



Journal Homepage: - www.journalijar.com

INTERNATIONAL JOURNAL OF ADVANCED RESEARCH (IJAR)

Article DOI: 10.21474/IJAR01/20255

DOI URL: <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/20255>



RESEARCH ARTICLE

EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE: INFLUÊNCIA DOS RECURSOS INFRA-ESTRUTURAIS E DIDÁTICOS NA QUALIDADE DE APRENDIZAGEM

Patrício Jonasse Mazivile

Mestrado em Ensino de Inglês/Educação Universidade Pedagógica de Maputo Maputo, Matola, Moçambique.

Manuscript Info

Manuscript History

Received: 16 November 2024

Final Accepted: 18 December 2024

Published: January 2025

Key words:-

Education, Bilingual, Resources,
Infrastructural, Didactic, Influence

Abstract

This study explores the influence of infrastructural and didactic resources on the quality of learning in Primary Education (PE) in bilingual schools in the province of Maputo, Mozambique. The research, of a qualitative and quantitative nature, involved the diagnosis of reading, analysis and textual comprehension skills of 250 students in the 3rd and 6th grades in three schools in the district of Moamba. Education technicians, principals, teachers, parents and guardians also participated through semi-structured interviews. The analysis of the school physical environment complemented the diagnosis. The results highlight significant challenges: approximately 70% of grade 3 students demonstrate difficulties in interpreting complex sentences and inferring implicit information, while many in the 6th grade are still limited to locating explicit information, without consolidated skills in textual interpretation. The lack of didactic resources, such as graphic resources and books in the Changana language, added to the lack of libraries, laboratories, desks and adequate classrooms, compromises learning. In addition to cognitive difficulties, a school environment lacking adequate resources becomes demotivating, negatively affecting the concentration of the students and the commitment. The research highlights the direct relationship between the quality of learning and the availability of resources, reinforcing the need for public policies that guarantee the design and provision of adequate infrastructural and didactic resources. In view of this, it is concluded that improving the quality of the Teaching-Learning Process (PEA) in bilingual schools in Maputo requires the joint participation of educational authorities, guardians and strategic partners to promote a school environment conducive to the development of students' essential skills. The study serves as a warning of the urgent need for interventions that ensure better learning and inclusion conditions in the Mozambican education system.

Copyright, IJAR, 2025.. All rights reserved.

Introduction:-

A Educação Bilíngue (EB) no Ensino Primário, em Moçambique constitui uma estratégia para a melhoria da qualidade de aprendizagem, integração e inclusão social e de acesso à escola e à aprendizagem escolar. Neste contexto, encontradas, em Moçambique, as evidências de que a criança aprende melhor quando inicia o Processo de

Corresponding Author:- Patrício Jonasse Mazivile

Address:- Mestrado em Ensino de Inglês/Educação Universidade Pedagógica de Maputo Maputo, Matola, Moçambique.

Ensino e Aprendizagem (PEA) na sua língua materna, com introdução gradual da língua segunda (Benson, 2000; Patel, Majuisse; Tembe, 2018), o país introduziu, em 2004, no âmbito de transformação curricular do Ensino Básico, o ensino em línguas Moçambicanas de origem bantu (EB) e, em 2018, através da Lei nº18/2018, de 28 de Dezembro, lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), a EB foi, oficialmente, definida como modalidade de ensino.

No entanto, de acordo com Patel (2006), esta modalidade de ensino só pode ser implementada com sucesso se forem feitas mudanças institucionais, como recursos didáticos e infra-estruturais. Por um lado, a disponibilidade de recursos infra-estruturais e didáticos de qualidade não proporciona, apenas, um ambiente mais confortável e seguro para os alunos, mas também favorece à sua concentração e empenho. Por outro lado, a falta de recursos adequados pode limitar o potencial de aprendizagem e comprometer a construção e desenvolvimento das competências do aluno.

Deste modo, este artigo, de natