagem, levada a cabo pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação - INDE, em 2016 apenas 4,9% das crianças da 3ª classe<sup>3</sup> desenvolveram as competências básicas de leitura e escrita, o que significa um declínio dos 6,3% registrados em 2013 (Moçambique, 2016)

Segundo os relatórios de estudos nacionais realizados pelo INDE (2011 e 2013), estudos efetuados por órgãos internacionais (SACMEQ,<sup>4</sup> 2007), do Banco Mundial (2014), estes evidenciam um insatisfatório desempenho dos alunos na leitura, escrita e matemática. Além disso, indicam que “os estudantes não desenvolvem as competências previstas para cada ciclo ou níveis de aprendizagem e apontam como fatores do atual estágio do ensino a fraca gestão das escolas, o absentismo do professor e do aluno, a precariedade e fraca preparação do professor, as precárias condições de trabalho, o elevado rácio aluno/professor”, entre outros (Unesco, 2019, p.26). Ainda em relação aos aprendizes, o Relatório de Avaliação do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação - INDE (2011) concluiu que as principais dificuldades se situam na redação de frases simples e no cálculo mental como adição, subtração, divisão e multiplicação.

Nesta perspectiva, o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano- MINEDH (2019) reconhece que o nível de conhecimentos dos professores é muito baixo para as responsabilidades que têm: apenas 1% dos docentes entrevistados dominava 80% do currículo da 4ª classe e apenas 60% sabiam fazer operações matemáticas como subtração e multiplicação com dois dígitos, competências que se esperam de uma criança da 3ª classe. As competências e habilidades pedagógicas ficavam abaixo nas disciplinas de português (como aplicar corretamente os métodos de ensino de aprendizagem da oralidade, leitura e escrita recomendados no programa de ensino, avaliar o progresso dos alunos e usar os resultados para planificar e implementar planos de remediação das dificuldades de aprendizagem de língua, desenvolver recursos didáticos que estimulam o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita iniciais e analisar, criticamente, manuais escolares de português quanto à sua abordagem metodológica e sua adequação ao contexto e às necessidades das crianças do Ensino Primário).

A defasagem também está presente no campo da matemática (como aplicar os princípios didáticos no processo de ensino e aprendizagem da matemática, planificar e agir como mediador do processo de ensino e aprendizagem, evidenciando domínio dos programas

<sup>3</sup> Que equivale no Brasil ao terceiro ano do ensino fundamental. Terceira classe são crianças de 8 anos de idade.

<sup>4</sup> SACMEQ Southern African Consortium for Monitoring of Education Quality ((Consórcio para Monitoramento da Qualidade Educacional na África Austral)).

de ensino, da matéria disciplinar do Ensino Primário e das metodologias de ensino e analisar criticamente manuais escolares do Ensino Primário, quanto à abordagem metodológica e sua adequação ao nível e necessidades de aprendizagem).

Então, no contexto Moçambicano, há um reconhecimento teórico e prático, por parte do Sistema Nacional de Educação (SNE), de que a insatisfatória competência de leitura e escrita, manifestada em altas percentagens de alunos com essas lacunas, tem uma relação direta com as metodologias adotadas nos processos do seu ensino e de aprendizagem e ao baixo nível de conhecimento apresentado por professores vinculados ao ensino primário. É importante, nesse caso, investimento na formação inicial e continuada desses profissionais, de modo a assegurar um processo de didatização exitoso que considere a diversidade dos alunos das classes de alfabetização (1º ciclo), bem como uma progressão do ensino da leitura e da escrita, garantindo o que é conhecido, no Brasil, como ‘alfabetizar’ numa perspectiva para o letramento, ou seja, garantir a apropriação da escrita alfabética em concomitância com a leitura, compreensão e produção de textos (Morais, 2012; Soares, 2020).

Nesta perspectiva, diante desses resultados que afetam negativamente a qualidade da educação, entendemos que há a necessidade de analisar a formação docente para atuação na alfabetização de crianças na cidade de Tete em Moçambique, seus impactos na didatização do ensino da leitura e da escrita, nas classes iniciais do ensino primário (1ª, 2ª e 3ª classes).

Portanto, indagamos:

- ✓ Que estratégias vêm sendo tecidas na formação docente<sup>5</sup> em nível médio, em Tete-Moçambique, de modo a contemplar esse segmento inicial da escolarização básica, especificamente nos eixos da leitura e da escrita?
- ✓ Qual é o perfil desse profissional-professor, formado para atuar com as três classes<sup>6</sup> do ensino primário que equivalem ao trabalho com alfabetização?
- ✓ No cotidiano da atuação profissional, que alternativas o/a professor/a lança mão para assegurar a apropriação da leitura e da escrita nesse primeiro segmento do ensino primário?

---

<sup>5</sup> A formação docente para ensino primário ocorre nos Institutos de Formação de Professores (IFPs), do nível médio, com duração que varia de 1 a 3 anos. Apesar de existir o Curso de Nível Superior em Licenciatura em Ensino Básico, os graduandos deste são vinculados ao ensino secundário, dada a concepção que foi construída ao longo da história da formação de professores, de que esses profissionais, com nível de licenciatura, só podem leccionar no ensino secundário.

<sup>6</sup> O primeiro ciclo do ensino primário em Moçambique compreende da 1ª a 3ª classe, que equivale no Brasil 1ª, 2ª, 3ª série do ensino fundamental, com idade compreendida de 6 a 8 anos de idade.

Esses são alguns dos questionamentos que pretendemos buscar responder investigando esse objeto de pesquisa, que são os desafios históricos que vêm sendo delineados no campo da formação e atuação profissional do professor para assegurar a apropriação da leitura e da escrita, de maneira exitosa, no espaço público em Moçambique.

Então, o objetivo da presente pesquisa é:

- ✓ Analisar concepções e práticas acerca da formação docente para atuação na alfabetização de crianças na cidade de Tete, em Moçambique (seis professoras das três primeiras classes do ensino primário, duas instituições: uma da área rural e outra urbana), e seus impactos na didatização do ensino da leitura e da escrita.

Para tal, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Analisar concepções acerca da formação recebida (inicial e continuada) para atuação com o ensino da leitura e da escrita na primeira, segunda e terceira classes do ensino primário, de duas instituições públicas moçambicanas (uma da área rural e outra da urbana);
- ✓ Analisar as alternativas didáticas adotadas em sala de aula para o ensino da leitura e da escrita, no interior de seis turmas dos anos iniciais do ensino primário em Moçambique, considerando a diversidade dos ritmos de aprendizagem.

Escolhemos estudar esse objeto de formação de professores alfabetizadores com vista a ter respostas a respeito das políticas, bem como das práticas desenvolvidas em Moçambique e, além disso, analisarmos as alternativas que vêm sendo adotadas, após a independência, com vistas a garantir um ensino e uma aprendizagem eficazes nessa fase tão importante, que é a apropriação da leitura e da escrita. Nesse contexto, é oportuno salientar que, o objeto de investigação tem aproximação com nossa atuação profissional, visto que estamos inseridos na docência desde 2013. Inicialmente, no Ensino Primário (2013-2014), passando pelo Ensino Secundário (2015-2018) e, atualmente, no Ensino Superior (de 2018 aos dias atuais)<sup>7</sup>. Do mesmo modo, considerando nossa trajetória na área, a busca por maior imersão nessa temática

---

<sup>7</sup> Desde o ano de 2018 estou vinculado, como professor (Assistente Universitário) do Ensino Superior, na Universidade Píunguè, na Faculdade de Educação, extensão de Tete. Em março de 2021, submeti a minha candidatura ao programa ProÁfrica/Moçambique, cujos resultados foram positivos, consequentemente, no período de janeiro de 2022a janeiro de 2024, solicitei afastamento para cursar o Mestrado em Educação por meio do ProAfri/ Moçambique na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, na linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

justifica-se pela preocupação que sentimos diante do que apontam várias pesquisas, relatórios, conferências e estudos que realçam as dificuldades (leitura, escrita e cálculos) dos alunos do ensino primário, com a falta de qualificação dos professores para exercer a função docente e, por outro, pela forma como são formados esses profissionais, com atenção específica para as primeiras classes (ciclo inicial do ensino primário) voltadas para o ensino e a apropriação da leitura e da escrita no contexto moçambicano.

Além disso, a razão principal para a escolha do tema foi, durante a nossa atividade de docência, sobretudo no ato de acompanhamento dos estudantes de graduação em licenciatura em Ensino Básico, nas disciplinas de Práticas Pedagógicas Gerais e do Estágio Pedagógico, realizadas nas diversas escolas do Ensino Primário da Cidade de Tete e do Distrito de Marara, termos constatado que havia um considerável número de alunos nas salas de aulas, do primeiro ciclo (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> classe ) e segundo ciclo (4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> ), do ensino primário que não tinham bom desempenho em matemática básica, nem estavam habilitados a ler e a escrever corretamente.

Assim, a presente pesquisa objetiva, por um lado, analisar e focalizar a forma como são formados os professores-alfabetizadores que atuam nas classes iniciais do ensino primário em Moçambique, visto que são elementos-chave para a melhoria da qualidade de educação e, por outro, analisar as estratégias metodológicas, usadas por esses profissionais, na abordagem da matéria de leitura e escrita nas classes iniciais. Esse cruzamento vai permitir apreender e analisar as prescrições oficiais (documentos que abordam essa temática), bem como as implicações dessas orientações na sala de aula das classes iniciais do ensino primário. Estariam os professores se valendo dessas prescrições? Ou, ao contrário, fabricando táticas (Certeau, 1994) que atendam às singularidades de aprendizagem dos estudantes, de modo a assegurar a apropriação da leitura e da escrita? (Morais, 2012; Soares, 2020). A partir das narrativas dos professores, quais têm sido os principais desafios vivenciados por esses profissionais?

Os estudos existentes sobre a formação de professores para o ensino primário em Moçambique estão relacionados com a política de formação de professores no contexto moçambicano como, por exemplo: Formação de Professores Primários: Construção do Currículo (Niquice, 2005); A formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10<sup>a</sup>

+1+1<sup>8</sup> (Donaciano, 2006); A formação de professores primários do 1º grau no Centro de Formação de Professores Primários de Unango em Lichinga (Molesse, 2006); Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas mais frequentes em algumas escolas primárias públicas moçambicanas (Macatane, 2013); Os desafios da política de formação de professores em Moçambique (1975-1983) (Domingos, 2014); Modelos de Formação de Professores em Moçambique: uma análise no processo histórico (Agibo; Chicote, 2015); Formação de Professores para o Ensino Básico em Moçambique: análise do modelo de formação 10<sup>a</sup>+1 ano (2007-2016) (Agibo, 2017); Formação de Professores Primários em Moçambique: qual modelo a adotar? (Nicaquela; Assane, 2020); Política de Formação de Professores para a Educação Básica em Moçambique e no Brasil: contornos e proximidades (Bene, 2021) e O lugar da Formação de Professores para o Ensino Primário em Moçambique (Langa, 2022), entre outros.

A maior parte dos estudos foca no desenvolvimento de competências no formando no ano de Estágio Pedagógico realizado nos Institutos de Formação de Professores no modelo 10+1+1; a formação continuada de professores e construção de currículo; os modelos a serem adotados na formação de professores, entre outros aspectos. Entendemos, a partir desse cenário, a singularidade de nossa pesquisa, ou seja, apreender e analisar, no contexto moçambicano, cidade de Tete, políticas de formação de professores alfabetizadores no primeiro ciclo, bem como as didáticas de sala de aula para a apropriação da leitura e da escrita.

A maioria dos estudos dos autores anteriormente mencionados fazem duras críticas a esses modelos de formação de professores para o ensino primário, desenvolvidos ao longo do tempo no setor da Educação em Moçambique. Entretanto, não há um enfoque voltado para a formação docente com ênfase no ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do primário, o que indica conferir ineditismo ao nosso estudo. No estudo desenvolvido por Agibo (2017, p. 38), há críticas tecidas em torno do “modelo de formação de professores 10+1ano como sendo um modelo que não responde aos anseios das atuais demandas da sociedade, por este ter um período muito curto de formação”.

Além disso, importa realçar que no Ensino Primário predominam professores com o nível de formação de 10<sup>a</sup> + 1 ano, num universo correspondente a 46%, no entanto, o setor

---

<sup>8</sup> Modelo 10<sup>a</sup> +1+1 foi introduzido em 1999. Chamou –se 10+1+1, porque os formandos ingressavam nas instituições de formação com a 10<sup>a</sup> classe feita do Sistema Nacional de Educação. Foi caracterizado por uma formação presencial com duração de 2 anos, onde o primeiro era do domínio teórico e outro de estágio pedagógico, perfazendo dois anos.

continuou a formar professores com este nível até 2021 (Moçambique, 2016). Apesar de ter *formado* mais professores em curto período de tempo para responder à demanda educacional, o modelo de formação 10<sup>a</sup> + 1 ano, suscita vários debates no âmbito nacional, na medida em que se tem questionado, se, no ano seguinte da formação dos professores, estes têm respondido, com as competências técnica e pedagógica, à educação dos alunos, já que este grupo de professores traz lacunas em termos de conhecimentos acerca dos conteúdos leccionados na classe prevista para o ingresso na 10<sup>a</sup> classe (corresponde ao 1<sup>o</sup> ano do ensino médio no Brasil) e as que a antecede (Agibo; Chicote, 2015). Nessa mesma direção, compreendemos a partir de vários estudos realizados que, após a formação inicial, muitos professores não têm acesso à formação continuada. Também consideramos importante que, dada a precariedade na formação inicial de professores para o ensino primário, há a necessidade de implementar a formação contínua nas escolas sem finalidade de certificação, pode constituir base para o desenvolvimento das práticas educativas dos professores já em exercício<sup>9</sup>. Conforme realçado por Nicaquela e Assane (2020), este tipo de formação tem se destinado aos professores em exercício e “pode acontecer, geralmente, nos seus locais habituais de trabalho, com o objetivo da melhoria do desempenho didático e do uso da sequência didática, também instituindo a troca de experiências sobre questões de desempenho e favorecendo a aprendizagem dos alunos” (p.8).

Olhando para os argumentos anteriores, todos nós consideramos que esse estudo tem notória relevância por permitir mapear o contexto contemporâneo das políticas, bem como das práticas pedagógicas voltadas para o ensino da leitura e da escrita no ensino primário de Moçambique e, com isso, suscitar debates que desencadeiam iniciativas oficiais no campo da formação docente para atuação com leitura e escrita nos anos iniciais do ensino primário.

Assim sendo, consideramos, a partir de várias reflexões anteriormente mencionadas, que essa pesquisa poderá contribuir para o desenvolvimento de políticas que visem desenvolver uma prática docente que se entrelaça, continuamente, entre a teoria e a prática, de modo que vise não apenas a melhoria da qualidade de ensino, mas o próprio desenvolvimento

---

<sup>9</sup> A formação contínua de professores não significa, necessariamente, a atribuição de títulos acadêmicos. Também não é um ato de imposição, a formação contínua devia ser de carácter voluntário e pessoal, através das necessidades que os professores têm a partir da sua prática cotidiana. Em momento algum, os Planos Estratégicos de Educação, falam do envolvimento de professores mais experientes para contribuir na construção do saber profissional dos professores recém-formados, nos diferentes modelos, nomeadamente, os de base 7<sup>a</sup> classe, os de base 10<sup>a</sup> classe, nem a de base 12<sup>a</sup> (Nicaquela; Assane, 2020). Observamos que a formação em exercício em Moçambique ocorre nas zonas de influências pedagógicas – ZIP em que a maior parte de professores que frequenta o curso tem objetivo de aumentar o seu nível académico que, a posteriori, reflete-se no aumento salarial e não na aquisição de conhecimento para melhoria de sua função.

profissional dos docentes. Com isso, cremos, haverá ganhos significativos nas aprendizagens construídas, culminando com um alinhamento idade-série.

Seguimos com as reflexões teóricas, enfocando, inicialmente, a formação docente no contexto moçambicano.



## CAPÍTULO I: REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE

Nesta primeira seção teórica, resgatamos aspectos históricos sobre o campo educacional e a formação do professor em Moçambique após a independência, destacando as leis do Sistema Nacional de Educação (SNE): a 4/83, de 23 de março de 1983, a 6/92, de 6 de maio de 1992 e a 18/2018, de 28 de dezembro de 2018 e os vários modelos de formação de professores que vigoraram desde a Proclamação da Independência em 25 de junho de 1975 até os dias de hoje. É importante assinalar que essas orientações de base legal vêm primando, do ponto de vista oficial, pela qualidade da formação docente e, sobretudo, sublinhando os principais desafios que o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano tem no subsistema de formação em particular e em relação à situação do professor.

Seguimos apontando alguns aspectos geográficos, culturais e políticos, a fim de termos um panorama geral de Moçambique que nos possibilite apreender a área educacional, a posteriori.

#### *1.1.1 Moçambique: Aspectos Geográficos, Culturais, Religiosos e Políticos*

Moçambique é uma ex-colônia portuguesa. Situa-se na faixa Sul-Oriental do Continente Africano. Tem como países limítrofes: Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbabwe, Suazilândia e África do Sul. Toda a faixa é banhada pelo Oceano Índico numa extensão de 2.515 km. Esta extensão tem um significado vital tanto para Moçambique como para os países vizinhos situados no interior, que têm ligação com o oceano por meio dos portos moçambicanos. A superfície do território moçambicano é de 799.380 km<sup>2</sup>. Administrativamente, o país organiza-se em Províncias<sup>10</sup>, Distrito<sup>11</sup>, Postos Administrativos e Localidades de acordo com o Instituto Nacional de Estatística – INE (Moçambique, 2019).

Com a Lei 26/2013 de 18 de dezembro, o país está dividido em 11 províncias e em três regiões: Norte, estão as províncias do Niassa, Cabo Delgado e Nampula; no Centro,

---

<sup>10</sup> As Províncias, no contexto da divisão administrativa do Brasil, equivalem a Estados.

<sup>11</sup> Os Distritos, na estrutura administrativa brasileira, correspondem a Municípios.

encontram-se as províncias da Zambézia, de Tete, Manica e Sofala; e a Sul, Inhambane, Gaza, Maputo e Maputo Cidade. Além disso, Moçambique está também dividido em 154 distritos e 53 municípios (Moçambique, 2013).

No que se refere à densidade populacional, os dados do censo do ano de 2022, a população moçambicana é

estimada em 31.616.078 habitantes, dos quais, um universo de 15. 279.669 são de sexo masculino e 16.336.409 pessoas são de sexo feminino. Do total da população, 63,5% dos habitantes vivem na área rural e 36,5% na área urbana, possuindo, neste mesmo ano, uma densidade demográfica aferida de 38,61 habitantes por km<sup>2</sup>, que é relativamente baixa se comparada a demais países do continente segundo o Instituto Nacional de Estatística (Moçambique, 2022).

Sua Capital é Maputo, possui o português como a única língua oficial de comunicação em todo território moçambicano e tem como o Metical como a moeda oficial que apresenta baixo valor de mercado internacional em relação ao Dólar americano, euro e ao real.

A sociedade moçambicana é multiétnica (várias etnias), multicultural (várias culturas), multilíngue (várias línguas locais) e multireligiosa. Pese embora a língua oficial seja o português, apenas 17% da população a tem como língua materna, (INE, 2019), o que representa um grande desafio para o setor educativo que tem o Português como a língua de instrução de cobertura nacional. Essa compreensão é partilhada nos estudos da Unesco, onde afirma que apenas 17% dos moçambicanos falam português como primeira língua, ou seja, muitas crianças só aprendem a língua oficial quando acessam a escola. Também chamamos a atenção para a inserção das línguas nacionais em vários programas de ensino como do primário e da educação de jovens e adultos, visto que os índices de analfabetismo permanecem altos. Cabe salientar, ainda, que, numa tentativa de manter o ensino de línguas nativas deste país, há outros desafios postos, já que, no processo formativo, os professores, em sua maioria, ensinam/didatizam a língua portuguesa o que, na prática, impede que haja aprendizagem efetiva daquelas línguas.

Sobre a dimensão multilíngues, Ngunga e Rego (2012) e Ngoenha (2006, p.153) caracterizam “Moçambique como um mosaico de povos, culturas, religiões, etnias e pela existência de uma grande diversidade de povos e línguas”. Nesse sentido, assim como a maioria dos países africanos, podemos considerar que Moçambique é um país multilíngue, tendo em vista que coexistem com o português e uma variedade de línguas nativas, todas pertencentes à família linguística bantu (é uma língua que deu origem a diversas outras

línguas no centro e sul do continente africano. Por isso que todas as línguas maternas faladas pelo povo moçambicano consideram-se de origem bantu).

Em termos da configuração linguística, o país é constituído por um mosaico etnolinguístico com cerca de

41 línguas agrupadas em seis grupos, nomeadamente: Grupo I – kimwani, shimakonde, ciyaawo; Grupo II – emakhuwa, echuwabu; Grupo III – cinyanja, cinyungwe, cisená, cibalke; Grupo IV – cimanyika, cindau, ciwute; Grupo V – gitonga, cicopi; e Grupo VI – xichangana, citshwa e xirhonga. Desses agrupamentos, destacam-se como principais, de acordo com a padronização ortográfica das línguas moçambicanas, cicopi, cinyanja, cinyungwe, cisená, cishona, ciyao, echuwabo, ekoti, elomwe, gitonga, maconde (ou shimakonde), kimwani, macua (ou emakhuwa), memane, suaíli (ou kiswahili), suazi (ou swazi), xichanga, xironga, xitswa e zulu (Langa, 2022, p. 36).

No entanto, apesar de o país ser considerado um mosaico etnolinguístico e cultural, após a independência em 25 de junho de 1975, o governo determinou o uso do português como única língua oficial de comunicação, de unidade nacional e de comunicação, de ensino para toda a população moçambicana, independentemente das suas línguas maternas de origem Bantu. Esta decisão do uso da língua portuguesa como oficial e de unidade nacional, foi vista como a maior causa para o insucesso escolar, visto que a maior parte da população não usa o português como primeira língua.

A formação dos professores para o ensino de língua portuguesa no ensino primário em Moçambique é assegurada pelos Institutos de Formação de Professores- IFP Primário. A introdução da Lei nº 18/2018 possibilitou que as instituições de formação professores, a partir dos programas de ensino, pudessem introduzir as línguas moçambicanas como disciplina curricular, porém, as aulas nestas instituições são ministradas em língua portuguesa, visto que a maioria dos candidatos à formação são oriundos de várias regiões do país (como províncias, cidade, distrito, vila, localidade, etc) e cada formando tem a sua língua materna de origem Bantu como a primeira língua. Apesar da existência da disciplina de línguas moçambicanas, aos futuros professores são ensinadas as metodologias, estratégias e técnicas de ensino e não na própria língua materna, devido à diversidade das línguas moçambicanas que os formandos apresentam na sala de aula. Como podemos perceber, na realidade moçambicana não existe a especificidade na formação de professores para o ensino da língua materna. Apesar disso, os professores formados nos Institutos de Formação são habilitados a lecionar a língua portuguesa e a língua materna.

A República de Moçambique, além desse mosaico etnolinguístico, possui, no âmbito da sua jovem democracia, uma estrutura partidária com vários partidos políticos. Nas últimas eleições presidenciais, municipais, legislativas e das assembleias provinciais, em 2019, “participaram cerca de 25 partidos políticos dos quais conseguiram assentos para o parlamento nacional apenas três partidos (a RENAMO<sup>12</sup>, a FRELIMO<sup>13</sup> e o MDM<sup>14</sup>)” com destaque para FRELIMO – partido que governa Moçambique desde a Proclamação da Independência em 25 de junho de 1975 até hoje, que obtém o maior número de assentos (Langa, 2022).

A Constituição da República de Moçambique estabelece para os mandatos presidenciais, municipais, legislativos e das assembleias provinciais, uma vigência de 5 anos. O atual presidente da República está na vigência do seu segundo mandato (10 anos), que terminará em dezembro de 2024. Em linha educacional, o presidente, atual governo, defende a Implementação de um sistema nacional de educação equitativo, eficiente, eficaz e inovador, capaz de garantir uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida.

No que refere aos aspectos culturais, Moçambique possui diversos ritmos musicais, danças tradicionais como Nyau, Macuaera, Mapiko, Xigubo, Chintali, Njole, e artes cênicas, com destaque para as obras literárias de Reinaldo Ferreira, Calane da Silva, Ungulani Baka Khossa, Eusébio Sanjane, Paulina Chiziani, Albino Magaia, Mia Couto e José Craveirinha entre outros e as “pinturas de João Timane, Malangatana Ngwenya, Naguib e Chissano.

No contexto moçambicano, os “homens e as mulheres são imponentes das artes e literatura moçambicana. A arte e a escultura Maconde constituem um marco artístico criativo do artesanato moçambicano” (Langa, 2022, p. 39).

No que diz respeito à religião, a Constituição da República estabelece que Moçambique é um Estado laico, onde determina que todos têm direito de praticar, ou não, uma religião. E a convivência entre grupos religiosos tem sido um elemento positivo no desenvolvimento da identidade e da cidadania moçambicana. Há uma grande diversidade religiosa no país. De acordo com o Censo de 2017, as religiões mais professadas em Moçambique são a Católica (27,2%), Islâmica (18,9%), Zione/Sião (15,6%) (uma religião específica de África que a sua sede está no país vizinho Zimbabwe) e evangélica (15,3%).

---

<sup>12</sup> Resistência Nacional de Moçambique.

<sup>13</sup> Frente de Libertação de Moçambique.

<sup>14</sup> Movimento Democrático de Moçambique.

Quinze por cento da população indica ausência de prática religiosa, existindo, ainda, outros grupos religiosos com menor representação (MOÇAMBIQUE, 2020).

Continuamos enfocando, a posteriori, o campo educacional em Moçambique.

### 1.1.2 Educação em Moçambique: algumas reflexões pré e pós independência

No período que antecedeu a independência (25 de junho de 1975), destacam-se como marcos importantes o fato de ter havido a educação colonial e a educação no governo de transição. No período colonial, a educação em Moçambique foi caracterizada pela vigência de dois subsistemas de ensino, nomeadamente: Ensino Oficial – para os filhos dos colonos ou dos assimilados (eram filhos dos nativos que passavam no processo de civilização, que já tinham a 4ª classe antiga e lhe era atribuída a cidadania portuguesa) e o Ensino Rudimentar – para os chamados *indígenas* - os nativos. Com isso, percebemos que o sistema de ensino em Moçambique era caracterizado pela existência de dois modelos, portanto, duas concepções de educação: para *indígenas* e educação da elite; para o colonizador e o assimilado<sup>15</sup>. Nessa perspectiva, “o ensino oferecido durante a vigência do colonialismo português era rudimentar e com finalidades civilizatórias” (Golias, 1992, p.38).

Portanto, o período colonial foi caracterizado por uma educação discriminatória, decorrente desse contexto. Assim, na ótica de Mazula (1995), o sistema de educação colonial organizou-se, conforme já realçamos, em dois subsistemas de ensino:

um “*oficial*”<sup>16</sup> destinado aos filhos dos colonos ou assimilados<sup>17</sup>, o outro, “*indígenas*”, era engenhosamente articulado à estrutura do sistema de dominação em todos os seus aspectos. O ensino indígena (designado também ensino primário rudimentar)<sup>18</sup> tinha por fim elevar gradualmente da vida “selvagem” à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas, enquanto o ensino oficial (designado também ensino primário elementar para os “não indígenas”), visava dar à criança os

<sup>15</sup> No período colonial em Moçambique, os *nativos* eram submetidos a um processo civilizatório para que pudessem adquirir a cidadania portuguesa. Os nativos chamados *indígenas* eram submetidos a esse processo civilizatório para adquirirem a nacionalidade ou estatuto de cidadão português por meio de aculturação. Após a este processo, os mesmos eram designados assimilados que estavam ao lado dos colonizadores.

<sup>16</sup> Ensino Oficial – para os filhos dos colonos ou assimilados.

<sup>17</sup> “O estatuto do assimilado consistia em ter 18 anos, provando que fala corretamente a língua portuguesa e que tinha meios de subsistência para si e sua família, ter um bom caráter e qualidades morais próprias de um cidadão português, rompendo a sua cultura, tradição” (Goméz, 1999, p.52).

<sup>18</sup> Ensino Rudimentar- para os chamados *indígenas* destinado para os nativos.

instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social (p.80).

Diante disso, o ensino tinha a finalidade básica de acomodar os interesses do colono, preparar indivíduos para desempenhar funções sociais distintas na sociedade. No mesmo período, a educação em Moçambique era caracterizada pelo caráter discriminatório, pela existência desses dois tipos de modelos educacionais. O ensino oficial destinava-se à transmissão de valores e padrões patriciados, ancorados na nobreza; enquanto o ensino para *indígenas* era para o povo colonizado que, praticamente, estava reduzido apenas a aprender a ler e escrever para a domesticação. Conforme sublinhamos anteriormente, o intuito era impor uma língua estrangeira, no caso, a portuguesa, com intuito de controle, manipulação da sociedade para fins que atendessem aos colonos.

A educação dos filhos dos portugueses era garantida pelos padres, alguns professores particulares; enquanto o ensino para *indígenas* era dirigido para os negros e/ou nativos, lecionado pelos professores com a mais baixa habilitação profissional. O ensino para *indígena* estava dividido em três tipos: “Ensino Primário Rudimentar: 1º nível, rudimentar com três classes: iniciação<sup>19</sup>, 1ª e 2ª classes; um 2º nível, onde o ensino primário compreendia a 3ª e a 4ª classes e a admissão que consistia na preparação para ingressar no ensino secundário”, conforme aponta Gómez (1999, p. 60).

O ensino considerado de qualidade destinava-se apenas para os filhos privilegiados dos colonos, continuam acentuando Mazula (1995) e Gómez (1999). E isso comparamos com o que Morais (2012) revela como preocupante, visto que há uma coexistência dos sistemas de ensino da *casa grande e de senzala*, onde o autor repudia a diferença de oportunidades entre os filhos das classes médias com os filhos das camadas populares no Brasil. Durante a vigência do colonialismo português, a responsabilidade do ensino estava a cargo dos padres católicos a serviço da colônia, que tinha as finalidades *civilizatórias* e existia apenas uma escola de formação de professores para o chamado *ensino indígena* (Golias, 1992; Mazula, 1995; Langa, 2022).

Além disso, a formação de professores em Moçambique, antes da independência, começa na década 1930 do século XX, no regime colonial numa perspectiva racista,

---

<sup>19</sup> De acordo com Severino e Castiano (2006), este ensino era destinado a civilizar e nacionalizar os indígenas da colônia, difundido entre eles a língua e os costumes portugueses (p. 29).

discriminatória e seletiva, tal como retrata Golias (1993) e Niquice (2017, p.70) quando afirmam que os professores para o ensino dos “indígenas foram, inicialmente, formados pela Escola de Habilitação de Professores Indígenas do Alvor – Manhiça, sendo esta a primeira do gênero, criada em 1930 e que, com o mesmo espírito, são criadas em 1965 as Escolas de Habilitação dos Professores do Posto Escolar”. Segundo Saúte (1995):

O Governo colonial, na tentativa de estruturar um sistema de educação capaz de se aplicar na estrutura capitalista que emergia em Moçambique, organizou, a partir de 1926, um sistema de ensino destinado aos *indígenas*. Assim, a criação da [Escola de Habilitação de Professores Indígenas] E.H.P.I., pela portaria nº 312 de 1926 e a conseqüente abertura em 1930, era a concretização da finalidade da formação de um elemento da população moçambicana que agiria como intermediário entre o Estado Colonial e as massas, e inculcasse uma atitude de servilismo no moçambicano educado. De 1930 a 1940, a E.H.P.I. “José Cabral” organizada e dirigida pelo Estado teve programas caracterizados por um predomínio de disciplinas meramente de formação geral (programa de 1930 e de 1937), neutralidade religiosa, mudança de programas, conteúdos e tempo de duração e ausência de definição de conteúdo a leccionar, o que pressupõe que seja resultado da luta decorrente no seio do Estado Colonial no que concerne à definição única sobre os objetivos e orientação do ensino indígena (Saúte, 1995, p. 29).

Diante disso, Niquice (2017) realça que as estruturas curriculares prescritas e ocultas destas Escolas de Habilitação de Professores eram sustentadas por um paradigma tradicional. Além disso, a prática de formação de professores de então enquadra-se nas teorias tradicionais, portanto, carregavam consigo questões de poder, na perspectiva de manutenção do *status quo*. Havia, nitidamente, a dominação do povo colonizado, por meio da reprodução da desigualdade social, continuando o povo pobre menos escolarizado e excluído. Golias (1993, p.57), reportando-se a essa realidade, destaca que esse modo caracteriza aquele paradigma como sendo um “ensino destinado a professores do povo colonizado, como forma de cristalizar a instrumentalização técnica e a domesticação, e que em paralelo decorria o ensino oficial que era representado basicamente por uma educação da elite colonial, assegurada por professores das Escolas do Magistério Primário, criadas em 1962”.

Como já referimos anteriormente, havia escolas rudimentares para os filhos dos indígenas e escolas oficiais e particulares para os filhos dos brancos e assimilados. Essas últimas seguiam os mesmos programas que os das escolas da metrópole (escolas oficinas que estavam nas capitais regionais como o norte na cidade de Nampula, centro da cidade da Beira e sul Lourenço Marques, atualmente Maputo). No que refere aos professores que atuavam nos dois tipos de ensino, Rebate (2006) afirma que

a partir de 1964, passou-se a contar com três tipos de professores: o monitor, com três meses de formação pedagógica, após o ensino primário, para trabalhar nas escolas missionárias. Era o professor com a mais baixa habilitação profissional; o professor do posto, formado na Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar, para lecionar em escolas de ‘posto escolar’, nas zonas rurais e periferias urbanas; e o professor formado pelo Magistério Primário, com o ensino secundário geral completo, para ensinar às crianças europeias e às dos assimilados, nas escolas primárias oficiais, e particulares (Robate, 2006, p.22).

Como podemos perceber, os professores para o ensino rudimentar ou para os moçambicanos, tinham formação inferior ao compararmos com aqueles inseridos no sistema de educação para os filhos dos colonos portugueses e dos assimilados. Sabemos que a existência dos monitores escolares serviu de solução ocasional para a carência de agentes de ensino, os quais possuíam aptidões para o exercício eventual do ensino primário elementar nos ambientes rurais quando não houvesse professores de Posto Escolar formados para preencher as vagas. Além disso, o monitor também era um agente de ensino formado para atuar no âmbito campestre e para os povos em vias de desenvolvimento.

Portanto, os professores de Magistério Primário, considerados os mais qualificados, estavam destinados às escolas das classes de famílias privilegiadas (portugueses e assimilados). Para além disso, a “discriminação da educação colonial não se limitou apenas à diferenciação das escolas e metodologias de ensino, mas, também, se manifestou na distinção das formas da formação de professores, com a intenção de se cumprir programas e objetivos educacionais desiguais em escolas com características totalmente diferentes”, conforme assinala (Macatane, 2013, p. 31).

Por isso, a política de formação de professores no período colonial, estava caracterizada e concebida de acordo com características que estão explicitadas no Quadro 1, que segue:

**Quadro 1:** Características do ensino colonial em Moçambique

<b>Característica do sistema colonial</b>	<b>Descrição de cada características</b>
Carácter discriminatório	Estabelecimento de dois tipos de educação: um destinado à população negra e dirigido pelas missões, e outro reservado às crianças brancas e aos assimilados, confiado ao Estado e às instituições privadas;  Limitação de ingresso na escola primária oficial e nos níveis superiores de escolarização.
Carácter urbano da rede	As escolas oficiais localizavam-se nos centros urbanos e eram melhor



escolar	<p>equipadas, enquanto que os postos escolares eram construídos em zonas rurais para a maioria da população moçambicana;</p> <p>As escolas para <i>indígenas</i> eram mal equipadas.</p>
Unidade entre a religião e o ensino	<p>Organização, direção e controle do <i>ensino para indígenas</i> estavam confiados aos missionários;</p> <p>O processo de assimilação e aculturação dos moçambicanos era, sobretudo, feito através da educação moral cristã - Católica;</p> <p>O ensino da religião e moral católicas era obrigatório em quase todas as escolas e níveis de ensino;</p> <p>A religião católica era a religião oficial do Estado.</p>
Carácter fictício da escolarização obrigatória	<p>A limitação dos ingressos na escola na base da idade, a existência de uma rede escolar insuficiente e inadequada foram, entre outros, fatores inibidores para uma melhor oferta dos serviços educativos e maior acesso aos mesmos;</p> <p>Outros fatores inibidores foram: i) carências familiares e individuais de natureza económica; ii) elevadas taxas de escolarização; iii) discriminação no recenseamento escolar; iv) proibição de inscrição e matrícula nas escolas oficiais de crianças não recenseadas.</p>
Carácter paternalista	<p>Complexo de superioridade do branco em relação ao negro era bem patente em alguns livros de leitura em uso nas escolas primárias para indígenas;</p> <p>A ideia subjacente consistia em fazer crer que os brancos fizeram enorme bem aos negros e que, estes, por sua vez, eram ociosos, improdutivos, apesar de enormes recursos que a sua terra lhes oferecia.</p>

**Fonte:** Manual de Psicopedagogia – Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos, (Moçambique, 2019, p. 35).

É de referir que foi a partir de 1930, com a assinatura dos acordos missionários e do Estatuto Missionário, que o governo impôs uma política rigorosa de educação e assimilação em Moçambique. Com esta assinatura, o Estado português transferiu para a igreja a sua responsabilidade sobre o ensino rudimentar, comprometendo-se a dar um apoio financeiro às missões e às escolas católicas.

Então, em 1933 acompanhamos um processo de busca pela regulamentação da formação de professores, que decorria nas chamadas Escolas de Habilitação de Professores Indígenas, cujo objetivo era formar professores para as escolas rudimentares. “As condições

de ingresso para estas instituições foram fixadas por lei: ter nascido em Moçambique, ter uma idade compreendida entre os 16 aos 27 anos de idade, ter bom comportamento, ter concluído a 4ª classe e por possuir boa saúde”, conforme atestam Castiano e Ngoenha (2006, p.31). Além destes requisitos, o candidato à docência tinha que prestar exame de *cultura* que consistia na realização de “ditado de 12 a 15 linhas”; um exercício de redação de cerca de 15 linhas e a resolução de seis problemas de aritmética. No entanto, “o sistema permitia que, passados dez anos de serviços com boas informações, os monitores escolares poderiam ingressar no quadro de professor de posto escolar, mediante concursos de provas públicas”, de acordo com Golias (1993, p.50). Enquanto isso, Niquice (2005) explica que “a formação de professores indígenas não requer vastos conhecimentos, bastando, para isso, que os candidatos possuíssem a 4ª Classe e frequentassem anos de Curso” (p. 26).

Neste contexto, nas zonas rurais os moçambicanos dispunham de escolas das missões que estavam na responsabilidade da igreja católica destinadas aos *indígenas*, os centros administrativos e as cidades dispunham de escolas oficiais que eram destinados para os brancos e assimilados. O ensino nestas últimas instituições, como realçamos, era destinado às elites e aos assimilados, era evoluído em comparação com o ensino rudimentar focado nos nativos considerados *indígenas*.

Por essa razão que a luta contra a superioridade racial e disparidade do acesso ao conhecimento, no processo educativo, foi uma das principais dificuldades que o primeiro sistema educativo Moçambicano pós-independência enfrentou logo nos primeiros anos da independência nacional, depois das nacionalizações.

A República de Moçambique, a ex-colônia portuguesa, alcançou sua independência em 25 de junho de 1975, por meio de luta armada contra o colonialismo português. Porém, o período que compreende 1977-1982 foi considerado um período transitório. Este contexto, como sinalizam Castiano e Ngoenha (2006), caracterizou-se pelos seguintes factos:

A nacionalização da educação a 24 de Julho de 1975, e a conseqüente suspensão de todas as formas do sistema do ensino colonial português; a proclamação do direito à educação para todos os moçambicanos, pela Constituição da República Popular de Moçambique (20 de Junho de 1975) e a conseqüente massificação do acesso à educação em todos os níveis de ensino; a introdução de um currículo educacional transitório do sistema colonial português para o nacional (1975); a criação dos centros de formação de professores primários e a conseqüente abolição das instituições portuguesas vocacionadas à formação de professores (p.156- 157)

Depois de Moçambique alcançar a Independência em 25 de junho de 1975, houve a nacionalização da educação, procedeu-se, em 1983, à introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE) por meio da Lei nº 4/1983, a qual proclamou o direito à educação para todos os moçambicanos, pela Constituição da República Popular de Moçambique. Com a massificação da educação, propagou-se a filosofia do homem novo, assim como a formação de professores comprometidos com a formação desse sujeito. Nesse contexto, cabe destacar que a taxa de analfabetismo era de 93% em todo o território moçambicano. Cerca de 98% da população adulta moçambicana não sabia ler nem escrever (Moçambique, 1985).

Diante da alta taxa de analfabetismo que assolava o país após a independência, o Ministério da Educação (MINED) criou Planos Curriculares para a sustentabilidade do Sistema Nacional de Educação (SNE). Orientava, fundamentalmente, para a erradicação do analfabetismo, abertura das portas das escolas para todos moçambicanos, sem discriminação na base da cor da pele, da raça ou do gênero, introdução da escolaridade obrigatória, concebeu Instituições de Formação de Professores para garantir a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento econômico e social e da investigação científica, tecnológica, cultural e a formação de professores de qualidade para todos os níveis e subsistemas de ensino em Moçambique.

A Lei nº 4/ 1983 do Sistema Nacional de Educação, aprovada em 23 de Março pela Assembléia Popular em Maputo, preconizava, em seu Artigo 4º:

O sistema nacional de educação tinha como objetivo central a formação do homem novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista (Moçambique, Boletim da República – Número 12, 3º Suplemento, 1983).

A Lei em análise obedecia a um organograma formal, onde vários níveis e subsistemas estavam interligados: do ensino Geral, Ensino Técnico profissional, de Formação de Professores, de Educação de Adultos ao Ensino Superior. Os níveis estavam estruturados em: pré-escolar, primário, secundário até superior. Em relação aos professores primários para lecionar da 1ª à 4ª classe, era necessário ter terminado a 7ª classe. A formação para este nível era realizada nos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) e o nível de egresso era de 7ª classe e com duração de três anos.

Além disso, os professores para o nível secundário, da 5ª e 6ª classes, eram formados nos Institutos Médios Pedagógicos (IMP) e a formação durava dois anos após o candidato ter completado a 9ª classe do ensino geral ou correspondente. Para as 7ª, 8ª e 9ª classes, os

professores eram formados na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, na qual os candidatos entravam com 9ª classe completa, durante a formação de dois anos. Os professores para as 10ª e 11ª classes também eram formados na Faculdade de Educação, mas, para a sua candidatura, exigia-se a conclusão da 11ª classe. No entanto, a formação em exercício e de aperfeiçoamento dos professores era garantido pelo Instituto de Aperfeiçoamento Pedagógico. No entanto, todos os desafios, a questão da formação e recrutamento de novos professores era a mais crucial, porque entendia – se que, só assim, se podia avançar para a massificação, rápida expansão escolar e cobrir, de certa forma, a falta de professores provocada pela saída massiva dos docentes coloniais logo após a independência, como sinalizam os estudos de Golias (1993); Castiano e Ngoenha (2006) e Matacane (2013).

Em maio de 1992, no parlamento, foi aprovada a Lei 6/ 1992 sobre o Sistema de Educação em Moçambique. Revogando a Lei de 1983, a de maio de 1992 reformulou os fundamentos filosóficos e a estrutura daquele sistema. Os objetivos do sistema da educação deixaram de ser formulados segundo a linguagem ideológica para serem concebidos de acordo com uma linguagem, aparentemente, neutra em termos de alfabetização e escolarização universais, de acordo com Bene (2021).

Diante disso, a Lei do Sistema Nacional de Educação continuava a ser considerada como direito e dever de todos os moçambicanos. Além disso, os objetivos fundamentais da educação foram formulados de uma maneira precisa, como sendo a erradicação do analfabetismo, da introdução gradual da escolaridade obrigatória, a universalidade da educação, bem como a garantia na formação de professores, entre outros.

Nesta perspectiva, diante da Lei houve transformações na estrutura do Sistema da Educação onde, em vez de cinco subsistemas, a nova dividia os sistemas de educação em três áreas fundamentais segundo os artigos 6º e 8º.. O sistema nacional de educação estava estruturado da seguinte maneira

Pré- Escolar (alcançava as crianças abaixo de 6 anos); a escola estava dividida em: Ensino Geral, Ensino Técnico Profissional, Educação de Adultos e Ensino universitário. Já a dimensão extra-escolar, compreendia: atividades que eram promovidas à margem do sistema escolar, como alfabetização, atividade de aperfeiçoamento científico- técnico, entre outras possibilidades (Castiano; Ngoenha, 2006, p.115).

Neste contexto, o ensino Pré-Escolar, com base na Lei, era o que se realizava em creches e jardins-de-infância e agregava crianças com idades inferiores a seis anos de idade. Enquanto o Ensino Primário, estava estruturado em dois graus:

O primeiro grau (1º Grau), também denominado por Ensino Primário 1 (EP1). Esse compreendia cinco níveis, partindo da Primeira classe - 1ª classe até à 5ª classe. O segundo nível do Ensino Primário era designado por Segundo Grau (2º Grau) ou Ensino Primário Dois (EP2). No entanto, esse abarcava dois ciclos que iniciavam da 6ª e terminavam com a 7ª classe (com idade compreendida entre onze e doze anos). Portanto, o ingresso das crianças moçambicanas no Ensino Primário, pela Lei 6/1992, era quando completavam 6 anos de idade (Moçambique, 1992, p.5).

No que tange ao Ensino Secundário Geral, era outro nível que marcava a transição do Ensino Primário ao Secundário e estava, igualmente, estruturado em dois ciclos principais:

O Primeiro chamado de Ensino Secundário Geral Um (1º Ciclo-ESG1). Ele comportava três classes ou séries, sendo a classe inicial a 8ª, seguindo-se a 9ª e terminando com a 10ª classe. O Segundo Ciclo era conhecido por Ensino Secundário Geral Dois (2º ciclo- ESG2). Ele compreendia duas classes: a décima primeira e a décima segunda (11ª e 12ª classes). É importante ressaltar que no Ensino Secundário Geral a idade inicial de ingresso dos adolescentes é de 13 anos de idade. Portanto, foi determinado o uso do português como única língua de ensino para todas as crianças de todos os subsistemas ou níveis, independentemente das suas línguas maternas (Agido, 2017, p.10)

Sabemos que o Ministério da Educação, em 2002, iniciou um novo currículo para a educação básica. No âmbito desse documento, pensando no ensino primário, foram introduzidas várias inovações como “os ciclos de aprendizagem, o ensino básico integrado, a distribuição dos professores, a promoção semiautomática, a introdução das línguas moçambicanas no ensino, introdução da língua inglesa, introdução de ofícios, a introdução da educação musical e cívica, a introdução do currículo local” (Moçambique, 2003, p.24). Portanto, o novo currículo comportava a seguinte estrutura ou áreas:

as áreas de comunicação e ciências sociais (as disciplinas de língua portuguesa, línguas moçambicanas, língua inglesa, educação musical, ciências e educação moral e cívica), a área da matemática e ciências naturais (disciplina de matemática e ciência naturais) e a terceira área curricular é a atividade prática e tecnológica (composto por disciplina de Ofícios, educação Visual e Física) (Moçambique, 2003, p. 24).

Assim, segundo o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB):

Até finais do 1.º ciclo do ensino primário, os alunos devem adquirir habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas como somar, subtrair, multiplicar e dividir; observar e estimar distâncias, medir comprimentos; noções de higiene pessoal, de relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o meio (Moçambique, 2003, p.24).

Além disso, os mesmos planos são deslocados para o segundo ciclo que correspondia à terceira, quarta e quinta classes, cujas idades variaram de oito a dez anos. É um ciclo de aprofundamento do primeiro e introduz algumas matérias relativas às ciências sociais e naturais e o aluno é levado, neste ciclo, a aprender a calcular superfícies e volumes. Notamos aqui uma diferença com o currículo brasileiro em que, embora haja maior foco às áreas de português e matemática, os demais componentes curriculares também integram esse ciclo inicial de alfabetização.

Portanto, em linhas gerais, a Lei n.º 6/1992 de 6 de Maio preconizava o Ensino Primário de sete classes, onde a idade do ingresso era seis anos, composto por três ciclos de aprendizagem, onde todos estavam interligados. Além disso, havia a Alfabetização de Adultos<sup>20</sup> como prioridade e estava acoplada à Educação Básica, etapa em que o Governo procurava dar à cada cidadão, à luz da Constituição da República de Moçambique.

Em 2018 foi aprovada a Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro, Lei do Sistema Nacional de Educação, resultante da revisão da Lei n.º 6/1992 (promulgada em 1992, em substituição da Lei 4/1983 de 23 de Março do SNE). Esta Lei foi implantada em 2019 e traz as consigo várias alterações e inovações ao Sistema Nacional Educação, conforme Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano:

Introdução da educação pré-escolar; O ensino primário em seis classes; O ensino bilíngue como modalidade do ensino primário; O ensino básico obrigatório gratuito de nove classes; O ensino secundário de seis classes; O ensino à distância como modalidade do ensino secundário e superior; O perfil de ingresso para formação de professores; A Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino; A educação vocacional (Moçambique, 2019, p.38)

Além disso, a Lei 18/2018, mais recente, determina, em seus artigos 7 e 8:

a escolaridade gratuita e obrigatória é de 9 classes (1ª a 9ª classe). Além disso, o Sistema Nacional de Educação passou a integrar seis subsistemas: Pré-Escolar; Educação Geral (primário estruturado pelo 1º ciclo – da 1ª à 3ª classe; 2º ciclo – da 4ª à 6ª classe e Ensino Secundário – este último nível compreende dois ciclos: 1º ciclo – da 7ª à 9ª classe e 2º ciclo – da 10ª à 12ª classe); Educação de Adultos (o Ensino Primário de Jovens e Adultos está organizado em dois ciclos: ciclo – Alfabetização<sup>21</sup> e 1º ano de Pós-

<sup>20</sup> No segmento da educação de jovens e adultos (EJA), este destina-se a jovens com 15 anos ou mais e adultos prioritariamente em idade ativa que não tiveram oportunidade de frequentar o Ensino Primário na idade certa. Está

<sup>21</sup> Organizado em dois níveis ou ciclos: Alfabetização, que tem a duração de até um ano e Pós-Alfabetização, que tem a duração de quatro anos. É oferecida através de duas modalidades, a de Educação Formal implementada através do sistema escolar institucionalizado e a de Educação Não Formal (unidades privadas ou comunitárias), através de atividades educacionais organizadas, sobretudo implementada pela sociedade civil e num formato

Alfabetização e 2º ciclo – 2º, 3º e 4º anos de Pós-Alfabetização); Educação Profissional (O subsistema de Educação Profissional abrange o Ensino Técnico-Profissional, a formação profissional, a formação profissional extra-institucional e o Ensino Superior Profissional); Educação e Formação de Professores (este subsistema regula a formação de professores para os diferentes subsistemas) e Ensino Superior (Moçambique, 2018, p.23).

Nesta perspectiva, Ensino primário ou Fundamental é conceituado como sendo uma das etapas da educação básica, porque constitui o primeiro estágio da educação escolar de diversos países, sendo normalmente realizada por crianças com idade escolar a partir de seis anos. Quanto à sua duração, varia de país para país, conforme a configuração do seu sistema educativo. No caso concreto de Moçambique, este tem a duração de seis anos, sendo normalmente precedida pela educação pré-escolar e seguido pelo ensino secundário, atribuindo-lhe como tarefa básica a formação de um aluno capaz de refletir, ser criativo, isto é, ser capaz de questionar sobre a realidade, de modo a intervir sobre ela, em benefício próprio e da sua comunidade (César, 2006).

Portanto, a Lei nº 18/2018 do Sistema Nacional de Educação (SNE) foi reorganizada, passando este a integrar seis classes (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes), organizadas em dois ciclos de aprendizagem. A mesma determina que todas as crianças devem, obrigatoriamente, ser matriculadas na 1ª classe, desde que completem seis anos de idade até 30 de junho do ano em referência. Então a frequência do ensino primário é gratuita nas escolas públicas, estando isenta do pagamento de mensalidades. Na organização da estrutura curricular, houve a redução do número de disciplinas em comparação com as estruturas curriculares anteriores, como podemos observar

O **1º ciclo** compreende a 1ª, 2ª e 3ª classes, comportando, cada uma das classes, três disciplinas, nomeadamente: Português, Matemática e Educação Física. Das seis disciplinas existentes anteriormente, por classe, passaram a existir três e as competências de Educação Visual, Ofícios e Educação Musical foram integradas nos Programas destas disciplinas; enquanto o **2º ciclo** compreende a 4ª, 5ª e 6ª classe. A 4ª classe passa a comportar 6 disciplinas, nomeadamente: Português, Língua Moçambicana, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Educação Física, passando das onze disciplinas anteriormente existentes, para seis disciplinas e as competências das disciplinas de Educação Visual e Ofícios e Educação Musical foram

---

mais flexível em termos de conteúdo, tempo e local. Em geral, a educação de jovens e adultos é ministrada por voluntários, contratados anualmente pelo setor de educação ou por organizações não governamentais. É segmento que muitas vezes não se cumpre as metas dado aos seguintes fatores: Insuficiente formação dos alfabetizadores (a grande maioria são voluntários e tem baixa formação académica e não possuem formação específica na área de alfabetização e educação de adultos); Desmotivação por irregularidades no pagamento do subsídio dos alfabetizadores (atrasos, descontinuidade nos pagamentos); Insuficiência na provisão do material didático e de um ambiente literário apropriado nos Centros de Alfabetização e Educação de Adultos (Conselho de Ministros, 2011).

integradas nos Programas destas disciplinas. A 5ª e 6ª classes passam a comportar, cada uma, sete disciplinas, nomeadamente: Português, Língua Moçambicana, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Educação Visual e Ofícios e Educação Física, passando das onze disciplinas existentes anteriormente para sete disciplinas e as competências da disciplina de Educação Musical foram integradas nos Programas destas disciplinas (Moçambique, 2020, p. 9).

Então, o ensino primário passou a contemplar seis classes, dois ciclos. Em se tratando do currículo, podemos observar que houve uma educação das disciplinas em comparação com as leis anteriores e, de uma maneira resumida, podemos aferir que o ensino primário está estruturado da seguinte maneira, conforme segue no Quadro 2.

**Quadro 2:** Estrutura curricular por classe, idade, número de disciplina e por ciclos

Classe	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Idade	6	7	8	9	10	11
Nº disciplina	3	3	3	6	7	7
Ciclos	1º			2º		

Fonte: Sistematizado pelo pesquisador, conforme Lei n. 18/2018 (Moçambique, 2018)

Quanto à *Educação Pré-Escolar*, “a gestão deste subsistema é feita pelos seguintes Ministérios que superintendem as áreas de: Género, Criança e Ação Social, Educação e Desenvolvimento Humano e Saúde. Este subsistema tem como grupo-alvo, crianças com idade inferior a 6 anos professor” (Moçambique, 2003, p.16). Diante disso, o Estado não se responsabiliza pelo ensino pré-escolar, uma vez que este é ofertado e assegurado por instituições privadas. No que tange ao ensino primário, segundo a Lei Nº 18/2018 de 28 de dezembro, Lei do Sistema Nacional de Educação, nos seus artigos 7 e 8, há a determinação de que a escolaridade obrigatória é da 1ª à 9ª classes. Todas as crianças devem, obrigatoriamente, ser matriculadas na 1ª classe, desde que completem seis anos de idade até 30 de junho do ano em referência. A frequência do ensino primário é gratuita nas escolas públicas, estando isenta do pagamento de propinas/ mensalidades.

Quanto ao ensino primário, o plano curricular define as competências que o graduado da escola primária deve desenvolver em dois ciclos de aprendizagem: no 1º ciclo<sup>22</sup>, o aluno desenvolve competências de leitura e escrita, de contagem de números e realização das operações elementares de matemática, de noções de higiene pessoal, de relação com as outras

<sup>22</sup> Os ciclos são unidades de aprendizagem em que o aluno desenvolve competências específicas (MINEDH, 2020).



peessoas, consigo próprio e com o meio e de saúde e bem-estar. De igual modo, a escola tem a função de estimular os alunos a conhecerem e entenderem as diferenças, a respeitarem os mais velhos, a serem honestos e solidários (Moçambique, 2020).

Além disso, no 2º ciclo, o aluno aprofunda os conhecimentos adquiridos no 1º e constrói novas competências com a introdução das disciplinas de Ciências Sociais, Ciências Naturais e Educação Visual e Ofícios. Nesta etapa da escolarização, o aluno aprende a usar a língua como instrumento de comunicação, de acesso à ciência e de intercâmbio social e cultural, fazer cálculos com rapidez, a interpretar as transformações políticas, sociais e econômicas da sociedade, a interpretar cientificamente fatos e fenômenos naturais e expressar-se através de diferentes formas de arte, bem como outras atividades práticas e tecnológicas. Ainda, neste ciclo, a escola tem a função de estimular o aluno a conhecer e a entender as diferenças sem preconceito, a ser tolerante, honesto e solidário.

É oportuno sublinhar que o subsistema de educação e formação de professores regula o processo formativo para todos os segmentos: Ensino Pré-escolar, Ensino Primário, Secundário, Técnico – Profissional, Educação de jovens e adultos e ensino superior (Moçambique, 2018).

A partir desse panorama mais amplo pré e pós independência, seguimos com o segundo bloco de reflexões teórico-legais em torno da Formação de Professores em Moçambique.

### *1.1.3 Aspectos históricos e legais da Formação de Professores em Moçambique*

As etapas da história da formação de professores, após a Independência Nacional, correspondem às fases do desenvolvimento do Sistema Nacional de Educação e é acompanhada pelas reformas curriculares no ensino primário. Numa perspectiva histórica, a formação de professores em Moçambique pós-independência foi caracterizada pela existência de vários modelos. Segundo Machili (2000) e Passos (2009), esta situação resultou na ausência de uma Política Nacional de Formação de Professores que surgisse de experiências acumuladas nos vários modelos adotados. Este pensamento foi partilhado pela Matacane (2013) quando realça que

As reformas educacionais ocorridas em Moçambique considerando a Independência Nacional (1975) como marco referencial, podem ser divididas em dois grandes períodos distintos (ver Quadro 1): o período antes da independência e o período pós independência. Cada um destes períodos é dividido em momentos marcados por transformações sociais, políticas,

económicas e ideológicas significativas que se caracterizam, por um lado, pela imposição de uma ordem social e cultural hegemônica e negação das estruturas tradicionalmente existentes e, por outro, pela luta, ruptura, superação e implantação de uma “nova sociedade”, não sem contradições e conflitos próprios de processos deste tipo e que direta ou indiretamente, influenciaram nas reformas educacionais moçambicanas (Macatane, 2013, p. 27).

O período transitório seguiu após a independência de Moçambique entre 1975 e 1976. Nesse contexto, a educação foi caracterizada por um esforço do governo que visava estender o acesso a todos os moçambicanos. Esta foi declarada como direito e um dever de todo cidadão, que se traduzia na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino, de modo a assegurar a educação em caráter permanente para todos. No entanto, com a explosão escolar provocada pela nacionalização do ensino e sua efetivação, a massificação do acesso à educação exigiu um Sistema Nacional Educação que contemplasse o Subsistema de Formação de Professores para alcançar as demandas impostas por tais mudanças, segundo atestam Castiano e Ngoenha (2005). Essa premissa também é corroborada pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) ao afirmar que, após a independência, houve

a necessidade de transformar o sistema de educação colonial, virado para as minorias, numa educação para a maioria e para valores da moçambicanidade, implicou a implementação de programas de emergência para a capacitação de professores. É assim que aparecem os vários modelos de formação de professores (Moçambique, 2004, p.3)

Por outro lado, notamos, após a independência, a “ausência de um sistema que se dedicasse exclusivamente à formação de professores, cuja função seria indispensável no processo de ensino - aprendizagem” (Castiano; Ngoenha, 2005, p.161). No entanto, houve o primeiro sinal dos esforços dos estados moçambicanos, tendentes a cobrir a lacuna da falta de professores, resultantes dos abandonos. Sabemos que, na medida em que o ensino foi se expandindo, houve a necessidade de formar mais professores qualificados e com competência, revelando a clara necessidade de formar profissionais e professores para atuarem no ensino primário.

Além disso, segundo estudo realizado pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano e Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (MINEDH/INDE) sobre a situação de professores em Moçambique,

registrou-se, num momento em que a maioria dos professores estrangeiros e alguns moçambicanos abandonaram o país e outros tantos saíram do ensino e, como solução para esta situação, foi necessário admitir para o ensino muitas

pessoas com baixo nível de escolaridade. E também foi considerado o início da contratação de professores sem formação psicopedagógica para o Ciclo Preparatório (1º e 2º anos)<sup>23</sup> (Moçambique, 2017, p. 63).

Nesta perspectiva, todos os desafios do governo para o setor da educação estavam voltados para a questão da formação, recrutamento e a contratação de novos professores sem formação inicial para fazer face à demanda existente. Essa foi a alternativa encontrada para suprir o problema da falta de docentes após a independência, em 1975. Para Golias (1993),

o recrutamento de novos professores foi crucial, porque se entendia que, só assim, se podia avançar para uma rápida expansão escolar e cobrir, de certa forma, a brecha provocada pela saída massiva dos professores coloniais logo após a independência e para fazer face ao índice de analfabetismos que se fazia sentir em Moçambique (p. 23).

Portanto, neste período, houve extinção das Escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar, que formavam esses profissionais para o Ensino Primário no tempo colonial, no contexto em que se procurava regulamentar a formação de professores, que decorria da chamada Escola de Habilitação de Professores indígenas, cujo objetivo era o de formá-los para lecionarem nas escolas rudimentares. As condições de ingresso para estas escolas eram fixadas por lei: ter nascido em Moçambique, ter uma idade compreendida entre 16 e 27 anos de idade, ter bom comportamento, ter concluído a 4ª classe e possuir boa saúde. Essas qualificações eram questionadas, conforme realça Golias (1993):

O grau de qualificação dos professores nos primeiros anos de Independência Nacional era muito baixo, particularmente no ensino primário do 1º grau, onde a maioria dos professores tinha só a 4ª classe e pouca ou nenhuma formação profissional. Até 1983, a formação de professores primários do 1º grau era de 6ª classe mais um ano de formação profissional e, mais tarde, a duração aumentou para 3 anos (p.70).

Então, para fazer face a esta situação, foram criados, em 1976, um ano após a Independência Nacional, os primeiros 10 Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs) para lecionarem de 1ª à 4ª classe em Moçambique. Segundo o Plano Curricular do modelo 7ª+3<sup>24</sup> anos. É possível afirmar que,

<sup>23</sup>O Ciclo Preparatório refere-se ao 1º e 2º anos do 1º nível do Ensino nos Liceus. Segundo Gómez (1999), o Sistema Educacional Português obedecia à seguinte estrutura: 1º nível (Ensino Primário de 5 classes), 2º nível (Ensino Liceal dividido em 3 subníveis, a saber: Ensino Preparatório-1º ciclo de 2 anos, Ensino Secundário-2º ciclo de 3 anos e Ensino Pré Universitário-3º ciclo de 2 anos).

<sup>24</sup> A designamos 7ª+1ano, modelo de formação onde 7ª refere o nível de entrada (após a conclusão do 7º ano de escolaridade e 1º ano, referimos a duração do curso (um ano). Do mesmo modo, vai se suceder com os outros

após a Independência Nacional, a formação de professores foi marcada pela criação de Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs) para fazer face à falta de professores originada pelo afluxo maciço de alunos e pelo abandono de professores, na sua maioria estrangeiros. Nestes Centros, foram ministrados cursos de diferentes níveis, que foram aumentando de duração à medida que a capacidade de resposta dos professores nas escolas ia melhorando. Os cursos ministrados foram desde os de duração de alguns meses, seis meses, 1 ano, até ao presente nível de 7<sup>a</sup>+3 anos e 10<sup>a</sup>+2 anos respectivamente (Moçambique, 2003, p. 2).

Além disso, nas décadas de 1980/1990, para dar cobro ao elevado número de professores elementares e sem formação psicopedagógica, entrou em funcionamento o Instituto de Aperfeiçoamento de Professores – IAP, que ministrou os cursos à distância para professores, permitindo a formação em exercício, com vista à qualificação de docentes de categoria profissional elementar N 5 para básico N 4<sup>25</sup>, com habilitações de 6<sup>a</sup> /7<sup>a</sup> classe do antigo Sistema Nacional de Educação e duração de três anos, tanto sem formação como com formação limitante. Além disso, foram criadas as Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) e os Centros de Formação e Recursos Educativos (CFR) os quais poderiam proporcionar uma estrutura potencial para a formação de professores em exercício, buscando assegurar o desenvolvimento profissional contínuo, assim que a sua formação estivesse concluída (Moçambique, 2017).

Por outro lado, documentos como o Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006-2011 (Moçambique, 2006), o Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (Moçambique, 2016), a Estratégia para a Formação de Professores 2004-2015 (Moçambique, 2004), o Plano Curricular de Formação de Professores 2011 (MoçambiqueE, 2011), o Plano Curricular dos Centros de Formação de Professores Primários no modelo 7<sup>a</sup> Classe + 2 + 1anos (Moçambique, 2002), o Plano Curricular do Instituto de Magistério Primário (Moçambique, 1998). Esses documentos oficiais abordam que as concepções de formação de professores situam-se entre uma baseada no desenvolvimento de competências, assim como numa perspectiva que confira o desenvolvimento profissional dos professores, uma formação

---

modelos que ao longo desta dissertação iremos nos debruçar indicando sempre o nível de ingresso e a duração do curso.

<sup>25</sup> No contexto moçambicano, as carreiras são classificadas de acordo com o nível académico do docente. Assim, tendo como base o nível académico, o docente pode ser enquadrado na carreira mista ou horizontal. Carreiras mistas (Docente N1-DN1, nível de licenciatura; Docente N2-DN2, nível de bacharelato; Docente N3-DN3, nível médio de Formação de Professores, nível geral-12<sup>a</sup> classe ou Técnico Profissional). E Carreiras horizontais (Docente N4-DN4, nível básico – 10 classe de Formação de Professores ou Técnico Profissional; Docente N5-DN5, nível elementar – 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classe).

centrada no indivíduo, integrada, reflexiva e crítica, orientada para a profissionalidade docente e a transversalidade da formação docente.

Para tanto, o Plano Curricular do Instituto do Magistério Primário (Moçambique, 1998) enfatiza uma formação inicial que forneça as bases conceituais e metodológicas para o exercício da profissão, o desenvolvimento de uma formação cultural geral que permita ao professor assumir-se como agente educativo, proporcione a aquisição de conhecimentos científico-pedagógicos que fundamentem e concretizem a ação educativa, além de fornecerem uma base sólida do conteúdo das áreas disciplinares do Ensino Básico. Até aqui, acompanhamos um número expressivo de documentos de base legal voltados para a formação de docentes, objetivando assegurar um ensino de qualidade. Entretanto, estes ainda não desencadearam mudanças sólidas nesse campo, de modo a impor, na atualidade, vários desafios. Se pensarmos no que aponta Soares (2020) acerca da apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais como sendo fator preponderante para o estudante seguir seu fluxo escolar de maneira exitosa, entendemos que temos, no contexto moçambicano, um longo percurso a percorrer, considerando o pilar da formação docente.

Nessa mesma direção, sublinhamos que as instituições de formação de professores primários são desafiadas a elaborar políticas e currículos que permitam desenvolver no formando competências para o desempenho com êxito nas atividades docentes, proporcionando aos seus alunos as habilidades de leitura e escrita. Também era necessário melhorar o nível de ingresso acadêmico dos candidatos, visto que, ao longo do percurso histórico era caracterizado com baixo e fraco, isso também contribuía para a frágil qualificação dos professores formados nessas instituições. Diante disso, compreendemos que os cursos de formação de professores, desde o período pós-independência, visavam responder às urgências quantitativas de alunos impostas pela mera vontade política de massificar o ensino sem, contudo, preocupar-se com a qualidade da formação do professor. Desafio semelhante vem sendo vivenciando o Brasil, de modo que a década de 1980, com a contínua expansão do acesso à escola pública, o país tem enfrentado notórios desafios, a exemplo da formação docente. Sobre esse assunto, Pimentel (2014) enfatiza que, se por um lado, vislumbramos avanços da literatura, das pesquisas, “nos encontramos ainda em um estágio muito incipiente de concretização da educação desejada” (p. 29). Isso tudo porque, na “prática docente, os resultados expressos mantêm uma assimetria frente às instâncias externas de formação” (Mourão, Souza e Oliveira-Mendes, 2022, p. 136).

Considerando essas situações, as práticas do trabalho docente acabaram, também, por piorar muito, tanto que o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (MOÇAMBIQUE, 2004) reconheceu que:

- ✓ O nível de formação dos formadores, nessa altura, não era o mais adequado, resultando na fraca preparação dos formandos;
- ✓ O nível de ingresso dos futuros professores aos centros de formação era muito baixo (7ª classe);
- ✓ Os programas de formação eram, predominantemente, teóricos, não permitindo ao formando a aquisição de capacidades para uma melhor gestão do processo de ensino-aprendizagem e subsequente utilização correta dos materiais e meios de ensino;
- ✓ O ensino era, por conseguinte, mecanizado, apelando-se apenas para a memorização, em detrimento de um processo pedagógico ativo, orientado para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, quer dizer, para o desenvolvimento integral e harmonioso do aluno;
- ✓ A avaliação pedagógica é predominantemente somativa, desempenhando, exclusivamente, a função seletiva (Moçambique, 2004, p.50)

O Plano Curricular que vigorou nos Centros de Formação de Professores Primários versão 7ª Classe + 2anos + 1 ano contemplou, na estrutura curricular, disciplinas de formação geral (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Educação Moral e Cívica, Educação Visual e Tecnológica, Educação Física, Educação Musical) e disciplinas de formação profissional (Ciências de Educação, Organização e Administração Escolar, Metodologia de Educação Bilíngue, Matemática e Metodologia de Ensino, Ciências Sociais e Metodologia de Ensino, Metodologia de Educação Moral e Cívica e Metodologia de Ensino, Educação Musical e Metodologia de Ensino, Ofícios/Trabalho de Desenvolvimento Comunitário e Estágio), de acordo com Mahalambe, Mugime e Cossa (2019). Os autores consideram, portanto, que o Plano Curricular de Formação de Professores Primários, versão 7ª Classe + 2 + 1 anos acrescentava a ideia de uma formação orientada para uma maior profissionalização, culminando, desse modelo, o estágio de 1 ano.

No entanto, foi aprovado o Diploma Ministerial, em novembro de 2006, publicado no dia 15 de janeiro de 2007. Esse documento da política Nacional de Educação moçambicana visava a necessidade da formação de professores e a adequação dos modelos que sustentavam as necessidades socioeconômicas do país. Portanto, houve a extinção do modelo de IMAPs e a criação de IFPs, como a seguir se pode ver:

São extintos os Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs) e os Institutos de Magistério Primário (IMAP's). São criados os Institutos de Formação de Professores Primários (CFPP's) e os IFP's, que se destinam à

formação e aperfeiçoamento de professores para o Ensino Básico (Moçambique, 2007, p. 23).

No que se refere aos princípios gerais que orientam a formação de professores nas políticas educativas que marcaram os estudos mapeados, citam-se, entre outros: a ideia de que os professores do Ensino Primário devem ser formados para lecionar as cinco classes do primeiro grau do Ensino Primário (Regime de Monodocência) e duas classes do Ensino Primário de segundo grau (Regime de Pluridocência) (Diploma ministerial nº 46/2008, de 14 de maio).

No âmbito da formação inicial de professores primários, para dar resposta à capacidade do sistema em atender à expansão da rede escolar, conseqüentemente, atender a demanda na procura dos serviços educacionais no ensino primário e garantir a melhoria da qualidade da educação, esta foi efetivada por meio da introdução do modelo definitivo da formação inicial de professores primários (10<sup>a</sup>+2anos) e a implementação de um sistema de acompanhamento eficaz após a formação (Moçambique, 2001). Com a abertura dos Institutos de Magistério Primário - IMAPs, para além dos modelos de formação 10<sup>a</sup> classe + 2 anos, tiveram alguns deles que ofereceram o curso do modelo de 10<sup>a</sup> classe + 1 ano + 1 ano, segundo Bene (2021).

A formação no modelo 10<sup>a</sup>+2 anos era caracterizada por um ano de formação inicial e o outro de formação em exercício (práticas pedagógicas<sup>26</sup> e o estágio docente), tal como referenciado no Plano Estratégico da Educação 1999 - 2003 (Moçambique, 2003). Organizava-se de tal forma que a formação inicial de um ano se centrava “no domínio do conteúdo curricular e na aquisição de ‘habilidades para sobrevivência na sala de aula’, enquanto a formação em exercício se concentra no aperfeiçoamento da prática pedagógica e trabalho com os pais e outros membros da comunidade” (Moçambique, 1998, p. 19). Quanto às condições de ingresso,

o candidato à formação docente deveria possuir a 10<sup>a</sup> classe (1<sup>a</sup> série do ensino médio no Brasil) classe ou equivalente, com as notas globais superior a 12 valores, ser moçambicano, além de ser submetido a um exame de admissão no qual devia obter uma média igual ou superior a dez valores em uma escala de 0 – 20 valores (Bene, 2021, p. 51).

---

<sup>26</sup> O aluno no primeiro ano promove a vivência no meio escolar através do contacto com alunos, professores, pais e encarregados de educação, funcionários e colegas, criando assim, hábitos de colaboração e de convivência próprios desse meio e realizar trabalho de campo na instituição escolar nos aspectos organizacionais, pedagógicos e administrativos

No modelo de formação de professores 10<sup>a</sup>+1ano +1ano, este foi concebido para os futuros professores com dez anos de escolaridade, a realização de um primeiro ano de formação inicial presencial e com carácter intensivo numa instituição de formação (IMAPs). Em seguida, estava previsto um ano de prática ou estágio onde o formando teria uma turma no primeiro ciclo do ensino primário supervisionada por meio de formação em exercício e de apoio pedagógico de um profissional ou professor mais experiente na sala de aula ao longo de um ano (MOÇAMBIQUE, 1998). As aulas do magistério eram destinadas à aquisição e assimilação de teorias (conteúdos) e experiências, entre outros. Quanto à prática pedagógica, esta era realizada nas escolas vizinhas, circunvizinhas, como forma de o formando se inteirar ou familiarizar com o trabalho docente nessas instituições, não só para ganhar gosto pela profissão de educador como, também, apropriar-se de seu ofício na sala de aula e fora dela. No segundo ano de formação, “o formando colocava na prática o conhecimento aprendido com maior responsabilidade e desempenho pessoal”, pois tinha uma turma ao seu cargo, conforme atesta Donaciano (2006, p. 51). Esse modelo de formação teve o seu início em 1999 e sua implementação ocorreu nos Institutos situados nas províncias de Maputo, Tete e Nampula. Dentre as

Razões e objetivos para a implementação deste modelo antes mesmo de se proceder com a avaliação do modelo anterior foi que, com o mesmo, ia contribuir para a formação de professores primários, trazendo vantagens como formar muitos professores em pouco espaço de tempo para responder a curto prazo a demanda educacional e com menor custo (Donaciano, 2006, p. 34).

Nesta perspectiva, Institutos de Magistério Primários (IMAPs) eram vocacionados para a formação inicial de professores, onde os alunos graduados da 10<sup>a</sup> classe que se candidatavam para serem professores, eram direcionados aos professores em exercício, a fim de que ampliassem os seus conhecimentos, nível acadêmico, nível salarial e aperfeiçoassem as suas habilidades e competências para um melhor desempenho das suas atividades.

Conforme sublinhamos na presente sistematização, o aumento da rede escolar teve como consequência imediata a elevação da demanda de professores. Assim, para fazer face à procura, o Ministério de Educação introduziu o curso de 1 ano, cujo fim último era o de “formar mais professores em curto espaço de tempo e manter o crescimento da massa salarial, bem como a necessidade de responder aos desafios do milénio” (Mugime, 2019, p. 5). Assim, à medida em que o ensino primário ia crescendo, a procura pelo ensino secundário era irreversível, fazendo com que fosse necessário, também, a formação acelerada de professores para este nível de ensino (Nicaquela; Assane, 2020).



Com vista a permitir o aumento do acesso sustentável ao ensino primário e assegurar que todos os professores tivessem, pelo menos, um ano de formação psicopedagógica, em 2007 o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, introduziu o novo curso no subsistema de formação de professores, principalmente para docentes atuantes no primário com um modelo de formação de 10<sup>a</sup> +1ano com um ano de curso psicopedagógico. Foi considerado como “curso de formação inicial, a 10<sup>a</sup> classe, juntamente com o complemento formativo, estando o professor em exercício. Esse curso era vivenciado à distância. Assim, eram graduados anualmente, através deste curso, 9000 professores de nível quatro - D4” (que tem apenas 10<sup>a</sup> classe do sistema Nacional de Educação) (Moçambique, 2018, p.67).

Em 2012, foi introduzido, experimentalmente, um novo curso de formação de professores primários, mantendo como nível de ingresso a 10<sup>a</sup> classe + 3 anos, aumentando, nesse caso, para três anos de duração. Desde 2014, “graduaram-se, anualmente, cerca de mil professores de N3” (Moçambique, 2020, p.110). No que se refere à estrutura curricular, esta foi variando em função dos modelos de formação de professores, não havendo uma estrutura única. Por exemplo, no modelo voltado para a atuação no primário, com nível de entrada de 10<sup>a</sup> classe, a estrutura curricular integrava quatro áreas: Comunicação e Ciências Sociais (CCS), Matemática e Ciências Naturais (MCN), Atividades Práticas e Tecnológicas (APT) e Didática e Ciências da Educação (DCE), portanto, uma estrutura relacionada com a do Plano Curricular do Ensino Básico (EB). As matérias de ensino estavam organizadas em módulos, segundo o Plano Curricular de Formação de Professores (Moçambique, 2011).

Após a avaliação deste curso, foram constatadas algumas fragilidades, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto de sustentabilidade financeira do próprio curso, o que conduziu à elaboração de um currículo melhorado e à elevação do nível de entrada para 12<sup>a</sup> classe (MOCAMBIQUE, 2018). Deste modo, o Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos de 12<sup>a</sup>+3 anos teve início em agosto de 2019 e visou melhorar a qualidade da formação de professores, permitindo-lhes: ensinar crianças e adultos; atender pessoas com necessidades educativas especiais e ministrar o ensino monolíngue e o bilíngue.

Assim, a Lei n.º 18/2018, estabelece, em seu artigo 16, os objetivos que orientam o subsistema de educação e formação de professores

- (i)Assegurar a formação integral do professor, capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar e formar a criança, jovens e adultos; (ii)Conferir ao professor uma sólida formação geral científica, psicopedagógica, didática, ética e deontológica; (iii)Proporcionar uma formação que, de acordo com a

realidade social, estimule uma atitude simultaneamente, reflexiva, crítica e atuante (Moçambique, 2018, p.22).

Percebemos que a educação e formação de professores para os diferentes subsistemas é ministrada por instituições de ensino legalmente com esse fim, tais como os Institutos de Formação de Professores para o ensino primário e as Universidades para o ensino secundário e superior. Embora a qualidade da aprendizagem dos alunos dependa da combinação de vários fatores e de que precisamos, no nosso entendimento, superar essa fragmentação entre o ensino primário e secundário, cremos que essa ampliação temporal pode contribuir para melhores resultados na formação inicial do professor primário em Moçambique. Podemos observar que o maior desafio do setor da educação continua sendo o de elaborar e promover políticas de formação de professores adequadas, de modo a melhorar a qualidade desse processo formativo.

Conforme realçado, a formação dos professores primários em Moçambique é assegurada pelas Escolas de Formação de Professores e pelos Institutos de Magistério Primário. Nestas instituições, a entrada para o curso é feita com o 12º ano completo (equivale à 3ª série do ensino médio no Brasil). Ainda na estrutura do sistema educativo moçambicano, temos o subsistema de Formação de Professores. Este é orientado para a formação de professores para diferentes níveis: o Ensino Primário, o Ensino médio e o Ensino Superior (Moçambique, 2003).

Com isso, podemos observar que muitos avanços vêm sendo registrados no setor da educação no período pós independência, porém a formação de professores não sofreu grandes transformações em termos didáticos e pedagógicos na sala de aula. Ou seja, esses diversos modelos anunciados ao longo de nosso estudo não oferecem ao professor uma formação sólida para garantir uma educação de qualidade e, portanto, não vem desencadeando mudanças concretas e satisfatórias nos processos de ensino e de aprendizagem.

A seguir, no Quadro 3, explicitamos especificidades quanto aos modelos de formação docente das três leis aqui descritas.

**Quadro 3:** Comparação dos objetivos no subsistema de Formação de Professores em Moçambique nas Leis 4/83, Lei 6/92 e Lei 18/2018

Lei 4/83	Lei 6/92	Lei 18/2018
Assegurar a formação integral dos docentes, munidos da ideologia científica do	Assegurar a formação integral do professor, capacitando-o para assumir	Assegurar a formação integral do professor, capacitando-o para

proletariado, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos.	a responsabilidade de educar e formar crianças, jovens e adultos;	assumir a responsabilidade de educar e formar a criança, o jovem e o adulto;
Forjar no professor uma profunda consciência patriótica e revolucionária, baseada nos princípios do partido FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique).	Conferir, no professor, uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica;	Conferir ao professor uma sólida formação geral científica, psicopedagógica, didática, ética e deontológica.
Consolidar no professor a visão científica e materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, capacitando-o para atuar de forma dinâmica e exemplar na transformação das condições materiais e sociais e dos valores morais e culturais na escola, na comunidade e na sociedade.	Permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica	Proporcionar uma formação que, de acordo com a realidade social, estimule uma atitude simultaneamente, reflexiva, crítica e atuante.
Conferir ao professor uma formação psicopedagógica e metodológica assente nos princípios da pedagogia socialista e ajustada às exigências do processo revolucionário moçambicano.		
Permitir ao professor a elevação constante do seu nível de formação política e ideológica, científica e psicopedagógica.		

**Fonte:** Sistematizado pelo pesquisador à luz das Leis nº 4/1983, 6/ 1992 e 18/2018)

Há semelhanças e diferenças em alguns objetivos traçados. Acreditamos que, em relação à Lei 18/2018, há objetivos que, se cumpridos, podem desencadear mudanças quanto à eficácia e à eficiência do sistema educacional, na medida em que vai melhorar o fluxo de alunos como, também, garantir maior número de graduados sem implicação de recursos adicionais em relação à previsão da evolução do sistema atual. É preciso destacar, entretanto, que toda lei está na esfera oficial que, segundo a teoria da Transposição Didática (Chevallard, 1991), alcança o saber a ensinar, porém, a operacionalização, o saber efetivamente ensinado, tem vida própria e tamanha complexidade que, ao chegar nesse cotidiano, que é a escola,

assume várias engrenagens acionadas pelos sujeitos pertencentes a esse espaço (Certeau, 1994).

Conforme as leis anunciadas, realçamos que Moçambique tem experimentado diversos modelos de formação de professores, que culminam com as inúmeras reformas na educação básica. Essas mudanças estão presentes tanto nas instituições de formação e na sua organização, quanto na legislação de formação de professores e nos critérios de acesso à profissão e à carreira e no que respeita às habilitações para a docência (Moçambique, 2020). Agibo e Chicote (2020) sublinham que,

desde a sua independência, em 1975, Moçambique tem experimentado vários modelos de formação de professores, destacando-se alguns: 6ª classe + 1 ano e três meses que vigorou de 1975 a 1977; 6ª classe + seis meses, de 1977 a 1982; 6ª classe + 1 ano, 1982 e 1983; 6ª classe + 3 anos, de 1983 a 1991; 7ª classe + 3 anos, de 1991 aos nossos dias; 10ª classe + 2 anos, de 1997 aos nossos dias; 7ª classe + 2 anos + 1 ano, em regime experimental, de 1999 à 2003; 10ª classe + 1 ano + 1 ano, de 1999 a 2004; 10ª classe + 3 anos, 2008 a 2021; IFP <sup>27</sup> 10ª classe + 3 anos,; 10ª classe + 1 ano, 2021 e atualidade 12ª classe + 1 ano e 12ª classe + 3 anos que está sendo implementado em alguns Institutos do País (Agibo e Chicote, 2020, p. 4).

Com efeito, desde a Proclamação da Independência nacional em 25 de junho de 1975, foram concebidos e implementados diversos modelos de formação, tendo, cada um, respondido às exigências do seu período, como podemos observar no Quadro 4, que segue:

**Quadro 4:** A evolução da Formação de Professores primários em Moçambique (1975 a 2022)

Base do modelo	Tipo de modelo	Instituição formadora <sup>28</sup>	Nível	Período de Vigência do Curso
<b>6ª Classe</b>	6ª + 1 a 3 meses	EFEPP	Básico	1975 a 1977
	6ª + seis meses	EFEPP	Básico	1977 a 1982
	6ª + 1 Ano	EFEPP	Básico	1982 a 1983
	6ª + 3 Anos	EFEPP	Básico	1983 a 1991
<b>7ª Classe</b>	7ª + 3 Anos	CFPP	Básico	1991 a 2007
	7ª + 2 Anos + 1 Ano	CFPP	Básico	1999 a 2004
<b>10ª Classe</b>	10ª + 2 Anos	IMAP	Médio	1997 a 2007
	10ª + 1 Ano + 1 Ano	IMAP	Médio	1999 a 2004

<sup>27</sup> Instituto de Formação de Professores.

<sup>28</sup> **EFEPP**- Escolas de Formação de Professores Primários; **CFPP**- Centros de Formação de Professores Primários; **IMAP** - Instituto de Magistério Primário; **ADPP** – Ajuda de Desenvolvimento do Povo para Povo (são chamados colégios – formação de professores para o futuro); IFP - Instituto de Formação de Professor.

<b>12<sup>a</sup> Classe</b>	10 <sup>a</sup> + 2,5 Anos	ADPP	Médio	2009
	10 <sup>a</sup> + 1 Ano	IFP	Médio	2007 aos dias atuais
	10 <sup>a</sup> + 3 Anos	IFP	Médio	2018 a 2021
	12 <sup>a</sup> + 1 Anos	IFP	Médio	2019 aos dias atuais
	12 <sup>a</sup> + 3 Anos	IFP	Médio	2019 aos dias atuais

**Fonte:** Compilado pelo autor à luz do Plano Estratégico da Educação e Cultura (2006-2011); Plano Estratégico da Educação (2012- 2016); Plano Estratégico da Educação (2020- 2029)

A introdução destes modelos, como vimos, objetivava assegurar uma oferta mais rápida de formação de professores sem descuidar a dimensão da qualidade, tendo em vista que destes modelos, certamente, nasceria a classe moçambicana de futuros docentes (Moçambique, 2011). Além disso, vale referir que foi na esteira deste circunstancialismo histórico que, para racionalizar recursos, por vezes, os educadores de adultos foram contratados como professores do ensino primário. Entretanto, conforme vimos acentuando, o aligeiramento, as mudanças constantes, não vem assegurando esta tão sonhada qualidade.

Para Niquice (2005), “os modelos de formação docente em Moçambique (10<sup>a</sup> + 1; 7<sup>a</sup> + 2+1; 7<sup>a</sup> + 3; 6<sup>a</sup> + 1) não são apropriados para se preparar “um bom professor em razão da deficiência de competências nos professores egressos” e a duração dos cursos (p. 102). Portanto, apesar das autoridades moçambicanas defenderem que o nível de egresso e a duração dos cursos depende das necessidades de professores no sistema em diferentes contextos, entendemos que é preciso melhorar o componente da *prática* da formação e aumentar sua duração, conforme defendem Agibo e Chicote (2015). De acordo com os autores, há a necessidade da implantação de “políticas de formação de professores que visem não simplesmente à massificação do ensino escolar, mas que se comprometam com uma formação de qualidade” (p, 8).

O currículo mais recente se propõe a formar professores do ensino primário que sejam também educadores de adultos. Apesar de serem cursos de duração curta (presencial), os modelos ora aprovados apresentaram a vantagem de fornecer ao sistema, e em pouco tempo, professores com preparação psicopedagógica, o que contribuiu significativamente para a redução do número de professores recrutados sem formação (Moçambique, 2019).

No que se refere aos Planos Estratégicos de Educação, que vigoraram entre 2000 e 2016, a exemplo do Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006 e 2011 e do Plano Estratégico da Educação - 2012 e 2016, cabe ressaltar que há um discurso favorável ao desenvolvimento de vários modelos de formação de professores. Entretanto, os mesmos suscitaram debates nos círculos acadêmicos, em decorrência dos questionamentos quanto à diversidade dessas perspectivas formativas (Centros de Formação de Professores Primários -

CFPPs, Institutos de Magistério Primários - IMAPs, Institutos de Formação de Professores-IFPs, entre outros).

Na ótica da Ajoque (2021), a existência de diversos modelos indica um caráter de inconsistência quanto à formação do professor para atuar com o ensino primário. Ilustra, claramente, que as autoridades da educação em Moçambique ainda não encontraram um modelo ideal para a formação docente, o que se reflete também na qualidade não só desses profissionais formados como, também, dos alunos formados por esses professores.

Nicaquela e Assane (2020), em seus estudos, compactuam com o pensamento do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano ao referir que o processo de formação de professores primários em Moçambique sempre sofreu de mudanças cíclicas, numa tentativa de responder à necessidade de oferta de profissionais de qualidade, capazes de administrar um ensino exitoso.

Sabemos que a formação em exercício é imprescindível e deve ser vista ao nível das zonas de influência pedagógica (ZIPS) e das escolas, como uma forma de garantir e assegurar um aperfeiçoamento permanente de professores, sem necessariamente ocasionar o afastamento da sala de aula, ou seja, a formação pode ocorrer online. Assim, para melhorar o desempenho do professor na sala de aula e garantir a qualidade da educação, o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, junto às Zonas de Influência Pedagógica, devem promover várias iniciativas destinadas a apoiar esses profissionais, objetivando assegurar melhor qualidade do ensino e das aprendizagens.

Atualmente existem, no território nacional, 75 instituições de Formação de Professores, sendo 38 direcionadas para o primário e 37 de nível superior. A seguir, no Quadro 5, elencamos esses dados:

**Quadro 5** – Instituições de Formação de Professores do Ensino Primário em Moçambique

<b>Província</b>	<b>Instituição Pública (IFP)</b>	<b>Instituição Privada (ADPP)</b>	<b>Total</b>
<b>Região Norte</b>			
Cabo Delgado	2	1	3
Nampula	3	2	5
Niassa	2	1	3
<b>Região Centro</b>			
Manica	1	1	2
Tete	3	1	4
Zambézia	4	1	5
Sofala	3	1	4
<b>Região Sul</b>			

Inhambane	3	1	4
Gaza	2	1	3
Maputo Província	3	1	4
Maputo Cidade	1	0	1
<b>Total geral</b>	<b>27</b>	<b>11</b>	<b>38</b>

**Fonte:** Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (Moçambique, 2019, p.110)

O Quadro 5 evidencia a proporção das instituições vocacionadas (públicas e privadas) para a formação de professoras por província e região. Conforme esses dados, existem, no território moçambicano, 27 Institutos de Formação de Professores Primários (IFPs) e 11 Escolas de Professores do Futuro (EPFs), ambos voltados a formar professores para o ensino primário (fundamental) em obediência à legislação em vigor no Sistema Nacional de Educação em Moçambique (instituições privadas). É preciso salientar que todas essas instituições estão sob instruções do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINED), portanto, nenhuma delas goza de plena autonomia na realização de seus objetivos.

Ainda nos reportando aos modelos de formação docente, especificamente o 10<sup>a</sup> + 1 ano, podemos afirmar que este forneceu maior número de professores ao longo dos 13 anos da história de formação de professores primários em Moçambique. Além disso, este foi proposto para resolver os problemas da falta de docentes com a formação psicopedagógica, conforme destacam Duarte, Bastos e Neves (2018). O Banco Mundial percebia que os candidatos a professorado com a 10<sup>a</sup> classe teriam conhecimentos científicos suficientes para transmitir aos alunos, de tal modo que não seria necessário que os candidatos permanecessem muito tempo em formação. Esse entendimento do Banco Mundial é contrastado pela qualidade de alunos que chegam aos Centros de Formação de Professores, os quais, muitas vezes, não exibem qualidades suficientes para serem bons professores, ou seja, de modo que esse cenário não parece resultar numa formação sólida, capaz de lhes permitir que sejam, em um ano, bons professores.

Este pensamento foi demonstrado pelo sector de educação, na avaliação do Plano Estratégico de Educação 2012-2016/2019:

Ao reconhecer que um dos fatores que contribui para a baixa qualidade da educação é a limitada competência de alguns professores, que é influenciada pelo baixo nível de ingresso dos professores na formação (ela própria, fruto do sistema) é resultante da deficiente base de partida dos programas de formação inicial e exercício dos professores (Moçambique, 2020, p. 69).

Perante esta avaliação, entendemos que a formação de professores primários e, especificamente, os docentes alfabetizadores em Moçambique, ao longo do tempo, foi caracterizada como lacunosa e frágil. Por isso, foi considerada como um dos fatores que contribuem para a baixa qualidade da educação e o insucesso escolar que se verifica nos alunos das classes iniciais do ensino primário.

Também entendemos que a limitada capacidade, por parte dos professores, demonstra uma ausência de política de formação de professores para o ensino, por isso, há a necessidade de potencializar esse processo formativo, de modo que permita aos formandos desenvolver a capacidade crítica e reflexiva, proporcionar uma bagagem suficiente para o melhor desempenho na atividade da docência e, conseqüentemente, refletir nos processos de aprendizagem.

Sobre esse assunto, Grossman et al. (2019) e Shulman (1987) defendem a importância do conhecimento do conteúdo da disciplina por parte dos professores e recomendam, aos que estão em formação, que construam, no mínimo, uma base sólida nesse quesito e, ao longo da atuação, essa seja uma preocupação sistemática. Uma das defesas é pela carga teórica durante a graduação em uma área de conteúdo. Além disso, dada a função que lhe é confiada, Mazula (2018, p. 95) defende que é “tarefa do professor dar uma boa aula, com competência e profissionalismo, de modo a garantir aprendizagem nos seus alunos”. Todavia, para garantir o sucesso do mesmo, é necessário e fundamental que esse profissional seja preparado, olhando em cinco dimensões essenciais: “o pilar epistemológico, o pilar teórico, o morfológico, o técnico ou didático e, por fim, o pilar antropológico – para dar *corpus* a uma dinâmica da aula que resulte na qualidade de ensino-aprendizagem” (Langa, 2022, p. 87). Desse modo, para esses autores, assim como não se deve confiar as classes iniciais de ensino a qualquer professor, também não se deve confiar a qualquer professor formar outros professores (Mazula, 2018; Langa, 2022).

Recorrendo a um autor brasileiro, Libâneo (2002), este defende que é necessária uma reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias que possibilitem melhoria das práticas de ensino, ajudando o professor a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática, aprimorando sua ação pedagógica. Com a prática do professor, desenvolve-se a escola, portanto, a sua melhoria profissional leva à qualidade da instituição e vice-versa. Para reforçar essa ideia, Nóvoa (1992, p. 28) nos diz que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. Esse nosso entendimento é sustentado por



várias pesquisas da educação, as quais consideram que os professores formados nesse modelo possuem lacunas quer de ordem científica, quer de ordem psicopedagógica.

Assim, no contexto moçambicano, entendemos a psicopedagogia como uma área curricular das Ciências de Educação que integra um conjunto multidisciplinar de temas que compõem a Formação de Professores do Ensino Primário em Moçambique. Ela fornece ao futuro professor princípios, métodos, estratégias, técnicas e instrumentos que lhe permitem desenvolver as competências requeridas para a atividade docente, além disso, ajuda o professor a compreender como as crianças aprendem e como é que ele, como docente, também aprende e pode mediar, com êxito, o processo de aprendizagem dos alunos (Moçambique, 2019).

Portanto, a partir do documento supracitado, entendemos que a psicopedagogia é uma área indispensável na formação de professores primários e na condução do processo de ensino-aprendizagem, porque permite ao professor desenvolver as competências em várias dimensões: teórica e prática como o domínio do conhecimento científico, o domínio das metodologias do ensino primário, a capacidade de relacionar-se e comunicar-se com os alunos, a capacidade crítico-reflexiva sobre o trabalho e o processo de ensino – aprendizagem.

Reconhecemos que a qualificação dos professores tem grande influência na qualidade da aprendizagem dos alunos. Então, no nosso entender, para que sejam bons professores, capazes de planificar e agir como mediadores dos processos de ensino e de aprendizagem, evidenciando o domínio dos programas de ensino, da matéria disciplinar do ensino primário, é necessário reformular as políticas e os programas de formação inicial e continuada, direcionadas ao subsistema de formação de professores, dos formadores, de modo a melhorar as qualificações, as competências e a garantir a qualidade na formação dos mesmos. Portanto, podemos dizer que as instituições de formação de professores carecem de condições em termos de recursos humanos, materiais, políticos adequados para operacionalizar uma boa formação. De igual modo, deve haver uma boa capacidade de lecionar por parte dos formadores.

É crucial garantir o conhecimento do que vai ensinar, por parte do docente, e desenvolver saberes da sua área atuação por meio da prática, da interação com os alunos, fundamentalmente ter domínio do que vai ensinar e ter essa habilidade apropriada através da formação, e, além disso, o professor deve ter condições para o seu trabalho, ainda que tenha conhecimento científico, acadêmico sobre o que deve ensinar, conhecimento pedagógico, domínio do currículo, ter esses saberes como resultado da prática, e se ele não tiver condições boas de trabalho, nós acreditamos que não ocorrerão as mudanças desejadas.

O relatório de Avaliação do Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2011 (Moçambique, 2010) explica que, apesar dos novos planos curriculares do curso 10<sup>a</sup> +1ano e do curso do ensino primário terem sido elaborados pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento Humanos (INDE), foram identificadas lacunas. O relatório refere, ainda, que a formação de professores, na opinião de alguns dos seus responsáveis, opera

com pouco recurso, de modo que a participação dos docentes dos Institutos de Formação de Professores (IFP), estão insuficientemente representadas quanto às questões referentes à implementação do currículo local, à organização curricular e à avaliação por ciclos de aprendizagem e à formação e à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (Moçambique, 2010, P. 18).

Dando continuidade, o mesmo relatório explica que existe, também, outra zona de grande fragilidade na formação para a integração curricular das aprendizagens: “por um lado o currículo do próprio curso de formação não é um exemplo de integração e, por outro, os formandos não têm oportunidade de contactar com metodologias integradas de ensino nas escolas primárias, pois também nestas a inovação não está a ser implementada” (MOÇAMBIQUE, 2010, p.18). A propósito deste modelo, Agibo e Chicote (2015) explicam que

o modelo de formação 10<sup>a</sup> + 1 ano suscita vários debates a nível nacional, na medida em que se tem questionado se no ano seguinte da formação dos professores estes têm respondido, com competência técnica e pedagógica, a educação dos alunos, já que este grupo de professores traz lacunas em termos de conhecimentos acerca dos conteúdos leccionados na classe prevista para o ingresso (10<sup>a</sup> classe) e as que a antecede (Agibo e Chicote, 2015, p. 4).

Enquanto isso, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano – MINED e o Instituto de Desenvolvimento da Educação – INDE (Moçambique, 2019), reconhecem que o nível de conhecimentos dos professores é muito baixo para as responsabilidades que têm. Todavia, Timbane (2014) observou, nos seus estudos, que as competências da língua portuguesa não são completas, ou seja, os formandos concluem o curso sem ter conhecimento para lecionar nesta área. Esse cenário tem gerado notório impacto na aprendizagem dos alunos e na qualidade, visto que o professor é a peça chave neste processo.

Diante de isso, Timbane (2009) considera que outro aspecto a remarcar na formação dos professores moçambicanos é que não se prepara o professor para ensinar a ortografia. Os programas de formação não preveem conceitos do tipo: a história da escrita, sistema de escrita da língua portuguesa, como analisar erros ortográficos nos textos produzidos pelos alunos,

explicar as regras da decifração, entre outros conhecimentos. A falta deste domínio faz com que os professores enfrentem dificuldades em sala de aula.

Processo semelhante vivenciamos no Brasil, visto que, em se tratando de alfabetização, há Políticas de Governo e não de Estado, o que parece conferir instabilidade ao campo. Só para referendar, vínhamos, dos anos 2000 até a atualidade, defendendo uma perspectiva de alfabetizar letrando, ou seja, ao mesmo tempo em que o aprendiz se apropria do sistema de escrita alfabética, o faz no contexto dos diversos tipos e gêneros textuais. Entretanto, a partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), esse cenário vem, radicalmente, sendo modificado. Só para exemplificar, se em políticas anteriores como a do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012), o estudante passava pelo ciclo de três anos para consolidar a escrita alfabética e ter autonomia na leitura, compreensão e produção textuais, a partir da BNCC estreitou esse tempo para dois anos. Em continuidade a esse abismo, na Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), esse tempo foi reduzido a um ano. Num país em que não se universalizou, ainda, a educação infantil e considerando o sujeito alfabetizado na contemporaneidade, vê-se um quadro caótico que se instala, ignorando toda a produção histórica no campo da alfabetização, bem como as políticas de formação de professores alfabetizadores que precederam a BNCC e a PNA (Oliveira-Mendes, Nascimento e Braz, 2022).

Retomando a reflexão no contexto moçambicano e convidando Faraco (2012, p.104) para o debate, o autor sublinha que: “nenhuma escola será letrada se seus professores não forem bem letrados. Entendemos, a partir desta afirmação, que é impossível desenvolver, nos alunos, as práticas sociais de leitura e escrita sem que os professores sejam leitores maduros e pessoas que dominem a escrita com autonomia. Em outras palavras, estas afirmações de Faraco mostram que é difícil o professor ensinar o que não sabe, daí a necessidade de uma formação sólida e mais profunda que atenda às necessidades reais das crianças moçambicanas para responderem com os atuais desafios que a sociedade vem impondo. Enquanto isso, este entendimento é partilhado por Facci (2004) ao afirmar que não possuir o conhecimento a ser didatizado, a exemplo das teorias pedagógicas e dos avanços das ciências, culminará no espontaneísmo didático-pedagógico, ou seja, no *laissez-faire*.

Mediante esse cenário, Duarte, Bastos e Neves (2018) afirmam, na mesma linha de entendimento, que o modelo de formação de professores  $10^{\text{a}} + 1$  ano não é eficaz e não permite que o formando tenha competências necessárias para ser um bom profissional. Para os autores, o encurtamento do período de formação de professores “acabou trazendo consequências perniciosas, isto com o agravante de não existirem políticas claras de formação

contínua. A formação de professores para o Ensino Primário continua, assim, a ser uma área frágil e mal resolvida dentro do sistema educativo moçambicano” (p. 214).

A partir dessas reflexões, compreendemos que as políticas atuais de formação inicial de professores têm um impacto adverso do desenvolvimento das competências exigidas dos professores. Os programas anteriores de formação inicial e continuada, não garantem o desenvolvimento profissional de forma consistente. Assim, podemos associar como um dos fatores que contribui para a baixa qualidade da educação. É necessário propor políticas de formação de professores primários que garantam uma formação inicial sólida que permita ao futuro professor, o domínio de conteúdo, de metodologias de disciplinas de ensino primário e que promovem uma continuidade e conexão com o campo empírico (a escola) e suas ações didático-pedagógicas. Com a precariedade da formação inicial de professores, entendemos que o trabalho docente, bem como os resultados oriundos dos processos didáticos vão continuar insatisfatórios. Os autores supracitados recorrem a Ibernón (2016, p. 214) quando destaca que “a quantia que os Governos de plantão pretendem poupar agora (quantia que eles desperdiçaram) não será suficiente para compensar os danos causados por um sistema educacional deficiente”. Mais adiante, o mesmo autor, citado por Duarte, Bastos e Neves (2018) enfatiza: “deseja-se obter uma melhor qualidade da educação diminuindo o investimento, reduzindo a formação permanente e o número de professores” (p. 215). Desse modo, conforme acentuamos anteriormente, não será possível, no nosso entendimento, alcançar resultados satisfatórios.

Para Duarte, Bastos e Neves (2018, p.216), o que acontece em Moçambique acaba sendo isto, permanentemente: “os órgãos de informação, governantes, sociedade civil trazem à tona o problema da baixa qualidade de ensino, cujas causas, maioritariamente, já estão identificadas. Mas as decisões sobre investimento na educação, melhoria da formação e condição dos professores tardam.”

Sobre a formação de professores para atuarem no primeiro ciclo do ensino primário Spear –Swerling (2014, p.15) realça que diversos estudos “indicam que os professores carecem frequentemente do conhecimento científico que os ajude a ensinar de forma mais eficaz, especialmente crianças com problemas de aprendizagem da leitura.” O autor entende que “uma boa qualidade de formação inicial e da formação em serviço pode assegurar uma melhor aprendizagem dos alunos nos primeiros anos de escolaridade e criar uma base mais sólida para o sucesso na leitura a longo prazo, o qual depende largamente da qualidade das aprendizagens iniciais (Spear-Swerling, 2014, p. 15).

Sobre este assunto, Pimenta e Anastasiou (2002) defendem que nos processos de formação de professores

é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem respeito ao modo como nos apropriamos do ser professor na nossa vida). Esses saberes dirigem-se às situações de ensinar e como elas dialogam, revendo-se, direcionando-se, ampliando-se, e criando [...] são as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes (p.56)

Para Saviani (2007),

a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. Nessa perspectiva, é necessário olhar a formação de professores como um elemento essencial no processo educativo escolar, uma vez que, cabe ao professor, garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e, de outro lado, ajudá-los a ultrapassarem os limites de suas experiências quotidianas (Saviani, 2007, p.417-418).

Retomando Duarte, Bastos e Neves (2018), frisamos que os autores entendem que houve influência externa na definição de políticas educacionais no país, as quais vêm impactando na qualidade de ensino no ensino primário, afetando, naturalmente, o processo de ensino de leitura e de escrita. Para os autores, o encurtamento do período de formação de professores acabou trazendo consequências perniciosas ao país. Os autores concluem, deste modo, que esse campo voltado para o ensino primário continua a ser uma área frágil e mal resolvida dentro do sistema educativo moçambicano o que, no entendimento de Duarte, Bastos e Neves (2018), é originado pelo fato de os candidatos a professores saírem de um cenário de baixa qualidade de ensino, sendo que possuem ainda problemas de várias ordens, o que, em última instância, põe em xeque a causa da qualidade.

Todos esses estudos mostram a importância de os professores do ensino básico, sobretudo os do primeiro ciclo do ensino primário, serem bem formados. A boa formação inclui a necessidade de os professores não só terem domínio de estratégias e métodos de ensino de leitura e escrita como, também, devem ter uma formação científica suficientemente robusta, capaz de tornar a atividade de docência mais profissional e consistente.

Assim, consideramos o professor como o sujeito importante neste processo, pois é ele que medeia a ação educativa, escolar. Além disso, a necessidade de equipar e munir aos futuros professores, durante a sua formação inicial, as competências exigidas, que ele seja bom profissional capaz de ensinar e garantir a qualidade da educação. Portanto, aqui entramos

num campo mais específico, ou seja, além da preocupação com a formação do docente primário, chamamos a atenção para as principais lacunas ainda existentes nos anos iniciais dessa etapa escolar que é a apropriação autônoma da leitura e da escrita.

Ainda nos reportando à formação docente, Faraco (2012, p. 121) destaca que “o professor alfabetizador precisa, entre outras coisas, ter um bom conhecimento da organização do nosso sistema gráfico para poder melhor sistematizar seu ensino; para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos e para auxiliá-los a superá-las”. No Brasil, a partir dos estudos de Soares (2020), já compreendemos que é preciso (e possível), desde a educação infantil (transição para o ensino fundamental), investir em métodos de ensino da leitura e da escrita que favoreçam a articulação entre alfabetização e letramento. Reportando-nos, novamente, à formação do professor em geral, recorremos a Gomez (2011) quando aponta que

A formação de professores destaca-se como um tema crucial e de grande importância dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios apresentados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Além de oferecer uma formação inicial consistente que, no momento atual não apresenta grandes transformações (p.104).

O perfil profissional dos formadores deve estar em consonância com o espírito do processo formativo, onde se exige que haja articulação científica e pedagógica orientada à prática reflexiva e contextualizada. Na ótica do Niquice (2006), os formadores com lacunas no domínio científico, psicopedagógico e didático constituem os fatores mais importantes que põe em evidência a qualidade de formação de professores e, por consequência, da educação. Nesse processo, acentua Nóvoa (1992, p. 67), é importante garantir que “a formação de professores forneça um pensamento autônomo, em sentido crítico-reflexivo”. Para que essa premissa seja assegurada, é importante que os professores sejam capazes de refletir sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais da vida docente mas, também, dos aspectos concernentes aos arranjos didáticos e pedagógicos (Chartier, 2007).

Conforme vimos acompanhando as reflexões desses autores, o foco de discussão e análise gira em torno dos modelos de formação, das dificuldades em ultrapassar barreiras da apropriação da leitura e da escrita no ciclo inicial do primário. Os estudiosos apontam que os problemas são conhecidos, mas tardam as decisões sobre investimento na melhoria da formação.

Entendemos a necessidade de o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINED) e das instituições de formação de professores proporem políticas adequadas que permitam uma formação sólida. No nosso contexto, esse processo implica, conforme já sublinhamos, garantir não só o domínio científico e pedagógico dos processos de ensino, mas políticas de Estado que mantenham uma continuidade, garanta as condições estruturais, materiais, formativas para os profissionais da educação, incluindo o professor.

Podemos inferir que o maior desafio do setor da educação é melhorar a qualidade na formação de professores. Para fazer face a este desafio, achamos que uma formação crítica será importante, na medida em que o professor possa se apropriar de conhecimentos científicos e pedagógicos, necessários para o exercício da docência e seja preparado para uma atitude de análise crítica e sistemática da prática pedagógica, bem como dos resultados da aprendizagem obtidos por seus alunos durante sua prática na sala de aula. Desse modo, é possível ocorrer uma contínua inovação pedagógica adequada às necessidades dos alunos e da sociedade em geral. Esse sentimento foi partilhado pelo Ministério de educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) ao mencionar sua missão:

As instituições de formação de professores para o ensino primário são desafiadas a formar professores com competências para desempenhar, com êxito, as atividades educativas, proporcionando aos seus alunos, valores, conhecimentos e habilidades que lhes permitam desenvolver plenamente o seu potencial e contribuir para o bem – estar do país (Moçambique, 2017, p 25).

Além disso, o estudo sobre o estado do professor em Moçambique, realizado pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH /INDE), enfatiza que a questão da “qualidade na formação inicial e continuada dos professores primários e secundários tem constituído preocupação do sector da educação, cuja efetivação irá contribuir substancialmente no aperfeiçoamento da qualidade de ensino que se almeja” (Moçambique, 2017, p.25).

Olhamos para a qualidade de educação que se verifica nos dias de hoje e apreendemos que tanto os Institutos de Formação Professores, assim como as Universidades (Pedagógica, Púnguè, Licungo, Save, Rovuma) e outras instituições públicas e privadas em níveis médio ou superior, destinadas à formação de professores, precisam incrementar os investimentos em termos de programas, metodologias e condições de trabalho que propiciam um ensino-aprendizagem de qualidade.

Já em caráter de conclusão dessa seção, não poderíamos deixar de frisar que vem sendo expressivas as alterações na educação moçambicana fomentadas pela promulgação da Assembleia da República da Lei do Sistema Nacional de Educação, a Lei n.º 18/2018, sobretudo no que tange à formação de professores. Este documento preconiza que a formação dos docentes para os anos iniciais do Ensino Primário, ou seja, dos seis primeiros anos de escolaridade em Moçambique, seja feita, fundamentalmente, nos Institutos de Formação de Professores (IFP) que, no contexto atual, ainda é realizada em nível não superior e, sim, médio. A previsão é de que, a partir de 2022, de acordo com o regulamento da Lei do Sistema Nacional de Educação (Decreto n.º 79/2019, de 19 de setembro) possa continuar ocorrendo, somente, em nível médio (Moçambique, 2019). Daí indagamos: como assegurar uma formação de qualidade, que favoreça um trabalho exitoso nos anos iniciais do ensino primário, considerando, conforme nosso objeto de investigação, a apropriação autônoma, por parte do estudante, em leitura e escrita, se somente essa formação (professor primário) não pode ser ofertada pelas instituições de ensino superior? Estamos, no nosso entendimento, diante de uma grande contradição que pode gerar resultados que não ultrapassem o que já vivenciamos no contexto moçambicano.

Em Moçambique funcionam, atualmente, dois modelos de Formação de Professores do Ensino Primário, nomeadamente, 12<sup>a</sup> +1ano e 12<sup>a</sup> +3 anos, ambos para o ingresso se exige aos candidatos habilitações 12<sup>a</sup> classe, mas a duração dos cursos de formação varia de um a três anos (12<sup>a</sup> +1 e 12<sup>a</sup> +3) e que foram introduzidos em 2019, respectivamente (Moçambique, 2019).

Segundo a legislação do Sistema Nacional da Educação, em Moçambique, o processo de admissão (ingresso) aos cursos de Formação de Professores Primários nos IFP tem a anuência que se inicia com a publicação, ao nível central, de um edital que contém todas as informações relevantes para os interessados, nomeadamente:

- ✓ Os tipos de cursos em vigor;
- ✓ O número de vagas por província e instituição;
- ✓ As disciplinas (português e matemática) que serão objeto de avaliação no concurso para cada curso;
- ✓ O calendário das ações a ter lugar durante esse processo;
- ✓ As taxas a pagar pelos candidatos durante a inscrição.
- ✓ A documentação de identificação pessoal e académica exigida no ato da inscrição.
- ✓ Possuir 12<sup>a</sup> classe (equivalente a 12<sup>o</sup> ano do ensino Médio no Brasil) com uma nota global ou superior a 12 valores.
- ✓ Ter a idade mínima de 17 e máxima de 27 anos, a completar até 31 de dezembro do ano em que se candidata (Moçambique, 2022, p.2).



Após a realização dos exames de admissão (vestibular) no Instituto, os mesmos são enviados ao órgão central de avaliação e certificação designado CNECE- Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências, para efeitos de correção eletrônica. Uma vez corrigidos os exames, procede-se à elaboração de listas de apuramento por província e instituição para as provas orais (entrevistas) e escritas. Assim são admitidos às provas orais e a entrevista:

Os candidatos com nota não inferior a 12 valores em cada uma das disciplinas (Português e Matemática); com objetivo de testar as competências relevantes para exercício da docência e aferir a motivação do candidato, assim como o seu interesse em ensinar a crianças e adultos (Moçambique, 2022, p. 3).

Assim, são apuradas frequência aos cursos de formação de professores primários os candidatos que

Tenham cumulativamente nota positiva dos exames escritos da língua portuguesa e matemática e a entrevista. O apuramento é feito através da média aritmética do exame escrito e da entrevista, partindo da nota alta à mais baixa, tendo em conta as metas de cada instituição (Moçambique, 2022, p. 3).

Ao concluir as etapas da seleção, os resultados são enviados ao Ministério da Educação para serem homologados e enviados às províncias para efeitos de matrículas. No entanto, Langa (2022), nos seus estudos, vai mais além, ao afirmar que os dados da pesquisa revelam que

o processo da preparação de professores para o ensino primário em Moçambique está corrompido pelo nepotismo, clientelismo (a lógica do toma lá dá cá) e por práticas neoliberais (cortes de financiamento) na gestão do processo da formação. O perfil dos formadores, em geral, não se adequa à tarefa de ensinar a docência para o ensino primário (p. 9).

Na formação inicial de professores, o ensino primário completo (1<sup>a</sup> a 6<sup>a</sup> classe) é de responsabilidade dos Institutos de Formação de Professores e a formação docente para o ensino secundário, que compreende da 7<sup>a</sup> à 12<sup>a</sup> classe, é, teoricamente, de responsabilidade das instituições universitárias. Embora, na prática, muitos graduados dos antigos Institutos de Magistérios Primários (atualmente designados por Institutos de Formação de Professores), assim como muitos outros graduados, a exemplo de licenciatura em Ensino Básico, Psicologia Educacional, Administração e Gestão da Educação, entre outros cursos, das universidades públicas e privadas, são absorvidos por escolas secundárias da rede pública.

Dessa maneira, diferentemente do cenário prevalecente nos Institutos de Formação de Professores, a formação dos docentes nas instituições de ensino superior apresenta uma diversificação dos cursos oferecidos, em razão da diversidade na organização estrutural entre universidades públicas e privadas, que oferecem cursos e planos curriculares muito distintos. De todo modo, continuamos a indagar o porquê de a formação do professorado primário não ocorrer, também, nas universidades.

Por meio da Lei nº 18/ 2018 de 28 de dezembro, o Sistema Nacional de Educação reformou o currículo da formação de professores do Ensino Primário, bem como o de Educadores de Adultos, adotando o modelo de formação baseado em competências. Um modelo que consiste no domínio dos princípios psicopedagógicos (como todo processo de ensino – aprendizagem, estratégias, técnica e metodologia do ensino), um modelo baseado no saber fazer, onde os formandos têm a disciplina de práticas pedagógicas desde o segundo da formação, para inteirar-se melhor da atividade docente e no último semestre do curso, o formando tem o estágio docente. Com o nível de ingresso na 12ª classe do ensino geral (equivale ao ensino médio completo, no Brasil), a mesma reforma determina que o curso passa a ter duração que varia de um a três anos, contra os anteriores modelos de formação, que vem vigorando desde a independência até 2019 e compreende o período de transição (Moçambique, 2019). A reforma compreendeu todo o ensino básico (o primário: 1ª série até a 6ª do ensino fundamental), o primeiro ciclo do ensino secundário (7ª a 9ª série do ensino fundamental), e ensino médio compreende 10ª, 11ª e 12ª (ensino médio, no Brasil).

A formação inicial de professores para o subsistema de ensino primário continua sendo de responsabilidade dos Institutos de Formação de Professores públicos e privados, estas tuteladas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. É importante sublinhar que algumas Instituições de Ensino Superior continuam formando licenciados em Ensino Básico com o perfil de docente para os anos iniciais do ensino fundamental, a exemplo da Universidade Pedagógica de Maputo, Universidade Save, Universidade Licungo, Universidade Púnguè e Universidade Rovuma.

Seguindo o pensamento tradicional constituído ao longo da história da educação e do Sistema Nacional de Educação em Moçambique, os professores com a formação no ensino básico e médio, formados a partir do Magistério e Institutos de Formação de Professores, só podem atuar no ensino primário. Já os docentes formados pelas Instituições de Ensino Superior ou com grau de licenciatura, estes só podem atuar no ensino secundário. Enquanto que os professores com nível de pós-graduação (Mestrado e Doutorados) só podem estar

vinculados para a docência nas universidades, institutos superiores, escolas superiores, entre outras instituições.

Por isso que os graduandos do curso de licenciatura em Ensino Básico, ofertados pelas universidades, pouco são contratados pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (Direções provinciais e Serviços Distritais da Educação). Ou seja, não são absorvidos nos concursos de contratação do corpo docente para atuarem nas classes iniciais do ensino básico (ensino fundamental) em Moçambique. Os poucos graduados que são contratados pelo setor da educação para a docência, não atuam nas classes iniciais do ensino básico e são orientados para lecionarem no ensino secundário geral, nas disciplinas nas quais não são qualificados como (português, noções de empreendedorismos, psico-pedagogia, história, etc.), que eles não têm a formação ou qualificação específica para lecionarem nesse nível de ensino. Conforme sublinhamos, nos parece ser um paradoxo, ou seja, não há uma legitimidade da formação conferida pelas universidades para o professor que atuará no ensino primário. Essa contradição fica ainda mais expressiva quando esse profissional, formado pelas universidades, é chamado a lecionar num segmento para o qual não foi formado, ou seja, no ensino secundário. Certamente que os resultados vêm sofrendo impactos desse sistema tão estruturado que indica apontar incongruências entre a instituição, a área de formação e a atuação profissional.

A seguir, por meio do Quadro 6, indicamos as disciplinas concernentes ao modelo de formação preconizado pela Lei nº 18/2018

**Quadro 6:** Disciplinas curriculares do modelo 12<sup>a</sup> + 3 de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos

<b>Quadro 5: Disciplinas curriculares do modelo 12<sup>a</sup> + 3 de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos em Moçambique</b>						
Áreas	Unidades curriculares	Horas semanais		Horas semestrais		Total Geral
		Contato	Estudo	Contato	Estudo	
<b>1º Semestre (18 semanas)</b>		<b>1º ano</b>				
CS	Língua Portuguesa I	5	2	90	26	126
MCN	Matemática I	5	2	90	36	126
MCN	Ciências Naturais I	4	2	72	36	108
CCS	Ciências Sociais I	4	2	72	36	108
CCS	Língua Moçambicana	4	2	72	36	106
CE	Pedagogia	4	2	72	36	108
APT	Introdução às TIC	2	2	36	36	72
APT	Métodos de Estudo	2	1	36	18	54
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>15</b>	<b>540</b>	<b>270</b>	<b>810</b>
<b>2º Semestre (18 semanas)</b>		<b>1º ano</b>				
CS	Língua Portuguesa II	5	2	90	36	126
MCN	Didática da Matemática I	5	2	90	26	126
MCN	Ciências Naturais II	4	2	72	36	108
CCS	Ciências Sociais II	4	2	72	36	108
CCS	Estrutura das Línguas Moçambicanas	3	2	54	36	90
CE	Psicologia da Aprendizagem	4	2	72	36	108
CE	Educação para a Cidadania	3	2	54	36	90
APT	Educação Física	2	1	36	18	54
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>15</b>	<b>540</b>	<b>270</b>	<b>810</b>
<b>3º Semestre (18 semanas)</b>		<b>2º Ano</b>				
CCS	Didática da Língua Primeira (Materna)	6	2	108	36	144
CCS	Didática das Ciências Sociais I	4	1	72	18	90
CCS	Literatura Oral em Línguas <b>Moçambicanas</b>	2	1	36	18	54
MCN	Matemática II	5	2	90	36	126
MCN	Práticas Laboratoriais	4	2	72	36	108
APT	Educação Física	2	1	36	18	54
CE	Andragogia	2	1	36	18	54

CE	Necessidades Educativas Especiais	5	1	90	18	108
CE	Práticas Pedagógicas I	0	4	0	72	72
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>15</b>	<b>540</b>	<b>270</b>	<b>810</b>
<b>4º Semestre (18 semanas)</b>		<b>2º Ano</b>				
CCS	Didática da Língua Segunda I	5	2	90	36	126
MCN	Didática da Matemática II	5	2	90	36	126
MCN	Didática das Ciências Naturais I	4	2	72	36	108
CCS	Didática das Ciências Sociais II	4	2	72	36	108
CCS	Língua de Sinais de Moçambique	5	1	90	18	108
CCS	Didática de Educação Musical	4	1	72	18	90
APT	Didática da Educação Física	3	1	54	18	72
CE	Práticas Pedagógicas II	0	4	0	72	72
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>15</b>	<b>540</b>	<b>270</b>	<b>810</b>
<b>5º Semestre (18 semanas)</b>		<b>3º ano</b>				
CCS	Didática da L. Segunda (Portuguesa) II	6	2	108	36	144
MCN	Resolução de Problemas Matemáticos	4	2	72	36	108
MCN	Didática das Ciências Naturais II	4	2	72	36	108
CCS	Didática da Ed. Visual e Ofícios	6	2	108	36	144
CCS	Literatura Infanto-juvenil em Língua Portuguesa.	2	1	36	18	54
APT	Sistema Braille	5	2	90	36	126
CE	Organização e Gestão Escolar	3	1	54	18	72
CE	Práticas Pedagógicas III	0	4	0	72	72
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>16</b>	<b>540</b>	<b>288</b>	<b>828</b>
<b>6º Semestre (18 semanas)</b>		<b>3º ano</b>				
	Estágio pré-profissional e Trabalho Final do Curso					
	<b>TOTAL DO CURSO</b>	<b>150</b>	<b>76</b>	<b>2700</b>	<b>1368</b>	<b>4294</b>

Fonte: MINED/ INDE - Plano Curricular Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos (Moçambique, 2019).

Vejamos o que explicita o documento acerca de disciplinas gerais e nucleares:

Disciplinas Gerais são orientadas para o desenvolvimento de “competências de comunicação, aprofundamento de matérias do Ensino Primário, domínio da Informática e Métodos de Estudo; enquanto as disciplinas nucleares são orientadas para o desenvolvimento de competências profissionais, construídas considerando os saberes teóricos e práticos relevantes para o professor do Ensino Primário e educador de adultos, com enfoque na prática pedagógica, em contexto escolar. As disciplinas nucleares são profissionalizantes e visam desenvolver competências para ensinar, levando o formando a mobilizar saberes e recursos de organização e resolução de problemas complexos (Moçambique, 2019, p.24).

A disciplina de língua portuguesa visa desenvolver, no formando ou ao futuro professor, as competências comunicativas e linguísticas, promover a reflexão sobre a língua, aprofundar os conteúdos previstos nos programas do Ensino Primário e desenvolver o gosto pela leitura. Esta disciplina objetiva proporcionar oportunidades de estudo de obras literárias e de literatura, assegurando leituras obrigatórias e eventos que contribuam na/para a formação de um leitor competente e de um *animador* da leitura durante a formação e na escola. Ela se estrutura “em Língua Portuguesa I, que visa a aquisição de competências para leccionar no I ciclo do Ensino Primário e Língua Portuguesa II, que visa a aquisição de competências para leccionar no II ciclo do Ensino Primário” (Moçambique, 2019, p.40).

Tratando, especificamente, desses dois componentes curriculares, realçamos que

A disciplina de Didática da Língua Portuguesa I pretende que os formandos iniciem o contato com diversos processos didáticos, implicados na aquisição e desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever). Esta disciplina concentra-se no desenvolvimento da primeira fase da aquisição de uma língua, compreender e falar, como um dos pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, considerando os diferentes contextos de aprendizagem da Língua Portuguesa. A disciplina de Didática da Língua Portuguesa II debruça-se no aprofundamento das estratégias de desenvolvimento da oralidade e consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita (Moçambique, 2019, p.21).

Além disso, na formação inicial dos professores para atuarem como alfabetizadores nas classes iniciais do Ensino Primário, para além da metodologia de ensino, a formação de professores de português deve incluir os conceitos sobre o que é ortografia, metodologias, escrita, decifração da escrita, os processos da produção de textos, a leitura. O professor deve, portanto, estar munido de conhecimentos sobre análise de erros de todo tipo: fonéticos,

morfológicos, sintáticos. Isso incluiu o estudo da variedade do português de Moçambique que sempre esteve presente na fala dos alunos em sala de aula, conforme atesta Timbane (2014).

Ao focarmos, especificamente, no campo da língua portuguesa inserido na estrutura do modelo curricular preconizado pela Lei nº 18/2018, na próxima seção, nos ocupamos em tecer reflexões em torno dessa área, sobretudo desse ciclo inicial primário, foco de nossa investigação.

## 1.2 ALFABETIZAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: ALGUMAS REFLEXÕES EM TORNO DA LEITURA E DA ESCRITA

Um outro pilar que integra esse estudo é a alfabetização, a apropriação da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino primário (1ª, 2ª e 3ª classes). Serão discutidos, igualmente, nesta parte do trabalho, os conceitos de leitura, de escrita e das estratégias didáticas adotadas no contexto moçambicano, para se ensinar esses objetos de conhecimento na sala de aula. Para além dessas discussões, nesta parte de nosso texto, procuramos, por meio da revisão de literatura, trazer alguns estudos feitos sobre essa área, sobretudo em Moçambique.

No nosso sistema educativo, a leitura e a escrita nas classes iniciais do ensino primário constituem uma preocupação e prioridade de dimensão nacional. A situação resulta de fatores combinados, com destaque para o ainda incipiente envolvimento da comunidade na escola e na educação das crianças, a formação dos professores, inicial e em serviço, bem como a língua de aprendizagem que, em muitos casos, não coincide com a língua materna das crianças.

Ao longo dos séculos passados, o conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina as habilidades de codificação e de decodificação, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária (Buendía, 2010). Como afirma Soares (2021, p. 63), “alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”. Para a autora (2021), estar alfabetizado, na contemporaneidade, implica, além de dominar a base alfabética de escrita, ler, compreender e produzir textos de curta extensão. Nesse caso, há uma linha muito tênue entre alfabetização e letramento, daí a defesa de Soares pela perspectiva de alfabetizar letrando, ou seja, ao mesmo tempo em que o aprendiz aprende as propriedades do sistema de escrita alfabética, o faz em

concomitância com os diversos gêneros textuais que se prestam a esse trabalho didático, bem como ao processo de aprendizagem.

Assim, alfabetizar não se reduz ao domínio das *primeiras letras*, implica saber usar ou utilizar o sistema escrito nas situações sociais em que esta é necessária, lendo e produzindo textos, entendendo o que lê. Nas últimas décadas, os vários sistemas de educação reconhecem que a alfabetização de crianças não se limita ao reconhecimento e uso das relações entre a cadeia sonora da fala e a cadeia gráfica da escrita (Buendía, 2010). Nessa perspectiva, a alfabetização é não apenas ensinar aos alunos a desenvolver competências de comunicação oral e escrita (ler e a escrever) ou desenvolver a capacidade de comunicar em língua portuguesa, tanto na escrita como na oralidade, mas, também, desenvolver habilidades de uso social da leitura e da escrita e a participarem na vida social, cultural, econômica e política do país e do mundo. Além disso, nessa nova conjuntura no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita surge, no vocabulário educacional, “o termo *letramento* ou *literacia*, que designa o estado ou condição de um indivíduo que não só sabe ler e escrever, não só é alfabetizado, mas também sabe (e tem prazer em) exercer as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive e é letrado” (BUENDÍA, 2010, p.14). Todavia, é preciso

usar a língua como instrumento para a compreensão da realidade; assumir uma atitude crítica em relação à realidade; exprimir as suas ideias oralmente e por escrito; ler textos diversos relacionados com situações da vida sócio-econômica e cultural do país e do mundo; desenvolver o hábito e o gosto pela leitura; compreender as regras de organização e funcionamento da língua; aplicar as regras de organização e funcionamento da língua (Buendía, 2010, p. 14).

Entretanto, compreendemos que os alunos do ensino primário e de educação de adultos enfrentam várias dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Essa situação está associada com a precariedade das infraestruturas, visto que há falta de materiais didáticos para o professor, bem como aos estudantes, tais como: livro, lápis, caderno, diversidades de textos, a falta de bibliotecas nas escolas primárias, a precariedade na formação de professores, como vários autores vêm citando em vários estudos, o elevado rácio professor- alunos (o elevado número de alunos por professor), entre outros aspectos. Só para exemplificar, os livros escolares que são garantidos pelo Estado, muitas vezes não chegam para todos os alunos.

Para garantir coerência nos processos de ensino e de aprendizagem, cremos ser crucial a existência de infraestruturas apetrechadas, como salas de aulas, bibliotecas escolares e públicas, de modo que os alunos tenham acesso a vários livros/ gêneros textuais (história,



economia, geografia, matemática, teologia, etc), revistas, romances, jornais, poemas, anúncio, que levem o alfabetizando a desenvolver os hábitos da leitura tanto no contexto escolar como fora da escola, participação em práticas sociais e na aprendizagem ao longo da vida a partir do contato com diversos suportes e, conseqüentemente, o acesso à diversos tipos e gêneros textuais.

Buendía (2010) recomenda a necessidade de criar um ambiente alfabetizador onde os aprendentes possam vivenciar a utilidade da leitura e da escrita e como esses objetos de conhecimento são utilizados nas diversas práticas sociais o que, certamente, contribuiria para a apropriação e uso autônomo por parte dos aprendizes. O autor considera que estas vivências de aprendizagem podem auxiliar os alfabetizandos a darem significado e função à alfabetização, a criarem a sua necessidade e, também, a favorecerem que o alfabetizando explore o funcionamento da língua escrita.

Assim, o setor da educação é desafiado a elaborar um currículo escolar que responda às necessidades da sociedade moçambicana e do mundo, com o objetivo formar um cidadão capaz de se integrar na sociedade e aplicar os conhecimentos apropriados durante a formação para o benefício próprio, em prol desenvolvimento da família, de sua comunidade e do estado moçambicano a partir de nova maneira de agir perante os problemas sociais.

Conforme a literatura moçambicana, a alfabetização é definida como a “aprendizagem da leitura, escrita e numeração, desenvolvidas de forma a utilizá-las efetivamente para aprender a aprender e para satisfazer as necessidades básicas” (Mário; Nandja, 2005, p. 7). Nos vários estudos e alguns documentos moçambicanos como, por exemplo, o Plano Curricular do Ensino Básico, a alfabetização é considerada, por um lado, a aquisição de noções básicas de leitura, escrita e cálculo e, por outro lado, um processo que estimula a participação nas atividades sociais, políticas e econômicas e permite uma educação contínua e permanente. Interessante que, no Brasil, já parece ser consenso, nos vários documentos oficiais, a exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012), política oficialmente extinta em 2018, a perspectiva de alfabetizar letrando, ou seja, fazer uso da leitura e da escrita alfabética, além de realizar, autonomamente, o uso social desses objetos de conhecimento. É preciso ressaltar, entretanto que, pela dimensão continental, ideológica, política, nos últimos anos vêm ocorrendo o que, em nosso entendimento, é um retrocesso no campo do ensino da língua portuguesa, a volta do método fônico de alfabetização. Já foi comprovado, por meio de várias pesquisas, que o fonema é uma unidade linguística muito abstrata e que, na aprendizagem inicial da língua escrita, é oportuno trabalhar com a

consciência fonológica, auxiliando nas relações grafema-fonema, entretanto, por meio de rimas, aliterações, unidades intrasilábicas (Morais, 2012; Soares, 2020).

O ensino da leitura e da escrita é um dos maiores desafios que o sistema educativo e a sociedade moçambicana enfrentam, uma vez que o alcance de outras competências que habilitem, tanto os adultos quanto as crianças, a ser cidadãos com reais possibilidades de aceder ao conhecimento, continuar aprendendo ao longo da sua vida e participar ativa e conscientemente na sociedade, depende da aprendizagem efetiva da escrita e da leitura. Diante disso, garantir que os alunos do 1º ciclo do Ensino Primário progridam e adquiram as competências iniciais de leitura, escrita e cálculo deve constituir uma das grandes prioridades do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Essa premissa corrobora com o defendido por Soares (2020) ao declarar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita contribui, efetivamente, no êxito que o estudante terá nos demais componentes curriculares.

Na realidade moçambicana, o ensino da a leitura e a literatura são, normalmente, é realizado por meio da disciplina de Língua Portuguesa, orientado por um plano curricular para o Ensino Primário, cabendo ao professor adotar metodologias que proporcionem o contato, a apropriação desses campos por parte do aprendiz.

Tratando, especificamente, da leitura, sublinhamos que, ao longo do século XXI, a importância para a aquisição das competências de ler e escrever passou a ser considerada base fundamental, portanto, requisito para a consolidação da democracia, da estabilidade e do crescimento econômico, social, a garantia da harmonia social e, mais recentemente, o aspecto da competitividade nos mercados mundiais, algo muito presente na sociedade moçambicana.

Galisson e Coste (1983), por exemplo, entendem que existem três tipos de definições sobre o conceito de leitura. Assim sendo, esta deve ser entendida, primeiro, como “ação de identificar as letras e de as juntar para compreender a ligação entre o que é escrito e o que é dito.” Nesta perspectiva, para que se considere que alguém sabe ler, é necessário que mobilize tanto as habilidades mecânicas de junção de letras e as habilidades psicológicas que estão intrinsecamente ligadas à capacidade de decifrar o conteúdo proposicional dos enunciados. Em segundo lugar, a leitura deve ser entendida como a emissão em voz alta de um texto escrito.

Como se pode notar, destacamos, nesta definição, a necessidade de a leitura ser feita em voz alta. É uma compreensão relacionada, simplesmente, com o ato de decifração mecânica das letras, que dissocia o ato de ler à compreensão. Por último, a leitura é percebida como ação de percorrer com os olhos o que está escrito para tomar conhecimento.” Esta definição igualmente não dá importância à compreensão. Geralmente, considerando o

contexto moçambicano, esta leitura tem sido feita de uma forma diagonal e não se interessa com os diversos aspectos relacionados com a complexidade do próprio texto. Numa outra perspectiva, Ramos e Naranjos (2014) destacam que

a leitura é um processo interno em que a informação transita dum plano Interpsicológico para um plano intrapsicológico, de forma dinâmica e participativa, em que o emissor influi no receptor consciente ou subconsciente, o que possibilita que este último reestruture ou forme novos esquemas a partir do entendimento, compreensão e interpretação do texto escrito. Como se depreende, aqui a leitura é encarada como tendo dois planos: o plano Interpsicológico e o plano intrapsicológico. Trata-se, por conseguinte, de um esquema de leitura que implica que o receptor, o leitor, tenha capacidade de interpretar, de dar vida ao conteúdo proposicional da escrita (p.27).

Diferentemente da perspectiva de leitura para “passar os olhos no texto”, esta última implica no conhecimento do conteúdo, na atribuição de sentidos que, no caso brasileiro, autores como Brandão (2006) denominam de leitura silenciosa. Esse encaminhamento é importante de ser adotado antes da leitura em voz alta, a fim de permitir ao sujeito aprendente a oportunidade de conhecer o texto e contribuir com essa prática, bem como com a compreensão textual.

Retomando Ramos e Naranjos (2014), Ferreira (2009, p. 10) os quais entendem que “a leitura é uma aprendizagem que se inicia, não nos bancos da escola, mas sim muito antes, desde os primeiros dias de vida. Podemos dizer que ler a uma criança, ou mesmo a um bebé ainda em gestação, ainda que sem confirmação científica é um benefício”. Percebemos que esta noção de leitura está voltada para o ato de aprendizagem, para o ato de como é que se inicia a ler. A autora explica que o significado do conceito de leitura, sobretudo no século XX, foi alargado. A autora segue apontando que

Os avanços das áreas científica e tecnológica, a competitividade e novos desafios profissionais, de uma sociedade que se renova quase diariamente, levaram à reformulação do conceito de leitura, quer por parte dos estudiosos, quer por parte das entidades políticas. No início do séc. XXI, o conceito de ler aparece ligado à capacidade que o indivíduo possui de decodificar a mensagem, compreender o conteúdo, interpretar, analisar e fazer inferências, depois de dominar as técnicas de decodificação gráfica (Ferreira, 2000, p.10).

Mais adiante, Ferreira (2009, p. 10) destaca que “o rápido avanço a todos os níveis da sociedade levou ao alargamento do conceito do ato de ler e da leitura propriamente dita.

Assim, «ler» torna-se um veículo indispensável para o indivíduo que procura o acesso ao saber teórico e prático, que fará dele um ser ativo, participante e atuante na sociedade”

Sobre esse assunto, Martins e Niza (1998) apresenta-nos, mais pormenorizadamente, as principais funções e objetivos da leitura. Para as autoras, a leitura tem como objetivo obter informações de carácter geral; obter informações concretas; seguir instruções; atividades de prazer e sensibilidade estética; obter novos conhecimentos e rever e analisar trabalhos escritos.

Como podemos depreender, ler é um ato complexo não só porque envolve vários mecanismos como, também, pelo fato de não existir uma única definição que esgote tudo o que se espera sobre essa prática. Portanto, uma boa leitura é aquela que permite que o leitor capte e compreenda o conteúdo proposicional dos enunciados lidos.

Tendo em conta as diversas definições do conceito de leitura, entendemos que, nesse processo formativo, há uma gradação às diversas modalidades. Para um leitor principiante, é importante que haja, de forma contínua, a mediação do/a professor/a em sala de aula. É possível recorrer a diversos encaminhamentos didáticos, tais como: leitura silenciosa, coletiva, leitura de textos não verbais, recontos, a fim de criar um andaime que favoreça a participação efetiva do sujeito aprendente. Com isso, é possível contribuir, efetivamente, na/para a construção de um leitor autônomo. A pesquisa realizada por Oliveira (2010) demonstrou, em se tratando desse eixo de ensino de língua portuguesa, que, entre as nove professoras pesquisadas (atuantes no ciclo de alfabetização), de três escolas da cidade de Recife, no Estado de Pernambuco, nordeste brasileiro, havia a prevalência da leitura realizada por aquelas profissionais, em detrimento dessa prática pelos estudantes. Sobretudo nas turmas do primeiro ano, equivalente à primeira classe em Moçambique, os estudantes não eram, sistematicamente, expostos à leitura. Ao contrário, quem realizava eram as professoras. Em nosso entendimento, essa escolha didática não vinha contribuindo para a formação de leitores, mas de ouvintes.

No contexto moçambicano há, na produção teórica, vários modelos de leitura. Em relação à concepção ascendente, Martins (1996, p. 94) considera que a “percepção dos sons se processa sequencialmente, à medida que cada segmento de uma cadeia sonora vai chegando ao ouvido e, a seguir, ao cérebro.” A autora explica que esse processamento linear pode implicar a existência de detectores específicos para a percepção dos sons da fala, os quais permitiriam um reconhecimento automático dos traços distintivos dos segmentos, identificando-os, sequencialmente, até que um conjunto de sons se emparelhe com uma imagem sonora existente, dando-se, então, o seu reconhecimento.

Por seu turno, Gaitas (2014) entende que o modelo ascendente considera a linguagem escrita como a codificação da linguagem oral e a leitura como a capacidade de traduzir a escrita no seu equivalente oral. Os modelos ascendentes, na perspectiva de Gaitas (2014, p. 19), “consideram que a leitura consiste numa série de etapas discretas e hierarquizadas que se iniciam com o processamento das letras individuais. Em seguida estas conjugam-se até à formação de uma palavra, avançam para a procura de significado para essa palavra e terminam com a conjugação de palavras para formar frases.” Mais adiante, o autor explica que, em primeiro lugar, “as palavras têm que ser decodificadas a partir das correspondências grafema- fonema para, posteriormente, serem compreendidas”. De acordo com estes modelos, todas as letras dentro das palavras são processadas de forma completa e sistemática (Stanovich, 1980). Estes modelos são conhecidos como modelos *bottom-up*, porque se iniciam a partir de processos psicológicos primários, como reconhecer e juntar letras, e terminam em processos cognitivos de ordem superior, como a produção de sentido. Gaitas (2014, p. 19) explica que, segundo este modelo, “a leitura envolve a decodificação e a compreensão da linguagem oral, pois quem lê ouve aquilo que decodificou com o intuito de compreender o significado veiculado no texto”.

Sobre o modelo descendente, Martins (1996) entende que, nesta concepção, “a sequência sonora é processada a partir de compreensão global. Este tipo de modelo é aquele que considera a leitura como um jogo de adivinha psicolinguística. É um modelo que privilegia o conhecimento prévio que o aluno possui para interpretar o texto que vai ler” (p.94). Goodman (1988) destaca que, durante a leitura, leitores usam seu conhecimento prévio para interpretar o texto e criar expectativas plausíveis sobre o que eles irão ler. Para os autores, este é um modelo de leitura ancorado no *top-down* ou descendente, desenvolvido a partir de observação da leitura oral. Foi também chamado de “jogo psicolinguístico de adivinhação, já que o leitor faz constantes adivinhações sobre o que virá na leitura de acordo com seu conhecimento sobre o assunto, confirmando hipóteses ou formando novas” (p. 94).

Já no modelo interativo, segundo Gaitas (2014), este se caracteriza por ocupar uma posição intermediária entre os dois modelos referidos anteriormente (ascendente e descendente). Este modelo foi proposto, inicialmente, por Rumelhart (1977; 1994), o qual se caracteriza por o leitor utilizar, simultaneamente e em interação, diferentes fontes de informação. Para Gaitas (2014, p.21), “o processamento simultâneo de informação sintática (ordem das palavras numa frase); semântica (construção de sentido); ortográfica e lexical (conhecimento das palavras), permite a interação durante o processo de leitura de capacidades e estratégias de ordem inferior e

superior, estratégias ascendentes e descendentes.” Mais adiante, o mesmo autor sublinha, recorrendo às ideias de Stanovich (1988), que:

As dificuldades iniciais na aprendizagem da leitura têm na base as baixas capacidades fonológicas (capacidade para manipular os sons dentro das palavras). Estas dificuldades iniciais levam ao atraso no desenvolvimento das capacidades de decodificação, o que resulta numa menor exposição a textos na escola. Esta menor exposição a textos conduz a menos oportunidades para aprender vocabulário e aprofundar o conhecimento sintático e, conseqüentemente, menos oportunidades para praticar a leitura e para desenvolver o conhecimento em geral. O confronto com o insucesso inicia um ciclo de desmotivação face à leitura que leva a que um leitor, nestas condições, leia cada vez menos. Ler menos, acentua as dificuldades de uma forma geral e leva ao desenvolvimento de défices cognitivos quando comparados com leitores normais (Gaitas, 2014, p.21).

De fato, ao pensarmos no modelo interativo, entendemos, pelas pesquisas já realizadas, que o sujeito aprendente, durante a atividade de leitura, aciona várias estratégias de compreensão do escrito. Não parece haver, nesse processo, uma cadeia fixa para a aprendizagem da leitura, ao contrário, as ancoragens são as mais diversas. Daí nossa aproximação com essa perspectiva interativa. Em sala de aula, recorrendo a vários encaminhamentos didáticos para a prática de leitura, é que o sujeito irá, gradativamente, construindo essa autonomia.

Um aspecto que nos chama a atenção, na citação de Gaitas (2014), é o papel exercido pelo texto na/para o avanço da leitura. É importante salientar, recorrendo a autores, tais como Brandão (2006), Morais (2012), Soares (2020), que essa articulação do texto com unidades linguísticas menores é essencial para assegurar a construção da base alfabética em concomitância com o uso social da leitura e da escrita (letramentos). Cremos ser esse um encaminhamento fundante na/para a construção de um sujeito autônomo. Seguindo na compreensão do que acentua Gaitas (2014), de fato, a consciência fonológica exerce papel importante na apropriação da escrita alfabética, entretanto, essa relação entre consciência fonológica e leitura precisa ser problematizada. Ou seja, cremos que vai ser o trabalho articulado entre alfabetização e letramento que vai propiciar o avanço nos eixos da leitura e da escrita. O sujeito inserido em processos didáticos voltados para a reflexão das propriedades da escrita alfabética (Morais, 2012), reflexão fonológica e exploração de vários tipos e gêneros textuais, certamente vai acionar estratégias cognitivas progressivas e se apropriar desses campos com autonomia. Já na acepção de Gaitas (2014, p.21), “a maior parte dos alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura revelam dificuldades em provas de nomeação rápida.

Assim, as crianças com dificuldades na leitura estariam distribuídas por três grandes categorias: défices fonológicos, défices na nomeação rápida ou défices em ambas as áreas.” Ao mencionar “teses de nomeação rápida” nos fez lembrar, reportando-nos ao Brasil, dos testes de prontidão para alfabetização em que, entre vários aspectos abordados, os estudantes são expostos a esse tipo de atividade que, em nosso entendimento, pouco contribui na/para o avanço do aprendiz (Morais, 2012).

Por fim, os modelos de dupla via que, segundo Santos (2014, p. 18), “foi atestado em adultos sem problemas de leitura e adultos com problemas de leituras após lesões cerebrais ou doenças, pelo que não se deve associar as crianças que ainda estão em fase de aprendizagem de leitura”. Para Gaitas (2014),

estas teorias destacam-se de outras teorias por considerarem que as crianças, nos vários momentos da aprendizagem, apenas diferem quantitativamente nas suas capacidades de leitura. Isto é, depois de iniciarem a aprendizagem da leitura, todas as crianças possuem um processo lexical é um processo não lexical de leitura de palavras. No primeiro, a diferença reside no número de palavras representadas e no segundo, a diferença está na extensão e sofisticação do conhecimento das relações entre letras e sons que podem ser utilizados neste processo (p. 25)

Este modelo caracteriza-se por usar tanto a via lexical como a não lexical. Nas palavras deste autor, o primeiro mecanismo discutido (reconhecimento visual de palavras), consiste em localizar uma palavra familiar no léxico mental. Isto “permite ao leitor não só reconhecer a palavra escrita, mas, também, realizar a sua leitura oralmente, porque parte da representação de uma palavra no léxico mental é a sua forma oral” (Gaita, 2014, p. 27). Mais adiante, o autor sublinha que “este processo é assim denominado como procedimento lexical de leitura em voz alta. Se o leitor lê em voz alta uma sequência de letras não familiares como, por exemplo: *Ignatyevna* (palavra desconhecida ou pseudopalavra), não utiliza o léxico mental, porque não existe uma representação dessa palavra.”, conforme atesta Gaitas (2014, p 27). cremos que, de forma articulada com a dimensão interativa, a leitura de dupla via pode mediar um rico processo de avanço nesse eixo do ensino de língua portuguesa. O estudante, gradativamente, terá disponível, em sua estrutura cognitiva, um banco de palavras estáveis, aspecto necessário para a apropriação da leitura e da escrita.

De acordo com Spear–Swerling (2014, p.22), “é fundamental para os futuros professores conhecerem os diferentes tipos de dificuldades da leitura e, em particular, três padrões muito típicos.” O autor afirma, ainda, que, “em especial, nos primeiros anos, muitos leitores fracos evidenciam uma boa compreensão oral e um bom vocabulário, mas apresentam

dificuldades na decodificação de palavras, frequentemente devido a problemas de consciência fonêmica.” Para Spear–Swerling (2014, p.22),

outras crianças, particularmente leitores fracos identificados após o 3.º ano, apresentam o padrão oposto: apesar de evidenciarem uma consciência fonêmica e conhecimentos de regras de correspondência grafo-fonêmicas adequadas à idade, têm dificuldades de compreensão, frequentemente devido a problemas com o vocabulário oral e com a compreensão da linguagem.

Chama-nos a atenção a linguagem utilizada: leitor fraco. Haveria leitor fraco? Cremos, pela apropriação de contribuições teóricas de autores brasileiros (Brandão, 2006), que há gradações dentro desse processo de leitura que caminha em paralelo com a apropriação do sistema de escrita alfabética. Teríamos, certamente, que problematizar, de forma verticalizada, esses pressupostos anteriormente sublinhados. Ou seja, o estudante realiza a relação grafofônica e, mesmo assim, apresenta dificuldade de compreensão ou, ao contrário, não possui, ainda, essa habilidade e tem uma compreensão global das unidades linguísticas durante a atividade de leitura? Eis um aspecto que ultrapassa o espectro desse estudo, mas que, certamente, merece maior atenção. Entendemos que, de fato, há uma gradação, mas, como vimos defendendo, há autores brasileiros que sinalizam para a importância de, no cotidiano escolar, articular o trabalho textual (letramento) com as demais unidades linguísticas (sistema de escrita alfabética), a fim de assegurar essa reflexão e propiciar o avanço na leitura e na escrita.

Spear–Swerling (2014) sublinha, ainda, que “um terceiro grupo de crianças apresenta dificuldades de leitura mistas, citando Catts, Adlof e Weismer (2006), envolvendo problemas quer na leitura de palavras quer na compreensão, com estas últimas excedendo o que seria de esperar pelo simples problema na leitura de palavras.” Mais adiante, Spear–Swerling (2014, p.22) explica que “as crianças com dificuldades mistas podem apresentar uma fraca compreensão da leitura, mesmo quando estão a ler material ajustado ao seu nível de instrução (textos que conseguem decodificar bem) em consequência de fatores como pobreza de vocabulário ou dificuldades de realização de inferências.” É importante sublinhar que, por trás dessas indicadas *dificuldades*, pode estar ocorrendo ausência de didáticas específicas para o ensino desse campo do conhecimento. Como, então, desenvolver a leitura se, por vezes, as crianças são expostas a práticas contínuas do ouvir o professor ler? Foi o que atestou a pesquisa de Oliveira (2010) em que, naquele contexto, os estudantes, predominantemente, ouviam a leitura e não praticava.

Ainda nos reportando a Spear–Swerling (2014, p.22), “o conhecimento dos padrões usuais de dificuldades de leitura por parte dos professores é vital, pelas suas implicações para



a avaliação e para a intervenção.” Na perspectiva do autor que temos vindo a citar, “no que diz respeito à avaliação, por exemplo, os professores devem ser capazes de reconhecer que uma criança que tem dificuldades sistemáticas na junção de sons – consciência fonêmica pobre – apresenta um risco significativo de vir a evidenciar dificuldades na leitura.” Temos que reconhecer que esta é uma literatura que se distancia (e muito!) do que autores brasileiros vêm defendendo. Só para referendar, Morais (2012) acentua as limitações que o fonema traz para o processo de ensino e de aprendizagem da escrita alfabética. Considerando o nível de abstração dessa unidade linguística, o autor tece reflexões em torno da importância da consciência fonológica, priorizando unidades como as rimas, aliterações, unidades intrasilábicas. De acordo com o autor, atividades como subtração, adição de fonemas nas palavras não são significativas para propiciar o avanço do aprendiz na apropriação desse objeto de conhecimento que é a escrita. Morais (2012) segue afirmando que é possível conjugar atividades do sistema alfabético com os diversos tipos e gêneros textuais.

Retomando a influência de outros países nas concepções de alfabetização em Moçambique, destacamos, no que diz respeito à intervenção/mediação, que a instrução sistemática de regras de correspondência grafofonêmicas normalmente beneficia as crianças com dificuldades específicas de decodificação e com dificuldades de leitura mistas, mas não será particularmente útil para quem apresenta dificuldades específicas de compreensão na leitura, cujos problemas estão para lá da leitura de palavras.

Um outro pilar importante de nosso estudo, é a escrita, a qual já vimos comentando ao longo dessa seção. Sim-Sim (1998, p.222) revela que escrever é traduzir uma mensagem oral em forma gráfica. Mais adiante, fazendo um paralelismo, a autora explica que “o acesso à linguagem oral é universal e não carece de ensino; a mestria da escrita, pelo contrário, requer ser ensinada, não estando, portanto, ao alcance de todos.” Queremos discordar da premissa destacada no início desse parágrafo, visto que a escrita é uma invenção relativamente recente e não há uma relação homogênea entre fala e escrita. Os estudos da teoria da psicogênese da língua escrita, amplamente divulgados no Brasil e em outros países (Ferreiro; Teberosky, 1985), atestam a dinamicidade, a longa e árdua empreitada que o sujeito percorre para se apropriar da escrita alfabética. A princípio, o sujeito, preso ao realismo nominal, acredita que o que vai para a pauta, para o suporte à tela é o objeto de referência, ou seja, o desenho. Com o trabalho didático desenvolvido em sala de aula, gradativamente, desde uma fase/hipótese pré-silábica até alcançar uma hipótese alfabética de escrita, o sujeito aprendente entende que há uma relação entre a escrita e a pauta sonora.

Na fase pré-silábica, há variações que vão desde o desenho para representar a escrita, passando por outros símbolos como os numerais, até chegar, por exemplo, nas letras aleatórias, sem relação letra-som. É preciso destacar que não há uma homogeneidade nesse percurso trilhado por todos os sujeitos, de modo que cada um, a partir de vários aspectos, incluindo o ensino, lançará mão de alternativas para se apropriar da escrita. A hipótese silábica por ser, segundo Ferreiro e Teberosky (1985) de quantidade, ou seja, quando o aprendiz grafa uma letra para cada sílaba sem correspondência sonora e a silábica de qualidade, momento em que essa vinculação ocorre. Há, ainda, uma fase transitória: silábico-alfabética em que o estudante oscila, em sua escrita, visto que já entende que há mais sons no interior de uma sílaba e, com isso, chega a grafar “B LA; O LA” para a palavra “BOLA”, por exemplo. E, por fim, a fase alfabética em que já avançou mais na compreensão das unidades internas das sílabas. Entretanto, como não há uma homogeneidade nas relações grafofônicas, o sujeito carece de um trabalho com a ortografia, a fim de se apropriar das regularidades e irregularidades da língua (Morais, 2012; 2007).

Segundo Galisson e Coste (1983, p. 250), a escrita é entendida como sendo um “sistema de signos gráficos, que pode substituir-se à linguagem articulada-naturalmente fugaz para fixar e conservar uma mensagem, para comunicar à distância, etc.” Os autores entendem que é uma definição pedagógica aquela que considera a escrita como sendo a “aprendizagem motora do desenho das letras e dos outros sinais gráficos.” Para os autores, a escrita “designa, também, por vezes, a aprendizagem da ortografia, estreitamente ligada à aprendizagem da leitura.” Sobre esse assunto, Moraes (2012) destaca que a direção da escrita na pauta (esquerda para a direita; de cima para baixo) é uma informação que precisa ser ensinada no ambiente escolar. A direção da escrita, os tipos de letras, a direção do traçado, a comparação das palavras quanto ao número de letras e sílabas, a partição oral e escrita de palavras em letras e sílabas, são algumas das propriedades citadas pelo autor que carecem ser didatizadas em sala de aula. Portanto, o sistema de escrita não se caracteriza pelos processos de codificação, decodificação e, sim, por um sistema gerativo. Portanto, essa atividade motora não traz a complexidade e a riqueza desse processo, de forma fidedigna.

No contexto moçambicano, o ensino da leitura e da escrita inicial deve ser com base no método analítico-sintético, com ênfase no ensino da letra, em vez do som, conforme o Plano Curricular do Ensino Primário (Moçambique, 2020). Assim, o mesmo documento orienta que se deve dar um maior enfoque ao percurso da síntese, exercitando a combinação de letras para a formação de novas sílabas e palavras. Apesar de Moraes (2012, p. 27) considerar estes “métodos como tradicionais na história de alfabetização praticada nas escolas

brasileiras”, justamente por terem uma visão empirista-associacionista em que concebe o sujeito aprendente como uma tábula rasa, parte do princípio de que uma relação de associação homogênea entre letra e som, o que não reflete a complexidade do objeto de conhecimento. O mesmo autor critica os métodos de marcha sintética (fônico, silábico e alfabético), bem como os analíticos (palavração, sentencição, global ou historieta). Segundo ele, todos os métodos citados possuem essa base de aprendizagem por associação e seguem, rigidamente, os passos, portanto, são engessados. Apesar disso, frisamos que, no contexto da educação moçambicana, são recomendados para o ensino da leitura e da escrita para as classes do ensino primário (fundamental no Brasil) como podemos observar no Plano Curricular do Ensino Primário.

Retomando as concepções dos métodos sintéticos, estes, conforme realçamos, são três: alfabético, silábico e fônico. Pressupõem que o aprendiz deve partir de unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas) e, na ótica de aprendizagem cumulativa, ir fazendo sínteses ou “somando os pedaços”, para poder chegar a “codificar” e “decodificar” unidades maiores que as primeiras que aprendeu (Morais, 2012). O método fônico parte do fonema rumo às demais unidades linguísticas; o silábico das “famílias silábicas” e o alfabético, das letras. Todos seguem uma cadeia engessada, sequenciada dessas unidades.

Para Ferreira (2009), o método alfabético foca primeiro o nome das vogais, depois das consoantes e, posteriormente, as sílabas, palavras, frases e pseudotextos (textos cartilhados – os que não circulam na sociedade). A desvantagem deste método é o fato de permitir que ocorram diferentes sons que surgem quando se une o nome de cada consoante com uma vogal. Assim, para resolver este problema surge o método fônico, que sugere não o ensino do nome da letra, mas do fonema que representa o seu som, ou melhor, dizendo, seus sons. A abordagem fônica possui igualmente desvantagem pelo fato de existirem consoantes com sons próximos, o que, naturalmente, dificulta a aprendizagem da leitura e escrita. Do mesmo modo, uma letra representando vários sons e vice-versa. Usando as palavras de Viana (2002), Ferreira (2009) destaca que o método silábico surge, justamente, por causa do fracasso do método fônico. O método silábico foca nas famílias silábicas e busca seguir uma ordem progressiva do alfabeto nessas combinações.

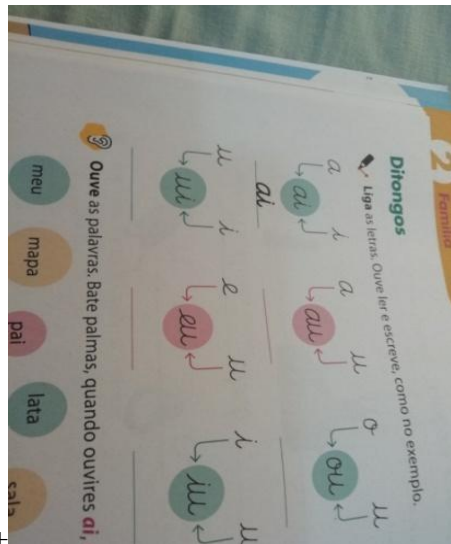
Ferreira (2009) descreve as etapas que devem ser adotadas ao se usar o método sintético para o ensino da leitura e da escrita. Afirma o seguinte:

- ✓ Estudo das vogais e consoantes, que se inicia pela apresentação de uma imagem familiar que comece pela letra em causa;

- ✓ Combinar as letras entre si, para construir sílabas;
- ✓ Identificação das palavras formadas através da junção das sílabas;
- ✓ Leitura oral de frases que foram formadas partindo da relação e significação das palavras entre si (p. 48).

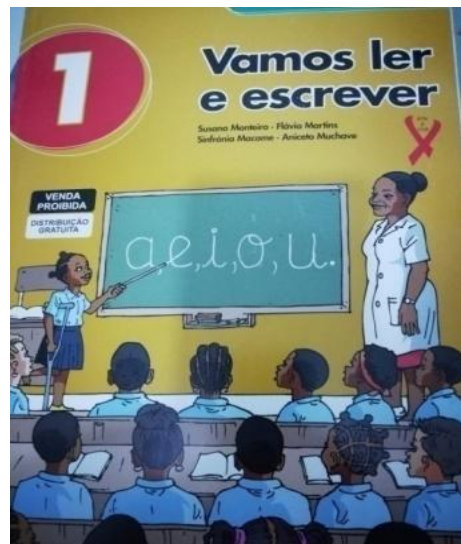
Conforme frisamos anteriormente, o Plano Curricular do Ensino Primário recomenda, para o ensino da leitura e da escrita, o método analítico-sintético. Como podemos observar nas Figuras 1 e 2 que seguem, informações extraídas do livro do aluno da 1.<sup>a</sup> classe, orientando as formas de aplicação do método.

Figura 1: Associação de sons



Fonte: Manual da 1ª classe

Figura 2: Ensino de abecedário



Fonte: Manual da 1ª classe

Esses manuais são garantidos pelo Estado como o livro escolar do aluno, apesar de que, muitas crianças, principalmente nas zonas rurais, não têm acesso a esse material que, oficialmente, é gratuito para todos no Ensino Primário. Assim, são manuais que orientam as atividades para o ensino e a aprendizagem do aluno. Apesar de esses métodos serem considerados tradicionais e criticados para o ensino da leitura e escrita no Brasil, no contexto moçambicano são orientados para o ensino da leitura e escrita como podemos observar nos manuais dos alunos. Esses métodos são baseados na combinação dos elementos isolados da língua como sons, letras e sílabas, ou seja, começam pelos elementos que compõem a palavra. E, à medida em que esses elementos são apreendidos, passam a ser combinados em palavras e em unidades maiores. É importante ressaltar que, embora o Plano Curricular para o Ensino Primário indique o método misto, o que vemos, nas Figuras 1 e 2, extraídas do manual de aluno da primeira classe, é o método sintético.

Para um autor brasileiro renomado na área de alfabetização e letramento, Morais (2012), esses métodos tradicionais apresentam alguns equívocos, tais como:

(I)O método fônico considera que a capacidade de segmentar as palavras em sequências de fonemas é algo pouco complexo, do ponto de vista cognitivo, e que, sem pronunciar tais fonemas isoladamente, as crianças não se alfabetizaram, ou não se alfabetizaram “da melhor maneira”. Como os fonemas seriam unidades naturais para as crianças, em suas mentes elas poderiam isolar, adicionar ou substituir tais unidades;

(II)O método silábico parte de pressuposto de que as sílabas, por serem facilmente pronunciadas, uma a uma, na linguagem oral, constituem “unidades naturais”, servindo de ponto de partida para as crianças memorizarem suas formas gráficas. O método ignora que, numa fase inicial, as crianças não entendem que uma ou duas letras isoladas constituam algo possível de se ler.

(III) Os dois métodos têm, portanto, uma visão adultocêntrica, isto é, enxergam o funcionamento infantil como idêntico ao adulto. Ambos partem do pressuposto de que as crianças, naturalmente e sem dificuldades, já pensariam, desde cedo, que as letras “substituem sons das palavras que pronunciamos”

(IV)O método alfabético, existe a crença de que o aprendiz já compreenderia que as letras substituem sons e que, memorizando “casadamente” os nomes das letras, ele poderia ler sílabas e depois de aprender a ler muitas sílabas, o principiante veria que, juntas, elas formariam palavras e... um dia ele leria textos (p.31).

Os métodos analíticos partem do geral, unidades linguísticas maiores (palavra, sentença, “texto”), para o particular: unidades menores (fonema, letra, sílaba) como as que anunciamos anteriormente.

Segundo Morais (2012), “os métodos analíticos se caracterizam por três tipos principais: a palavração, a sentencição e o método global (ou dos contos, ou das historietas). Todos irão levar o aluno a, no final, trabalhar com as unidades menores (sílabas, letras, fonemas)” (Morais, 2012, p. 29). Conforme sublinhamos, há uma visão engessada da prática docente, visto que concebe o aluno como uma tábula rasa e segue passos rígidos. Não considera a complexidade, a riqueza que norteia o processo de ensino e de aprendizagem.

Numa situação como a de Moçambique, por exemplo, em que muitos alunos possuem a língua de ensino, neste caso, a língua portuguesa, como L2, não nos parece que seja um método ideal para o ensino da leitura nas classes iniciais, uma vez que é suposto que grande parte dos alunos não possua o domínio da língua de ensino.

Quanto isso, Morais (2012), considera que esses métodos (analíticos) possuem algumas especificidades:

(I)No método de palavração, durante um longo período (um semestre letivo no caso de Brasil e um trimestre letivo no caso de Moçambique), os alunos

são ensinados a identificar e copiar um repertório de palavras para, só depois, começarem a partir as palavras em sílabas e as sílabas em letras ou fonemas;

(II) No método de sentencição, cada unidade didática ou lição, as crianças memorizam (de modo a poder identificar e copiar) sentenças completas para, em seguida, tratar isoladamente suas palavras e, depois, analisarem tais palavras em partes menores (sílabas, letras);

(III) No método global ou dos contos, a criança seria exposta a narrativas artificiais (sem qualidade literária, escritas especificamente para alfabetizar). O “grande todo”, o texto, seguiria, então, os passos do método anterior: suas frases seriam trabalhadas isoladamente, do interior das mesmas, seriam selecionadas algumas palavras, cujas sílabas ou relações fonema- grafemas seriam enfocadas (p.30).

Ferreira (2009) descreve, da seguinte forma, os passos do método analítico por palavração:

- ✓ Percepção geral da palavra e sua representação gráfica;
- ✓ Leitura de palavras;
- ✓ Decomposição da palavra em sílabas;
- ✓ Decomposição da palavra geradora;
- ✓ Combinação de sílabas já conhecidas para formar novas palavras;
- ✓ Agrupamento das palavras em frases e orações. (p.54)

Conforme vimos acentuando, esse engessamento em passos rígidos tem sido a tônica dos métodos antigos ou tradicionais de alfabetização (Ferreiro; Teberosky, 1985). Embora no cenário de Moçambique haja a defesa pelo método misto, como destacado anteriormente, no quesito leitura e escrita, há estudos e avaliações (interna ou externa) que recomendam mais esforços para a melhoria dessas áreas, sobretudo quanto ao 1º ciclo do Ensino Primário que faz parte da escolaridade obrigatória. Tudo isso em decorrência de existir, ainda, um número significativo de alunos que não desenvolvem, com sucesso, as suas capacidades de leitura e escrita. Entendemos que ler e escrever são habilidades que se desenvolvem a partir de processos que exigem o uso de metodologias e estratégias apropriadas, por parte dos professores que trabalham com as classes iniciais e acreditamos que uma criança que não sabe ler e nem escrever a partir dos primeiros anos de escolaridade (1ª, 2ª e 3ª ou 1º ciclo), corre o risco de enfrentar problemas, no futuro, como ter dificuldade de progredir nos diferentes níveis de ensino e na vida profissional, por falta desse domínio que é base para um escolarização exitosa.

Como enfatizamos, os fracassos, sobretudo dos métodos sintéticos e analíticos, deram origem ao método misto. Este método, como o próprio nome sugere, não é nada mais do que a fusão dos dois modelos. Essa fusão permite que os defeitos do modelo sintético sejam

compensados pelo método global e os defeitos do método global sejam compensados pelo método sintético, segundo atesta Ajoque (2020). É um modelo que pode responder a questões de leitura e escrita tanto de países subdesenvolvidos, como Moçambique, como responde, integralmente, às necessidades de ensino de leitura e da escrita da educação dos países altamente desenvolvidos.

É justamente por este método possuir essas características que Ferreira (2009) explica que

alguns autores argumentam que o melhor método será um equilíbrio entre os diferentes métodos, ou seja, um método que engloba a instrução direta do princípio alfabético e ao mesmo tempo uma abordagem baseada no significado, por outras palavras, professores e educadores devem incluir a exposição de várias abordagens e práticas, integrando diferentes tipos de instrução (Ferreira, 2009, p.79)

Como podemos perceber que, entre os vários métodos conhecidos e usados para o ensino e o desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita nas classes iniciais, Moçambique, através do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH/INDE), optou pelo uso do método analítico-sintético para a aprendizagem da leitura e da escrita iniciais no ensino primário. Todavia, entendemos que há necessidade de se abrir às possibilidades de usos de outros métodos de ensino, desde que estes contribuam para o desenvolvimento dessas, daí que se sugere, igualmente, o uso do método fônico. Interessante, porque nos reportamos, novamente, aos suportes dos manuais anteriormente expostos na presente sistematização, ou seja, as atividades que podemos visualizar sinalizam para métodos sintéticos, daí que essa recomendação do método misto, com possibilidade de explorar outros métodos, a exemplo do fônico, nos leva a crer na força que esse último exerce em vários países, inclusive, numa perspectiva político-ideológica, no caso brasileiro, houve o retorno desse método por meio da Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019)

A partir do que tecemos, nessa seção específica, entendemos, considerando o contexto moçambicano, que o método misto pode atender melhor, de fato, nosso país, visto que a língua portuguesa não é totalmente dominada pelos estudantes, daí a necessidade didática em várias as alternativas em sala de aula, a fim de alcançar as singularidades de aprendizagem dos estudantes. A seguir, numa tentativa de recuperarmos estudos moçambicanos que focaram esses campos: leitura e escrita, tecemos algumas reflexões.

### 1.3 LEITURA E ESCRITA EM MOÇAMBIQUE: O QUE VEM MOSTRANDO OS ESTUDOS REALIZADOS?

Há poucos estudos em Moçambique que procuram estudar os problemas de leitura e escrita nas classes iniciais. Neste trabalho, procuramos fazer a revisão da literatura dedicada à leitura e escrita no contexto de Moçambique para o melhor enquadramento do nosso objeto de estudo. Entre os estudos a que tivemos acesso, destacam-se os trabalhos de Buendía (2010), Duarte, Bastos e Neves (2018), Wache et. al. (2018), Timbane (2014) e Ajoque (2021).

Considerando os desafios da leitura, Buendía (2010) procura mostrar que os alunos das classes iniciais possuem vários problemas relacionados com o ensino de leitura e escrita. Para tal, Buendía (2010) começa por relacionar o fracasso escolar com a leitura e escrita, ao afirmar que

O fracasso escolar, um fenómeno social complexo, porque são muitos os fatores que o provocam, tem, sem dúvida, uma relação direta com a aprendizagem inadequada da leitura e da escrita. Aqueles indivíduos com dificuldades de leitura dificilmente desenvolverão o gosto por ela, porque, sem o domínio dessa competência, o ato de ler torna -se uma tarefa penosa, não atrativa. Nestas condições, logicamente, ficam muito limitadas as possibilidades de desenvolvimento intelectual e cultural, pré-requisito para a participação consciente nas sociedades do nosso tempo. Ter a capacidade de decodificar os diferentes tipos de mensagens escritas é uma condição sem a qual, dificilmente, se pode viver e usufruir o patrimônio cultural da humanidade. Embora o fracasso na alfabetização seja um termo geralmente usado no interior das instituições educativas, não é um fenómeno que se produz exclusivamente nestas. Ele é, também, resultado das condições sociais. Não é por acaso que esse fracasso é maior nas zonas rurais e urbanas, onde se registam indicadores sociais e económicos muito baixos (Buendía, 2010, p.259).

Mais adiante o autor afirma:

Isto significa reconhecer que o problema do analfabetismo, na escola ou fora dela, é parte de um problema maior, de natureza política, isto é, de desigualdade social, de injustiça social e conseqüente exclusão social. As dificuldades que enfrentamos atualmente no país não são, em certa medida, novas. Fazem parte de uma dificuldade antiga de se assegurar a todos os moçambicanos a igualdade de acesso a bens económicos e culturais, onde se incluem a alfabetização e o domínio da língua escrita. Durante séculos, ler e escrever foi privilégio das elites coloniais que, após essas primeiras aprendizagens, davam continuidade aos seus estudos (Buendía, 2010, p. 259).

Nesse estudo, Buendía (2010) conclui que o ensino da leitura e da escrita deve decorrer num ambiente que possibilite que crianças compreendam a sua importância e



utilidade para o seu desenvolvimento e participação social, tornando esses campos instrumentos importantes de expressão dos seus pensamentos, experiências e sentimentos e, desta forma, oportunizar o gosto pelo uso dessas ferramentas na sociedade. O autor conclui dizendo que a consolidação, aprimoramento e desenvolvimento da competência de leitura e escrita supõe a democratização do acesso ao livro e a outros materiais e meios escritos e a promoção de ambientes e iniciativas socioculturais que incentivem o gosto e o amor pela leitura e pela escrita. Acrescentamos, concordando com Morais (2012), de que é preciso garantir um processo didático que articule alfabetização e letramento, numa perspectiva lúdica.

Diante disso, o estudo da AJoque (2021) concluiu que as causas da fraca capacidade de leitura dos alunos do primeiro ciclo, são de várias ordens e não podem ser analisadas de uma forma isolada. Tais problemas caracterizavam-se pela fraca capacidade de leitura de textos compostos por períodos simples e pelo facto de os textos produzidos por tais alunos possuírem muitos erros ortográficos, má formulação frásica, dificuldades na ligação das letras e outros fenómenos linguísticos.

Este sentimento é partilhado nos relatórios do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano/Instituto Nacional Desenvolvimento da Educação, ao destacar que os índices de aprendizagem no Ensino Primário não são satisfatórios e o resultado de duas avaliações nacionais da aprendizagem, na 3ª classe, revelam um decréscimo entre 2013 e 2016, com a percentagem de crianças com competências de literacia a reduzir de 6.3% para 4.9%. Além disso, em 2016, "em média, apenas 4,9% das crianças da terceira classe revelaram ter adquirido as competências de literacia<sup>29</sup> definidas para esse nível de ensino", e estes dados estão muito abaixo da média africana (Moçambique, 2019, p. 42).

No entanto, os estudos da Ajoque (2021), apontam, entre os fenómenos que concorrem para o fraco desempenho dos alunos da Escola Primária em Moçambique, em matéria de leitura e escrita, alguns fatores, tais como:

- (i) o facto de os professores não observarem as atividades de pré-leitura<sup>30</sup>, as quais são fundamentais para o ensino de leitura e escrita; (ii) às escolas não possuírem materiais que auxiliem os professores a ensinarem a leitura e a

---

<sup>29</sup> O sentido de literacia é semelhante ao de letramento no Brasil.

<sup>30</sup> Como atividades de pré-escrita, o manual sugere as seguintes: (i). Fazer traços e desenhos livres. (ii). Fazer rabiscos e garatujas. (iii). Realizar jogos que envolvam movimento. (iv). Traçar linhas em diferentes sentidos. (v). Fazer desenhos de diferentes tamanhos. (vi). Desenhar grafismos orientados para as letras. (vii). Ensinar a usar as linhas do caderno marcando os passos onde o aluno deve escrever. (viii). Complementar as actividades de pré-escrita do livro do aluno com outras a serem realizadas no caderno do aluno (Ajoque, 2021, p. 12).

escrita; (iii) a escola não possuir livros infantis, nem mini bibliotecas onde os alunos deveriam aprimorar o ato de leitura e escrita, entre outros fenômenos. O estudo recomenda que os materiais produzidos pelos professores devem ser afixados nas salas de aulas para permitir que sejam usados pelos alunos diariamente. Os Professores devem privilegiar atividades como ditado, cópia para habilitar os alunos em matéria específica de escrita (Ajoque, 2021, p.14).

Dentro do mesmo contexto, segundo estudos efetuados, nomeadamente, pelo SACMEQ Southern African Consortium for Monitoring of Education Quality, Avaliação Nacional e Provinha, indicam que os “alunos não desenvolvem as competências previstas e apontam como fatores do atual estágio do ensino a fraca gestão das escolas, o absentismo do professor e do aluno, a fraca preparação do professor, as precárias condições de trabalho, o elevado rácio de aluno de professor, entre outros” (Moçambique, 2019, p.9).

Portanto, apesar do esforço do governo, na massificação, na expansão da educação em Moçambique, a qualidade da educação continua sendo baixa e a aprendizagem da leitura e da escrita continua sendo um dos maiores e mais complexos desafios no sistema educativo moçambicano, principalmente no Ensino Primário (fundamental), pelos quais as crianças passam no início do período escolar obrigatório sem adquirir as competências básicas exigidas no ensino primário (sem saber ler, escrever e nem contar). Mas, também, há a necessidade de formar e existir professores que desempenham as suas funções com gosto e intervém para melhorar a qualidade da educação, a qual deve ser vista como desafio para o sector da educação.

Já no entendimento de Wache et. al (2018), sobre “as Práticas de Ensino de Leitura e Escrita nas classes Iniciais nas Escolas Primárias da Província de Tete”, o qual foi feito nos distritos de Changara, Mutarara, Tsangano, Chifunde e Moatize, os autores revelam que os problemas que afetam a leitura e a escrita nas classes iniciais são conjunturais. Neste trabalho, Wache et. al (2018), recomendam que haja trabalhos de formação contínua aos professores primários, de modo a que não só tenham domínio dos conteúdos científicos a serem ministrados nas classes iniciais, como, também, tenham domínio de técnicas específicas de ensino de leitura nessas classes. Recomendam, igualmente, que os professores primários das classes iniciais sejam aqueles que possuem uma larga experiência de ensino. A ideia é compactuada num estudo feito em 1995, sobre as instituições de formação de professores na África do Sul (Jaff et al, 1996), em que os autores concluíram que os mesmos carecem de uma direção e objetivos bem definidos. O problema mais crítico, apontado pelos autores, é a qualidade da educação do professor, devido à inadequação dos currículos de formação, à cultura negativa dos graduandos e à falta de profissionalismo; ainda afirmam que o corpo

docente, no geral, não proporciona modelos profissionais adequados, e o trabalho ético é pobre, havendo pouca evidência de dedicação profissional, o que se manifesta por ausências e atrasos, aulas mal preparadas, negligência na no processo de avaliação e o facto de muitos os estudantes estagiários serem frequentemente abandonados durante o estágio pelos seus superiores (Jaff et al, 1996).

Quanto a isso, Pereira e Azevedo (2005) entendem que:

O professor é, acima de tudo, o responsável pelo estabelecimento de uma boa comunicação dentro da aula, por oferecer estímulos e afeto e por favorecer um clima de confiança e respeito que promovam a auto-estima e o auto - conceito de todos os alunos (Pereira; Azevedo, 2005, p.83).

Também Timbane (2014) traz esse entendimento de que o professor é peça importante, pois é ele quem medeia o processo. Portanto, precisa estar motivado em todos os sentidos e ter uma formação adequada. Esse profissional pode abandonar a posição de ser o centro da aprendizagem, o que quer dizer, toda a aprendizagem deve ser centrada no aluno. O professor simplesmente precisa guiar, organizar o pensamento do aluno e não o detentor do saber. Para além da metodologia de ensino, a formação de professores de português deve incluir os conceitos sobre o que é ortografia, as metodologias, a escrita, os processos da produção de textos, a leitura e seus processos. Deve estar munido de conhecimentos sobre análise de erros de todo tipo: fonéticos, morfológicos, sintáticos. Isso incluiu o estudo da variedade do português de Moçambique que sempre esteve presente na fala dos alunos em sala de aula. Pensando na dimensão psicopedagógica e cognitiva, o ensino inicial na L1 é benéfico, pois “facilita a interação na sala de aula, visto que o aluno, por conhecer a língua, tem maior facilidade de comunicação” (Timbane, 2014, p.18).

Nesta perspectiva, compreendemos que há a necessidade de pensar numa política de formação de professores que permita o mesmo a desenvolver a competência exigida para a docência, principalmente em matéria de metodologia de ensino da leitura e da escrita para a classe inicial, que é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. Ou seja, como se afirmou na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, é necessário universalizar a educação e melhorar sua qualidade, porque é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autónomo (Delors, 1996, p.28).

Compreendemos que o ensino primário de qualidade depende de vários fatores, dentre os quais se destaca a qualidade de formação e do desempenho do corpo docente, existência de material didático e das relações que possam ser desenvolvidas entre o professor e os seus alunos.

Duarte, Bastos e Neves (2018) entendem que houve influência externa na definição de políticas educacionais no país, as quais vêm impactando, diretamente, na qualidade de ensino no ensino primário, afetando o processo de ensino de leitura e escrita. Para os autores, o encurtamento do período de formação de professores acabou trazendo consequências perniciosas ao País.

Duarte, Bastos e Neves (2018) concluem, deste modo, que a formação de professores para o Ensino Primário continua, assim, a ser uma área frágil e mal resolvida dentro do sistema educativo moçambicano, o que, no seu entender, é originado pelo facto de os candidatos a professores saírem de um cenário de baixa qualidade de ensino, sendo que possuem ainda problemas de várias ordens, o que, em última instância, põe em causa a qualidade. Os autores são de opinião de que os problemas de baixa qualidade de ensino são conhecidos, mas tardam as decisões sobre investimento na melhoria da formação. Assim, para viabilizar a entrada do Bando Mundial e outros organismos externos no sector da educação, os autores abaixo entendem que,

a prioridade dada à Educação Básica (Fundamental) impõe uma revisão da formação docente na perspectiva de instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras de modo que, por meio da formação docente, a escola básica se incorpore aos atuais interesses do capital (CasaGrande; Pereira; Sagrillo, 2014, p. 499).

Ainda na ótica dos mesmos autores:

Esse cenário é regido pela nova ordem mundial e expõe um conjunto de modificações pautadas na globalização da economia. No campo educacional, a adoção da nova ordem se fundamenta na ideia de modernização e na reconfiguração das relações de trabalho, o que recomenda outro perfil para a educação escolar e baliza o encadeamento das transformações no campo educacional determinadas pelo poder econômico (CasaGrande; Pereira e Sagrillo, 2014, p. 499).

Então, em Moçambique, à semelhança de muitos países da África e do mundo, o Ministério da Educação tem vindo a implementar várias reformas, desde a sua independência em 25 de junho de 1975, no seu sistema nacional de educação com objetivo de resolver alguns dos seus problemas que afetam o sector. A finalidade das políticas educacionais que vêm sendo implementadas em Moçambique, nos últimos 47 anos, visa responder às exigências que estão sendo impostas por organismos internacionais, no sentido de que o país alcance níveis

mais elevados na qualidade e na universalidade do ensino. Face isso observamos a discussão sobre como o Banco Mundial tem influenciado nas políticas educativas para a educação básica e a formação de professores em Moçambique; como tem sido a postura do governo e que alterações substantivas se verificaram na reforma do Sistema Nacional de Educação. A premissa é de que foi desenvolvida a partir do que, ideologicamente, foi denominado de reajuste e adequação do SNE às condições atuais de Moçambique. O problema de tais reformas é que elas são pensadas, são elaboradas por economistas e se, não obstante, basta analisar os estudos e avaliações sobre rendimento escolar realizados recentemente em vários países, que se percebe que as políticas e projetos de melhoria de qualidade da educação, iniciadas na década de 1980, ainda não se traduzem em melhoria da qualidade de aprendizagem.

Além disso, as pesquisas feitas pelas diferentes organizações nacionais e internacionais demonstram a existência de muitas transformações no sector da educação desde a década de 1990. Podemos constatar que as inovações estão relacionados com os Planos Curriculares dos cursos de formação de professores (em Moçambique) que espelham as *inovações* advogadas pelo carácter técnico-científico e do mundo do trabalho quando estabelecem exigências dos modos de se constituir a profissão docente que é alicerçada pelo discurso da competência e da habilidade que é o que podemos verificar nos documentos orientadores quando se debruçam sobre como é que a formação dos professores deve ser constituída na realidade moçambicana.

Portanto, como consequência de tais reformas, que afeta a formação de professores, os estudos demonstram que o nível de conhecimentos dos professores é muito baixo para as responsabilidades que têm:

apenas 1% dos professores entrevistados dominava 80% do currículo da 4ª classe e apenas 60% sabiam fazer subtrações com dois dígitos, competências que se esperam de uma criança da 3ª classe. As competências em habilidades pedagógicas ficavam abaixo daquelas nas disciplinas de Português e Matemática. O desafio é melhorar a qualidade da formação de professores (Moçambique, 2020, p.29).

Então, é necessário pensar num Ensino Primário que assegure à criança um conjunto de conhecimentos básicos e de desenvolvimento de habilidades e atitudes julgados necessários para a sua sobrevivência em que constituem uma base fundamental para a prossecução dos estudos ulteriores. Aumentar o acesso e melhorar a educação básica devem ser considerados como condição primordial para o alcance do desenvolvimento econômico e

social. Para Golias (1999): “uma população educada e liderada é condição necessária, não só para o crescimento económico, como também para sustentabilidade de desenvolvimento de políticas, de cidadania e democrática” (p.16)

Enquanto isso, segundo Mandlate (2011), para melhorar a qualidade da educação em Moçambique, é necessário implementar reformas profundas que possam refletir as reais necessidades e desafios do país. Para ele, a melhoria da qualidade da educação precisa partir da formação de melhores e mais qualificados docentes, com as competências técnicas e humanas exigidas pelo mesmo sistema de ensino.

Assim, verificamos na educação moçambicana, após a formação inicial, que raramente o professor tem oportunidades de se aperfeiçoar (formação contínua, em serviço, presencial ou por correspondência, etc.) e de subir na carreira profissional. O isolamento no qual muitos se encontram constitui, com frequência, um entrave suplementar para um desempenho melhor.

Como se pode depreender, todos estes trabalhos procuram questionar a qualidade da educação ou as práticas e os modelos de formação dos professores ou as dificuldades que os alunos revelaram no ato de leitura, nas classes iniciais. Contudo, não há, ainda, estudos consistentes que procurem relacionar a gestão das práticas de ensino de leitura e escrita na sala de aula e as dificuldades de leitura que os alunos revelam, no fim do primeiro ciclo.

Seguimos com a explicitação do capítulo metodológico.

## **CAPÍTULO II: METODOLOGIA DE PESQUISA**

Neste capítulo do estudo, apresentamos os aspectos metodológicos que nortearam a pesquisa: “Formação e atuação do/a professor/a alfabetizador/a em Moçambique: narrativas e práticas a respeito do ensino da leitura e da escrita no 1º ciclo”. Anunciamos, portanto, o percurso metodológico da pesquisa como o tipo adotado, as técnicas para gerar dados, bem como a análise dos dados, a delimitação do campo (caracterização do local da pesquisa) e dos sujeitos da pesquisa.

### **2.1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

O nosso estudo objetivou analisar a formação docente para atuação na alfabetização de crianças na Província de Tete, em Moçambique, seus impactos na didatização do ensino da leitura e da escrita nas classes iniciais do ensino primário (corresponde às classes iniciais do ensino fundamental do Brasil).

No âmbito do tipo de pesquisa, nosso estudo está fundamentado numa abordagem qualitativa que, conforme Lüdke e André (1986, p. 18), se “desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada e está relacionada a um estudo de natureza teórica e empírica”. Essa opção metodológica não anula a função exercida pela dimensão quantitativa, entretanto, pela natureza de nosso objeto de estudo, há esse alinhamento com o tipo qualitativo. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p.70), a pesquisa qualitativa é aquela em que a “interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de Pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas”.

A produção dos dados ocorreu em 2023, em duas escolas da rede pública, concretamente nas classes iniciais do 1º ciclo do ensino primário (no caso de Brasil, ensino fundamental), pertencentes à Direção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano na província de Tete-Moçambique. É importante referir que o trabalho de campo ocorreu entre o fim do primeiro e segundo trimestre de 2023, mais concretamente de março a junho. A escolha desse tempo esteve intrinsecamente relacionada com o fato de se esperar que os alunos, tanto da primeira classe como os da segunda e da terceira classes, chegassem ao fim das suas atividades letivas do primeiro e segundo trimestres, o que significa que os professores teriam ensinado todo o conteúdo relacionado com a leitura e a escrita nesta etapa da escolarização.

A opção pela escolha das duas escolas, sendo uma urbana e a outra rural como campos da pesquisa, se deu pela simples razão de a primeira escola: urbana seja locus de nossa atividade docente no concernente ao acompanhamento dos estudantes de graduação, na disciplina de Estágio Pedagógico. Nesse contexto, atuando como professor, vimos constatando que há um número expressivo de estudantes da 5ª classe que ainda não se apropriou da leitura e da escrita de maneira autônoma, indicando um abismo entre o que é prescrito pelo Plano Curricular do Ensino Primário (1ª classe com leitura e escrita asseguradas) e a realidade concreta. Já os motivos da escolha da escola primária Z, pela sua localização geográfica, isto é, localiza-se numa zona rural e é ela onde o problema se manifesta com maior intensidade, ou seja, a problemática da fraca capacidade da leitura e da escrita, cujas causas se atribui aos vários fatores conjunturais, como o absentismo escolar, a fraca capacidade dos professores, a falta da formação continuada, falta de material didático como livros do aluno, precariedade das infra-estruturas, entre outros aspectos.

O estudo permitiu analisar o cotidiano da prática docente, por um lado, a forma como eram feitas as práticas da leitura e escrita pelos alunos das classes iniciais do Ensino Primário e, por outro, analisar as estratégias metodológicas usadas pelos professores na abordagem da matéria de leitura e escrita nas classes iniciais.

Além disso, ainda nos procedimentos metodológicos, a nossa pesquisa ainda é considerada, segundo André (2005), como um estudo de caso de tipo etnográfico que se caracteriza, fundamentalmente, por um contato do pesquisador com a situação da pesquisa, já que permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar por meio das técnicas etnográficas de observação participante e das entrevistas. Para a autora, no estudo de tipo etnográfico a participação do pesquisador no campo empírico sempre é fundamental e indispensável, ou seja, o pesquisador é visto como um instrumento chave, visto que está diretamente envolvido com o lócus que, no nosso caso, será a sala de aula.

André (2005) ainda chama a atenção para os requisitos sugeridos por Wolcott (1988), quanto à pesquisa de tipo etnográfico como, por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas. André (2005, p. 31) afirma que, para que o estudo seja reconhecido como do tipo etnográfico, “é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, desde que o estudo de caso enfatize o conhecimento do singular”. Para a autora, é preciso assegurar a delimitação voltada para uma instância particular, como uma pessoa, um programa, uma instituição, um grupo social, levando em conta o seu contexto.

André (2005) ainda realça que o estudo de tipo etnográfico deve ser usado quando



[...] se está interessado numa instância particular, como numa determinada instituição, numa pessoa, num programa específico ou currículo; quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade; quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno e quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (André, 2015, p. 51-52).

Segundo Lüdke e André (2003), um estudo de caso do tipo etnográfico possui três etapas distintas que são: uma etapa de planejamento, uma etapa de trabalho de campo ou de coleta de dados e uma etapa final de sistematização e elaboração do relatório final da pesquisa. Essas etapas são importantes, porque a imersão do pesquisador com a realidade estudada precisa ser assegurada. No nosso estudo, conforme sublinhamos, trabalhamos com duas instituições de ensino da rede pública, sendo uma da zona urbana e outra da rural em Moçambique.

Assim, para viabilizar a pesquisa, colocamos algumas inquietações a partir do cotidiano escolar que norteou nossa investigação: Que estratégias vinham sendo tecidas na formação docente em nível médio, em Tete-Moçambique, de modo a contemplar esse segmento inicial da escolarização básica, especificamente nos eixos da leitura e da escrita? Qual é o perfil desse profissional formado para atuar com as três classes do ensino primário que equivalem ao trabalho com alfabetização? No cotidiano da atuação profissional, que alternativas o/a professor/a lança mão para assegurar a apropriação da leitura e da escrita nesse primeiro segmento do ensino primário? A seguir, explicitamos características das escolas lócus de nosso estudo, bem como dos sujeitos.

## 2.2 DELIMITAÇÕES DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste item, caracterizamos as instituições com um olhar para o histórico, a localização geográfica, a infraestrutura, número de docentes, funcionários administrativos, a estrutura de gestão da escola, o número de alunos, o funcionamento da instituição quanto aos turnos.

Caracterizamos, também, os sujeitos da nossa pesquisa, em torno do perfil profissional e acadêmico, grau acadêmico dos professores, anos de experiência. A seguir, explicitamos as características específicas de cada uma das escolas.

### *2.2.1. Caracterização da Escola Urbana*

A nossa pesquisa foi realizada em duas escolas públicas: a primeira denominada escola Urbana e a segunda denominada escola primária Rural, ambas localizadas na Província de Tete. A instituição Urbana foi consagrada em 2007 e pertencia, na ocasião da pesquisa, à direção provincial da Educação e Desenvolvimento Humano de Tete. Já a escola chamada de rural, homenageou o ex chefe do sector provincial do Ensino Primário, adjunto provincial de apoio pedagógico, diretor pedagógico da Zona de Influência Pedagógica (Zip), pelo zelo e dedicação. Foi identificado como herói e, por esta razão, houve essa homenagem.

De acordo com a informação obtida, a escola urbana atendia o Ensino Primário, desde 1º ciclo (1º, 2º e 3º) e 2º ciclo (4ª, 5ª e 6ª). Funcionava em três turnos sendo: 1º turno das 6h30 às 10h00; segundo turno 10h:30min às 13h:00min- e o terceiro turno das 13:30min às 17h:00.

No que se refere à infraestrutura, a instituição possuía seis blocos compostos por 22 salas de aulas. Para além das salas de aula, a escola possuía uma sala de professores, quatro banheiros (dois para estudantes e dois para os funcionários da escola), um gabinete do diretor, um para coordenador pedagógico e gabinete do chefe da secretaria, uma secretaria, uma cantina, reprografia que estava na gestão dos particulares e não possuía biblioteca.

De acordo com as informações fornecidas pela direção da escola, em torno da estrutura de gestão ou organograma do funcionamento, esta era composta por um diretor, um coordenador pedagógico para o Ensino Primário, um coordenador pedagógico para o Ensino Secundário, um gestor Administrativo e chefe da Secretaria.

Além disso, havia 74 Professores efetivos, sendo 44 que lecionavam no primeiro e 30 no segundo ciclo, além de 12 funcionários sendo técnicos da secretaria e auxiliares da limpeza.

### *2.2.2. Caracterização da Escola Rural*

Dando continuidade às delimitações do campo da pesquisa, a Escola Primária Z era rural e estava localizada no bairro Matundo, Unidade Nsonha Nhanzire, pertencente à Zona de Influência Pedagógica número 10 (Escola Primária Completa de Chimbonde). Estava a 20km dos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnológica de Tete na Província do mesmo nome.

Foi criada em 2014 no mês de janeiro, funcionando da 1ª a 5ª classe. A escola, no momento em que realizamos esta pesquisa, atendia ao Ensino Primário: 1º ciclo (1º, 2º e 3º) e 2º ciclo (4ª, 5ª e 6ª).

Ela funcionava em dois turnos sendo o 1º das 7h00 às 12h: onde encontramos o 1º ciclo do ensino primário composta por seguintes classes: 1ª classe, 2ª classe, e terceira; E o segundo turno das 12h:30min às 16h:50min que encontramos o segundo ciclo do ensino primário como, a 4ª, 5ª e 6ª classes.

No que se refere à infraestrutura, a instituição escolar despunha de um bloco constituído com material convencional, compostos por três salas de aula: uma sala de professores, três banheiros construídos com o material local, onde dois para estudantes e um para os funcionários da escola. A instituição não possuía biblioteca, nem ginásio. Além disso, tinha um gabinete onde era partilhado pela diretora, coordenador pedagógico, chefe da secretaria e o mesmo funcionava como a secretaria da escola. Ainda constatamos que a mesma não possuía cantina nem reprografia.

É importante destacar que a instituição tinha turmas anexas no bairro de Chimbonde, mas não possuía salas de aulas construídas com material convencional. Tratavam-se de dois alpendres construídos com o material local, onde funcionavam a 2ª e 3ª classes, a 1ª, 4ª, 5ª e 6ª classes. As aulas ocorriam embaixo das árvores. Nas turmas anexas, não localizamos carteiras, ou seja, os alunos sentavam no chão ou em cima dos blocos. Também não tinham banheiros. Desse modo, podemos destacar que o funcionamento era precário.

De acordo com as informações fornecidas pela direção da escola, em torno da estrutura de gestão ou organograma do funcionamento, esta era composta por um diretor, um coordenador pedagógico para o Ensino Primário, um gestor administrativo e chefe da secretaria. A instituição contava com 10 professores efetivos, sendo três que lecionavam no primeiro ciclo na escola mãe, três lecionam na escola anexa e 4 no segundo ciclo, além de três funcionários: sendo um técnico da secretaria e auxiliares da limpeza.

### 2.3. A CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS URBANA E RURAL PARTICIPANTES DA PESQUISA

Considerando a importância dos perfis profissional e acadêmico dos professores que foram pesquisados, a partir da produção dos dados, priorizamos dados, tais como: (a) modelos de formação de professores; (b) instituição formadora; (c) grau acadêmico dos professores

(básico, médio, graduação, pós graduação), (d) tempo de experiência docente; o (f) tempo de experiência docente no 1º ciclo do ensino primário (g) cursos na área de alfabetização.

Segue Quadro 7 com os dados relativos aos perfis acadêmico e profissional das professoras de ambas as escolas acompanhadas na nossa pesquisa.

**Quadro 7:** Caracterização das professoras participantes da pesquisa

		<b>Formação</b>	<b>Tempo de Serviço na educação</b>	<b>Tempo de atuação no ciclo da alfabetização</b>	<b>Cursos na área de alfabetização</b>
<b>Professores atuantes no ciclo de alfabetização na EPC- Urbana</b>	1	7ª +3 (1997) Médio (2009)	25 anos	25 anos	Não respondeu
	2	Médio (12ª +2) Graduação (Cursando)	15 anos	15 anos	Não
	3	Médio (10+2) 2010	20 anos	20anos	Não
<b>Professores atuantes no ciclo de alfabetização na EP- Rural</b>	4	Médio (10ª +2) Graduação Gestão de Recurso Humano	19 anos	18 anos	Não
	5	Médio (10ª +2) Graduação (Administração Pública)	20 anos	9 anos	Não respondeu
	6	Médio (10ª +1) Graduação (Ensino Básico)	8 anos	8 anos	Métodos do ensino da leitura e escrita. Análise reflexiva da aula.

**Fonte:** Material produzido pelo autor (2023)

Constituíram igualmente participantes desta pesquisa a totalidade das seis professoras que lecionavam no primeiro ciclo do Ensino Primário, 5 de sexo feminino e um de sexo masculino, com a idade que compreendida entre 32 a 47 anos as quais foram submetidas a entrevistas, além de contribuírem, também, com as observações de aula.

Como podemos analisar no Quadro 7, as professoras que lecionavam na escola Primária Completa Y, as três possuíam formação em nível médio, realizada pelos Ministérios

e Institutos de Formação de Professores, nos modelos que variam de 7 a+ 3 e 10<sup>a</sup> + 2 anos. Apesar de as professoras possuírem nível médio de formação e sem curso na área de alfabetização, elas tinham nos de experiência que variavam entre 15 a 25. Do mesmo modo, possuíam larga experiência no ciclo de alfabetização. Entendemos, a partir desse cenário, que o Ministério da Educação junto à direção das escolas seguiram as recomendações que vários estudos como o de Ajoque (2021) vem apontando, ou seja, de que os docentes com robusta experiência sejam alocados nas classes iniciais, no primeiro ciclo do Ensino Primário e os professores menos experientes sejam alocados nas classes subsequentes.

Constatamos que as três professoras presentes nessa escola, que contribuíram com a nossa pesquisa, não possuíam formação continuada em alfabetização. Embora este seja, no nosso entendimento, um aspecto fundamental para a obtenção de melhoria nos resultados de aprendizagem, não localizamos esta realidade.

Em relação aos docentes que lecionavam na escola rural, estes possuíam a graduação em áreas diferenciadas, desde os cursos de Administração e Gestão de Recursos, Administração Pública, até o curso de licenciatura em Ensino Básico.

Apesar desse cenário da formação inicial, os docentes possuíam um tempo considerável no Ensino Primário (8, 19 e 20 anos). O professor 6 era formado pela universidade Púnguè, pela Faculdade da Educação, uma instituição vocacionada à formação de professores para o nível primário até ao superior.

Em termos de qualificações, o professor 5 era formado em psicopedagogia para atuar no ensino primário. Também possuía uma especialização no ensino da leitura e da escrita em língua portuguesa e em língua materna. Sobre esse perfil, recorreremos a Ajoque (2021) quando destaca que o Ministério da Educação deve alocar professores nas classes iniciais que sejam formados nos outros subsistemas de formação de professores (Licenciados em Ensino Básico, por exemplo), os quais podem garantir uma boa leccionação da matéria de leitura e escrita nas classes iniciais, por possuírem uma formação robusta cientificamente.

Aos observarmos as duas instituições, destacamos que as professoras da escola urbana possuíam entre 15 e 25 anos de serviço, atuando no Ensino Primário, no bloco inicial de alfabetização, enquanto as professoras da escola rural tinham entre 8 e 20 anos. Atuando, especificamente, nas classes iniciais do Ensino Primário, possuíam entre 8 e 18 anos de experiência.

Olhando para a formação acadêmica e qualificações profissionais, as professoras da escola urbana cursaram o nível médio (Magistério) nos atuais Institutos de Formação de Professores e uma, no momento da produção de dados, estava cursando a graduação no ensino

de português com habilitações em inglês. Já no que se refere à escola rural todas tinham o nível de graduação em vários cursos, desde Administração Pública, Gestão de Recursos humanos e Licenciatura em Ensino Básico. Apesar disso, duas não tinham, portanto, a qualificação para atuar no Ensino Primário, incluindo o bloco inicial de alfabetização.

Seguimos apontando as técnicas de investigação que foram adotadas no estudo para recolher e gerar dados.

#### 2.4. TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO ADOTADAS NA PESQUISA

Nas pesquisas com abordagem qualitativa, é possível conjugar várias técnicas de investigação para a produção dos dados, tais como: observações, entrevistas e análises documentais. No nosso caso, recorreremos aos dois primeiros instrumentos.

Em relação à observação participante, Lima (2008) e Minayo (2008) ressaltam que a observação participante é a técnica mais utilizada nas pesquisas de natureza qualitativa. Ela é definida por Moreira (2002, p. 52) como “uma estratégia de campo que combina, ao mesmo tempo, a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”. A observação participante parte do princípio de que “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (André, 1995, p. 28). Ainda ressaltamos que a “observação participante é considerada como uma técnica que se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (Cruz Neto, 2002, p. 52). Entendemos, nesse caso, que o observador faz parte da vida dos observados e, assim, é parte do contexto sob observação e enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com o fenômeno observado.

Assis (2014) destaca que, antes de iniciar uma observação, é preciso definir os objetivos da pesquisa, definir um roteiro de observação, deixando claramente estabelecido o que será observado. Também é necessário definir a regularidade das observações e a extensão do tempo previsto para o processo de coleta de dados.

Diante disso, os grandes interesses dos pesquisadores na observação participante é de verificar o maior número de situações possíveis no decorrer da pesquisa e de interagir com os informantes, compartilhar suas rotinas, preocupações e experiências de vida, colocando-se no lugar dos sujeitos observados, tentando entendê-lo quanto às ações que acontecem no dia-a-dia, no cotidiano da sala de aula. Nessa perspectiva, a importância da observação reside no

fato de permitir ao pesquisador na vida real, captar uma variedade de situações ou fenômenos que, por meio de perguntas ou entrevistas, não são possíveis de serem apreendidas.

Portanto, observamos as práticas, a fim de analisarmos o ensino da leitura e da escrita no primeiro ciclo do ensino primário. Foram, conforme sublinhamos, duas escolas (uma da zona urbana e outra da zona rural), três docentes de cada instituição, dos três anos do ciclo primário. Em cada classe, objetivamos acompanhar 10 aulas.

Ressaltamos, entretanto, que foi possível acompanhar 7 aulas em cada classe na escola urbana e 4 aulas em cada classe na escola rural. Os fatores que nos impediram de realizar 10 observações em cada classe foram: o recesso próximo da produção de dados, a ausência massiva das professoras, no caso da escola rural, principal na zona rural, a planificação de algumas atividades no meio de semana, tanto nas escolas urbana e rural, bem como devido ao processo de recenseamento para próximas eleições legislativas, além de outros fatores de caráter organizacional em ambas as escolas.

As observações sobre as práticas docentes tinham um roteiro prévio de aspectos a serem observados no cotidiano da sala de aula: encaminhamentos adotados, mediações entre o/a professor/a e o grupo-classe, mediações entre os estudantes, atividades, materiais didáticos utilizados, entre outros. Como defende Lima (2008), a observação exige que o pesquisador utilize todos os seus cinco sentidos para examinar uma realidade a ser investigada, seja ela uma comunidade, uma vila, uma empresa, uma escola, um hospital, uma universidade, um grupo, um fato ou fenômeno, etc.

Ressaltamos que antes do início de uma observação propriamente dita, é necessário que o pesquisador, como observador, defina os objetivos da pesquisa, defina um roteiro de observação, estabeleça o que será observado, as informações que pretende obter a partir da observação e também é necessário definir a regularidade das mesmas, bem como a extensão do tempo previsto para o processo de produção de dados.

Concordamos com Vianna (2003, p.31) quando enfatiza a importância de o observador “registrar todos os acontecimentos em um diário de campo, apontando que as notas de campo devem preservar a sequência em que as interações ocorrem”.

Entendemos que a observação participante foi um instrumento significativo no caso dessa pesquisa, na medida em que adentramos em dois contextos com configurações próprias, singularidades: zonas urbana e rural. Também foi necessário o autor viver *in locus*, através de assistência às aulas, às turmas de cada classe, de forma a apurar a veracidade dos factos problematizados com os professores nos eixos da leitura e da escrita, campos-chave de nossa pesquisa.

Nessa perspectiva, o objetivo principal das observações da prática docente foi o de compreendermos como ocorria o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita nas classes iniciais, as estratégias metodológicas usadas pelos professores e, sobretudo, para confrontar os resultados que foram obtidos a partir das entrevistas aplicadas aos/as professores/as na relação com suas práticas, o que permitiu avaliar a consistência dos resultados obtidos.

Por meio de observações, fomos acompanhar, em 2023, a prática de seis professores/as que atuavam nos três primeiros anos do Ensino Primário. Conforme sublinhamos, foram sete observações na escola urbana e quatro observações de aula de língua portuguesa na escola rural. No caso da instituição urbana, foram duas no primeiro trimestre, no período de março a abril e as outras 5 no segundo trimestre, da segunda semana de maio até 10 de julho.

Para o registro das informações que foram obtidas a partir das observações, utilizamos um bloco de notas de diário de campo, com o objetivo de registrar tudo que ocorria na sala aula, principalmente no ensino da disciplina de português.

De acordo com Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. A entrevista é “uma oportunidade de conversa face a face e é utilizada para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes, ou seja, ela fornece dados básicos para uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos atores sociais e contextos sociais específicos” (Minayo, 2008).

Para a nossa pesquisa, a entrevista foi aplicada para que o pesquisador obtivesse informações que, provavelmente, os entrevistados tinham e que não se podia ter acesso a partir da observação. Foram momentos importantes de síntese, de retomada dos fenômenos da prática. De acordo com Neves e Domingues (2007), a entrevista, quer seja semiestruturada ou não, permite a interação do pesquisador com o entrevistado, possibilitando que o entrevistador possa captar atitudes e outras reações, principalmente sinais não-verbais.

Na nossa pesquisa, a técnica de entrevista consistiu no contato direto com os participantes do estudo, com vistas a buscar detalhes sobre a temática em causa. Além disso, por se tratar de entrevistas de carácter semiestruturado, dispúnhamos de um roteiro prévio de perguntas porém, ao longo do contato com o entrevistado, houve a necessidade de tornar flexível o roteiro para permitir que o entrevistado fornecesse detalhes sobre determinadas questões, como defende Assis (2014) ao apontar que o roteiro pode possuir até perguntas



fechadas, geralmente de identificação ou classificação, mas possui, principalmente, perguntas abertas, dando ao entrevistado a possibilidade de falar mais livremente sobre o tema proposto.

Para o registro das informações produzidas pela entrevista, recorreremos à gravação de áudio e ao diário de campo, a fim de garantir a transcrição completa das respostas dadas pelos entrevistados. Para Laville e Dionne (1999), uma das primeiras tarefas do pesquisador consiste, pois, em efetuar um recorte dos conteúdos em elementos que deverão, em seguida, ser agrupados em torno de categorias. Ainda acerca da entrevista semiestruturada, os autores afirmam que esta

Oferece maior amplitude na coleta dos dados, bem como uma maior organização: Esta não estando mais irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos Interrogados. Por essa via, a flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo, assim, a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores (Laville; Dione, 1999, p. 188 - 189).

Assim, as técnicas que foram usadas para nossa pesquisa: entrevistas semiestruturadas e a observação, “exigiram um contato face a face do pesquisador com o seu objeto de estudo” conforme enfatiza André (2005, p.28). De acordo com a autora, “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”.

Achamos que a partir das observações participantes tivemos elementos importantes para analisar as práticas de ensino da leitura e da escrita em classes do primeiro ciclo primário, em Moçambique. Com as entrevistas, foi possível obter informações relevantes sobre a formação, concepções do fazer-docente em sala de aula, ou seja, as estratégias didáticas adotadas, os materiais a que recorriam, como lidavam com a diversidade de aprendizagens, entre outros aspectos.

## 2.5 O TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

O nosso estudo é de enfoque qualitativo e, por isso, utilizamos as técnicas de recolha de dados específicas, como a entrevista semiestruturada e observação participante. Assim sendo, no que concerne ao tratamento dos dados que foram produzidos na nossa pesquisa, recorreremos à análise de conteúdo temática que é definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 2016, p. 37). Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo consiste em conjunto de técnicas de análise de comunicações de toda a natureza ou mundo natural, ou seja, tudo que é dito, escrito, observado ou visualizado, é passível de

análise do seu conteúdo, incluindo o que está escondido ou implícito, analisado por meio das inferências.

Trata-se de uma técnica que “conjuga tanto a descrição quanto a interpretação dos dados”, conforme destaca Assis (2014, p. 38). Para a nossa pesquisa, a análise de conteúdo foi entendida como uma técnica de tratamento de dados recolhidos que visa a interpretação e a compreensão de material de enfoque qualitativo, assegurando uma explicação ou descrição objetiva, sistemática e com a riqueza manifesta no momento da produção dos mesmos.

Na ótica de Franco (2008), a análise de conteúdo tem como recurso a mensagem da comunicação, seja verbal, gestual, silenciosa, documental, que expressa um significado e um sentido que deverá ser interpretado. Nessa perspectiva, procuramos utilizar o acervo teórico que optamos por dialogar, além de outros autores que discutem os campos da formação docente, bem como as áreas da leitura e da escrita no Ensino Primário. Na nossa pesquisa, essas abordagens foram na direção da perspectiva da formação dos professores alfabetizadores, cujo escopo foi tecido por meio das narrativas e práticas docentes a respeito do ensino da leitura e da escrita no primeiro ciclo primário. Os documentos oficiais também compuseram as reflexões analíticas, já que esse sujeito pesquisado estava inserido num contexto maior, regido, também, por prescrições oficiais.

Considerando as etapas indicadas por Bardin (2009): a pré - análise, a exploração do material (codificação e categorização da informação), tratamento dos resultados, inferência e a interpretação, destacamos os temas que compuseram nosso escopo analítico:

- ✓ Rotina pedagógica;
- ✓ Encaminhamentos didáticos (formas de organização dos/as estudantes) adotados para o ensino cotidiano da leitura e da escrita;
- ✓ Materiais didáticos utilizados para a didatização dos eixos de ensino de língua portuguesa (leitura, compreensão, produção de textos, atividades do sistema de escrita alfabética, atividades de consciência fonológica, de ortografia, entre outros);
- ✓ Formas de avaliação adotadas para acompanhar as construções dos/as estudantes na área de língua portuguesa;
- ✓ Planejamento na área de língua portuguesa: semanal, trimestral, semestral, anual;
- ✓ Tratamento da diversidade de aprendizagens em sala de aula;
- ✓ Formação continuada na área de alfabetização;
- ✓ Progressão do ensino da leitura e da escrita no primeiro ciclo primário.

Seguiremos apontando as análises acerca das orientações didáticas e pedagógicas para o ensino de alfabetização presentes no cotidiano e nas práticas de ensino observadas nas três classes iniciais do bloco de alfabetização do ensino primário.

### **CAPÍTULO III: ANÁLISE DE RESULTADOS**

Como já tínhamos sinalizado desde a introdução, esse estudo analisou concepções e práticas acerca da formação docente para atuação na alfabetização de crianças na cidade de Tete, em Moçambique (seis professoras das três primeiras classes do Ensino Primário, duas instituições: uma da área rural e outra urbana), e seus impactos na didatização do ensino da leitura e da escrita.

Neste capítulo, analisamos o conjunto de dados produzidos por meio de observações participantes e entrevistas semiestruturadas em articulação com o quadro teórico eleito nas áreas de formação docente, leitura e escrita nos anos iniciais do ensino primário em Moçambique.

A seguir, apresentamos as análises referentes à rotina pedagógica.

#### **3.1 ATIVIDADES DE ROTINA PEDAGÓGICA**

Ao nos reportarmos à Rotina Pedagógica, concordamos com Leal (2009) no momento em que destaca, entre outros aspectos, a intencionalidade do planejamento, a automonitoração, o enfoque dado aos conhecimentos prévios dos estudantes, a organização do tempo e do espaço. Segundo a autora, rotina não assume um caráter engessado, mas é caracterizada por uma dinamicidade que reflete nas aprendizagens construídas. O professor assume papel crucial nos arranjos didáticos adotados para o ensino. Por um lado, há a importância em estabilizar alguns dispositivos que deram certo e, por outro, a adoção de novos encaminhamentos, caso sejam necessários. De acordo com o que anunciamos no capítulo da metodologia, acompanhamos seis professores de duas escolas públicas de Moçambique, sendo uma Urbana e outra rural. Em cada escola, três turmas da 1ª, 2ª e 3ª classes do Ensino Primário. Na instituição urbana, sete observações em cada turma e na rural quatro, no ano de 2023. Vejamos o que aponta o Quadro 8 no concernente à Rotina Pedagógica adotada pelos professores pesquisados.

**Quadro 8** Frequência das atividades de Rotina Pedagógica

	Escola Primária (Urbana)			Escola Primária (Rural)			TOTAL
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	
Motivação na introdução da aula	2	3	4	0	4	3	16
Controle da presença dos alunos na sala de aula	0	4	5	0	4	0	13
Revisão da aula do dia anterior	0	2	4	0	3	0	9
Roda de conversa	6	7	7	4	4	2	30
Registro de atividades de casa	3	4	4	2	4	0	17
Correção coletiva da atividade de casa	3	4	4	2	4	0	17
Recreio	2	4	4	4	3	2	19
Atividade coletiva de classe	4	6	7	3	4	2	26
Correção das atividades de forma particularizada	2	4	0	0	0	0	6
Correção das atividades de classe de forma coletiva	4	6	7	3	4	2	26
Resumo da aula	2	4	3	0	0	0	9
Total	28	48	49	18	34	11	188

Fonte: autor (2023).

Já chamamos a atenção, a partir dos dados explicitados no Quadro 8, para a alta frequência das *rodas de conversa* nas turmas acompanhadas (30), sem notórias diferenças entre as classes (6/7/7, Escola Urbana e 4/4/2, Escola Rural), mas com prevalência da Instituição Urbana comparada com a Rural 20/10, respectivamente. No nosso entendimento, esta atividade é fundamental para os alunos demonstrarem os conhecimentos prévios, além de elas propiciarem o pensar, o partilhar e a socialização dos conhecimentos entre os colegas da turma, bem como entre o/a professor e o grupo-classe. Portanto, esta atividade: *roda de conversa* prioriza a reciprocidade entre o aluno, a classe e o professor. Sobre esse assunto, o Ministério da Educação (2019, p.144) assinala que “uma vez que conversa tem um grande

valor didático, pois desenvolve nos alunos as habilidades de expressar opiniões fundamentais, verbalizar a sua própria experiência, discutir, argumentar e refutar as opiniões dos outros, aprender a escutar, contar factos, interpretar, etc., proporciona a aquisição de novos conhecimentos”.

No decorrer dos encaminhamentos desta atividade nas classes em estudo, verificamos que esta foi muito presente nas 2ª e 3ª classes, porque os alunos demonstravam maior familiaridade com os temas enfocados. Com isso, participavam ativamente no debate como sinaliza trecho que segue:

Sobre o tema, a Professora questionava aos alunos sobre os vários instrumentos de trabalho, de acordo com as profissões elencados na aula anterior.

**Professora:** Então, meus alunos, quais são os instrumentos utilizados pelo jardineiro?

**Alunos:** Eu sei senhora professora: tesoura de poda, porque o meu pai é jardineiro. Eu professora, mangueira, regador ou baldes, porque temos lá em casa. Outro, catana, machado e máquina de cortar relva.

**Professora:** Então, e o electricista?

**Alunos:** Alicate, tesoura, fios, poste, lâmpadas, disjuntor, botas.

**Professora:** Pintor?

**Alunos:** Eu sei: pincel, pintar, rolo de pintura.

**Professora:** Canalizador:

**Alunos:** Chaves de fenda, tubos, torneira.

**Professora:** Pedreiro?

**Alunos:** Tijolo, cimento, areia, fita métrica, nível.

**Professora:** Agora vamos abrir o livro na página 29 e nós vamos fazer a atividade 4.2. Mas vocês estão vendo que tem uma sequência das imagens do exercício 4.1. Quero que vocês identifiquem alguns materiais /instrumentos de trabalho de cada uma destas profissões. O que será que estão vendo na Figura 1?

**Júlio:** O electricista está montando a lâmpada e está equipado com capacete, colete.

**Professora:** Isso, Júlio. E na segunda Figura, o que estão vendo?

**Dália:** Um jardineiro cortando a relva com uma tesoura e vestido de um macacão.

**Professora:** Uai, na terceira figura? Só tem a Dália na sala participando. Cadê os outros?

**Queirós:** Um carpinteiro consertando a cadeira com uma mala de ferramenta.

**Professora:** E na quarta figura, um voluntário, né?

**João:** Um pedreiro com fardamento e capacete construindo casa redonda.

**Professora:** Isso mesmo, João. Agora me digam uma coisa: na quinta figura?

**Lucas:** Um pintor. Está certo, tia. Eles eram amigos, brigaram e o homem separou.

**Professora:** Será que é pintor mesmo? Na vida real, acontece assim?

**Anija:** Não, é um canalizador e na sexta figura é pintor.

**Agora:** Vamos pensar nos instrumentos de trabalho que os nossos pais usam no dia –a- dia para o seu trabalho.

Júlio: professora: meu pai não leva nada para serviço. Ele acorda, toma banho, come e sai bem vestido para o serviço. Por isso, eu preciso saber onde ele trabalha e o que faz.

**Professora:** Quando chegar em casa, debes perguntar ao papa qual é a profissão dele e quais são os instrumentos de trabalho que usa no serviço. E os outros?

**Antônio:** Meu pai é enfermeiro e dá pica<sup>31</sup> as pessoas doentes. Ele usa a vacina.

Calton: Professora já tocou.

**Professora:** Certo e vamos para casa. Mas cada um, como trabalho de casa, deve perguntar à mamãe e ao papai quais são os instrumentos de trabalho (**Observações 2, professora 3, Escola Urbana**).

Durante as observações, verificamos que os/as professores/as planificavam os conteúdos para a *roda de conversa*, com objetivos claros, relacionados com os temas abordados. Atuavam como moderadores/as, a fim de fomentar debates e a compreensão por parte dos estudantes. Deste modo, parece-nos claro que esta atividade era contínua e sistemática, ou seja, estava sempre presente na sala de aula. Entendemos que a professora da 3ª classe da Escola Rural poderia recorrer a essa alternativa didática, visto que é primordial para o trabalho pedagógico e contribui, diretamente, no processo de aprendizagem. São momentos privilegiados de interação entre os estudantes, bem como entre o/a professor/a e o grupo-classe.

Na sequência do Quadro 8, destacamos que houve predominância da proposição e correção de atividades de classe no coletivo (26/26), ao compararmos com a correção de atividades individualmente (6/0), instituição Urbana e Rural. Considerando que há um número expressivo de estudantes por turma, os/as profissionais professores/as optaram, cremos que para otimizar o tempo didático, pelos encaminhamentos no coletivo.

No que se refere à roda de conversa, destacamos que estas se relacionavam aos diálogos estabelecidos em torno das experiências dos alunos, histórias relacionadas com as datas festivas, assim como aos conhecimentos prévios relativos ao tema da aula.

Das várias atividades de rotina pedagógica, ao longo das observações, verificamos 16 ocasiões em que os professores dedicaram o tempo didático-pedagógico à motivação como atividade inicial da turma. Olhando para o Quadro 8, é possível observar que essa atividade foi realizada pelos professores de ambas as escolas (Urbana e Rural), sem diferenças significativas entre as classes. Retomando o diálogo com Leal (2009), a autora destaca a concepção de rotina como um procedimento sequenciado, dinâmico. No contexto

---

<sup>31</sup> Expressão utilizada para indicar que é enfermeiro, portanto, aplica vacina.

moçambicano, no caso das turmas acompanhadas, entendemos que essa iniciativa de motivação na introdução da aula pode ser um dispositivo crucial para o desenvolvimento das demais atividades. Chamou-nos a atenção que na primeira classe da Escola Rural não tenha ocorrido nenhum momento com este propósito.

De acordo com as aulas observadas, verificamos que as atividades relativas a esses momentos consistiam em cantos de canções relacionados à vida quotidiana dos alunos; outros estiveram vinculados ao estudo das vogais, assumindo uma participação efetiva dos estudantes. Vejamos, a seguir, a professora 2 da Escola Urbana, no momento em que realizou esse tipo de atividade:

**Alunos:** «Nós vamos levantar. Bom dia, senhores professores.»

**Professora:** «Bom dia, como estão? »

**Alunos:** «Nós estamos bem, muito obrigado. Não sabemos como está a senhora professora»

**Professora:** «Eu estou bem e podem sentar.»

**Professora:** «Então meninos, enquanto eu escrevo no quadro, vocês vão cantando a nossa canção bonita, tenho cinco letrados »

**Alunos:** «Sim, tenho cinco letrados que custa apreender? a é i o u, »

**Professora:** «Então, como se chama a nossa escola, a data e a disciplina? »

**Alunos:** «Escola primária completa Castro Teófilo, data 2 de maio de 2023. E a nossa disciplina chama-se português».

**Professora:** «Estão de parabéns meninos! »

**Professora:** «Então meninos, nós hoje vamos fazer a leitura e escrita de am, em, im, um, om da página 52» (**Professora 2ª classe, Escola Urbana**).

No nosso entender a motivação é muito importante no processo de ensino e de aprendizagem, já que insere o estudante na dinâmica da aula de maneira efetiva. No caso do excerto anterior, num encaminhamento mais lúdico, a professora inseriu o conteúdo a ser explorado. Trata-se de uma etapa crucial da escolarização que, conforme defende Soares (2020), assegura o êxito no decorrer dos anos. Reportando-nos ao contexto moçambicano, ressaltamos que o Ministério da educação (2018) realça que o professor deve preparar os seus alunos psicologicamente, motivando-os para a atividade que irão realizar em seguida. Destaca, ainda, a importância de recorrer a canções, visto que despertam a atenção e estimulam a vontade dos estudantes no desenvolvimento da oralidade. Dessa maneira, bem motivados, buscam novos conhecimentos, demonstram o seu envolvimento no processo de ensino e de aprendizagem como sujeitos ativos em todas as tarefas (Alcara, 2007).

Para que a motivação desempenhe a sua verdadeira função, é necessário que o professor crie um ambiente escolar favorável e considere que esta deve estar presente em todos os momentos das aulas. Como explica Fita (1999), para que o aluno possa estar motivado ou para que haja motivação na classe, é necessário ter um bom professor. Que o



mesmo conduza os seus alunos para que estes encontrem as verdadeiras razões para a sua aprendizagem. Compreendemos que o papel do professor na sala de aula é de criar condições favoráveis em torno do ambiente, para que os alunos se sintam motivados para uma nova aprendizagem. Durante as observações, constatamos positivamente que os professores das escolas Urbana e Rural buscavam criar esse ambiente favorável e mantinham a motivação durante as aulas. Somente uma das docentes (primeira classe da Escola Rural), entrava na sala e apenas escrevia o sumário e começava com as aulas.

Interessante destacar que esse aspecto da motivação objetivava preparar os estudantes para uma nova aprendizagem. Esta ocorria, no caso das classes acompanhadas, por meio de canções, bem como ocupando os alunos com a escrita do nome da escola, data, escola, disciplina, tema da aula, a fim de assegurar o silêncio na turma. Vejamos, a seguir, um trecho da aula da 2ª classe da Escola Rural:

**Professor:** Bom dia, como estão?

**Alunos:** Nós estamos bem, muito obrigado senhor professor.

**Professor:** Nós também estamos bem. Podem sentar meus alunos.

Depois de as crianças se sentarem em seus lugares, o professor orientou aos alunos a cantar, enquanto ele escrevia na lousa o nome da escola, a data. Em seguida, a professora perguntou aos alunos a data. Também escreveu a disciplina e o tema.

**Professor:** Vamos cantar aquela nossa canção bonita que nos dá vontade de chupar sorvete.

**Alunos:** Picolé, picolé, cinco, cinco, aqui, picolé, picolé, cinco, cinco aqui, como anima picolé, de sabor de chocolate, de morango, de mistura.

**Professor:** Muito bem. Quando saímos do intervalo (recreio), vou chamar o titio que vende o picolé cremoso (**Professor 2ª classe, Escola Rural**).

No nosso entendimento, a motivação afeta diretamente na aprendizagem e no desempenho escolar dos alunos, bem como no vínculo estabelecido entre o/a docente e o grupo-classe. Observando os estudantes das classes iniciais, oriundos de diversos bairros circunvizinhos da instituição, a sua chegada tem um grande e especial significado, porque representa uma mudança nas relações interpessoais, até então predominantes no contexto familiar. Por se tratar do contexto moçambicano, em que há peculiaridades quanto às políticas, às condições estruturais e materiais das escolas, entendemos que essa motivação é crucial para a organização e condução do trabalho didático-pedagógico, bem como reflete, diretamente, na aprendizagem das crianças.

No que se refere ao controle da presença dos estudantes, este encaminhamento foi priorizado 13 vezes nas duas escolas pesquisadas. Chamou-nos a atenção que nas turmas de 1ª classe essa atividade não foi priorizada ao longo das observações. Num cenário em que as turmas possuíam um número elevado de estudantes, como os/as profissionais faziam esse acompanhamento da presença e vinculavam à realização e desempenho nas atividades? Entendemos que esta prática é fundamental, visto que permite ao professor avaliar a pontualidade e a assiduidade dos alunos e tenha melhores condições de acompanhar o rendimento. Há estudos como o realizado por Oliveira (2010) que atestam a baixa frequência desse acompanhamento processual da presença nas aulas. A seguir, um trecho da aula da professora da 3ª classe da Escola Urbana:

**Alunos:** Bom dia, senhores professores.<sup>32</sup>

**Professora:** Bom dia, como estão?

**Alunos:** Nós estamos bem, muito obrigado.

**Professora:** Também estamos bem e podemos sentar.

**Professora:** Hoje a sala está vazia, muitos alunos faltaram, estão ainda a caminho? Essa turma é composta por 127 alunos e apenas estão presentes 30 apenas. A próxima semana aquele que for atrasar vou mandar chamar o encarregado de educação.<sup>33</sup> Vocês sabem que as aulas iniciam às 10h: 20min e porque chegam às 11h? Informar aos outros que a senhora professora não está gostando dessas ausências. Turma atenção.

**Alunos:** Sim, a professora, o Carlos e o Zeca estão a jogar bola em casa do Queiros.

**Professora:** A partir de hoje aquele que for a faltar a aula deve trazer justificativa assinado pelos vossos pais. E aquele que não for a trazer, serei obrigado a mandar chamar o encarregado de educação (**Professora 3ª classe, Escola Urbana**).<sup>34</sup>

Durante as nossas observações, constatamos ausência massiva dos estudantes, principalmente nas 1ª e 2ª classes da escola Urbana e em todas as classes da Escola Rural. No nosso entendimento, este fenômeno está associado às atividades de garimpo que são desenvolvidas naquela região, além da ausência máxima dos professores nos postos de trabalho. É preciso ressaltar que, para o nosso estudo, estavam previstas para assistirmos 10 observações por cada classe, mas dado esse fenômeno de ausência dos docentes, só foi possível realizar sete observações na Escola Urbana e quatro na Instituição Rural, em cada

<sup>32</sup> As crianças cumprimentavam a/o professor/a e o pesquisador.

<sup>33</sup> Expressão utilizada para se referir aos pais, responsáveis pelo/a estudante.

<sup>34</sup> Em Moçambique, as turmas são bem numerosas e as condições físicas, estruturais bem adversas. Cabe também enfatizar as ausências não só dos estudantes, mas, também, dos docentes. Estes últimos não contam com transporte público e, por vezes, são alocados em cidades distantes das instituições que trabalham.

uma das três classes. Das 33 aulas acompanhadas (sendo 21 na Escola Urbana e 12 na Rural), só registramos nove momentos em que os/as docentes dedicaram um tempo para revisar o conteúdo da aula anterior. Curiosamente, este encaminhamento não ocorreu nas turmas de 1ª classe (crianças com seis anos de idade, aproximadamente). Consideramos essa alternativa didática primordial para consolidar os objetos de conhecimento trabalhados, sobretudo porque se trata de uma etapa em que os aprendizes estão em processo de construção da leitura e da escrita. Ao retomar a aula anterior, o conteúdo já explorado, é possível, conforme sublinha Leal (2010), avaliar a própria prática por meio das interações estabelecidas com os estudantes em sala de aula. Neste aspecto, a Escola Urbana obteve maior frequência ao compararmos com a Instituição Rural (6/3, respectivamente). Segue um trecho de aula da 2ª classe da Escola Rural:

A aula iniciou-se pela saudação dos alunos e da professora. Em seguida, a professora escreveu o cabeçalho no quadro: escola, data, disciplina e classe. Perguntou a data e os alunos responderam que era 8 de junho de 2023. Após responderem à questão, a docente anunciou o tema da aula e escreveu na lousa. Em seguida, realizou a recapitulação da aula anterior, falando das sílabas.

**Professora:** Por exemplo: a palavra *banana*, quantas sílabas têm? Prestem atenção nos sons?

**Queiros:** ban –a- na

**Professora:** Preste atenção nos sons, *banana*. Vamos ler a palavra.

Alunos: *banana*.

**Professor:** ba-na-na. Quantas sílabas têm a palavra *banana*?

**Alunos:** Três sílabas?

**Professor:** Quais são?

**Cátia:** ba – na - na

**Professor:** Palma para a Cátia (**Professor 2ª classe, Escola Rural**).

Realçamos que esta atividade era antecedida com a motivação, que consistia em fazer uma breve resenha ou recapitulação da aula anterior, a fim de apreender a apropriação dos conhecimentos. Esta alternativa também permitia que os alunos ausentes, por vários motivos, pudessem se situar acerca da temática explorada.

Constatamos que estas atividades, nas duas escolas, foram realizadas por meio de perguntas como forma de aferir o nível de compreensão e também como uma alternativa didática para sanar as dúvidas dos estudantes referentes à temática já enfocada. Esse encaminhamento está alinhado com o defendido pelo Ministério de Educação (Moçambique, 2019) que, nesta fase, desafia e estende o entendimento do aluno em relação ao tema da aula, permitindo mais oportunidades para praticar as habilidades e comportamentos requeridos.

Compreendemos que, nesta fase, os estudantes são encorajados a demonstrar os conhecimentos apropriados. Além disso, a recapitulação é importante, porque potencializa nossa memória e nossa atenção, mantendo o interesse desperto. Também permite descobrir erros e lacunas, mostrando-nos algo que não entendemos corretamente (Moçambique/INDE, 2021). No nosso entendimento, essa retomada deve ser realizada no final de cada aula e antes de uma temática ou unidade nova. É importante que o docente faça um resumo da lição anterior, já que esse encaminhamento ajudaria os estudantes a confrontarem novos conhecimentos aos já apreendidos.

De acordo com o Quadro 8, computamos 17 frequências para a proposição de atividades de casa, coincidindo com os momentos de correção (17). Esse dado sugere que houve equilíbrio entre os dois encaminhamentos, de modo que a retomada para a revisão foi assegurada. Ao nos reportarmos às escolas, houve diferenças nas frequências dessas atividades (11/6, Escolas Urbana e Rural, respectivamente). Entre as classes, é curioso que na 3ª da Escola Rural, não houve nenhum momento, durante as observações, destinado à proposição e correção de atividade de casa. De acordo com a professora da terceira classe da Escola Rural, esse tipo de proposição era muito importante para a consolidação das aprendizagens, entretanto, como sua experiência anterior atestava a não realização por parte dos estudantes, a docente optou por não insistir nesse encaminhamento, visto que não estava obtendo resultados promissores.

Cabe destacar, ainda, que observamos o não planejamento diário das aulas, por parte da docente da 3ª classe da Escola Rural, além de chegar sempre de forma tardia na instituição. Entendemos que esses fatores poderiam estar contribuindo para a não proposição de atividades de casa para a turma. Além disso, apreendemos, também, que havia uma frequência pouco expressiva de atividades para os estudantes, de modo que ficavam notórias lacunas ao longo da jornada. Sobre esse assunto, Leal (2010) vai destacar que é importante adotar *rotinas escolares*, já que “alguns procedimentos básicos são combinados entre professores e alunos, possibilitando que eles se organizem dentro do espaço temporal e espacial para as tarefas pedagógicas” (p. 97). Por outro lado, por se tratar de um estudo que enfoca o ensino da leitura e da escrita nas primeiras classes do Ensino Primário em Moçambique, considerando o processo formativo, reconhecemos que há lacunas na formação inicial, bem como continuada no país que precisam ser revistas. Discutimos, na presente sistematização, que o tempo de formação, bem como o enfoque a esses campos, são insuficientes e precisam de maior atenção nas políticas de formação docente em Moçambique.

Entendemos que as atividades de casa são importantes para consolidação das aprendizagens, desde que estejam alinhadas com o que fora enfatizado nas tarefas de classe. Ou seja, o estudante precisa ter autonomia para resolver, para interagir com as questões propostas. A rotina pedagógica, ou seja, as atividades pedagógicas não terminam com o fim da aula. O estudo sobre a temática deve continuar em casa como uma forma de consolidar a lição apreendida, como assinala Ajoque (2021). O trabalho de casa deve ser visto como uma forma de fazer com que o aluno continue na aprendizagem do que foi dado em sala de aula e, para além disso, será uma forma de prepará-los para os novos conteúdos.

Em relação ao *recreio*, verificamos que os professores de ambas as escolas priorizaram esse momento, apesar da baixa frequência. Das 21 observações realizadas na Escola Urbana, acompanhamos 10 ocasiões em que o recreio foi priorizado (2/4/4, 1ª, 2ª e 3ª classe, respectivamente). Do mesmo modo, das 12 observações realizadas na Escola Rural, nove (2/4/4 – 1ª, 2ª e 3ª classe). É curioso este dado, considerando que o recreio é inerente à organização do trabalho pedagógico realizado nas escolas.

Entendemos que o *recreio* é direito, segundo regulamento, bem como o que consta nos programas de ensino. A reforma do sistema educacional em Moçambique remete-nos a compreender que uma aula de língua portuguesa tem a duração de 40min para escolas que funcionam com três turnos e 45 minutos para aquelas cujo funcionamento é em dois turnos. Aquele documento ainda determina que, após 40 a 45 minutos de aula, os alunos têm o direito de recreio de cinco minutos. Como podemos observar, os professores das escolas acompanhadas nessa pesquisa estavam violando esse direito. Compreendemos que esse encaminhamento adotado também reflete na aprendizagem dos estudantes. E muitas vezes constatamos que as professoras das Escola Urbana e Rural usavam o tempo de recreio para atividades pedagógicas, como proposição e correção de exercícios, bem como o controle da presença. Comparando as duas instituições, verificamos menor frequência de idas ao recreio na primeira classe da Escola Urbana e na terceira classe da escola Rural, sem justificativas explícitas.

Entendemos que esse encaminhamento (de não propiciar o momento do recreio para os estudantes) pode estar associado com a ausência de planeamento diário de aula, o que pode ter contribuído para o uso não adequado do tempo, bem como a articulação deste com os objetivos, portanto, com as prioridades da rotina pedagógica.

Assim, compreendemos que os professores de ambas as escolas pesquisadas poderiam estar atentos ao uso do tempo didático-pedagógico, de modo a não se alongarem quanto à duração das aulas. Essa opção demandava períodos amplos de esforço intelectual, o que

poderia repercutir no rendimento dos/as estudantes. É garantido tanto nos programas de ensino quanto na lei do Sistema Nacional de Educação, pequenos intervalos de descanso (Moçambique, 2020). Em síntese, é preciso evitar a vinculação de dois tempos de aula, sem que os alunos saiam ao recreio, porque isso cria fadiga e não estimula o interesse, tampouco desperta a atenção, o que certamente prejudica o rendimento escolar dos alunos.

Ainda nos remetendo à rotina pedagógica, concretamente ao resumo ou síntese da aula ministrada, identificamos ausência total dessa atividade nas turmas da primeira, segunda e terceira classes da Escola Rural. Já na Escola Urbana, localizamos duas vezes na primeira, quatro na segunda e três na terceira classe, das sete aulas observadas. Esse dado contraria o que é previsto no programa de Ensino Primário.

O planejamento de aula, tem em conta as quatro etapas ou funções didáticas. Essas permitem ao professor estruturar as atividades de forma sequenciada, coerente e garantir que os alunos aprendam os conteúdos definidos para a sua aprendizagem, conforme salientado por Moçambique/INDE (2020) quando assinala que a última etapa ou função didática do planejamento das aulas é o controle e a avaliação. Ela consiste em o professor junto aos alunos fazerem a síntese e a sistematização do trabalho, resumo dos assuntos tratados, com o objetivo de avaliar os resultados da aprendizagem e construir o registo dos mesmos.

Assim, compreendemos que a importância dessa atividade de síntese e defendemos que esta precisa ser contínua no contexto escolar, visto que permite ao professor fazer a análise do processo de ensino e aprendizagem e, com isso, identificar o nível das dificuldades dos seus alunos na compreensão da matéria. Após a identificação, o professor como elemento chave no processo de aprendizagem, pode providenciar, se for necessário, o suplemento em forma de recapitulação, síntese, resumo no final de cada aula ou unidade, de modo a garantir a aprendizagem dos seus aprendizes. Por outro lado, temos que reconhecer que o oficial não alcança as singularidades reais de cada contexto, conforme assinala Certeau (1985). No caso moçambicano, temos salas superlotadas, ausência, por vezes, de materiais didáticos, além de outros fatores que podem acarretar sérias mudanças nos arranjos didáticos e pedagógicos em sala de aula (Chartier, 2007).

Seguimos com os encaminhamentos didáticos adotados para o ensino cotidiano da leitura e da escrita nas escolas pesquisadas.

### 3.2 ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS (FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DOS/AS ESTUDANTES) ADOTADOS PARA O ENSINO COTIDIANO DA LEITURA E DA ESCRITA

#### 3.2.1 Atividades para o ensino da leitura e compreensão textuais

**Quadro 9:** Atividades de leitura e compreensão textuais

	Escola Urbana			Escola Rural			TOTAL
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	
Leitura silenciosa do texto	0	2	6	0	4	0	12
Leitura realizada pelo/a professor/a em voz alta para o grupo-classe	7	7	7	4	5	2	32
Leitura coletiva de texto com o auxílio da professora	7	7	7	3	3	2	29
Leitura do texto coletivo sem auxílio da professora	0	2	4	0	2	0	8
Interpretação oral do texto	4	6	7	2	4	2	25
Interpretação escrita do texto	0	2	3	0	2	2	9
O Professor deu tempo para os alunos pensarem sobre as perguntas feitas a respeito do texto	0	4	6	0	4	2	16
O Professor deu tempo aos alunos para apresentarem o que pensam sobre as perguntas do texto	0	2	4	0	4	2	12
Fez a exploração das características dos gêneros textuais	2	4	6	2	4	0	18

Fonte: autor (2023)

O Programa previsto em documentos oficiais de Moçambique preconiza que os alunos devem interpretar o texto com base na leitura oral do professor. Em seguida, precisam ler coletiva e individualmente. Trata-se de uma abordagem mista. É importante destacar, conforme o Quadro 9, que esse encaminhamento é apreendido, visto que a frequência de leitura silenciosa é bem inferior à leitura realizada pelo/a professor/a (12/32, respectivamente). Não verificamos a presença de leitura individual. Esse dado sinaliza para a monopolização dessa prática, já que foi realizada pelos docentes, alinhando-se aos dados da pesquisa realizada por Oliveira (2010). Inferimos que esse encaminhamento podia estar ocorrendo por uma concepção de ausência de autonomia por parte dos estudantes ou pelo fato

de o/a docente otimizar o tempo, considerando o número de alunos em sala de aula, geralmente expressivo, ultrapassando 100.

Verificamos diferenças, também, entre escolas. Em relação à leitura silenciosa, a frequência na instituição situada na zona urbana foi superior a da zona rural (8/4, respectivamente). O mesmo ocorreu em relação à leitura realizada pelo professor (21/11). Observamos que, independentemente da classe, havia, conforme apontam os dados, um ensino diretivo com uma participação mais tímida do estudante. Conforme sublinhamos, as condições estruturais, o número de estudantes, o perfil, poderiam ser fatores que estavam interferindo nos arranjos didáticos e pedagógicos adotados em sala de aula (Chartier, 2007). Essa premissa se confirma, por exemplo, em relação à leitura coletiva com e sem a mediação do/a professor/a (29/8, respectivamente). Houve, desse modo, um controle, um direcionamento maior dos/as docentes, nesta atividade, dado que se aproxima de pesquisa realizada por Oliveira (2010) no Brasil. Para além das condições de trabalho, cremos que há um componente de controle das ações didático-pedagógicas, assegurando, desse modo, uma perspectiva *positiva* da atividade realizada que, nesse caso, foi a leitura. Na frequência, mais uma vez, notamos maior prática de leitura coletiva na instituição urbana (27/10, respectivamente).

No concernente à compreensão oral, cabe destacar que houve maior frequência quando comparamos com a escrita (25/09), sobretudo na primeira classe, momento em que julgamos ser mais direcionado para o trabalho com as unidades linguísticas menores que o texto. Este período é mais dedicado à alfabetização, embora o letramento esteja presente. Aqui no Brasil, diríamos que pode ocorrer, nesse formato de trabalho, a exploração do texto como pretexto para se focar letras, sílabas, palavras, perdendo-se de vista as práticas letradas (Soares, 2020). Conforme os dados vem apontando, as diferenças ficaram por conta, também, das instituições urbana e rural na interpretação oral (17/8). Já na compreensão escrita, não houve diferenças evidentes, porém, pouco investimento ao longo das observações (5/4), escolas da zona urbana e rural, respectivamente.

Durante as atividades de compreensão/interpretação textual, cabe realçar que não houve diferenças entre as categorias de ter um tempo para pensar nas respostas, bem como na exposição frente a turma das respostas referentes às perguntas realizadas (16/12). Pela primeira vez, em se tratando da segunda categoria: os estudantes explicitarem suas respostas, não houve discrepâncias entre as escolas (6/6). Chama-nos a atenção, mais uma vez, a ausência de investimento neste tipo de atividade entre as turmas de 1ª classe, indicando para nós que as crianças nessa faixa etária, na perspectiva dos/as docentes, não possuíam



autonomia. Estariam os/as professores/as priorizando o trabalho com alfabetização em detrimento do letramento? Os dados parecem sinalizar para esse formato de encaminhamento didático.

Quanto à exploração das características dos gêneros textuais, conforme exposto no Quadro 9, houve 18 frequências, sendo 12 na escola urbana e 6 na rural, indicando um abismo entre as instituições no trato didático deste aspecto. Fechamos este bloco chamando para o diálogo Solé (1998) que realça a importância de estabelecer, em sala de aula, estratégias antes, durante e depois da leitura. Com isso, ocorrerá segundo a autora e com a nossa concordância, um engajamento no grupo-classe e uma aprendizagem significativa de um componente, objeto de conhecimento importante dentro do ensino da linguagem na escola.

### 3.2.2 Atividades de produção textual

**Quadro 10:** Atividades de produção de textos

Produção textual	Escola Urbana			Escola Rural			TOTAL
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	
Produção de textos oral com auxílio da professora	0	3	5	0	0	1	9
Produção de textos escrito sem auxílio da professora	0	0	0	0	2	0	2
Produção escrita de textos com auxílio da professora	0	0	4	0	1	0	5

Fonte: autor (2023)

Focamos, com base no Quadro 10, no trabalho com a escrita textual: estariam os/as docentes propondo, sistematicamente, atividades envolvendo esse eixo de ensino de língua? Já antecipamos que, conforme constatou (Perfeito, 2019; Oliveira, 2010), nesse estudo, sobressaíram as atividades de leitura ao compararmos com a produção textual. A oralidade predominou, já que observamos nove frequências, de modo que, mesmo considerando a produção escrita com e sem mediação dos/as professores, só computamos sete momentos.

Ao indagarmos os/as docentes a respeito da frequência e dos tipos de atividades envolvendo escrita, apreendemos dois momentos na escola rural, 2ª classe (crianças com oito anos, aproximadamente), em que um ou mais estudantes ditaram palavras, a fim de que os colegas grafassem. Do mesmo modo, nessa mesma classe, duas ocasiões em que os estudantes, antes da escrita de palavras, soletraram. De forma notória, a atividade de cópia de

palavras sobressaiu, com expressiva diferença entre as escolas urbana e rural (17/8, respectivamente). Entre as classes, não houve diferenças nesta atividade (9/8/8, 1ª, 2ª e 3ª classes), o que, para nós, indica ausência de progressão das atividades no interior desse primeiro segmento da escola primária. No Brasil, estudos como o de Oliveira (2010) e Perfeito (2019) atestam essa problemática na progressão do ensino entre os anos do ciclo de alfabetização.

Ainda nos reportando à cópia de frases, computamos 18 momentos em que esta atividade foi proposta (11/7, escolas urbana e rural). Curiosamente, na 3ª classe da escola rural não houve esta proposição. Entre as classes, não houve diferenças (6/6/6, 1ª, 2ª e 3ª classes). Acreditamos que para otimizar o tempo na escola, considerando as condições estruturais, de formação, os/as estudantes estavam expostos, de maneira sistemática, à cópia e não escrita/produção das diversas unidades linguísticas. Esse dado se confirma no fechamento desse bloco de cópia, visto que os/as docentes propuseram a cópia de textos 15 vezes, ao longo das observações (7/8, escolas urbana e rural). Somente na 1ª classe da escola urbana esta atividade não foi proposta. Não houve ditado de palavras, frases e/ou textos ao longo de nossa incursão nas escolas, o que parece comprovar que as atividades de cópia predominaram, de fato. Não houve espaço para escrita livre nas salas de aula acompanhadas. Em cinco momentos, observamos que os/as estudantes escreveram palavras aleatórias com o apoio do dicionário, lista de palavras ou livro de imagens: três na escola urbana e dois na rural. Interessante ressaltar que esta atividade não ocorreu na 1ª classe, etapa em que cremos os/as estudantes precisam ser motivados, sistematicamente, na leitura e na escrita das diversas unidades linguísticas, objetivando seguirem na escolarização com esta prática. A escrita de palavras a partir de imagens ocorreu em 12 momentos, em turma de 2ª e 3ª classes. Nenhuma ocasião em que esta atividade foi proposta nas turmas de 1ª classe, o que indica atestar nossa hipótese de tímido investimento nesse momento da escolarização. O mesmo ocorreu com a escrita de títulos a partir de imagens, desenhos e pinturas em que a 1ª classe não participou.

Seguimos nossa análise com foco nos materiais didáticos utilizados para o ensino da linguagem nas primeiras classes do Ensino Primário.

### 3.3 MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS PARA O ENSINO DOS EIXOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Reconhecemos o lugar ocupado pelo material didático na organização e condução do trabalho didático-pedagógico. Reservamos, desse modo, uma seção destinada a analisar, no

conjunto dos dados produzidos, quais os materiais adotados pelos/as professores/as e como esses recursos vinham sendo utilizados ao longo das aulas. Assim, nesta parte do trabalho, procuramos observar, a partir da assistência às aulas, se os/as professores/as utilizavam materiais didáticos para o ensino da leitura e da escrita; e, em seguida, buscamos saber se os alunos tinham à disposição um manual de leitura de base e outros materiais que auxiliassem no eixo da leitura?

**Quadro 11:** Materiais usados para o ensino da leitura

Materiais usados para o ensino de leitura	Escola Urbana			Escola Rural			TOTAL
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	
Livro do aluno	7	7	7	4	4	4	33
Poemas, rimas	0	0	0	0	0	2	2
Canções, Historinhas	4	3	6	0	2	0	15
Adivinhas, palavras cruzadas	0	2	0	0	1	0	3

Fonte: Autor (2023)

Conforme destacamos na introdução dessa seção, uma das questões cruciais que, em nosso entendimento, influencia no processo de leitura e escrita é o material selecionado pelo/a professor/a para a realização desse trabalho.

O Quadro 11 ilustra que os docentes utilizavam, sistematicamente, o livro didático escolar, considerando que era distribuído gratuitamente. Identificamos que em todas as nossas observações os/as professores/as utilizavam o manual do professor, totalizando 33 vezes. A escola urbana se destacou ao compararmos com a instituição rural (21/12, respectivamente). Ficou evidente que este era o único material didático que o professor tinha para didatizar as atividades de leitura e escrita. Sobre esse assunto, Albuquerque e Ferreira (2021) destacam que o livro didático “além de ser um recurso material no qual se veiculam os conhecimentos sistematizados, próprios para serem trabalhados na escola, é também um importante elemento cultural em que estão presentes os modos de vida escolar, valores, normas e formas de exercício de poder” (p. 13). Concordamos com as autoras de que é um dos instrumentos, mas, no nosso caso, verificamos que houve a prevalência do trabalho com leitura e escrita a partir desse suporte. o.

Cabe destacar que os livros escolares que estavam à disposição dos professores na escola Urbana eram escritos em língua portuguesa que era a língua oficial do ensino. Apesar disso, os/as professores/as se apoiavam na língua materna, considerando que a maior parte dos/as estudantes tinha o português como segunda língua. Já em relação à escola rural, tanto o

manual do aluno, como do professor, estavam escritos em língua materna, nesse caso, em *cinyungue*, que era usada como a língua do ensino. Desse modo, ficou claro que os professores das classes iniciais de ambas as escolas utilizavam com muita frequência o livro escolar na atividade docente na sala de aulas, conforme os dados observados no Quadro 11.

Retomando o tema desta seção, sublinhamos que os/as docentes que contribuíram com a pesquisa, nos dias observados, não recorreram a livros infantis, revistas para crianças, imprensa escrita (jornais, revistas...), escritos do meio ambiente (embalagens, cartazes, slogans publicitários, programas), dicionários ou enciclopédias (para crianças ou adultos), banda desenhada (história narrada em imagens), escritos explicativos (receitas, regras de jogo, manuais de instrução...), entre outros suportes e materiais. Assim, o único livro que os professores usavam e liam em voz alta era o próprio material do aluno, semelhante ao manual do professor.

Com base nesse cenário desenhado pela pesquisa, sublinhamos que este não se coaduna com o que prevê o Ministério da Educação, visto que defende o uso de material didático e meios no processo de ensino e aprendizagem. Para este órgão, é “particularmente importante nos primeiros anos do ensino primário, quando, segundo Piaget, os alunos encontram-se numa fase (de operações concretas), em que o pensamento é ligado a situações e objetos concretos e pode ser caracterizado por uma ação internalizada” (Moçambique/INDE, 2020, p.165). O documento segue enfatizando que o “ensino sem os materiais e os meios de ensino-aprendizagem pode ser cego” e insignificante, principalmente para os alunos das classes iniciais (Moçambique, 2020, 58).

Na verdade, durante as nossas observações às aulas, constatamos que, além do manual do aluno, não vimos nenhum material relacionado com a leitura, nem produzido pelos professores, nem oferecido pelo Ministério. Como se depreende, a ausência desse material nas salas pode contribuir para que os alunos fiquem limitados quanto à diversidade de suportes, de materiais que poderiam estar mediando a aprendizagem da leitura e da escrita nas classes iniciais do Ensino Primário.

Consideramos importante que os professores em geral, e aqueles que atuam no Ensino Primário, em particular, optem, sempre que possível, por materiais didáticos que possibilitem a articulação com os diferentes conteúdos, objetivando a motivação dos/as estudantes no processo de aprendizagem, conforme destaca Libâneo et al (2008). Compreendemos que as construções, os mobiliários, o ambiente escolar e o material didático devem ser suficientemente adequados para assegurar o desenvolvimento do trabalho pedagógico e favorecer a aprendizagem dos alunos.

Realçamos, ainda, que os docentes das classes iniciais das duas escolas, no que se refere ao uso de materiais didáticos, recorreram a canções, historinhas. No geral, computamos 15 vezes esse tipo de opção didática. Na instituição urbana 12 e na rural 2. Cabe destacar que a menor frequência ficou com a primeira classe, etapa da escolarização em que esses gêneros textuais podiam contribuir, diretamente, no processo de apropriação da leitura e da escrita. É importante sublinhar, no caso dos contos/histórias, que estes só foram explorados no contexto do livro didático o que, em nosso entendimento, limita o trabalho com o letramento nesse segmento da escolarização.

Cabe ainda destacar que estas canções não foram utilizadas numa perspectiva didática, mas lúdica, ou seja, não houve um direcionamento para o trabalho com leitura e escrita. Os/as professores/as pediam que os alunos cantassem quando queriam que não fizessem barulho, enquanto escreviam no quadro o cabeçalho, por exemplo: nome da escola, data, disciplina, nome, classe, temática da aula, quando conversavam entre eles ou quando os professores queriam falar ao celular. Portanto, essas canções funcionavam como *bordões linguísticos* no PEA.

As canções que foram cantadas nas salas de aula foram diversificadas como, por exemplo: desde tenho 5 letrando que não custa aprender a, e, i, o, u; como 1 dia um de junho é dia da criança, quem come cabeça de macaco e na escola não sabe nada, quem não vai à escola é marginal, só fica em casa a comer batalhão, entre outras cantadas em línguas maternas, isso na escola urbana. Na instituição rural, constatamos que as canções foram pouco usadas na sala de aula, apenas na segunda classe verificamos a presença de duas canções como: picolé, picolé, picolé 5 cinco aqui e a outra cantada em língua materna.

Voltamos a frisar que, em ambas as escolas, as canções serviram de base para a exploração da ludicidade e, como realçamos, controle do comportamento dos/as estudantes, não para fins didáticos. Compreendemos que estas canções deveriam ser um meio importante para a aprendizagem de vogais, como assinala o MEC (Moçambique, 2018) que, por meio do uso de canções apropriadas, o professor pode ensinar vogais e consoantes para além da exercitação da pronúncia, dicção e articulação das palavras. Além disso, é de realçar que a

A canção é uma fonte inesgotável no auxílio da aprendizagem, pois, através dela, o professor primário pode introduzir e ensinar quase todas as matérias das disciplinas curriculares desse nível como a Matemática, Ciências Naturais e outras. Por exemplo, ao introduzir a aprendizagem sobre materiais, nomes, meios de transportes, profissões, higiene pessoal, os animais domésticos, o professor pode começar por ensinar ou cantar uma canção que retrata as profissões e estes animais com os seus alunos, para depois fazer a abordagem sobre os mesmos (Moçambique, 2018).

Conforme realçamos, a canção não pode ser vista só numa perspectiva lúdica, motivacional e como estratégica para o controle dos alunos, mas, sim, como um recurso para o ensino da leitura e da escrita. Daí que enfatizamos a necessidade de investir na formação dos/as professores/as em matéria de estratégias de ensino. Contudo, Wache *et al.* (2018) afirmam que há outros recursos que os professores podem recorrer para ensinar a ler. É preciso apreender, ainda, o alcance que cada canção pode ter no trabalho com os conteúdos. A canção “tenho 5 letras que não custam aprender, a, e i, o, u”, que verificamos na escola urbana, é voltada para a aprendizagem das vogais. Outra canção que também era frequentemente entoada nessas aulas: “na machamba de papa”. Aqui igualmente, consciente ou inconscientemente, os alunos podem aprender as consoantes bilabiais /p/, /b/, /m/.

Retomamos, ainda, o uso das canções em línguas maternas ou nacionais, no estudo realizado por Ajoque (2021) numa das escolas da periferia da cidade de Tete. Verificamos que as crianças cantam, sim, mas muitas das canções que têm sido entoadas nas aulas de leitura e escrita são cantadas nas línguas nativas (Cinyungwe e Cinyanja). De acordo com a autora, o uso das canções em língua materna, não é que seja mau que as crianças cantem nas suas línguas maternas, até porque o currículo caminha para o ensino bilíngue ou em línguas nacionais, mas para um processo de leitura e escrita que é transmitido estritamente na Língua Portuguesa, essas canções podem não ajudar muito na apropriação desses objetos de conhecimento. Durante nossas observações, verificamos que as canções que estavam a ser cantadas em línguas nacionais não tinham nenhuma relação com o conteúdo temático.

Ainda no que refere ao uso do material didático, constatamos três momentos em que os professores recorreram às adivinhas, à atividade de palavras cruzadas e dois momentos no uso dos poemas e rimas como meio ou recurso de ensino em ambas as escolas. Vejamos trecho de aula que segue:

**Alunos:** Nós vamos levantar. Bom dia senhor professor

**Professora:** Bom dia, como estão?

**Alunos:** Nós estamos bem muito obrigado. Não sabemos como está a senhora professora.

**Professora:** Eu estou bem e podem sentar.

**Professora:** Então meninos, enquanto eu escrevo no quadro, vocês vão contando a nossa canção bonita, tenho 5 letrados.

A aula iniciou com a recapitulação da aula passada, onde a professora foi fazendo perguntas relacionadas com os meios de transporte, a sua importância para a sociedade e a sua classificação: aéreos, terrestres, marítimos e ferroviários.

Professora: Então peço um voluntário para me dizer quais são os meios transportes considerados aéreos? Outro voluntário para falar de meios de transportes terrestres.

**Alunos:** avião, helicóptero e o outro respondeu, carro, carroça de tração animal.

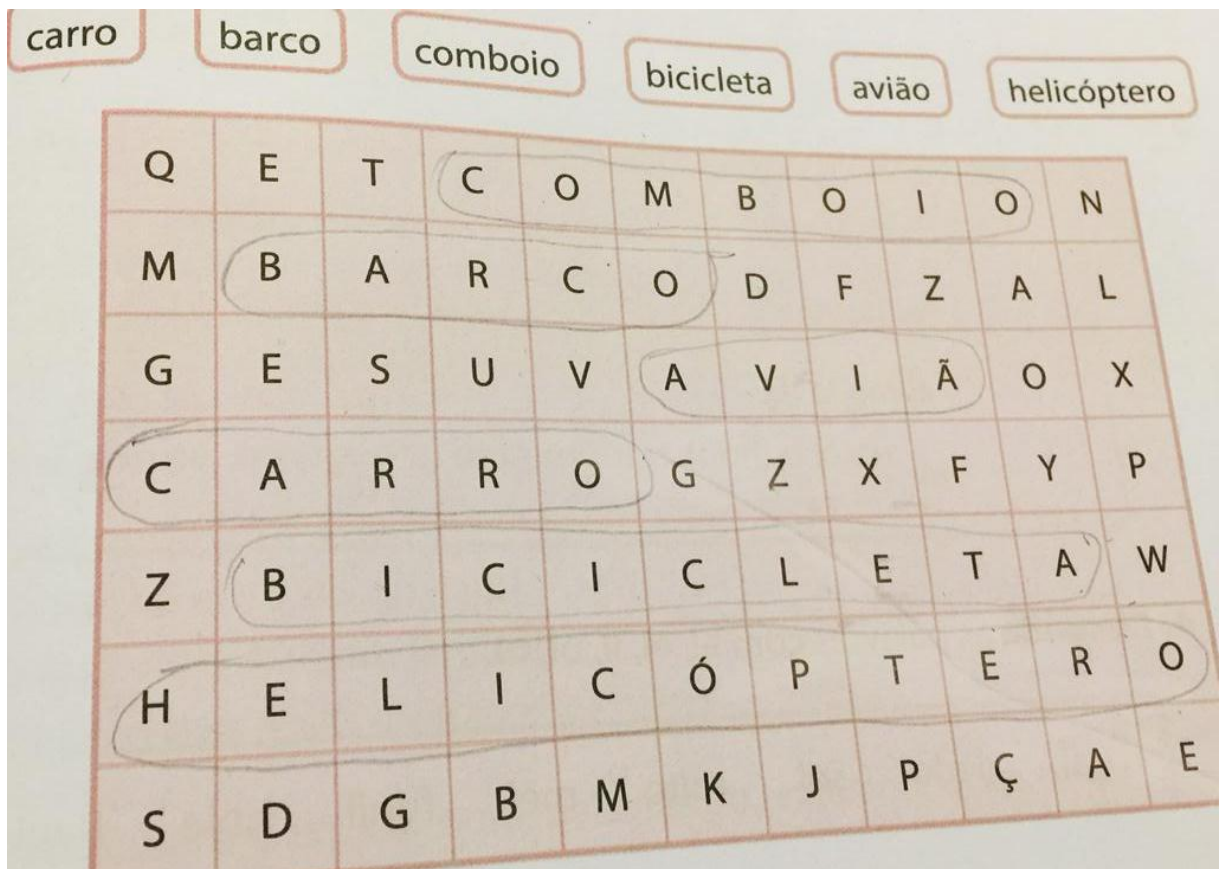
**Professora:** Então, um voluntário para falar de meios marítimos? E outro de meios ferroviários?

**Alunos:** barcos, e o outro meio de transporte ferroviário comboio.

**Professora:** Está certo meus caros alunos e hoje vamos continuar a falar de meios transportes.

Peço para abrirem o livro na página 65. Vamos resolver o exercício 6.

Figura 3:Caça-palavras



Professora:

1. Depois de identificar, escreve, no teu caderno, as palavras dadas no exercício 6.
2. Cada um deve escrever, no seu caderno, um texto de quatro linhas sobre o meio de transporte de que mais gosta e explique por quê?
3. Cada aluno deve imitar o som produzido por um meio de transporte à tua escolha para que os teus colegas adivinhem o seu nome? (**Observações 6, professora 2ª classe, Escola Urbana**).

Interessante que, do conjunto de observações realizadas, no concernente ao trabalho com o gênero poema e consciência fonológica, como rimas, somente verificamos duas ocasiões em que este trabalho ocorreu na escola rural (3ª classe). Inferimos que essa prática de

reflexão fonológica poderia mediar o processo de apropriação da escrita, como defendido por Morais (2012). A seguir, o excerto que enfoca este trabalho:

### **Pátria amada**

A aula iniciou, com a escrita da professora na lousa, do nome da escola, data, nome, disciplina e o tema do dia, que foi o texto poético. A docente leu junto aos alunos o nome da escola e perguntou a data. Responderam que era dia 28 de maio de 2023. E a professora ainda perguntou aos alunos o porquê faltavam a escola?

**Professora:** Atenção à chamada, porque aqueles que não responderem, vão marcar a falta. Então, hoje vamos falar do texto poético. Alguém já ouviu falar do texto poético?

**Alunos:** Não

**Professora:** Prestem atenção à explicação. Eu vou falar do texto poético. Ele é composto de versos e estrofes. Também no texto poético combinam-se as palavras de forma criativa, criando ritmo e musicalidade. Cada linha de um poema é um verso. Muitas vezes, os versos rimam, ou seja, as palavras finais têm sons semelhantes. E o conjunto de versos formam uma estrofe como vamos observar no texto; Vamos abrir o livro na página 71 e vamos ler silenciosamente o texto, enquanto eu vou passar o texto no quadro.

Alguém já leu esse texto? Me parece que esse texto já é familiar. Então quero que todo mundo se concentre em ler o texto. Aquele que for fazer barulho, vou tirar para fora da sala para não atrapalhar aos outros.

(Hino nacional)

Pátria amada

Na memória da África e do mundo,  
Pátria bela dos que ousaram lutar!  
Moçambique o teu nome é liberdade,  
O sol de junho para sempre brilhará!

Moçambique nossa terra gloriosa!  
Pedra a pedra construindo o novo dia!  
Milhões de braços, uma só força,  
Ó, Pátria amada, vamos vencer!

Povo unido do Rovuma ao Maputo,  
Colhe os frutos do combate pela paz!  
Cresce o sonho ondulando na bandeira  
E vai lavrando na certeza do amanhã!

Flores brotando do chão do teu suor,  
Pelos montes, pelos rios, pelo mar!  
Nós juramos por ti, ó Moçambique:  
Nenhum tirano irá nos escravizar!

**Professora:** Então meus alunos, tenho certeza que já leram o texto. Alguém conhece ou já leu o texto além da sala?

**Alunos:** É o hino nacional de Moçambique que entoamos todos os dias na concentração.



**Professora:** Muito bem. É isso mesmo. O nosso hino também é um texto poético. Alguém sabe por quê?

**Alunos:** Não.

**Professora:** Já dissemos no início da nossa aula que nesse texto combinam-se as palavras de forma criativa, criando ritmo e musicalidade. É composto por verso e o conjunto de versos chamamos de estrofes. Assim, em cada linha chamamos de verso.

Prestem atenção e vamos ler junto o texto, em voz alta.

A professora junto aos alunos leram o texto e repetiram tantas vezes.

**Professora:** Agora vão ler todos os alunos da turma.

Agora quero um aluno voluntário para ler o primeiro verso.

**Alunos:** Eu sou professora e vou ler, *na memória da África e do mundo*.

**Professora:** Quero mais um voluntário para ver o segundo verso,

**Kelsen:** *Pátria bela dos que ousaram lutar!*

**Professora:** Quero um para ler toda primeira estrofe;

**Dália:** *Na memória da África e do mundo,*

*Pátria bela dos que ousaram lutar!*

*Moçambique o teu nome é liberdade,*

*O sol de junho para sempre brilhará!*

**Professora:** Então, já sabem que o texto poético combina – se as palavras de forma criativa, criando ritmo e musicalidade. Cada poema é um verso e conjunto de versos chama –se estrofe. As estrofes são classificadas de acordo com o número de versos.

Classificação das Estrofes Terceto: estrofe formada por três versos.

Quarteto ou Quadra: estrofe formada por quatro versos.

Quintilha: estrofe formada por cinco versos. Sextilha: estrofe formada por seis versos.

**Professora:** Agora turma, as estrofes do nosso texto são compostas por quantos versos?

**Alunos:** Todos possuem quatro versos.

**Professora:** As estrofes de quatro versos, como são classificadas?

**Alunos:** São classificadas como quadra, porque elas são constituídas por quatro versos ou frases.

**Professora:** Muito bem. Agora vamos responder às perguntas sobre o texto no teu caderno. Vão ter 10 minutos para responderem às questões enquanto eu vou atender a visita no meu gabinete.

1. Qual é o título do texto?
2. Leia a primeira estrofe do hino e transcreva os nomes dos lugares aí mencionados.
3. Como se chama a tua pátria?
4. Em que continente se localiza a tua pátria?
5. Em que data, mês e ano Moçambique se tornou independente?

A professora se ausentou por 15 minutos para atender uma supervisão que tinha dos serviços distritais de educação. Após o regresso à turma, foi sentar na sua secretaria e perguntou aos alunos se haviam terminado de responder às questões?

**Alunos:** Sim.

**Professora:** Quero um voluntário para responder a primeira questão?

**Alunos:** Eu professora, Mingo. O título do texto é *pátria amada* (hino nacional).

**Professora:** Todos concordam?

**Alunos:** Sim.

**Professora:** Então mais um voluntário para responder a segunda pergunta;

**Alunos:** Ninguém respondeu.

**Professora:** Como ninguém quer. Vou chamar a Poliana.

**Poliana:** África, Maputo, rovuma, mundo, Moçambique;

**Professora:** Certo. Palma para a Poliana. Mais um para a terceira questão?

**Cátia:** A nossa pátria chama-se Moçambique.

**Professora:** Muito bem. Como já tocou, vamos sair para o intervalo e vamos continuar na próxima aula (**Observações 3, Professora 3, Escola Rural**).

No nosso entendimento, durante as aulas, não verificamos uso de materiais produzidos pelo/a professor/a nem fornecido pela escola além do livro didático e manual do professor. A propósito da exiguidade de materiais de ensino de leitura e escrita, o relatório *Avaliação do Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11* afirma que, para além dos manuais dos professores e dos alunos, é notória a carência de materiais de apoio para a leccionação e aprendizagem. Não há nas escolas espaços com recursos bibliográficos e outros materiais didáticos. Na verdade, durante as observações das aulas em seis turmas (sendo 2 da 1ª classe, 2 da 2ª e 3ª terceira classe), não vimos nenhum material relacionado com a leitura, nem produzido pelos/as professores/as, nem oferecido pelo Ministério na sala de aula. Como se depreende, a ausência desse material nas salas pode contribuir para que os alunos não tenham domínio de leitura e escrita.

As duas escolas não possuíam bibliotecas que tivessem livros infantis. Portanto, com ausência de livros, como assegurar o exercício contínuo da leitura a partir de outros suportes? É necessário que as escolas e as salas de aulas tenham bibliotecas, considerando ser esse espaço formativo e de notória relevância na/para a aprendizagem. No nosso entendimento, o ato de aprender a ler não pode começar e terminar na aula, tem de haver continuidade fora dela. Ainda observamos que as escolas não possuíam biblioteca nem materiais que auxiliassem os professores/as a ensinarem efetivamente a leitura e a escrita.

Como evidenciam os vários estudos, a infraestrutura escolar como a sala de aulas, biblioteca entre outras, influencia em toda a dinâmica de ensino e de aprendizagem dos alunos, pois, além da questão física, estética, visual, de aparência que deve existir nela, há disponibilização de meios e recursos didáticos. Alguns autores salientam a importância de ambientes apropriados para o desenvolvimento de uma aprendizagem sólida. Assim como podemos observar no nosso anexo, árvores que são usadas como salas de aulas na escola rural, os corredores e as paredes das salas de aulas na escola urbana, não possuíam um ambiente letrado, no qual os alunos deveriam recorrer quando estivessem a aprender a ler e a escrever. As escolas não possuíam livros infantis, os quais deveriam auxiliar os alunos no ato de leitura e de escrita.

Olhando para as aulas que ocorreram embaixo das árvores, em salas feitas com materiais disponíveis no local, sem parede, assim como nos corredores escolares, a Elali (2003) defende que as condições ambientais e do clima, tais como a acústica da sala, a ventilação, a temperatura, a luminosidade, chuvas e ruídos, podem interferir não só saúde dos alunos mas, também, no desempenho dos mesmos. Compreendemos que, para além da formação qualificada dos professores, a infraestrutura como a sala de aula, biblioteca, campos e outros espaços das escolas são muito importantes para a educação e aprendizagem dos alunos. Devem ser usados e explorados amplamente pelos alunos, com vista a estimular o seu interesse na aprendizagem e aumentar o seu desempenho escolar. Também Wache *et al.* (2018: 64) nos chama atenção, a propósito dos materiais de leitura, que não existe, no país, que se conheça, “imprensa que se dedique a conteúdos infantis, embora haja iniciativas isoladas, como a de grupo *Soico*’ por exemplo, que às vezes possui programas infantis específicos, mesmo que não sejam totalmente virados ao ensino de leitura e escrita.”

Portanto, para o nosso entendimento, a não existência de bibliotecas escolares e imprensas que se dediquem à produção de conteúdos infantis, os alunos da escola urbana Como também a rural, para além da sala de aula, os mesmos não possuíam outra oportunidade de exercitar a leitura e a escrita aprendidas na sala de aula. As professoras privilegiavam, muitas vezes, leitura coral. Este tipo de leitura não permite aos professores identificar os problemas particulares de cada aluno e entrevistá-lo, de modo a garantir o melhor desempenho dos mesmos.

Ao indagarmos os/as professores/as quanto à disposição de um manual de leitura e de outros materiais que auxiliassem nessa prática, cinco docentes declararam que os estudantes tinham acesso e utilizavam o manual distribuído pela escola. A professora da 1ª classe da escola urbana enfatizou:

Para minha classe, nem todos os alunos têm acesso ao livro escolar, porque a escola não distribuiu o livro escolar para a 1ª classe, porque a própria escola não recebeu o lote da 1ª classe e, com isso, acima de 100 alunos dos 130 não tem o acesso ao livro escolar ou manual do aluno. Mas eu como professora oriento aos alunos para que informem aos pais, encarregados de educação a comprarem o livro escolar, visto que ele é muito importante para a aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa. E a falta do livro dificulta também o meu trabalho como professora e a planificação da aula. A maior parte dos exercícios já estão acompanhados de imagem e história e quando escrevo na lousa, os alunos não têm acesso às imagens (**Professora 1ª classe, Escola Urbana**).

Interessante esta narrativa da docente, considerando que, oficialmente, é para todos os estudantes terem acesso ao livro escolar que, por sua natureza, é distribuição gratuita, ou seja, é de inteira responsabilidade do Ministério da Educação em alocar este material didático às

escolas e aos alunos. Segundo o nosso informante atesta que os alunos da escola rural só tiveram acesso ao livro didático no final do primeiro trimestre de 2023, visto que isso coloca em causa o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da 1ª classe, como afirma a professora da escola rural durante a entrevista que realizamos:

Para mim, o mais importante e tratando das classes iniciais, o setor da educação devia controlar é, até no início ano letivo, os livros deveriam já estar na escola. Por exemplo, o livro do primeiro ciclo, é um livro caderno, porque toda atividade pedagógica do aluno acontece com base neste manual do aluno. Todas as atividades estão lá. O treino da caligrafia e a leitura de textos, a parte da oralidade, está prevista neste livro. Mas temos escolas que iniciaram as aulas sem que os alunos tivessem recebido o livro escolar. É o caso da nossa escola e isso dificulta o trabalho docente, principalmente na 1ª classe devido ao treino da caligrafia e na segunda na interpretação das imagens dos textos (**Professora 1ª classe, Escola Rural**).

No nosso entender, a escola deveria possuir um conjunto de materiais que os/as professores/as pudessem utilizar nas suas aulas de leitura, tal como poemas e banda desenhada, como também a existência de uma biblioteca caprichada de livros e outros materiais importantes para o ensino da leitura e da escrita. Na verdade, compreendemos que, para que o ensino da leitura ocorra efetivamente, é necessário que haja materiais. E se a escola não possui esses recursos e, além disso, o professor também não produz, os estudantes são prejudicados, visto que essa diversidade de arranjos didáticos e pedagógicos (Chartier, 2007), auxiliam, diretamente, na aprendizagem.

Podemos depreender os professores, geralmente, trabalham em condições extremamente precárias em escolas construídas com material local, ao ar livre, às vezes debaixo de uma árvore, com quadro adaptado para o ensino, às vezes sem giz, muitos alunos sem livros ou manual como é o caso da 1ª classe da escola urbana, por vezes sem cadernos, canetas para apontamentos dada a sua condição socioeconômica, e outros materiais considerados fundamentais para a materialização do processo do ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. Os alunos, na maior parte dos casos, também não possuíam o material escolar mínimo para o ensino, o que também dificultou o trabalho docente e a aprendizagem.

O sucesso de uma aprendizagem, para além da formação dos professores qualificados, também passa pela existência de um ambiente propício para a aprendizagem, que constitui numa condição de êxito escolar. As condições de aprendizagem incluem o acesso ao conhecimento, através do apetrechamento das instituições de ensino em acervo bibliográfico, material didático, tecnologias de informação.

Analisando as condições da infraestrutura, observamos que nas zonas urbanas como na instituição pesquisada, as aulas ainda ocorriam de maneira improvisada, em corredores, embaixo de árvores, dada a insuficiência das salas de aulas. E nas zonas rurais, como o caso da escola que acompanhamos, verificamos que as aulas ocorriam embaixo de árvores, ao relento, pois ainda havia falta de sala de aula. Ou seja, a referida escola não possuía nenhuma sala de aula construída com material convencional e alguns casos os três professores lecionavam debaixo da árvore, sem condições mínimas para o ensino e a aprendizagem dos alunos. Outro aspecto que constatamos foi a falta de professores nessa instituição. Os professores do primeiro ciclo eram obrigados a juntar duas turmas. Assim, alguns professores da escola rural chegavam a trabalhar com duas turmas por dia no seu horário de trabalho.

Timbane (2014) já chamava a atenção sobre as condições infraestruturais nas zonas suburbanas e rurais. A nossa pesquisa, embora qualitativa, asseverou este dado de que em muito precisamos avançar para garantir um ensino de qualidade. Alguns professores chegavam a lecionar três turmas por dia. Para melhor entender, é necessário explicar que a maioria das escolas tem três turnos, como o caso da escola urbana que respeitam o seguinte horário: das 6h30 às 10h30, de 10h30 às 13h20 e, finalmente, das 13h30 às 17h10. O tempo de contato entre o professor e aluno é muito curto, o que faz com que não progrida como o esperado.

Seguimos apontando as análises acerca de formas de avaliação adotadas para acompanhar as construções dos/as estudantes na área de língua portuguesa nas escolas pesquisadas.

#### 3.4 FORMAS DE AVALIAÇÃO ADOTADAS PARA ACOMPANHAR AS CONSTRUÇÕES DOS/AS ESTUDANTES NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A avaliação é um elemento muito importante, indispensável dos processos de ensino e de aprendizagem. Permite que o professor acompanhe as construções dos/as estudantes ao longo de um ciclo de estudos. Por isso, a avaliação é considerada ou definida como um “instrumento através do qual se acompanha o desenvolvimento do ato educativo, com vista a apreciar a adequação dos diversos momentos do processo de ensino-aprendizagem” (Moçambique/INDE, 2018, p.89). Também a avaliação pode ser definida como “um processo contínuo que visa aferir conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos” (p.89).

No Ensino Primário a avaliação para as aprendizagens pode ocorrer de diversas maneiras, considerando as características de cada campo do conhecimento, bem como o

espaço físico, a unidade temática, o ciclo. De acordo com o plano curricular do Ensino Primário em Moçambique, é importante adotar as perspectivas diagnóstica, formativa e somativa de avaliação. Diferentemente desse cenário, no Brasil, conforme documentos oficiais como o Currículo em Movimento do Distrito Federal-Brasil (Distrito Federal, 2018), não se recomenda a avaliação somativa pelo seu caráter limitante e pontual.

É sabido que a consolidação da avaliação ocorre mesmo é no terreno das práticas didático-pedagógicas. Portanto, os documentos oficiais explicitam diretrizes, concepções teóricas, mas as práticas são multifacetadas, foi o que atestou estudo realizado por Barros e Oliveira-Mendes (2024). Ao colocarmos esta variável, a nossa expectativa era verificar e entender quais formas de avaliação eram adotadas pelos/as professores/as alfabetizadores/as do Ensino Primário para o ensino da leitura e da escrita nas classes iniciais. A questão que foi colocada aos informantes foi: *quais são as formas de avaliação adotadas pelos professores da disciplina de Língua Portuguesa para ensino da leitura e escrita no Ensino primário?*

Para obtermos a resposta desta questão, submetemos a entrevista aos seis profissionais sujeitos da pesquisa. Em resposta à questão colocada, os/as docentes nos indicaram para conhecimento o Programa de ensino da Língua Portuguesa do primeiro ciclo do Ensino Primário. Na observância dos mesmos, constatamos que as únicas formas de avaliação recomendadas pelo Programa do ensino eram, nomeadamente: Diagnóstica, Formativa e Somativa. Após a verificação, retornamos a entrevista, onde obtivemos dos informantes informações sobre as formas da avaliação adotadas pelos/as professores/as das duas instituições. Segue excerto da professora da 1ª classe da escola urbana:

E nós usamos essas três formas de avaliação, onde a avaliação diagnóstica eu realizo no início do trimestre para avaliar os pré-requisitos ou o nível de conhecimento. Formativa, ela é contínua e permanente e está sempre presente nas minhas aulas. Porque uso para a recolha de informações sobre aprendizagens dos meus estudantes. Como observou durante as aulas, eu fazia perguntas de insistência, com o objetivo de aferir o nível de compreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Enquanto que a avaliação sumativa, é realizada no final de cada trimestre, ela tem o caráter quantificar os resultados de aprendizagem. Ela realiza-se em forma de testes escritos, que, muitas vezes, vem da direção provincial de educação e nós aplicamos com os nossos alunos (**Professora 1ª classe, Escola Urbana**).

Como se depreende, a professora da primeira classe da escola urbana, afirmou, categoricamente, que utilizava as três formas de avaliação, segundo o que estava plasmado nos Programas do Ensino Primário. Além disso, a professora foi capaz de alistar quais, explicar em que contexto aplicava cada tipo e quais as funções cada avaliação desempenhava nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim como defende documentos oficiais, de

uma forma geral, o processo de ensino-aprendizagem recorre a três tipos de avaliação: “Diagnóstica, Formativa e Sumativa” (Moçambique, 2018, p. 85).

Diferentemente da professora da 1ª classe da Escola Urbana, a docente que atuava na mesma classe da Escola Rural não explicitou as formas de avaliação adotadas para apreender as aprendizagens nos campos da leitura e da escrita:

Em cada término de uma unidade temática, eu avalio aos meus alunos para testarmos o nível de assimilação dos conteúdos e identificar os alunos que têm dificuldades de aprendizagem e depois intervir neles. Por isso, esse tipo de avaliação tem o caráter informativo, porque permite-nos recolher informações referentes à aprendizagem dos alunos (**Professora 1ª classe, Escola Rural**).

Embora a docente não tenha explicitado os tipos/modelos de avaliação adotados nos documentos oficiais, conseguimos apreender a *avaliação formativa* em seu relato, de modo que o acompanhamento processual foi declarado como fazendo parte de suas escolhas pedagógicas (Chartier, 2007). Vejamos o que explicita o Ministério da Educação a respeito da avaliação formativa:

A *Avaliação Formativa*: tem uma função de regulação permanente do processo de ensino aprendizagem. Esta tem uma função mais pedagógica, uma vez que informa o professor sobre o nível de realização das competências definidas no Programa e incentiva o aluno a empenhar-se cada vez mais nos estudos. A avaliação formativa preocupa-se, igualmente, com aspectos pessoais da vida do aluno, tais como a sua personalidade, o seu ritmo de desenvolvimento e, no caso vertente, os aspectos da sua vida social e linguística. Este conhecimento pode permitir a compreensão dos progressos e fracassos, bem como as presumíveis causas, de modo a desenhar as estratégias mais adequadas a diferentes tipos de alunos (Moçambique, 2019, p.84).

Durante as observações realizadas nas duas turmas de 1ª classe das duas escolas (Urbana e Rural) declararam a opção pela avaliação formativa. Está é designada avaliação sistema (AS) e avaliação sumativa era realizada no final de cada trimestre. Assim, constatamos que a avaliação formativa estava sob a incumbência dos professores em sala de aula; já a avaliação somativa obedecia a um calendário ao nível provincial, oriunda da direção. A responsabilidade dos professores era aplicar e fazer a respectiva correção.

Referente à questão anteriormente explicitada, os/as professores/as da 2ª classe das duas escolas declararam, durante a entrevista:

Eu uso **Avaliação Diagnóstica** no início do trimestre ou no início de uma unidade temática, durante o processo de ensino e aprendizagem. A princípio, uso esta avaliação para colher informação sobre o nível inicial de aprendizagem dos alunos, como pré-requisito para o desenvolvimento de habilidades ou competências exigidas no ciclo de aprendizagem. Também o Programa de ensino recomenda no início de um trimestre, porque me

permite a preparação do aluno para a nova matéria, verificando-se o que foi aprendido nas classes ou ciclos anteriores e a consequente recuperação e consolidação das matérias que constituem pré-requisitos para a nova unidade temática. A avaliação formativa, que considero permanente e contínua, é esta presente nas aulas. Eu aplico ao terminar uma unidade temática. Uso para verificar, periodicamente, o nível de competências desenvolvidas pelo aluno, segundo objetivos que pretendo alcançar, recomendados pelo Programa das disciplinas, em particular, no ensino da língua portuguesa (**Professoras 2ª classe, Escolas Urbana e Rural**).

Quanto à professora que atuavam na 3ª classe da escola urbana, esta declarou:

Este tipo de avaliação formativa consiste em testes escritos que se realizam trimestralmente, aplicados ou realizados com base em um calendário escolar estabelecido pelo Ministério ou Serviços de Educação. Ela é totalmente quantitativa, porque estabelece – se numa escala de zero a vinte valores. Esta usamos para compreendermos o progresso ou o fracasso do aluno. Nesta avaliação, usamos também como um instrumento que me permite determinar a transição dos alunos de uma classe para outra (**Professora 3ª classe, Escola Urbana**).

Interessante destacar a mudança no conteúdo dos relatos das professoras das 2ª e 3ª classes concernente ao mesmo tema: *avaliação*. Na 3ª classe, como se trata de um ano-chave para mudança de ciclo, a tensão, a expectativa parece ser mais evidente. Isto se destaca, por exemplo, quando a docente enfatiza: “o progresso ou o fracasso do aluno”, ou seja, não há uma preocupação qualitativa com a construção do conhecimento, já que é uma avaliação externa, ancorada numa escala e que prevê, também, a transição para outra classe.

A propósito, o Ministério da Educação explica que a Avaliação Sumativa permite determinar o nível atingido por cada aluno no final de uma unidade de ensino, ano letivo ou cursos (Moçambique, 2019, p.85). Por se tratar de uma atividade que deve estar presente no trabalho pedagógico do professor alfabetizador, o Ministério recomenda que este tipo de avaliação seja aplicado em diversos estágios do processo de ensino-aprendizagem da língua e ocorre geralmente após atividades relacionadas com a compreensão oral e escrita, por um lado, e expressão oral e escrita, por outro (Moçambique, 2019, p.84).

Verificamos, em ambas as escolas, que este tipo de avaliação que inclui provas escritas, mensais e trimestrais, foram realizadas de acordo com um calendário escolar, onde os resultados dessas avaliações eram expressos em números, numa escala de zero a vinte valores. Assim, esta quantificação da numeração dos resultados determina a progressão dos alunos de uma classe ou ciclo para outro. É de referir que a avaliação deve ser um instrumento de trabalho que precisa estar presente em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, ela, por sua natureza, é uma atividade contínua,



permanente e sistemática e a má interpretação, aplicação, pode ter impacto negativo no trabalho docente e no desempenho dos alunos.

Para além das três formas de avaliação mencionadas anteriormente, Ajoque (2021) sublinha que para a avaliação das habilidades de leitura e escrita no 1º ciclo do Ensino Primário, todas as classes (1ª a 3ª) e todas as unidades, o manual prevê que o professor pode considerar, entre outros aspectos: a participação nas atividades; a atenção prestada na aula; desempenho na realização de exercícios e o uso correto dos materiais.

O fato de termos apreendido que professores/as atuantes nas primeiras classes não recorreram, em seus depoimentos, a nomenclaturas no campo da avaliação previstas em documentos do Ministério de Educação (avaliação formativa, somativa e diagnóstica), pode ter íntima relação com a *formação inicial e continuada*. Conforme explicitamos no corpus teórico, ao nos remetermos aos documentos oficiais, ao que estudiosos do campo sublinham por meio das pesquisas realizadas, nos deparamos, na contemporaneidade, com uma formação curta, insuficiente que não mantém uma consistência teórico-metodológica, tampouco uma continuidade, o que certamente vem impactando nas práticas e aprendizagens construídas em sala de aula. Observando os/as docentes que contribuíram com a nossa pesquisa, é cabível sublinhar que a ausência de formação continuada para o aperfeiçoamento dos campos da avaliação, leitura e escrita foram evidenciados por eles/as.

No nosso entender, quatro dos/as seis professores/as afirmavam conhecer e aplicar as três perspectivas de avaliação recomendadas pelo Programa do ensino. Apesar disso, nas aulas observadas não ficaram claros os encaminhamentos e instrumentos eleitos para concretizar essa prática em sala. Recorremos, nesse momento, a Hadji (2001) quando aponta ter sempre uma dimensão utópica a avaliação formativa. Na realidade, esperávamos que os/as professores/as explicassem de maneira mais clara como avaliavam seus alunos, especificamente as competências ou habilidades da oralidade, leitura, compreensão, interpretação do texto, funcionamento da língua, da gramática e da escrita.

Consideramos crucial que as habilidades a desenvolver no aluno deveriam estar explícitas nos instrumentos de avaliação que o professor usa para avaliar a leitura e a escrita dos alunos. Retomamos o Programa e percebemos que o mesmo peca por não orientar instrumentos claros e concretos de avaliação que o professor irá usar para avaliar a leitura (ou cada tipo de leitura: oral, silenciosa, expressiva e dialogada). A seguir, um excerto de aula da 3ª classe:

**Leitura e escrita do texto da página 39.**

**Professora:** Silêncio, Né? Pouco barulho. Estão a ver, né? Temos uma professora nova, né?

**Alunos:** Sim.

**Professora:** Então vamos levantar para cumprimentar.

**Alunos:** Nós vamos levantar. Bom dia senhores professores.

**Alunos:** Bom dia senhores professores.

**Professora:** Bom dia, como estão?

**Alunos:** Estamos bem muito obrigado. Não sabemos como está senhora professora.

**Professora:** Estou bem e podem sentar.

**Professora:** Então menino, nós hoje vamos fazer a leitura e escrita de português da página 39, ouviram?

**Alunos:** Sim.

**Professora:** Então, vamos tirar os nossos livros de português e vamos abrir na página 39. Vamos abrir todos. E eu vou passar o texto na lousa enquanto vocês ficam a ler o texto de maneira silenciosa.

**O reencontro**

A Rita está na terceira classe. Sente-se feliz porque encontrou os amigos que, com ela, passaram de classe. Entre eles estão o Nuno, o Paulo, Tânia e a sua querida amiga Atija.

Todos são diferentes, não só fisicamente como em feitio. Por exemplo, o Nuno é muito escuro e magro, o Paulo é claro e gordo, a Tânia descende de indianos e a Atija é muito branca. Ela tem problemas de pigmentação e não pode apanhar sol. É albina.

Todos os meninos, na turma, compreendem e respeitam essas diferenças.

A Rita acha que o mundo seria muito aborrecido se tudo fosse igual. Imagina um mundo com meninos e meninas todos da mesma cor, com os mesmos gostos e os mesmos feitios. Que aborrecido seria viver aí!

**Texto dos autores**

**Professora:** Primeiro eu vou ler e vocês acompanham. Em seguida, vamos ler todos juntos e depois eu vou chamar alguns colegas para fazer a leitura em voz alta. Preste atenção todos os alunos.

A professora leu o texto em voz alta duas vezes para os alunos. Em seguida, orientou os alunos para uma leitura coletiva.

**Professora:** Agora vamos ler o texto em fila e vamos começar com a 1ª fila, vamos para segunda fila, terceira fila e quarta fila.

Então meninos, quero um voluntário para ler o primeiro parágrafo.

**Kátia:** Eu professora.

Kátia leu o texto e apresentou algumas dificuldades e a professora auxiliava a estudante.

Professora: Então outro voluntário para ler o segundo parágrafo.

**Carlos:** Eu professora.

Durante a leitura, o Carlos apresentou dificuldades nas seguintes palavras: decente, pigmentação, feitios, aborrecido e a professora sempre auxiliava perante as dificuldades.

**Professora:** Então vamos ler mais uma vez toda turma (**6ª Observação, Professora 3ª classe, Escola Urbana**).

Assim, atividade de leitura silenciosa, conforme observamos, era vista como uma estratégia de controle dos alunos, para que os mesmos não fizessem barulho, enquanto a

professora atendia o celular ou escrevia no quadro. Por isso, a maior parte dos/as estudantes ficava no canto da sala a conversarem, enquanto a professora escrevia na lousa o cabeçalho como nome, data, disciplina, a temática do dia. Sublinhamos que, embora o encaminhamento tivesse esse objetivo, a leitura silenciosa antes dessa prática em voz alta permite o sujeito aprendiz ter conhecimento do conteúdo do texto e ler com maior segurança. Além disso, vai auxiliá-lo na apreensão do conteúdo textual. De acordo com Kleiman (2004), a leitura em voz alta sem assegurar essa prática de maneira silenciosa, por vezes, na sala de aula, expressava uma prática coercitiva que não garantia uma aprendizagem significativa.

A leitura oral era feita de maneira coletiva, em voz alta, que iniciava com essa prática sendo realizada pela professora, enquanto os alunos acompanhavam e, em seguida, era feita com a classe junto ao/a professor/a e, por último, a leitura ocorria por fila. Mais uma vez realçamos a importância da leitura silenciosa, coletiva, mas entendemos ser pertinente, também, a leitura individual.

Referente à *leitura e interpretação do texto*, o Programa prevê perguntas expostas pelos/as professores/as ou sugeridas no livro, geralmente de fácil localização no texto. Vejamos, a seguir, um exemplo desse tipo de atividade:

### **Grupo I. Compreensão do texto.**

#### **1. Lê o texto que segue com atenção**

##### **Clemente**

Clemente Antônio Banzé é um menino que estuda na Escola Primária Completa a luta Continua, na 3ª classe. Ele vive no bairro 3 de Fevereiro com os seus pais, o senhor Antônio Banzé e a Dona Maria José.

A família vive numa casa de alvenaria, constituída pelo próprio pai, que é pedreiro.

Clemente nasceu em Cabo e Delgado, a 25 de Dezembro de 2009.

De manhã, o Clemente levanta-se cedo, prepara-se e vai à escola na companhia do seu amigo José.

À tarde, após o almoço, brinca com os outros meninos da sua rua.

Depois, à noite, faz os trabalhos de casa com a ajuda da sua irmã, Ana Isabel.

Ao fim-de-semana, de forma alternada, vai visitar os seus avós paternos, Marta e Manuel, e maternos, Francisca e João

Textos dos autores

Resposta às perguntas sobre o texto na sua folha de prova

1. Qual é o nome completo do menino do texto?
2. Onde e quando nasceu o menino?
3. Em que escola estuda e que classe frequenta?
4. Com quem vive o menino?
5. Qual é a profissão do pai?

**(6ª Observação, Professora 3ª classe, Escola Urbana).**

É importante sublinhar que a leitura oral visava desenvolver as habilidades relacionadas com a pronúncia, tom, dicção, entre outros aspectos. Essa prática realizada pelo/a professor/a objetivava orientar os/as estudantes a terem nesse profissional um modelo de leitor. Embora não se constitua, no contexto das observações, instrumento de avaliação formal, entendemos que os encaminhamentos adotados no cotidiano das práticas auxiliam os professores na avaliação, já que a dimensão formativa está sempre presente.

No componente *escrita*, constatamos que o Programa prevê objetivos de produção de sentido (redação), por meio de contos, fábulas e poemas, mas, em contrapartida, não estavam explícitas as orientações metodológicas que ajudassem o professor a levar o aluno para desenvolver estas habilidades. No contexto dessa abordagem, ajudaria ao professor se estivessem incluídas as estratégias específicas de ensino.

Ainda dentro das formas de avaliação orientadas ou adaptadas pelo professor no ensino da leitura e da escrita, colocamos a seguinte questão: Quais as alternativas adotadas para registrar o desempenho dos estudantes?

Considerando que avaliação é um processo contínuo e sistemático, ou seja, está sempre presente na sala de aula e o professor deve registrar os dados obtidos referentes ao desempenho dos alunos nas atividades de leitura e escrita, de modo a garantir um melhor controle da evolução ou progresso e do fracasso dos mesmos, tivemos o interesse em apreender as alternativas de registro adotados pelos/as professores/as que contribuíram com a presente pesquisa. Entendemos que essa prática contribui na identificação das dificuldades e, com isso, favorece a apreensão dos aspectos que precisam ser melhor trabalhados. Vejamos, por meio dos depoimentos que seguem, o que enfatizaram os/as docentes:

Na minha turma apenas conheço meus alunos. Por isso, eu conheço todos que não sabem ler e que sabem ler. Por isso eu não preciso registrar as participações nas atividades, na realização dos exercícios. Mas para as avaliações finais, eu registrei as notas de desempenho de cada aula no meu caderno e, posteriormente, lançaram na pauta da turma, no final de cada trimestre **(Professora 3ª classe, Escola Rural)**.

Referente a mesma questão, a professora da 3ª classe da Escola Urbana declarou:

Como observou, a nossa classe tem muitos alunos na sala de aula. Na minha turma, tenho 128 alunos e não é tarefa fácil gerir a turma. Mas eu faço esforços de conhecer a todos, para permitir identificar as dificuldades de aprendizagem que cada um apresenta. Indo a sua questão, eu uso o meu caderno que comprei para o registro do progresso ou fracasso dos meus estudantes. Como podes ver, eu recebi a turma no início do ano com 130

anos e dos quais 10 sabiam ler e escrever perfeitamente. Mais no final do primeiro trimestre o número foi evoluindo, hoje tenho por volta de 30 alunos que sabem ler e escrever e graças a participação dos pais encarregados de educação. No final do trimestre, nós, professores, somos dado uma pauta para o lançamento de notas com escala de 0- 20 valores e o registro de desempenho trimestral (**Professora 3ª classe, Escola Urbana**).

Enquanto a professora da 2ª classe da Escola Rural explicou que:

Essa pergunta é complicada de responder, porque fica parece que estou a queixar. A nossa escola ainda não tem material escolar, devido à falta de fundo. Acreditas que ainda não lançamos o aproveitamento pedagógico do primeiro trimestre, porque a escola só agora que acaba de adquirir as pautas. Assim, ficamos para a próxima sexta para o lançamento do aproveitamento pedagógico. Para o registro do desempenho dos estudantes, eu decidi o meu caderno de planificação em duas partes: a primeira, uso para a planificação e a segunda uso para o registro do desempenho dos estudantes. Mas, do outro lado, nós como professoras conhecemos os nossos estudantes e em cada aula a gente consegue identificar as dificuldades e progresso, sem necessariamente registrar nos nossos cadernos (**Professor 2ª classe, Escola Rural**).

Embora nossa defesa seja pelo acompanhamento dos estudantes em sala de aula, pela mediação no processo de aprendizagem, reconhecemos que as condições eram bem adversas: o número de alunos, materiais didáticos, entre outros. Apesar disso, a professora da 2ª classe declarou registrar no caderno o planeamento e o rendimento dos aprendizes, o que indicava favorecer o processo de ensino, aprendizagem, bem como da avaliação. Essa alternativa adotada pela docente supracitada está alinhada com o que é prescrito em (Moçambique, 2019), ou seja, de que, para que o professor conheça os seus alunos, é necessário avaliá-los.

Assim, compreendemos, a partir dos depoimentos, que os professores de ambas as escolas não apresentaram nem adotaram uma forma específica de registro dos resultados obtidos em todo processo de ensino e aprendizagem, ou seja, os únicos resultados que eram registrados pelos docentes, com maior sistematicidade, foram aqueles oriundos da avaliação somativa, onde o desempenho era explicitado de forma numérica. Assim sendo, os resultados referentes ao desempenho dos alunos resultantes de outros critérios da avaliação não costumavam ser registrados e analisados. Isso coloca em causa o entendimento do Moçambique/ INDE (2019) e da Ajoque (2021), onde consideram que não se pode avaliar competências sem o emprego da avaliação formativa, e é avaliando, registrando, analisando continuamente o desempenho, e ao longo de todo o processo de aprendizagem, que o professor descobre, em detalhes, os sucessos e as necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Apesar dos depoimentos das três professoras, em afirmarem o uso de diversos meios para o registro do desempenho dos alunos, nós não verificamos em nenhum momento das aulas, em ambas as escolas, durante as observações, registros dos resultados referentes ao desempenho dos alunos nas atividades de sala de aula.

No nosso entendimento, os professores deveriam registrar os dados de desempenho dos alunos referentes à leitura e escrita para melhor controle do desempenho da evolução do aluno e para que possam identificar as dificuldades e intervir com maior atenção aos aspectos em que eles precisam de mais apoio, de modo que a avaliação sirva de instrumento de identificação e de mediação nas aprendizagens.

Com todas as atenções voltadas para os resultados numéricos e não necessariamente qualitativos, o que era registrado nas cadernetas dos professores eram os resultados da avaliação somativa, vista, na ocasião em que essa pesquisa foi realizada, como determinante no processo de ensino e aprendizagem.

Seguiremos apontando as análises acerca do planejamento na área de língua portuguesa.

### 3.5 PLANEJAMENTO NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para uma educação formal e institucionalizada, “a organização do trabalho escolar necessita planejar racionalmente a prática educativa para garantir aos alunos (as) uma aprendizagem significativa e não somente encaminhar novas gerações às necessidades *impostas* pela sociedade” (Érica et al 2019, p.153.). Ou seja, antes do início do ano letivo, escolas e professores das classes ou das disciplinas devem elaborar e preparar o planejamento da disciplina ou unidade de ensino, bem como as atividades. De uma forma geral, “o planejamento é definido como um desenho ou síntese global e antecipatório de processo unitário de instrução, ou seja, do que o professor e o aluno vão realizar na sala de aula” (Érica et al, 2019, p. 153).

Este planejamento antecipado consiste na identificação e organização dos conteúdos, elaboração dos objetivos, de estratégias didáticas e metodológicas, dos materiais didáticos ou recursos de ensino, critérios e formas de avaliação e períodos. As atividades desenvolvidas pelos/as professores/as começam com a elaboração do plano de aula. Este planejamento é realizado antes de o professor adentrar a sala de aula, porque consiste em definir as atividades a serem desenvolvidas de maneira sequencial, tendo em conta os materiais ou recursos disponíveis e os objetivos a alcançar.

Nesta parte do trabalho, colocamos um conjunto de itens de planejamento que deveriam ser observadas no eixo de ensino de leitura propriamente dita. Assim, formulam os seguinte questão aos informantes: *Quais são os tipos de planejamento dos adotadas pelos professores na área de língua portuguesa, com que frequência lhe propõe?*

**Tabela 1:** Tipos de planejamento adotados pelos professores

Tipo de planejamento	Escola Urbana			Escola Rural			Total
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	
<b>Trimestral ((plano unid. de ensino)</b>	2	2	2	2	2	2	12
<b>Quinzenal (plano de unid. de ensino)</b>	2	2	2	2	2	2	12
<b>Diário (plano de aula)</b>	7	7	7	0	0	0	21
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	4	4	45

Fonte: Autor

Como sinalizamos anteriormente, no geral apareceram 45 momentos em que o planejamento ocorreu. Analisamos desde o planejamento analítico anual, semestral, trimestral e até planos diários de aulas.

Já destacamos, em relação ao planejamento anual e plano semestral (plano de disciplina e de unidade de ensino), que não foram realizadas e nem priorizadas em ambas as escolas. Interessante destacar este dado, visto que as orientações para a planificação da disciplina estão previstas no Programa de Ensino.

Todavia, por termos verificado ausência, apenas queremos sinalizar que estas atividades deveriam ser coletivas, contando, portanto, com a participação dos professores das disciplinas e de cada classe dos ciclos, coordenação pedagógica. Assim, o planejamento deveria ser realizado baseando – se nos Programas de Ensino e nos manuais disponíveis, de modo a garantir eficácia nos encaminhamentos didáticos e resultados nas aprendizagens. É interessante destacar que o planejamento das atividades pedagógicas consiste em “definir e sequenciar os objetivos do ensino e da aprendizagem dos alunos, estabelecendo processos para avaliar se estes objetivos forem bem conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e selecionar os recursos ou materiais auxiliares” (Moçambique, 2020, p.43).

Os resultados apontaram que as professoras não vinham realizando esse formato de planejamento nas escolas pesquisadas. Apesar disso, compreendemos a partir das entrevistas

submetidas aos professores, que o planeamento anual já estava previsto nos Programas de Ensino.

Vejamos o que ilustra a cena da entrevista que segue:

Nos anos anteriores antes da reforma curricular, a planificação anual ou analítica e semestral era realizada ao nível das escolas a partir dos programas de ensino. Em função das classes e níveis de ensino ou grupos das disciplinas, os professores juntavam-se e realizavam a planificação. Quanto à planificação do semestre não, já não fizemos a planificação semestral, visto que o nosso regime é trimestral (**Professora 2ª classe, Escola Urbana**).

Apesar de não elaborar a planificação analítica, achamos conveniente trazer um modelo de planeamento, recomendado pelo Programa de Ensino Primário.

A seguir, apresentaremos uma grelha com orientações utilizadas no planeamento analítico (Figura 4)

**PLANO TEMÁTICO DA 1ª CLASSE**

habilidades: **Ouvir e falar**

UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS ESPECIFICOS O aluno deve ser capaz de:	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS PARCIAIS O aluno:	CH
ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usar expressões para cumprimentar e para se despedir;</li> <li>Cantar canções sobre cumprimentos.</li> </ul>	<p><b>Ouvir e falar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Expressões para cumprimentar:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bom dia/boa tarde/boa noite/olá</li> <li>- Como está/estás/estão?</li> <li>- Estou/estamos bem, obrigado(a)</li> </ul> </li> <li>Expressões de despedida:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adeus/até amanhã/até logo</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expressa-se, com boa educação e cortesia em contacto social inicial.</li> </ul>	7 tempos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usar expressões apropriadas para perguntar e responder sobre o estado de saúde;</li> <li>Cantar canções sobre o estado de saúde.</li> </ul>	<p><b>Ouvir e falar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Expressões para informar sobre o estado de saúde:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como estás de saúde?</li> <li>- Como está de saúde?</li> <li>- Estou bem. Obrigado (a).</li> <li>- Como te sentes?</li> <li>- Como se sente?</li> <li>- Sinto-me bem. Obrigado (a).</li> </ul> </li> <li>Canções sobre o estado de saúde</li> </ul>		7 tempos

Fonte: (Moçambique/ INDE, 2019).

Como podemos observar a partir do exemplo, a primeira coluna do plano temático apresenta a unidade temática a ser abordada em cada fase. Na 2ª coluna, são apresentados os objetivos específicos. O professor tomará os objetivos específicos definidos para cada temática como metas a atingir durante e no fim do processo de ensino-aprendizagem. Assim, será necessário que cada professor faça o desdobrar dos objetivos específicos se o processo de condução das aulas assim o exigir.

Na 3ª coluna, são apresentados os conteúdos que indicam ao professor as matérias e noções concretas que devem ser abordadas em cada temática. Na 4ª coluna, temos as competências parciais que indicam os principais estágios de aprendizagem atingidos pelo



aluno em um determinado tema. As competências parciais referem-se a estágios de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes atingidos pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem. No planejamento da língua portuguesa, as competências adquiridas estão associadas ou relacionadas com as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.

A 5ª coluna apresenta a carga horária. Apesar de servir de indicativo para o professor, esta carga horária não deverá ser tomada como tempo rígido de abordagem da unidade temática. O professor deverá ser flexível em relação à carga horária, podendo compensar as perdas e ganhos de tempo entre os diferentes conteúdos. Cabe ao professor “fazer a planificação analítica das aulas, com base no plano temático e no ritmo de aprendizagem da turma” (Moçambique/MINDE, 2019, p.84)

Retomando o planejamento trimestral (planos analíticos trimestral), não apreendemos nenhum momento de planificação, mas constatamos que os professores possuíam a planificação trimestral no material de ensino. Durante a entrevista, compreendemos que este tipo de planificação era realizado ao nível das escolas, mas a Direcção Provincial da Educação junto ao Departamento do Ensino Primário, orientavam os Serviços Distritais da Educação para que os mesmos escolhessem as escolas para fazerem parte na elaboração dos planos analíticos das disciplinas. Após a elaboração dos planos temáticos trimestrais, os Serviços Distritos encaminhavam os planos para a Província, por sua vez, os mesmos eram analisados junto aos técnicos dos serviços distritais. Após a análise, dentre vários, apenas um plano em cada disciplina era sorteado e usado a nível da província (corresponde a um estado no caso do Brasil).

Em seguida, após o sorteio, os mesmos planos eram atribuídos ao nível das escolas para serem usados com um documento orientador para o planejamento quinzenal. De salientar que os dados ilustrados no Quadro??? concernentes à planificação quinzenal eram referentes quanto à sua presença durante o planejamento quinzenal.

Em continuidade à análise do planejamento das disciplinas de língua portuguesa, concretamente ao planejamento quinzenal, conforme ilustra os dados do Quadro ??? identificamos e participamos em dois momentos da planificação trimestral por cada classe do bloco de alfabetização. Nesse âmbito, constatamos na escola urbana esta atividade do planejamento era realizada no período de quinze dias. Era uma atividade coletiva dos professores, onde os/as docentes que lecionavam a mesma classe, neste caso 1ª, 2ª e 3ª reuniam-se para a planificação. Vejamos, no trecho a seguir, o depoimento de uma das professoras:

A partir dos planos quinzenais, nós professores da primeira classe junto ao senhor diretor adjunto pedagógico, sentamos e elaboramos os planos quinzenais. Ela consiste na distribuição dos conteúdos a serem tratados durante os quinze dias e as suas respectivas datas. E esse processo acontece em todas escolas da província, visto que é uma orientação ao nível dos serviços distritais de educação. Consideramos um espaço único de reflexão e discussão e partilha de experiência entre os professores. **(Professora 2ª classe, Escola Urbana).**

Ainda verificamos um trabalho coletivo onde a professora supracitada era coordenada pela coordenadora pedagógica e o delegado das disciplinas e de classe. Assim, os mesmos disponibilizavam para a planeamento diversos materiais como o Programa do Ensino, os planos trimestrais e os cadernos de planificação diária dos professores, esferográficas, papéis, entre outros. Segundo Gil (2017, p.99), “a elaboração dos planos de ensino são documentos preparados pelo professor que envolvem as decisões mais importantes a serem tomadas ao longo do processo letivo”. Ou seja, “o planeamento do ensino é a organização da ação educativa que deve ser construída coletivamente pelos docentes (Érika, 2019, p.160).

Também constatamos que, após a elaboração do planeamento, o documento era assinado pela coordenadora pedagógica, delegado de classe, multiplicado e arquivado na pasta de disciplina.

Na Escola Rural, apesar de verificarmos dois momentos de planeamento por cada classe, constatamos que esta atividade era realizada de maneira individual, ou seja, por cada professor de classe. Conforme sinaliza Gil (2017, p.99), na maioria das vezes, “o planeamento do ensino é elaborado somente pelo professor responsável pela disciplina, mas recomenda-as que mais professores compartilhem a responsabilidade de sua elaboração”. Quando isso ocorre, concretiza-se o planeamento cooperativo, que favorece o crescimento profissional, o respeito à diversidade, o ajustamento às mudanças, o exercício da autodisciplina e da democracia.

Comparando as duas instituições de ensino, podemos afirmar que na escola urbana esta atividade era mais organizada e bem planejada, onde os professores concebiam essa prática de forma sistemática. Já na instituição rural, os professores não tinham espaço para partilharem e refletirem sobre a prática do ensino da língua portuguesa. No nosso entendimento, as atividades de elaboração do plano da unidade deveriam ser inclusivas aos professores das classes iniciais. Conforme sinalizamos na caracterização dos sujeitos, as duas professoras da primeira e terceira classes eram formadas em áreas desvinculadas e este cenário poderia estar influenciando, diretamente, no processo de planeamento adotado.

Após o planejamento quinzenal, segue o planejamento diário. Este tipo de planejamento era de inteira responsabilidade do professor de classe. Ou seja, era um documento individual onde o professor fazia o desenho da sequência da didática da sua aula, descrevendo os conteúdos e definindo os objetivos a alcançar, as estratégias a usar, materiais didáticos, entre outros. Esta atividade era realizada de maneira antecipada conforme o plano de aula, ou seja, era um documento mais restrito. Sua elaboração “era realizada pelo docente que desenvolveria ações e metodologias que seriam utilizadas para repassar o conteúdo (matéria) e as atividades de ensino – aprendizagem (Érika, 2019, p.162).

No que diz respeito à planificação diária da aula, verificamos que esta atividade era realizada com maior frequência por todos/as os professores/as que atuavam nas classes iniciais do Ensino Primário da escola urbana em detrimento da escola rural. Assim, a planificação diária de aula era de inteira responsabilidade do professor da classe e ela deveria ser realizada de maneira antecipada e antes de os professores se fazerem presentes na sala de aula, conforme o depoimento da nossa entrevistada

Os professores têm a obrigação de apresentar antes de entrar na sala, o plano diário da aula que pretende lecionar naquele, ao sector pedagógico ou ao delegado de classe, para devida assinatura (**Professor 1ª classe, Escola Rural**).

Com já tínhamos evidenciado ao longo da nossa pesquisa, o trabalho pedagógico requer um bom planejamento das atividades, onde o professor, de forma prévia antecipa os objetivos, as estratégias didáticas, os materiais ou recursos de ensino e os conteúdos a serem ensinados. Assim, o Ministério de Educação sinaliza que, antes de entrar na sala e iniciar a aula, o professor precisa de se preparar através de uma planificação sistemática da aula ou conjunto de aulas. A “preparação sistemática de aulas assegura a dosagem da matéria a tempo, o esclarecimento de objetivos a atingir e das atividades que serão realizadas, bem como a preparação dos meios de ensino adequados” (Moçambique, 2019, p.169)

Durante a observação das aulas, constatamos que os professores que lecionaram na escola primária urbana reuniam-se quinzenalmente para a elaboração do plano quinzenal. Ou seja, em duas semanas, os professores reuniram-se para o planejamento conjunto dos planos quinzenais, que culminou na elaboração da acta que testemunha o encontro das mesmas. Também testemunhamos, durante as observações das aulas, que as professoras que lecionavam o 1º ciclo do Ensino Primário possuíam planos diários das aulas que eram credenciados a partir de uma assinatura da diretora adjunta pedagógica (DAE) ou por diretores das classes. Diferentemente da escola primária rural os professores não apresentavam os planos diários de aula. Os professores dois e três, apenas levavam para a sala

o manual do professor e os planos analíticos, não os quinzenais. No nosso entendimento, a ausência ou não existência da planificação analítica, quinzenal e diária, propicia a improvisação das aulas e isso tem impacto negativo no trabalho docente e no desenvolvimento de competências por parte dos alunos.

As escolas usavam os planos analíticos trimestrais sorteados para a planificação quinzenal. Assim, reuniam os professores, consoante o nível de lecionação, para a elaboração dos planos quinzenais. Ou seja, em quinze dias, um grupo de professores que lecionavam a 1ª classe coletivamente elaboravam o plano quinzenal. Esse processo acontecia com todos os professores que lecionavam 1ª, 2ª classe e sucessivamente com os professores da terceira classe.

No que refere à planificação trimestral das professoras do ciclo do Ensino Primário, participamos e vivenciamos momentos do planeamento das disciplinas de língua portuguesa. Conforme ilustram os dados do Quadro ??? tivemos dois momentos da planificação trimestral em cada classe do bloco de alfabetização. Verificamos que era uma atividade coletiva onde os professores que atuavam na primeira juntavam para realizarem a planificação. Verificamos que o material usado na planificação era o programa de ensino e o manual do professor.

Seguiremos, apontando sobre o tratamento da diversidade de aprendizagem em sala de aula.

### 3.6 TRATAMENTO DA DIVERSIDADE DE APRENDIZAGENS EM SALA DE AULA

Esta parte do trabalho reserva-se a discutir como é que as professoras da escola em estudo conduziam o tratamento da diversidade de aprendizagens em sala de aula.

No cenário contemporâneo é inegável que a escola assume papel importante no processo de aprendizagem das crianças, jovens, adultos e idosos. É um espaço onde se concretiza a educação formal, a articulação entre as linguagens, as culturas.

Na escola, assim como na sala de aula, os alunos não são da mesma idade, nem têm as mesmas características físicas, psicológicas, em termos de operações motoras e mentais e, ainda, em termos de estados afetivos (Moçambique, 2019). Isso revela que as crianças, jovens e adultos, na sala de aula apresentam níveis de desenvolvimento e de aprendizagens diferentes. Perante essas diversidades, é necessário que a escola, junto aos professores e toda a equipe que constitui este espaço educativo, criem condições de aprendizagem, de modo que

proporcionem aos alunos o acesso ao conhecimento didatizável (Chevallard, 1991), a fim de assegurar as aprendizagens necessárias.

A seguir, no Quadro 12 elencamos o que foi possível apreender durante as observações:

**Quadro 12:** Tratamento da diversidade de aprendizagens em sala de aula

	Escola Urbana			Escola Rural			TOTAL
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	
Atendimento coletivo aos alunos	7	7	7	4	4	2	31
Explicações prévias das atividades	7	7	7	4	4	2	31
Atribuição da mesma atividade para diferentes níveis de aprendizagem	7	7	7	4	4	2	31
Disputa dos estudantes para participar da aula	3	2	6	2	6	1	20
Predominância de um trabalho coletivo com a turma	7	7	7	4	4	2	31
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>30</b>	<b>34</b>	<b>18</b>	<b>22</b>	<b>9</b>	<b>144</b>

Fonte: autor (2023)

Com o objetivo de analisarmos e compreendermos sobre o tratamento da diversidade de aprendizagens em sala de aula, realizamos 33 observações de aula no período de março a julho de 2023. Foram seis turmas das três primeiras classes do Ensino Primário, sendo três de cada escola (urbana e rural).

Constatamos que as professoras de ambas as escolas realizavam, com recorrência, as atividades de atendimento coletivo aos alunos, explicações prévias das atividades, atribuição da mesma atividade para diferentes níveis de aprendizagem. Para além desses aspectos, havia uma nítida disputa entre os/as estudantes para garantir participação nas aulas e, num geral, conforme atesta o Quadro 12, a predominância de um trabalho coletivo em detrimento das mediações individuais. Cremos que pelo número de estudantes na turma (ultrapassava 100), esse atendimento individual ficava didaticamente inviável, mas a alternativa de propor a mesma atividade adaptada para diferentes níveis de apropriação de leitura e escrita propiciava o atendimento à heterogeneidade. Este aspecto também foi apreendido por Oliveira (2010). Ao invés de um trabalho coletivo e individual, predominaram os momentos coletivos, a fim

de garantir, cremos, maior controle do tempo e gestão das atividades em função do número de estudantes por turma.

Apesar de termos constatado a menor recorrência verificada na professora da 3ª classe na escola rural, em todas as atividades na escola verificamos que houve planejamento e preparação prévia das aulas, incluindo o atendimento coletivo aos alunos, explicações prévias das atividades, atribuição da mesma atividade para diferentes níveis de aprendizagem e a predominância de um trabalho coletivo com a turma. No atendimento coletivo dos alunos, por exemplo, verificamos este encaminhamento 31 vezes. Comparando as duas escolas, apreendemos que as três professoras da escola urbana realizaram 7/7/7 vezes, diferentemente das professoras da escola rural em que houve diferenças entre as classes 4/4/2.

Apesar desta forma de atendimento permitir a gestão e minimização do tempo, por outro lado, apresenta desvantagem. Constatamos que a maior parte dos alunos não apresentava as suas reflexões e correções das atividades aos professores. Assim, no nosso entendimento, os professores também deveriam pautar por atendimento particularizado ou em pares ou em pequenos grupos, apesar de demandar tempo, porque permitem observar e identificar as dificuldades que o aluno, pares ou grupo apresentam na sala de aula ou durante a realização das atividades. Entretanto, conforme pontuamos anteriormente, o número de estudantes por sala impossibilitava, nitidamente, arranjos pedagógicos variados (trabalhos em grupos, em duplas, por exemplo).

Olhando pelo rácio professor aluno 1/130 alunos, o uso das atividades e o atendimento em grupo seria umas das estratégias eficazes para a gestão do tempo e das atividades na sala de aula. Leal (2005, p.97) chama a atenção sobre a relevância das atividades em pequenos grupos ... “por propiciar, de modo mais íntimo, a troca de experiências entre os colegas, levando – os a compartilhar saberes, levantar questões e respostas que os adultos escolarizados nem sempre se propõem”. A autora destaca que “em pequenos grupos é possível observar boas discussões entre as crianças, no momento de decidir onde colocar as letras” (Leal, 2005, p.97). Assim, o trabalho em pequenos grupos permitiria aos alunos obter a cooperação entre si na realização de uma tarefa e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática da convivência com as pessoas. E ao professor, este tem a oportunidade de observar os alunos de forma individual ou em pequenos grupos em torno da progressão da aprendizagem, dando apoio onde for necessário (Moçambique, 2019 e Ajoque, 2021).

Ao nos reportarmos ao tratamento da diversidade de aprendizagens nas salas de aula por nós acompanhadas, não constatamos a presença das seguintes atividades, como os resultados ilustraram: Formação de grupos para a realização das atividades, atividades

diversificadas e ajustadas aos diferentes níveis de aprendizagem, o atendimento em individual aos alunos, bem como em grupos, a organização e a gestão do tempo didático, olhando nos diferentes ritmos de aprendizagens dos alunos, o professor não prestou atenção para os alunos que tinham dificuldades de aprendizagem e um espaço dado pela professora às contribuições dos estudantes com dificuldades.

Já no fechamento da variável referente ao tratamento da diversidade em sala de aula, havia aqueles encaminhamentos que não priorizavam a inclusão, visto que a maior parte dos alunos apresentava um ritmo de aprendizagem diferenciado. Por outro lado, não podemos deixar de realçar que as condições estruturais, materiais definem, também, o alcance às singularidades de aprendizagem. No nosso contexto de observação, verificamos que ao professor não eram dadas as alternativas adequadas para que este trabalho fosse realizado. Segundo o que prevê a Unesco: “cada pessoa, em todas as fases da vida, deve ter oportunidades de ‘aprendizagem ao longo da vida’ para adquirir os conhecimentos e as habilidades de que necessita para satisfazer suas aspirações e contribuir para a sua sociedade”. Porém, não podemos ignorar que o contexto de atuação profissional é fundante para alcançar os objetivos expostos em documentos como o supracitado.

É importante destacar que havia, na ocasião da pesquisa, um tempo recomendado pelos Programas de ensino e pelos planos curriculares do Ensino Primário, que determinam que cada aula de língua portuguesa tem duração de 45min e isso contrapõe o cumprimento do mesmo. Vejamos o que profissionais que contribuíram com a pesquisa atestaram sobre essa pauta:

A escola primária completa Castro Teófilo leciona em três turnos, o que significa que os alunos têm um tempo letivo de 3ª hora diária de permanência na escola. Com isso, o tempo disponível não permite que os professores façam atendimento particularizado, a elaboração de trabalho em grupo. Isso não permite garantir aprendizagem da leitura e escrita, porque a maior parte dos alunos são falantes da língua materna que é diferente da língua do ensino. Segundo o currículo está limitado ao que se pode fazer dentro do horário escolar. E terceiro entrave no processo de heterogeneidade é o rácio professor/ aluno que ainda é alto, que varia de 1/130 alunos, principalmente nas classes iniciais do 1º ciclo do ensino primário (**Professora 3ª classe, Escola Urbana e Professor 2ª classe da Escola Rural**).

Considerando este dado de que havia um elevado número de escolas que lecionavam em três turnos, o horário de permanência na instituição não ultrapassava três horas. Este cenário se coaduna com o que ressalta Timbane (2014, p. 16) de que a “maioria das escolas tem três turnos, e respeitam o seguinte horário: das 6h30 às 10h30, de 10h30 às 13h20 e, finalmente, das 12h15 às 17h35”. Apenas ressaltar que a escola primária completa urbana

funcionava em três turnos no período regular. Sabemos que o rendimento escolar dos alunos depende do seu tempo de estudo, de uma escolha didática, de uma boa formação inicial e continuada dos professores, da existência de infraestrutura adequada e da presença do material didático apropriado. Na escola urbana, o tempo de contato entre o professor e o aluno na escola era muito curto, o que fazia com que o/a estudante não tivesse tempo suficiente para aprendizagem e progressão.

Partimos, para um dos fatores que não favorecia o tratamento da heterogeneidade que foi a infraestrutura. Ao longo da presente sistematização ressaltamos que na escola rural os/as estudantes tinham aulas embaixo das árvores e em salas construídas com material local. As condições de funcionamento, portanto, muito frágeis. Em decorrência das condições climáticas, verificamos que houve faltas frequentes tanto de professores quanto de estudantes.

Por isso compreendemos que o planejamento não incluía a todos, dados os diferentes ritmos de aprendizagem, bem como as condições a que professores/as e estudantes estavam expostos. Compreendemos que esses fatores vinham interferindo, diretamente, na apropriação da leitura e da escrita nas primeiras classes do Ensino Primário em Moçambique. Os aspectos aqui explicitados, portanto, extrapolam o objeto de pesquisa formação e atuação profissional no ensino da leitura e da escrita.

Diante desse cenário, ressaltamos que, embora os/as estudantes passem de classe, este processo é marcado por lacunas quanto aos conhecimentos esperados, por exemplo, no concernente à apropriação da leitura e da escrita. A seguir, depoimento de professoras atestam essa premissa:

Na minha turma tenho um total de 125 alunos, dos quais 15 sabem ler e escrever perfeitamente. Apesar de estarmos no final do segundo trimestre, a minha luta é aplicar mais esforço, para que até ao final do ano, todos saibam ler e escrever (**Professora 3ª classe, Escola Rural**).

Na mesma direção, a professora da 3ª classe da Escola Urbana enfatizou:

Nos dias de hoje não é tarefa fácil, porque a maior parte dos alunos são falantes da língua materna, o primeiro desafio que temos é ensinar a língua do ensino e depois ensinar a ler e escrever. Assim o número de estudantes que sabem ler é reduzido como observado nas nossas aulas. Estou a trabalhar junto aos alunos para invertermos esse cenário (**Professora 3ª classe, Escola Urbana**).

Este contexto se contrapõe ao que prevê o Plano *Curricular do Ensino Básico* (PCEB), que orienta que até finais do 1.º ciclo do Ensino Primário, os alunos precisam adquirir “habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números”. No nosso



entendimento, não se pode permitir que qualquer aluno saia ou progrida sem ter adquirido as habilidades exigidas por cada classe, porque seria um fracasso na aprendizagem e no desempenho escolar, tanto do aluno, como do professor e do sistema nacional da educação. Entretanto, compreendemos que o currículo oficial não alcança as singularidades do chão das escolas, portanto, enquanto as políticas não alcançarem tais singularidades, os resultados dificilmente serão satisfatórios.

Para fazer face a isso, seria necessário a criação de condições materiais, físicas e melhorar as competências dos professores a partir da formação continuada e exercício como forma de partilha de experiência para a melhoria das metodologias e das práticas do ensino, conseqüentemente, das aprendizagens. Alcançamos, neste momento, um dos pilares de nosso estudo: a formação continuada de professores alfabetizadores, tema a seguir.

### 3.7 FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO

Um dos pilares importantes desse estudo é a formação de professores. Ao colocarmos esta variável, a nossa expectativa era a de verificar o(s) modelo(s) formativo(s) predominante para os profissionais que atuavam nas classes iniciais. A questão que foi colocada aos informantes foi: *em que modelo foi formado na formação inicial e continuada?* A Tabela 2 explicita os dados obtidos.

Escola		Modelos de formação		Formação Continuada
		Básico/ Médio	Graduação	
Escola Urbana	P1	7+3	Cursando	Não
	P2	9+3	.....	Não
	P3	10+2	.....	Não
				Não
Escola Rural	P1	10+2	Gestão. Rec. Humanos	Não respondeu
	P2	10+2	Ad. Pública	
	P3	10 +1	Ensino Básico	Método de ensino de leitura e a análise reflexiva da aula
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

Fonte: autor

Como tínhamos realçado Moçambique, após a independência em 1975, tem experimentado diversos modelos de formação de professores primários. A Tabela 2 ilustra que os professores/as das escolas urbana e rural foram formados ao nível básico e médio pelo vários modelos, desde 7+3, 9+3, 10<sup>a</sup> +1, e 10<sup>a</sup> +2. Sobre esse assunto, Agibo e Chicote (2015, p.4) destacam que

Desde a sua independência, em 1975, Moçambique tem experimentado vários modelos de formação de professores, destacando alguns: 6<sup>a</sup> classe + um a três meses que vigorou de 1975 a 1977, 6<sup>a</sup> classe + seis meses, de 1977 a 1982, 6<sup>a</sup> classe + 1 ano, 1982 e 1983, 6<sup>a</sup> classe + 3 anos, de 1983 a 1991, 7<sup>a</sup> classe + 3 anos, de 1991 aos nossos dias, IMAPS(10<sup>a</sup> classe + 2 anos), de 1997 aos nossos dias, 7<sup>a</sup> classe + 2 anos + 1 ano, em regime experimental, de 1999 à 2003, IMAP (10<sup>a</sup> classe + 1 ano + 1 ano), de 1999 a 2004 e atualmente 10<sup>a</sup> classe + 3 anos, que está sendo implementado em alguns Institutos do País. (Agibo; Chicolete, 2015, p.4).

A introdução destes modelos, como vimos, objetivava assegurar uma oferta mais rápida de professores com formação sem descuidar a dimensão da qualidade, tendo em vista que destes modelos, certamente nasceria a classe moçambicana de futuros docentes (Moçambique/INDE 2011). Apesar deste argumento, estes modelos de formação de professores foram contestados em vários estudos como o de Niquice (2005), que considerava que os modelos de formação docente em Moçambique (6<sup>a</sup> +1, 7<sup>a</sup> +3, 7<sup>a</sup> +2+1, 10<sup>a</sup> +1 entre outros), não eram apropriados para se preparar “um bom professor em razão da deficiência de competência nos professores egressos” e a duração dos cursos (p. 102).

Por outro lado, os modelos concebidos ao longo da nossa história de formação de professores, concretamente nos modelos 7<sup>a</sup> +3anos, 10<sup>a</sup> +1ano e 10<sup>a</sup> +2anos, no nosso olhar, não permitiam aquisição de conhecimentos ou competências exigidas para a prática do ensino da leitura e da escrita, visto que a maior parte dos estudantes que se candidata para os cursos de professores nos Institutos de Formação apresentam grandes dificuldades de leitura, escrita e alguns na produção de textos, como assinala Buendía (2010), ao destacar que as mudanças nos modelos de formação de professore no magistério e nos institutos, não ocasionou a melhoria nas práticas de ensino da leitura, escrita e nas práticas de alfabetização.

Por isso, sobre a formação de professores para atuarem no primeiro ciclo do ensino primário, Spear –Swerling (2014, p.15) defende que diversos estudos “indicam que os professores carecem frequentemente do conhecimento científico que os ajude a ensinar de forma mais eficaz, especialmente crianças com problemas de aprendizagem da leitura”. O autor entende que uma boa qualidade de formação inicial e da formação em serviço podem

assegurar uma melhor aprendizagem dos alunos nos primeiros anos de escolaridade e criar uma base mais sólida para o sucesso na leitura a longo prazo, o qual depende largamente da qualidade das aprendizagens iniciais.

Referente ao nível de graduação, verificamos que na escola urbana, as três professoras que atuavam nas classes iniciais, ou no bloco de alfabetização, não possuíam este grau apesar de uma estar cursando, na ocasião da pesquisa. Diferentemente da escola rural onde verificamos que os/as professores/as que atuavam nesses níveis de ensino possuíam graduação em diversas áreas desde Administração Pública, Gestão de recurso humano e licenciatura em Ensino Básico.

Apesar dessa diversidade, constatamos que apenas o graduado em Ensino Básico possuía a legitimidade para atuar nas classes iniciais do Ensino Primário. As outras duas professoras eram formadas em áreas afins, segundo a lei moçambicana ou qualificador de funções na função pública. As mesmas não estavam habilitadas para trabalhar com essas classes. Isso coloca em causa a qualidade do trabalho docente e o desempenho dos alunos conforme tínhamos evidenciado ao longo da análise de dados. Diante disso, acreditamos que os serviços de educação deveriam rever esse contexto e realizar adequações, de modo a assegurarem um alinhamento entre a formação e o segmento de atuação do professor.

Além disso, é necessário que se aloquem professores nas classes iniciais que sejam formados nos outros subsistemas de formação de professores (licenciados em ensino básico, por exemplo), os quais podem garantir não só uma boa leccionação da matéria de leitura e escrita nas classes iniciais, como também possuem uma formação robusta cientificamente.

Sabemos que a formação continuada é fundamental para os professores que estão em exercícios da função docente, de modo a garantir o aperfeiçoamento da prática de sala de aula, sobretudo no concernente à leitura e escrita. Referente a este ponto, verificamos que, apesar de longos anos de serviços, os professores da escola urbana nunca tiveram uma formação continuada nem exercícios, enquanto na escola rural, dos três professores sujeitos da nossa pesquisa, apenas um professor possuía a formação continuada no âmbito das metodologias do ensino da leitura e escrita e análise reflexiva da aula. Coincidentemente referimos do professor que possui a graduação em ensino básico. Em síntese, o cenário de nossa pesquisa apontou para um distanciamento entre a formação inicial e continuada para o exercício cotidiano de ensino da leitura e da escrita nas classes iniciais.

Ao longo da história da formação de professores em Moçambique, nunca existiu um único tipo específico de Formação Contínua que foi considerado o mais efetivo, visto que a existência de vários modelos de formação de professores primários dificultam a elaboração de

programas de formação continuada de professores em exercício que respondam às dificuldades e necessidades reais de cada tipo de professores existentes.

Face às dificuldades encaradas, o Ministério de Educação implementou vários modelos ou iniciativas de formação continuada em exercício, que integrava o conjunto de ações sistemáticas e organizadas com o objetivo de dar continuidade ao desenvolvimento de competências do professor do Ensino Primário e educador de adultos, a partir da experiência prática. Estas iniciativas de formação compreendem cursos e/ou seminários de capacitação, jornadas pedagógicas, oficinas pedagógicas, assistência mútua as aulas, entre outras formas estruturadas que articuladas com o sistema de desenvolvimento profissional dos professores e do melhoramento do processo de ensino e aprendizagem (Moçambique, 2018).

Para garantir a implementação destas iniciativas, nos últimos anos, a formação continuada dos professores primários tem sido assegurada por instituições públicas específicas como os Institutos de Formação de Professores Primários (IFP), as zonas de influências pedagógicas (ZIPs) e as escolas. Entretanto, nossos dados apontaram para a não inclusão desses docentes na formação contínua.

Reconhecendo a importância da formação contínua de professores, em 2007, o Ministério da Educação, junto aos seus parceiros, promoveram várias iniciativas de formação, com objetivo de capacitar e apoiar estes profissionais sem que os mesmos tenham que abandonar as suas salas de aula. Esta iniciativa visava uma formação continuada em exercício, com o objetivo de atualizar os professores em exercício, capacitando-os permanentemente, de modo a garantir melhor desempenho dos mesmos e garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Com isso, achamos a formação continuada imprescindível, porque o professor adquire conhecimentos científicos e pedagógicos, necessários para o exercício da docência e também que seja preparado para uma atitude de análise crítica e sistemática da sua prática pedagógica, dos resultados obtidos, de modo a permitir uma contínua inovação pedagógica adequada às necessidades dos alunos e da sociedade em geral. Portanto, estas iniciativas da formação estavam assentadas em três pressupostos: primeiro garantir a melhoria da qualidade do ensino a partir da formação continuada dos professores, segundo, fornecer uma base metodológica para o exercício da profissão docente e o terceiro visava complementar, atualizar, renovação constante e aprofundar as capacidades e competências inerentes ao exercício da atividade docente, de quem já possua qualificação profissional para a docência (Moçambique, 2003).

Entre, as várias iniciativas, o governo, junto aos seus parceiros, conceberam um Programa chamado *Crescer*. A princípio, este foi considerado como um Programa de

aperfeiçoamento pedagógico e didático de todos os professores em exercício do Ensino Primário, mas sem efeitos de promoção ou progressão na carreira docente. Portanto, os conteúdos privilegiados em formações contínuas de professores, que decorriam em forma de seminários, capacitações e jornadas pedagógicas, com a finalidade de aperfeiçoamento, estavam ligados à leitura, escrita e cálculo/contagem de números, para além do estudo do método participativo, da planificação e simulação de aulas (Moçambique, 2018).

Diante disso, considerava-se que este abrangesse todos os professores em exercício no Ensino Primário de 1<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> classes, mas os materiais continham conteúdos de estudo não diferenciados para atender a um conjunto de professores que atuavam em todo o Ensino Primário. Todavia constatou – se

que o Programa não permitiu o envolvimento de todos os professores, sobretudo nas fases de planificação e na busca dos problemas reais que os beneficiários enfrentavam no processo de ensino e de aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo. Para além disso, ao longo da implementação do Programa, verificou-se pouca clareza sobre os conteúdos abordados durante as sessões de capacitação de professores, o que não permitiu atribuir dimensão pedagógica nem profissional às ações realizadas e dificultou o desenvolvimento de pacotes de formação que influenciassem o desenvolvimento profissional dos beneficiários. Houve, também, fraca relação entre a formação em exercício e a carreira docente, o que impediu o desenvolvimento profissional dos professores (Moçambique, 2018, p. 18).

Além disso, para garantir que a formação continuada seja um processo cíclico, contínuo, permanente, integrado na escola e orientado para a prática diária, visando o desenvolvimento profissional dos professores, o Ministério da educação e desenvolvimento humanos implementou uma nova iniciativa chamada Estratégias de Formação Continuada de Professores do Ensino Primário (EFCPEP), baseada numa metodologia de Análise Reflexiva de aulas como um modelo de Desenvolvimento Profissional Contínuo do professor. Portanto, a metodologia de Análise Reflexiva de Aulas envolvem:

- ✓ Um Grupo de Professores que planifica, ensina, observa, analisa e reflete aulas de forma colaborativa;
- ✓ Um ciclo, no qual a aprendizagem é a partir da análise de uma aula e integrada na subsequente planificação de aula;
- ✓ O trabalho de uma comunidade de aprendizagem que coloca o aluno no centro das aprendizagens.
- ✓ Um processo contínuo – e não um evento único;
- ✓ Tem lugar na sala de aula concreta;
- ✓ É orientado pelas dificuldades identificadas pelos Professores;
- ✓ Envolve um elemento de pesquisa colaborativa entre professores (Moçambique, 2020).

Na ótica de Haithcock (2010), a metodologia de Análise Reflexiva de Aulas tem como objetivo o aperfeiçoamento dos Professores através desta metodologia e visa a melhoria da prática pedagógica na sala, além de criar oportunidades estruturadas para que os professores examinem o processo de ensino-aprendizagem, considerando os seguintes focos:

- ✓ Melhoria da planificação e implementação de aulas;
- ✓ Avaliação dos resultados do ensino;
- ✓ Análise do raciocínio dos alunos;
- ✓ Melhoria na aprendizagem dos alunos.

É importante destacar, oficialmente, como funciona a metodologia de análise reflexiva das aulas.: Os Professores da escola encontram-se em grupos (ao nível da escola, por ciclos, ou por classes) e:

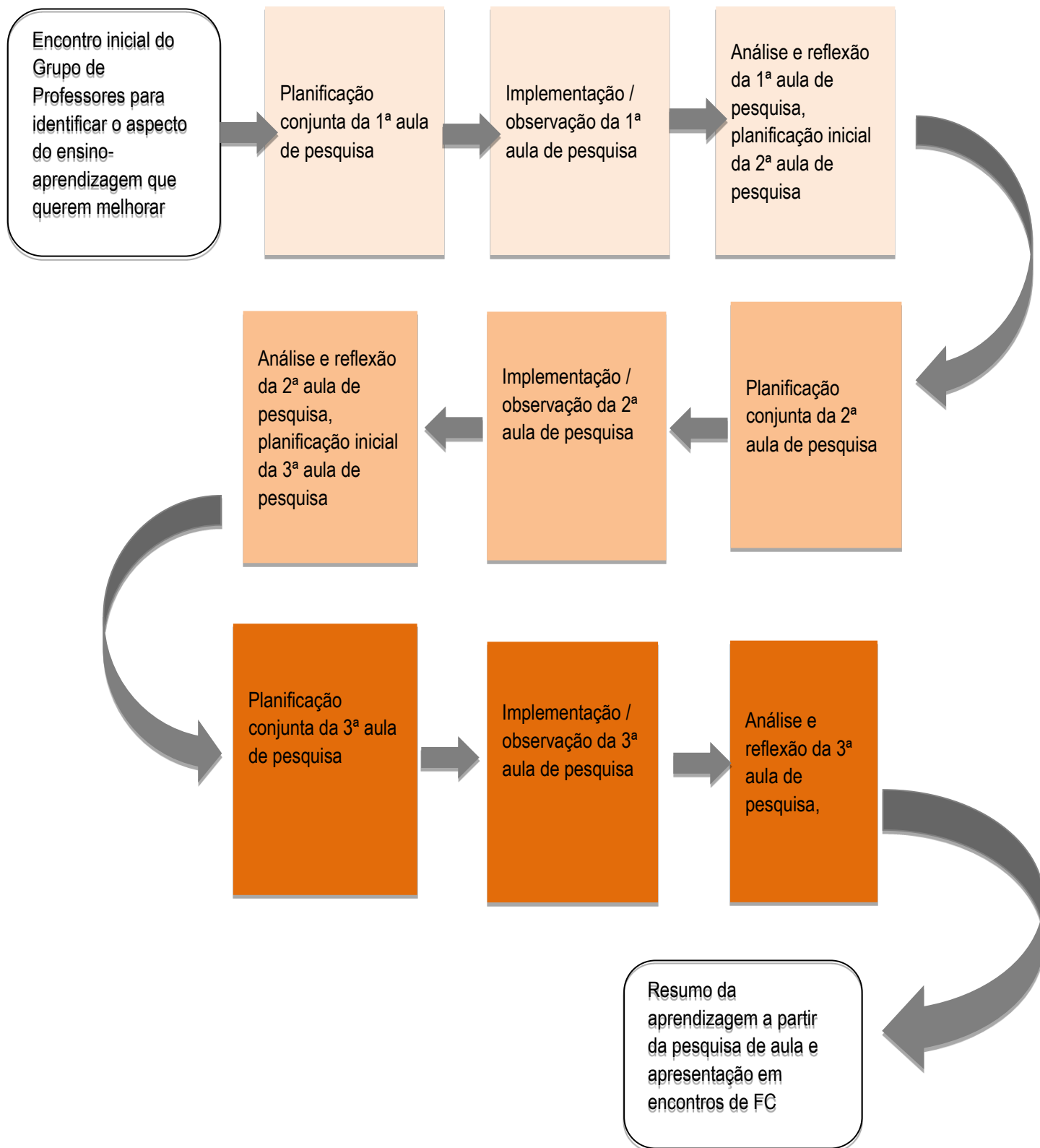
- ✓ Identificam um problema / dificuldade / desafio que enfrentam;
- ✓ Compartilham as experiências, materiais e conhecimentos em relação ao problema identificado, onde:
- ✓ Professores planificam uma aula para resolver a dificuldade identificada, determinando o foco de observação.
- ✓ Um Professor do grupo leciona a aula, os outros assistem, focalizando nos aspectos previamente concordados.

Após a aula, o grupo analisa os dados recolhidos durante a assistência e faz uma reflexão sobre o sucesso da aula relativamente ao foco da observação determinado. Nesta análise, identificam-se possíveis melhorias para a planificação de aulas e novos desafios. Portanto, é feito o registo da aula, incluindo uma síntese dos aspectos analisados e refletidos, os quais servirão de materiais para aulas futuras.

No nosso entender, esta metodologia de Análise Reflexiva de Aulas estimula a criação de uma comunidade de investigadores na escola em que os professores se apoiam para aperfeiçoar, continuamente, sua prática e sua profissão. Também permitem aos professores aprender uns com os outros, além de oferecer oportunidades aos professores para para praticar e adotar novas estratégias.

Figura 5

**Esquema do processo de Análise Reflexiva de Aulas<sup>35</sup>, ao nível das escolas**

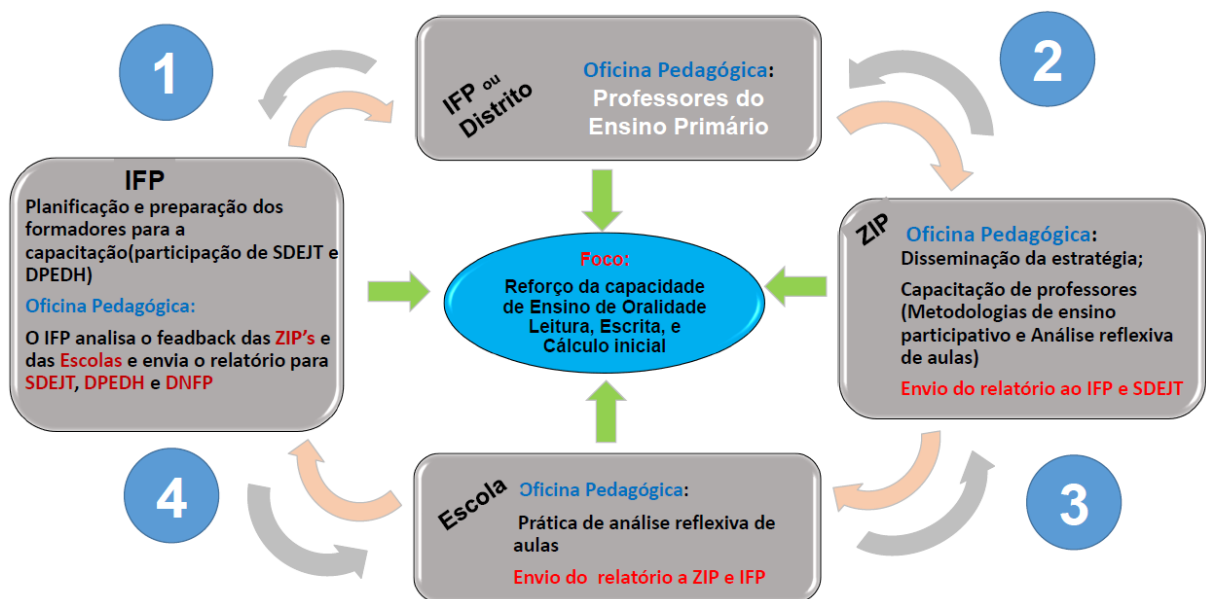


<sup>35</sup> Adaptado de Dudley (2014, p. 5).

No concernente à formação contínua de professores do Ensino primário, há um pacote de ações de desenvolvimento profissional. Destacamos, a seguir, os elementos priorizados:

- ✓ Capacitação dos professores em literacia (leitura), Metodologia de ensino de Língua Portuguesa, numeracia (cálculo) e assuntos transversais;
- ✓ Prática na escola: a detetização, prática do professor e análise reflexiva da aula;
- ✓ Apoio pedagógico: a partilha das experiências ao nível, a partir dos professores mais experientes da Zona de Influência Pedagógica e Diretores Adjuntos da escola).
- ✓ As oficinas pedagógicas que ocorrem ao nível das zonas de influência pedagógica. Assim, as oficinas pedagógicas servem para pôr em prática a abordagem de Análise Reflexiva de Aulas a nível da escola e contribuem para superação entre professores na ZIP (Zonas de Influência Pedagógica). Elas decorrem pelo menos uma vez por mês (Moçambique, 2018).

A seguir, Figura 6 que ilustra esse modelo formativo.



**Fonte:** Ministério da Educação em Moçambique.

Podemos observar que a implementação da formação continuada dos professores primários obedece a quatro fases:

**Fase 1:** A planificação, preparação de formadores para a capacitação, com a participação dos técnicos dos serviços distritais de educação e juventude e



tecnológica e da Direcção Provincial da educação, nos Institutos de formação de

Reunião de balanço da implementação da EFCPEP.

**Fase 2:** Consistem em capacitação de professores experientes, onde os Formadores dos Institutos de Formação de Professores capacitam Professores Experientes das ZIPs.

**Fase 3:** é a realização das Oficinas pedagógicas a nível da Zona de Influência Pedagógica dos Professores Experientes das ZIP capacitam Professores da ZIP

**Fase 4:** Ao nível da Prática na Escola: Realização de prática e reflexão da prática (Análise Reflexiva de aulas). (Moçambique, 2015).

Como podemos compreender, o objetivo da Formação Contínua é de melhorar o processo de ensino-aprendizagem através do estabelecimento de uma cultura de colaboração e apoio mútuo entre os professores nas escolas, focalizando na reflexão da prática, na identificação dos desafios do ensino e das mudanças que irão melhorar a aprendizagem dos alunos na sala de aula e na partilha dos resultados com professores que enfrentam dificuldades parecidas.

Assim sendo, as atividades fazem parte da planificação e envolvem vários sujeitos: os técnicos da direcção provincial, os serviços de educação, formadores do IFPs, os coordenadores das ZIPs, os professores mais experientes e os coordenadores pedagógicos. Para difundir o aprendizado ao nível das ZIPs e escolas, são realizadas oficinas pedagógicas. Nesta perspectiva, as oficinas pedagógicas ao nível da ZIP, são entendidas como encontros de professores para partilharem suas experiências de planificação e avaliação do ensino-aprendizagem. Servem para orientar os professores sobre a metodologia de Análise Reflexiva de Aulas.

Desta forma, as oficinas pedagógicas no nível das Zonas de Influência Pedagógica são orientadas por professores experientes, preparados pelos IFPs e têm como objetivo orientar esses profissionais para integrar a metodologia de Análise Reflexiva de Aulas na prática diária da escola. Quanto à *prática reflexiva*, a professora da 3ª classe da escola rural enfatizou: “esta é realizada ao nível da escola, onde a direcção tem a responsável por organizar as oficinas pedagógicas.”

Quanto à monitoria e supervisão da formação continuada ao nível da escola, explicitamos, a seguir, Quadro 13 com informações a respeito desse tema.

Nível	Responsável	Monitora e supervisão	Instrumentos
Escola	Direcção da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assistência e apoio pedagógico às sessões de análise reflexiva de aulas (ARA);</li> <li>Registo das sessões de ARA;</li> <li>Garantia da documentação das sessões (incluindo exemplos de ciclos de ARA)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fichas de registo das reuniões dos grupos de professores (ARA);</li> <li>Relatório da ARA</li> </ul>
ZIP	Coordenador da ZIP	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assistência às oficinas pedagógicas a nível da ZIP;</li> <li>Relatório das oficinas pedagógicas (incluindo exemplos de ciclos de ARA);</li> <li>Avaliação das oficinas pedagógicas realizadas pelos participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fichas de registo das oficinas pedagógicas;</li> <li>Relatório das oficinas pedagógicas;</li> <li>Ficha de avaliação da oficina pedagógica</li> </ul>
IFP's	Direcção	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relatório das oficinas pedagógicas a nível dos IFP's;</li> <li>Relatório de capacitação dos professores orientadores;</li> <li>Avaliação da capacitação realizada pelos participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Base de dados das capacitações dos professores orientadores no IFP;</li> <li>Relatório das capacitações;</li> <li>Fichas de avaliação da capacitação.</li> </ul>

E quanto aos temas voltados para os campos da leitura e da escrita? O que se prioriza na formação continuada nessas áreas?

- Funcionamento e procedimentos do programa da estratégia de formação contínua;
- Metodologia do ensino da oralidade, leitura, escrita e cálculo inicial;
- Metodologia de ensino participativa centralizada no ensino da leitura, escrita e cálculos, centrados no aluno e sessões de análise reflexiva de aula.
- Metodologia de Análise Reflexiva de Aulas (Moçambique, 2018).

A seguir, explicitamos o período e funcionamento da formação continuada dos docentes situados nesses contexto, por meio do Quadro 14.

Elemento	Formadores	Participantes	Local	Periodicidade de	Duração	Observações
<b>Preparação de formadores IFP's: oficinas pedagógicas nos IFP's</b>	Formadores identificados (Línguas, Matemát e Psicopedag)	Todos formadores dos IFP's	IFP	Entre Fevereiro e Maio		Implementar métodos de ensino centrados no aluno na sala de aula
<b>Sessões de capacitação de professores orientadores das ZIP's</b>	Formadores dos IFP's identificados	Professores orientadores de cada ZIP	IFP/distrito	Durante a interrupção lectiva	4 dias	
<b>Oficinas pedagógicas a nível da ZIP</b>	Professores orientadores das ZIP	Professores por ciclo	Sede da ZIP	Sistemático	1/2 dia	
<b>Oficina pedagógica a nível da escola</b>	Direcção da escola Professores do ciclo		Escola	Sistemático		Garantir que a assistência colectiva não afecte o decorrer normal das aulas
<b>Reuniões de balanço entre os IFP's da província</b>	Chefe da Repart de Formaç de Prof da DPE	Formad dos IFP's e técnic (DPE e SDEJT	IFP	Outubro		

Fonte: INDE/MINED (Moçambique, 2018).

Assim, sinalizamos que a formação contínua em exercício integra o conjunto de ações sistemáticas e organizadas com o objetivo de dar continuidade ao desenvolvimento de competências do professor do Ensino Primário e educador de adultos, a partir da experiência prática. Esta formação compreende cursos e/ou seminários de capacitação, cursos presenciais, entre outras formas estruturadas e articuladas com o sistema de progressões na carreira docente. Além disso, a implementação da formação continuada envolve várias instituições do sector da educação, como “institutos de formação de professores, onde envolvem os formadores, os serviços distritais da educação, envolvendo os técnicos do departamento do ensino primário, as zonas influência pedagógica”: envolvendo as 10 escolas que compõem a Zona de Influência Pedagógica (Moçambique, 2018, p.77).

Porém, apesar de estes documentos como o programa de formação continuada e estratégias de formação de professores em exercícios mostrarem um testemunho do compromisso do governo de formar ou capacitar professores para o exercício da prática, de modo a aperfeiçoar as metodologias de ensino da língua portuguesa e as suas respectivas estratégias, o problema ainda persiste de existência de poucas oportunidades de formação continuada dos professores em exercício e de desenvolvimento profissional contínuo desses profissionais, apesar de estudos realizados nesta área e do apelo constante das autoridades do

Sistema Nacional de Educação (SNE) moçambicano, no sentido de oferecer iguais oportunidades de formação continuada para todos professores do Ensino Primário.

Assim, compreendemos a partir dos depoimentos dos entrevistados, que a maior parte dos professores, após a formação inicial ou qualificação inicial, tinham poucas oportunidades para realizarem a formação em exercício ou para um desenvolvimento profissional contínuo, sendo muitas vezes obrigados a procurar uma promoção que os obriga a sair da escola para desenvolverem uma carreira. Como podemos observar nos excertos que seguem:

Eu trabalho há 26 anos e já passei em várias escolas, desde urbanas, suburbanas e rurais, nunca beneficieei duma formação continuada ou em exercício, visto que as capacitações ao nível das ZIPs não são abrangentes a todos professores. Muitas vezes, os professores que vão a esta capacitação são os professores da confiança ou os recém graduados, mas eu acho que perdemos muitos, porque a formação continuada é muito importante para nós que fomos formados nos modelos muito antigos (**Professora 3ª classe, Escola Urbana**).

Na mesma direção, a professora da 1ª classe, Escola Urbana:

Eu tive a formação inicial há 20 anos, mas até agora nunca tive ou participei numa formação em exercício. Até que eu gostaria, porque a profissão docente precisa de inovação. Eu acho que já tivemos várias mudanças de currículo e alguns professores da minha escola foram e eu não. Quando perguntei uma vez disseram que eu já experimentei, porque já trabalho há 20 anos. Na minha turma, tenho dois alunos com necessidades especiais e eu não sei como trabalhar com eles, porque na época que fiz formação não aprendi como trabalhar com esse aluno, por isso eu queria tanto aprender para ajudar os meus dois alunos (**Professora 1ª classe, Escola Urbana**).

Infelizmente, as narrativas, resguardadas as singularidades, retratam o mesmo problema, ou seja, a não oportunidade de participar de formação continuada. Vejamos o que sublinhou o professor da 2ª classe, Escola Rural:

Eu tive a formação continuada quando eu trabalhava no distrito do Zumbo, mas desde que eu vim parar aqui na escola 2, nunca tive uma formação continuada. Tivemos com tema de formação continuada ou exercício iniciação da escrita, grafismos, metodologia de ensino, mas, por necessidade de desenvolver a minha carreira, eu concorri para a Universidade Pungue e fiz o curso de Licenciatura (Graduação) em Ensino Básico. Eu acho que aprendi muito durante os meus quatros anos de formação e hoje aplico esse conhecimento na sala de aula. Mas com essa reforma curricular, eu acho que precisamos de ser capacitados (**Professor 2ª classe, Escola Rural**).

Eis um exemplo que explicita uma iniciativa particular de busca por uma formação específica para o Ensino Primário. Por conta da não sistematicidade de oportunidade de participar da formação continuada, o professor da 2ª classe, escola rural buscou a formação

inicial e, na ótica dele, obteve resultados significativos para atuação com as classes iniciais. Seguimos explicitando depoimento que evidencia as controvérsias existentes na formação continuada em Moçambique:

Para mim, acho que não há clareza na escolha dos colegas para capacitação. Nós escutamos os colegas a dizer: ‘fomos para capacitação e quando volta não dissemina para os colegas aquilo que aprenderam lá’. E muitas vezes essas capacitações envolvem subsídio. Por isso, são as mesmas pessoas que vão para as capacitações, programadas pela direção provincial ou distrital. Para mim, seria melhor, porque eu melhorar a minha prática como docente **(Professora 2ª classe, Escola Urbana)**.

Vejamos o que declarou a professora da 1ª classe da escola rural:

Eu nunca tive formação continuada na área da leitura e escrita, mas para forma curricular, sim. Nossa escola perde muitas coisas não sei por que. Está longe da cidade. Só para dar exemplo, a nossa escola foi sorteada para dar aula em língua materna ou local, eu não consigo, porque não fui capacitada de como dar aulas em língua local, por isso, dou em português, apesar de nosso livro estar em língua materna. Eu acho que a educação peca por não fornecer a formação continuada enquanto o professor está em exercício. Seria bom, porque na licenciatura eu fiz curso que não está vocacionado para dar aula, mas como fiz instituto no nível médio, por isso dou aula **(Professora 1ª classe, Escola Rural)**.

Apesar dos depoimentos dos/as professores/as, o Ministério da Educação reconhece a importância da formação continuada para o bom desempenho do professor, doravante garantir a qualidade de educação como sinalizam: “Formação contínua em exercício confere qualificação profissional para a docência aos professores e educadores de adultos em exercício e visa complementar, actualizar e aprofundar as capacidades, de quem já possua formação inicial para a docência” (Moçambique, 2015, p.17)

Apesar desse reconhecimento da importância da formação continuada, verificamos, por meio dos dados de nossa pesquisa, a inexistência de oportunidades de formação continuada para todos e, em alguns casos, a existência de critérios desconhecidos e de ausência de uma cultura de formação no interior de cada instituição, ou seja, aquela professora que participou da formação, retornar ao seu ambiente de atuação e trabalhar com os seus colegas. Não parecia existir uma articulação interna. Isso nos leva a concluir que, após a formação inicial, os professores das escolas urbana e rural tiveram poucas oportunidades de aperfeiçoar ou ser capacitado no eixo da leitura e escrita. No nosso entender, isso dificulta e afeta negativamente o trabalho docente colocando – o em causa o desempenho profissional dos profissionais e a qualidade de educação.

Assim, quer a formação inicial, quer a formação em exercício, têm como grande desafio mudar efetivamente as metodologias de ensino no eixo da leitura e escrita, assegurando que os professores desenvolvam um ensino centralizado no aluno, tornando-o como um sujeito ativo da sua aprendizagem, conduzindo-o no uso quotidiano da língua como instrumento de enunciação e de análise para a resolução dos problemas diários. E, para isso, é preciso garantir que a melhoria da qualidade do ensino seja sustentada em todo o país. Também é necessário que continue a haver a capacitação para os professores em exercício, o que serve como um quadro referência de qualificações necessárias para um bom desempenho do professor.

Como pode depreender a partir das informações colhidas referentes às características dos participantes da nossa pesquisa, concretamente na formação continuada, constatamos que a maior parte dos professores não tinha a formação continuada em torno dos eixos da leitura e da escrita. Esse cenário evidencia que a maior parte dos professores que atua no 1º ciclo do Ensino Primário apresenta grandes dificuldades em torno dessa estratégia metodológica para o ensino da leitura e da escrita.

Sugerimos que haja trabalhos de formação continuada aos professores primários tanto a no nível das ZIPs como da escola, de modo a que os professores não só tenham domínio dos conteúdos científicos a serem ministrados nas classes iniciais, como também tenham domínio de metodologias e as estratégias específicas de ensino de leitura e escrita nessas classes. Também que os professores do ensino primário, principalmente das classes iniciais do primeiro 1º ciclo, sejam aqueles que possuem uma larga experiência de ensino no eixo da leitura e da escrita.

Seguiremos nossa análise com o eixo da progressão dos conteúdos no primeiro ciclo do Ensino Primário.

### 3.8 PROGRESSÃO DO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO PRIMEIRO CICLO PRIMÁRIO

Nesse item, apresentamos a progressão dos conteúdos, das aprendizagens esperadas por classe no primeiro ciclo, com observância do que prevê o Programa do Ensino Primário. O Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), em vigor em Moçambique desde 2004, prevê a passagem por ciclos de aprendizagem, nomeadamente: o 1º ciclo (1ª e 2ª classes); 1o ciclo (2ª e 3ª classes) e 2º ciclo (4ª e 5ª classes).

O Programa determina que ao terminar a 1ª classe o aluno deve saber ler (identificar) e escrever o alfabeto em ordem, mas isso não significa que, no processo da iniciação da leitura e da escrita, siga tal ordem. O que se pretende é que, findo o processo de iniciação, haja uma sistematização de todo o alfabeto. Na 2ª classe, o Programa pretende dar continuidade e aprofundar as competências desenvolvidas na 1ª classe, sobretudo no que concerne à leitura e escrita. O ensino da Língua Portuguesa tem como objetivo permitir que os alunos desenvolvam competências de comunicação oral e escrita, de modo a participarem na vida social, cultural, económica e política do país e do mundo. Na 2ª classe, a leitura e a escrita é feita com base na introdução de combinações grafêmicas, com recurso a palavras, frases e pequenos textos.

No programa da 2ª classe são desenvolvidas as seguintes habilidades: (i) oralidade, através de dramatização, contos e uso de atos elocutórios; (ii) leitura e escrita de dígrafos, ditongos e outras combinações de sons, a leitura e escrita de palavras e frases simples, (iii) leitura e interpretação de pequenos textos (contos, fábulas, lendas e poemas) (iv) redação (escrita) de pequenos textos (contos, fábulas, lendas e poemas) e cópia de palavras, frases e textos (v) regras de funcionamento da língua (gramática), através do estudo da sinonímia, pronomes (pessoais, possessivos e demonstrativos) e (vi) o vocabulário. O Programa prevê uma abordagem cíclica e complementar dos conteúdos. A abordagem cíclica consiste na intercalação (retoma permanente) das habilidades ao longo do Programa. A abordagem complementar consiste na indissociabilidade das habilidades (uma habilidade é abordada ao serviço ou dentro de outra habilidade).

No fim do primeiro ciclo, na 3ª classe, o aluno é submetido a uma avaliação interna, elaborada e realizada na escola, sob supervisão da Zona de Influência Pedagógica (ZIP), para aferir o desenvolvimento de competências requeridas neste ciclo. Transita para o segundo ciclo o aluno que tiver desenvolvido as competências previstas no primeiro. Excepcionalmente, poderá haver retenção nos casos em que o professor, a direção da escola, cheguem ao consenso de que o aluno não desenvolveu as competências previstas e, por isso, não beneficiará da progressão para o estágio seguinte.

Nas Figuras 7 e 8 que seguem, há a descrição do plano analítico para a área de português.

**PLANO ANALITICO DE PORTUGUES, 3ª Classe, 2023.**

SEMANA DATA	U.T.	Nº DE AULAS	CONTEUDOS	OBJECTIVOS	COMPETENCIAS BASICAS	METODOS
1ª 15- 19/05/2023	Família	16	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Textos narrativos;</li> <li>✓ O assunto principal do texto;</li> <li>✓ Continuação;</li> <li>✓ Exercícios;</li> <li>✓ Personagens;</li> <li>✓ Continuação;</li> <li>✓ Exercícios;</li> <li>✓ Cópia;</li> <li>✓ Continuação;</li> <li>✓ Ditado;</li> <li>✓ Continuação;</li> <li>✓ Exercícios;</li> <li>✓ Redação;</li> <li>✓ Continuação;</li> <li>✓ Exercícios;</li> <li>✓ Tema transversal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ler história sobre regras de conduta na escola com entoação e ritmos adequados;</li> <li>✓ Responder os questionários orais e escritos sobre textos;</li> <li>✓ Identificar as personagens da história lida;</li> <li>✓ Identificar o momento e o lugar em que decorre a acção narrada num texto;</li> <li>✓ Escrever cópias e ditados de frases e respeitar as regras de acentuação e pontuação;</li> <li>✓ Escrever pequena composições ( 4 a 5 ) frases;</li> <li>✓ Formula pedidos de permissão em diferentes situações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lê história sobre regras de conduta na escola com entoação e ritmos adequados;</li> <li>✓ Responde os questionários orais e escritos sobre textos;</li> <li>✓ Identifica as personagens da história lida;</li> <li>✓ Identifica o momento e o lugar em que decorre a acção narrada num texto;</li> <li>✓ Escreve cópias e ditados de frases e respeitar as de acentuação e pontuação;</li> <li>✓ Escreve pequena composições ( 4 a 5 ) frases;</li> <li>✓ Formula pedidos de permissão em diferentes situações.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração conjunta</li> <li>Exposição</li> <li>Trabalho Independente</li> </ul>

DISCIPLINA	CLASSE					
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Língua Portuguesa	Oralidade	Oralidade	Oralidade, Leitura e Escrita	Leitura e Escrita	*Leitura e Escrita	*Leitura e Escrita
Língua Moçambicana	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.
Matemática	L. Moç.	L. Moç.	L. Moç.	*L.Port.	*L.Port.	*L.Port.
Ciências Naturais				L. Moç.	*L.Port.	*L.Port.
Ciências Sociais				L. Moç.	*L.Port.	*L.Port.
Educação Visual e Ofícios					L.Moç.	*L.Port.
Educação Física	L. Moç.	L. Moç.	L. Port.	L. Port.	L. Port.	L. Port.

Fonte: (Moçambique, 2015).

Por fim, explicitamos, no Quadro 15, as competências esperadas para o 1º ciclo do Ensino Primário.

Competências e Evidenciado no 1º Ciclo do Ensino Primário



Competências	Evidências de Desempenho
Exprime-se, oralmente, adequando a língua portuguesa e/ou moçambicana a diferentes situações básicas de comunicação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde a mensagens orais relacionadas com diversas situações do quotidiano;</li> <li>• Produz mensagens orais com sequência lógica, pronúncia correcta, vocabulário básico relacionado com as áreas temáticas em estudo, adequando-as às situações básicas de comunicação.</li> </ul>
Lê pequenos textos (7 a 10 frases simples), em letra de imprensa e cursiva.	Lê pequenos textos (7 a 10 frases simples), com tom de voz audível, pronunciando correctamente (sem soletrar) as palavras e respeitando os sinais de pontuação e acentuação.
Interpreta pequenos textos, orais e escritos (7 a 10 frases simples), com vocabulário familiar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde, oralmente ou por escrito, a questionários de compreensão de pequenos textos (7 a 10 frases simples) lidos ou ouvidos, extraindo a informação explícita;</li> <li>• Reconta, oralmente, histórias lidas ou ouvidas, tendo em conta a sequência lógica e o conteúdo do texto original, usando as suas próprias palavras.</li> </ul>
Escreve frases e pequenos textos (5 a 8 frases simples), aplicando regras básicas de organização e funcionamento da língua.	Escreve frases e pequenos textos (5 a 8 frases simples), em letra cursiva, caligrafia legível e sem borrões, obedecendo a uma sequência lógica, correcção ortográfica e regras básicas de pontuação (ponto final, ponto de interrogação e vírgula).

Fonte: (Moçambique, 2015).

Sobre a progressão dos conhecimentos, das expectativas de aprendizagem em cada classe, vimos, conforme dados de documentos oficiais supracitados, um salto considerável da 1ª para a 2ª classe. Enquanto na primeira, é requerido do/a estudante a aprendizagem do alfabeto, na 2ª, já é preciso escrever palavras, frases, textos. Não seria o caso de introduzir outras unidades linguísticas, além das letras, na 1ª classe? Concluimos que é preciso avançar, também, nessa pauta da progressão dos saberes e das aprendizagens esperadas nas primeiras classes do Ensino Primário. Certamente que este cenário repercute na sala de aula, no processo de ensino e, conseqüentemente, nas aprendizagens.

A seguir, nossas considerações finais.

## Considerações Finais

Esse estudo objetivou analisar a formação e atuação do professor alfabetizador em leitura e escrita no 1º ciclo em Moçambique. Especificamente, apreender concepções da formação inicial e continuada, bem como alternativas para o ensino daqueles eixos de ensino.

A partir da análise de documentos de base legal, concepções e práticas de docentes de duas escolas públicas de Tete-Moçambique (uma urbana e outra rural), foi possível analisar a complexidade que norteia esta temática neste país. São vários os modelos formativos que acompanham o percurso histórico-político vivenciado. Há várias contradições existentes no acesso à formação inicial, considerando que a grande maioria dos professores não obteve sua formação em Universidades. Estas são, majoritariamente, destinadas a professores/as que atuam no Ensino Secundário. Apesar do que prescrevem os documentos, pouco se avançou, concretamente, na formação dos professores/as primários.

Esses modelos formativos implicam, diretamente, nas práticas de sala de aula, de modo que muitos desafios foram vivenciados no ensino da leitura e da escrita, de modo que o número expressivo de estudantes numa turma, o aspecto temporal, visto que as aulas são insuficientes, já que as escolas funcionavam em três turnos, o número expressivo de estudantes por turma, a ausência de articulação no ambiente escolar, as péssimas condições estruturais e materiais, foram alguns dos aspectos observados e que vinham influenciando no ensino e na aprendizagem das crianças.

Em se tratando das escolas urbana e rural que contribuíram com esse estudo, atestamos diferenças no que se refere ao perfil formativo dos docentes. Por um lado, os professores que lecionavam no primeiro ciclo do Ensino Primário foram formados a partir dos modelos de 7ª +3, 10ª +1, 10ª +2 e 12ª +2, na formação inicial. Os docentes formados a partir do modelo 10ª +1, eram apontados, como se pôde observar por estudos aqui mencionados, como não sendo bem formados nem em matéria de metodologias e estratégias de ensino, nem cientificamente. Verificamos, no perfil formativo da escola urbana, que os professores possuíam apenas o nível médio e longa atuação profissional no Ensino Primário. Apesar desse aspecto, os/as professores/as declararam que não tiveram a oportunidade de participarem da formação continuada. Já os/as docentes da escola rural tinham o nível superior, mas dois dos três profissionais que contribuíram com nossa pesquisa, cursaram em outras áreas, sem diálogo com o campo educacional: Gestão de Recursos Humanos e Administração Pública. Apenas um dos docentes obteve formação na área. De acordo com Ajoque (2021), os professores com muita experiência, os quais já possuem maturidade suficiente em termos de ensino, sejam

alocados nas classes iniciais, no primeiro ciclo do Ensino Primário e os professores menos experientes sejam alocados nas classes subsequentes. Defendemos que se aloquem professores nas classes iniciais, cuja formação se vincule à licenciatura no Ensino Básico, por entendermos que há especificidades neste segmento da escolarização. Desse modo, cremos é possível avançar no ensino da leitura e da escrita, bem como ter uma base científica no processo formativo.

Remetendo-nos aos eixos investigados, no concernente à Rotina Pedagógica, apreendemos a presença de várias atividades, desde a motivação na introdução da aula, controle de presença dos alunos na sala de aula, revisão da aula anterior, roda de conversa, registro e correção de atividades de casa, recreio, atividade coletiva de classe, correção das atividades de forma particularizada e coletiva e até resumo da aula. Houve predominância das rodas de conversa na instituição urbana ao compararmos com a escola rural. Já a predominância da proposição e correção de atividades no coletivo em relação à dimensão individual foi prevaiente em ambas as instituições pesquisadas. Em relação à revisão do conteúdo da aula anterior, não houve sistematicidade, conforme dados realçados.

No que se refere aos encaminhamentos didáticos adotados pelos/as professores/as para o ensino da leitura, encontramos variadas atividades: leitura silenciosa do texto, leitura realizada pelo professor para a classe, leitura coletiva com ou sem o auxílio do docente, interpretação oral e escrita do texto e a exploração das características dos gêneros textuais. Quanto a estas atividades, verificamos baixa frequência na prática da leitura silenciosa em relação à leitura em voz alta. Quanto a esta última, prevaleceu essa prática sendo realizada pelos/as docentes. Na escola urbana em relação à rural, houve maior frequência na prática de leitura coletiva. O mesmo cenário ocorreu em relação à compreensão oral. Cremos que em função do número de estudantes por turma, houve predominância da leitura coletiva, encaminhamento que não favorece a apreensão das dificuldades individuais.

No eixo da produção textual, houve baixa frequência quanto a esta prática ao compararmos a leitura e compreensão textuais. Também constatamos maior predominância na produção oral na escola urbana em relação à rural. Ainda na produção de texto escrito sem auxílio do professor, verificamos apenas dois momentos na escola rural. Diferentemente da produção de texto com auxílio do professor, encontramos maior incidência na escolar urbana em relação à instituição rural e constatamos ausência destas atividades nas turmas da primeira classe de ambas as escolas. Nem a transposição de texto do quadro para a pauta foi um encaminhamento adotado de forma sistemática, conforme apontaram nossos dados. No máximo, os estudantes copiavam o nome da escola, a data. Em alguns casos concretos e

pontuais, as professoras ainda pediam que os alunos escrevessem o seu nome, mas não copiavam pequenos textos para os seus cadernos.

Quanto ao material didático usado nas atividades para o ensino da leitura e da escrita, é preciso destacar que as escolas não contavam com bibliotecas, tampouco com materiais suficientes que permitissem um trabalho sistemático com leitura e escrita. As paredes das salas de aulas não possuíam materiais didáticos, tais como: textos, calendário, por exemplo. Somente os alunos das segunda e terceira classes da escola urbana contavam com livros didáticos, aspecto preocupante, considerando a primeira classe (etapa primordial na inserção da leitura e da escrita em Moçambique). Ainda verificamos que a escola não possuía livros paradidáticos infantis. Portanto, para além da sala de aula, os alunos não tinham outra oportunidade de exercitar a leitura e a escrita aprendidas na sala de aula. Apesar disso, foi possível depreender que os professores vinham utilizando no livro do aluno, gêneros textuais como poemas, contos, músicas, pequenas narrativas, adivinhas e atividades envolvendo rimas, palavras cruzadas. A propósito dos materiais para o ensino de leitura e escrita, o relatório *Avaliação do Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11* vem afirmando que “para além dos manuais dos professores e dos alunos, é notória a carência de materiais de apoio para a leccionação e aprendizagem. Não há nas escolas espaços com recursos bibliográficos e outros materiais didáticos.” *Avaliação do Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11*(Moçambique, 2011, p. 17).

No concernente à avaliação, constatamos, a partir das narrativas, que os/as professores/as utilizavam os três tipos de avaliação: Trimestral ((plano unid. de ensino), Quinzenal (plano de unid. de ensino) e a Diária (plano de aula). Apesar dos depoimentos dos professores que foram unânimes, constatamos ausência da planificação diária nos professores da 1ª, 2ª e 3ª classe na escola rural. Ou seja, os docentes levavam para sala de aula o manual do professor que era igual ao do aluno e a planificação quinzenal. Entendemos plano de aula como uma planificação prévia, onde o professor define os conteúdos a lecionar, que material usar, os objetivos a alcançar e a listagem de toda atividade que deveria decorrer na sala de aula, de modo a garantir a aprendizagem eficaz e eficiente dos alunos no eixo da leitura, a escrita. A ausência da mesma leva ao professor a cair no imprevisto da aula. Como consequência, não adotam as formas específicas do registro da progressão dos alunos.

Quanto ao tratamento da diversidade em sala de aula, foi possível apreender professores que vinham inovando no tratamento da heterogeneidade, ou seja, adaptando atividades aos diferentes ritmos de aprendizagem. Por outro lado, vimos a necessidade de se avançar na progressão do ensino da leitura e da escrita, já que havia, conforme documentos do

país, discrepâncias nos conteúdos trabalhados na primeira classe, por exemplo, com a segunda e terceira classes.

O estudo demonstrou que há uma relação direta entre a formação docente (inicial e continuada), a prática de sala de aula e as aprendizagens construídas. Encontramos professores sem formação específica para a atuação com o Ensino Primário e até aqueles que eram formados em outra área externa ao Magistério. Há, portanto, uma necessidade urgente em repensar as políticas de formação docente no país, com atenção específica aos processos de ensino e de apropriação da leitura e da escrita.

## REFERÊNCIAS

- AGIBO, Júlio Miguel. **Formação de professores para o ensino básico em Moçambique**: análise do modelo de formação 10<sup>+</sup> 1 ano. Caso dos institutos de formação de professores da província de Nampula (2007-2016). 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2017.
- AJOQUE, Esmeralda Mateus Jequessene. **A Questão da Leitura e Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico**: O Caso da Escola Primária Completa de Chicolodwe-Cidade de Tete. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Pedagógica, 2021.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Livros didáticos, cartilhas, manuais, apostilas: são eles que alfabetizam: In ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito (Orgs.). **Práticas de alfabetização**: o lugar dos livros didáticos na organização do trabalho docente. Curitiba: CRV, 2021.
- ALCARÁ, A.R. A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*. P. 177-178. 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Camilli de Castro; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Concepções avaliativas no bloco inicial de alfabetização: narrativas docentes e da coordenação pedagógica. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade*, v. 28, n. 56, 2024, p. 1-27.
- BENE, Leonel Elias. **Política de formação de professores para a educação básica em Moçambique e no Brasil**: contornos e proximidades - Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas Manaus/Mm 2021
- BOLETIM DA REPÚBLICA [da] República de Moçambique. Maputo, 19 set. 2019a.
- BORUCHOVITCH, E.; Bzuneck, J. A.; Guimarães, S. E. R. (orgs.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando estratégias de leitura. In SOUZA, Ivane Pedrosa; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (Orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando estratégias de leitura. In SOUZA, Ivane Pedrosa; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (Orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- BUENDIA Miguel. **Os desafios da leitura.** (s/d). Maputo, 2010 disponível em:[https://www.iese.ac.mz/~ieseacmz/lib/publication/livros/des2010/IESE\\_Des2010\\_11.DesLeit.pdf](https://www.iese.ac.mz/~ieseacmz/lib/publication/livros/des2010/IESE_Des2010_11.DesLeit.pdf), acesso 22.09.2020, 23:45
- BUENDIA, Miguel. Os desafios da leitura. In. **Desafios para Moçambique.** 2010, pp.257-271.
- CASTIANO, Jose; NGOENHA, Severino. **A longa marcha de uma educação para todos em Moçambique.** Maputo: Imprensa Universitária, 2005.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade.** Tradução Flávia Sarti e Teresa Van Acker. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- CURRICULAR: **Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos.** 1 ed. MINEDH/INDE: Maputo, 2019d.
- DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 1996.
- DONACIANO, Bendita. **A formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10<sup>a</sup>+1+1 (estudo de caso na Província de Tete).** 2006. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- DONANCIANO, Bendita. **A formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10<sup>a</sup>+1+1.** Mestrado em Educação/Currículo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica de Maputo, 2006.
- INSTITUTO NACIONAL DE EXAMES, CERTIFICAÇÃO E EQUIVALÊNCIAS. Edital: **Exames de admissão às Instituições de Formação de Professores para o ensino primário (IFP e EPF) – ano lectivo de 2022.** MINEDH: Maputo, 2023c
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização.** São Paulo: Contexto, 2012.
- FERREIRA, Rui Daniel Silvestre. **Avaliação da fluência na leitura em crianças com e sem necessidades educativas especiais: validação de uma prova de fluência na leitura para o 2º Ano do 1º C. E. B.** Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade de Lisboa, 2009
- FRANCO, Maria Ciavatta. **Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). 12 ed .Educação e crise do trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª Edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- GAITAS, Sérgio Miguel Portásio. **Ensino da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade: os resultados dos alunos em leitura**, ISPA, 2013.
- GALISSON, Robert; COSTE, Daniel. **Dicionário de Didáticas das Línguas**. S/ed. Coimbra: Amedina, 1983
- GASPERINI, Lavínia. **Moçambique: educação e desenvolvimento rural**. Roma: Edizioni Lavoro, 1989.
- GOLIAS, Manuel. **Sistema de Ensino em Moçambique**. Maputo: Escolar, 1993
- GOMEZ, Miguel Buendía. **Educação Moçambicana - História de um processo (1962-1984)**. Maputo: Livraria Universitária, 1999.
- GONÇALVES, Perpétua; DINIZ, Maria João. **Português no ensino primário: estratégias e exercícios**. Maputo: INDE, 2004.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria de autodeterminação. *Psicologia Reflexiva Crítica*, Porto Alegre, v.17, n.2, p.143-150, 2004.
- IBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época;
- INDE/MINED. **Plano Curricular do Ensino Básico: Objetivo, Política, Estrutura, Planos de Estudo e Estratégias de Implementação**. Maputo-Moçambique, 2003
- INDE/MINEDH. **Plano Curricular do Ensino Primário**. INDE/MINEDH. Moçambique, 2018.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- LANGA, Bonifácio Obadias . **O lugar da formação de professores para o ensino primário em Moçambique: Um estudo de Caso do Instituto de Chibututuíne**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte
- LAVILLE, Christian; Dionne, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa**. In LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LEAL, Telma Ferraz Leal. Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente. In LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de Albuquerque; MORAIS, Artur Gomes de (Orgs). **Alfabetizar letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.



LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. (2ª .ed) Rio de Janeiro : E.P.U, 2022.

LUÍS ALFREDO CHAMBAL; BUENO, JOSÉ GERALDO SILVEIRA. **A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva em Moçambique**: uma perspectiva crítica, Caderno Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, maio-ago., 2014, p. p. 225-239

MACATANE, Isabel Senda. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas mais frequentes em algumas escolas primárias públicas moçambicanas**. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MANDLATE, Francisco. **Entrevista à STV. -Ministro de Educação reconhece fraca qualidade do ensino-aprendizagem**. Jornal “O Jornal o País”. 21 de Janeiro, 2011.

Mário, Moutinho. **Experiência Moçambicana de Alfabetização e Educação de Adultos**. Comunicação apresentada na Conferência Internacional “Adult Basic and Literacy Education in themSADC region”, 3-5th of December 2002, University of Natal, Pitermatitzburg, RSA.

MÁRIO, Mouzinho; NANDJA, Debora. **A alfabetização em Moçambique: desafios da educação para todos**. In: Education for all global monitoring report-2006: Litteracy for life. Paris: UNESCO, 2006. p.1-11.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. S/L: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Porto : MOÇAMBIQUE. ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. Lei n.º 18/2018 de 28 de dezembro. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique. BOLETIM DA REPÚBLICA [da] República de Moçambique. Maputo, 28 dez. 2018

MOÇAMBIQUE. CONSELHO DE MINISTROS. Decreto n.º 79/2019 de 19 de MOÇAMBIQUE. Lei n.º 4/83 de 23 de março. **Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação**. Boletim [da] República. Maputo, 23 mar. p. 13-21, 1983.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 6/92 de 6 de maio. **Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação**. Boletim [da] República. Maputo, 6 maio, p. 8 -13, 1992.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**: Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade. MINEDH/DIPLAC: Maputo, 2020a.

MOÇAMBIQUE. CONSELHO DE MINISTROS. **Decreto n.º 79/2019 de 19 de setembro**. Aprova o Regulamento da Lei do Sistema Nacional de Educação.

BOLETIM DA REPÚBLICA [da] República de Moçambique. Maputo, 19 set. 2019a.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. INSTITUTO NACIONAL DE EXAMES, CERTIFICAÇÃO E EQUIVALÊNCIAS. **Edital**: exames de admissão às Instituições de Formação de Professores para o ensino primário (IFP e EPF) – ano lectivo de 2020. MINEDH: Maputo, 2019c.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **PLANO CURRICULAR**: Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos. 1 ed. MINEDH/INDE: Maputo, 2019d.

MOÇAMBIQUE. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Diploma Ministerial nº42/2007, de 16 de maio**. Cria os modelos de formação inicial de professores em regime transitório. BOLETIM DA REPÚBLICA [da] República de Moçambique. Maputo, 16 mai. 2007.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**: por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade. Maputo: MINEDH, 2020.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Plano Curricular do Ensino Básico**: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. Maputo: INDE/MINED, 2003.

MOÇAMBIQUE/INDE. **Plano curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos**. 1. ed. Maputo: 2019.

MOÇAMBIQUE/MINEDH. **Plano Estratégico da Educação 2020 – 2029**: por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade. Maputo: 2020.

MOLESSE, Agostinho. **A formação de professores primários do 1º grau no centro de formação de professores primários de Unango, em Lichinga, 1983-2003**. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação/Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

- MORAIS, Artur Gomes de. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In SILVA, Alexsandro da; MORAIS, Artur Gomes de; MELO, Kátia Leal Reis de. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica e metodologias de alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 12, p. 58-67, 2006.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: PioneiraThomson, 2002.
- MOURÃO, Ireuda da Costa; SOUZA, Maria Emília Gonzaga de; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: constituindo saberes e a identidade de professores. In DANTAS, Oflia Maria Alves da Nóbrega Alberto. **Docência na educação superior: formação e prática**. Jundiaí (SP): Paco, 2022.
- MUGIME, Santa Mônica Julião; MAHALAMBE, Feliciano Mapezuane; COSSA, José; LEITE, Carlinda. **Estudos sobre formação inicial de professores em Moçambique e sua relação com as políticas de formação de professores (2012-2017)**
- NGUNGA, Armindo. 2012. “Os desafios da investigação linguística em África: o caso de Moçambique”. In: **A Pesquisa na Universidade Africana no Contexto da Globalização: Perspectivas Epistemológicas Emergentes, Novos Horizontes Temáticos, Desafios**. São Paulo: CEA-USP.
- NGUNGA, Armindo; AQUIR, Osvaldo G. Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: **Relatório do III Seminário**. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM, 2012.
- NIQUICE, Adriano Fanissela. **Competência e Criatividade na Construção do Currículo de Formação de Professores Primários – Curso do Magistério Primário (IMAP) em Moçambique**. PUC/São Paulo, Doutorado em Educação/ Currículo, 2002.
- OLIVEIRA, Solange Alves de. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos**. Tese, Universidade Federal de Pernambuco, 2010.
- OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; SILVA, Daniele do Nascimento; SANTOS, Laynnara Braz dos. Base Nacional Comum Curricular e Política Nacional de Alfabetização: perspectivas e concepções no campo da alfabetização. In CARVALHO, José Ricardo; OLIVEIRA, Daniela Pereira de; SANTOS, Everton Pereira. **Anais do II CIESD e VII SENAL: 1ª Ed. Aracaju, SE: Ed. dos Autores, 2023.**

PERRENOUD, Phillipe. **A formação dos professores no século XXI** In PERRENOUD, **Phillipe, et al. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTEL, Edna Furukawa. A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares. In RAMALHO, Betania Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (Orgs). **Formação para a docência profissional: saberes e práticas pedagógicas.** Brasília: Liber, 2014.

Plano Estratégico da Educação 2020-2029: Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade. MINEDH/DIPLAC: Maputo, 2020a.

Prodanov, Cristiano.; Freitas, Ernani. **Metodologia do Trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** (2.a ed.). Rio Grande do Sul, Brasil: Universidade Feeval, 2013.

SAUTE, Alda Romão. **Escola de Habilitação de Professores Indígenas José Cabral, Manhiça-Alvor: subsídios para o estudo da formação da elite instruída em Moçambique** (1926 – 1974). Dissertação (Licenciatura em História). Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143

SIM-SIM, Inês. A formação para o ensino da leitura” In Inês, Sim-Sim (org.). **A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Cadernos de Formação de Professores.** Porto: Porto Editora, 2001 pp. 51-64.

SPEAR –SWERLINGS, Louise. In. Lopes, João Antonio. et al. **Por que razão é importante uma formação de professores de elevado nível na área da leitura?** Editora Minho, 2014

TIMBANE, Alexandre. **A problemática do ensino da língua portuguesa na 1ª classe num contexto sociolinguístico urbano: o caso da cidade de Maputo.** Dissertação. (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras e Literatura, UEM, Maputo, 2009

TIMBANE, Alexandre. (2014). **O ensino da língua portuguesa em Moçambique e a problemática da formação de professores primários.** Unicef 2016 [https://www.unicef.org/mozambique/educa%  
28 10 2021.](https://www.unicef.org/mozambique/educa%c3%a7%c3%a3o)  
[https://www.dw.com/pt-002/covid-19-em-mo%  
v.14\).](https://www.dw.com/pt-002/covid-19-em-mo%C3%A7ambique/t-52892807)

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: observação.** Brasília: Plano Editora, 2003

WACHE, Francisco Mateus. **Práticas de Leitura e Escrita nas Classes Iniciais.** Tete. Universidade Pedagógica, 2018.

ANEXOS

Escola Urbana





### Escola Rural







## APÊNDICES:1

**Informações Gerais**

1. Homem/Mulher?\_\_\_\_\_.
- 2. Formação acadêmica**
  - a) Nível básico ( ) Curso ou modelo de formação\_\_\_\_\_ Ano\_\_\_\_\_;
  - b) Ensino médio ( ...) Curso ou modelo de formação\_\_\_\_\_ Ano\_\_\_\_\_;
  - c) Bacharel ( ... ) Curso ou modelo de formação\_\_\_\_\_ Ano\_\_\_\_\_;
  - d) Graduação ( ) Curso ou modelo de formação\_\_\_\_\_ Ano\_\_\_\_\_;
  - e) Pós-Graduação ( ) Curso ou modelo de formação\_\_\_\_\_ Ano\_\_\_\_\_;
3. Tempo ou anos de serviço como professor/ a\_\_\_\_\_;
4. Anos de atuação como professor/ a no ensino primário\_\_\_\_\_;
5. Anos de atuação como professor/ a no 1º Ciclo do ensino Primário\_\_\_\_\_;
6. Cursos na área de alfabetização (leitura e escrita):
7. Formação continuada no âmbito do ensino da leitura e escrita\_\_\_\_\_;

## APÊNDICES: 2

**Guião de observação****1. Organização dos procedimentos pedagógicos**

- ✓ Cumprimento do Horário das atividades (nas aulas);
- ✓ Motivação na introdução da aula;
- ✓ Revisão da aula do dia anterior;
- ✓ Controlo das presenças dos alunos (contagem).
- ✓ Roda de conversa;
- ✓ Correcao das atividades de forma particularizada;
- ✓ Recorrecao das atividades de classe de forma coletiva;
- ✓ Correção das atividades de casa (TPC- Trabalho para casa);
- ✓ Recreio (intervalo);
- ✓ Resumo da aula;
- ✓ Outros aspetos importantes e relevantes para a nossa pesquisa, durante as observações feitas na aula.

**2. Encaminhamentos didáticos (formas de organização dos/as estudantes) adotados para o ensino cotidiano da leitura e da escrita;****Atividades de leitura do texto:**

- ✓ Leitura silenciosa do texto;
- ✓ Leitura de texto, realizada pelo professor para os alunos na sala de aula;
- ✓ Leitura de textos realizados por um grupo de alunos na sala de aula;
- ✓ Leitura coletiva de textos com a professor/a na sala de aula;
- ✓ Leitura coletiva de textos sem a professor/a na sala de aula;
- ✓ Leitura de texto ou letras realizada em grupo em grupo de alunos para a turma;
- ✓ Interpretação oral do texto;
- ✓ Interpretação escrita do texto;
- ✓ O Professor deu tempo para os alunos pensarem sobre as perguntas feitas a respeito do texto;
- ✓ O Professor deu tempo aos alunos para apresentarem o que pensam sobre as perguntas do texto;
- ✓ Fez a exploração das características dos gêneros textuais

**Produção de textos:**

- ✓ Produção de texto oral com auxílio da professora;
- ✓ Produção de texto escrito sem auxílio da professora;
- ✓ Produção de texto escrito com auxílio da professora;

**3. Materiais didáticos utilizados para a didatização dos eixos de ensino de língua portuguesa (leitura, compreensão, produção de textos, atividades do sistema de escrita alfabética, atividades de consciência fonológica, de ortografia, entre outros);**

- ✓ O uso de livros didáticos (livro do aluno) e entre outros;
- ✓ Paradidáticos que contém textos que contém histórias, canções, lendas, conto, poemas, fábulas;
- ✓ Manual do aluno, Cadernos, cartazes;
- ✓ Outros suportes (adivinhas, palavras cruzadas, etc).

**4. Tratamento da diversidade de aprendizagens em sala de aula;**

- ✓ As formas de atendimento aos alunos: individual, em duplas, grupos ou no coletivo.
- ✓ Explicação prévia das atividades;
- ✓ Atribuição da mesma atividade para diferentes níveis de aprendizagem;
- ✓ Disputa dos estudantes para participar da turma;
- ✓ Predominância de um trabalho coletivo com a turma.

**5. Planejamento na área de língua portuguesa.**

- ✓ Verificar os tipos de planejamentos adotados pelos professores na língua portuguesa;
- ✓ Com que frequência o professor utiliza os planos;

**6. Formação continuada na área de alfabetização;**

- ✓ Pressupostos teórico-metodológicos presentes nos programas de formação continuada;
- ✓ Os temas abordados na formação continuada no eixo do ensino da leitura e escrita.
- ✓ Períodos determinados para a formação continuada dos professores.

**7. Progressão do ensino da leitura e da escrita no primeiro ciclo do ensino primário**

- ✓ Verificar quais as competências são esperadas para o primeiro ciclo do ensino primário;

### **Apêndices: 3 Guião de entrevista**

#### **8. Formas de avaliação adotadas para acompanhar as construções dos/as estudantes na área de língua portuguesa;**

Quais são as formas de avaliação adotadas pelos professores das disciplinas de língua portuguesa para o ensino da leitura e escrita no ensino primário?

- ✓ Avaliação diagnóstica;
- ✓ Somativa
- ✓ Formativa;
- ✓ Outras formas de avaliação
- ✓ As formas orientadas ou adaptadas pelo professor para os registros de desempenhos de estudantes.
- ✓ Como é feita avaliação das competências da leitura e escrita dos seus alunos?

#### **9. Planejamento na área de língua portuguesa.**

Quais são os tipos de planejamento adotados pelos professores na área de língua portuguesa?

- ✓ Anual,
- ✓ Semestral,
- ✓ Trimestral, (plano de unidade de ensino);
- ✓ Quinzenal, (plano de unidade de ensino);
- ✓ Plano de aula. (Diários).

#### **10. Formação continuada na área de alfabetização;**

- ✓ Em que modelo foi formado na sua formação inicial e continuada?
- ✓ Quais os temas que foram abordados na sua formação continuada?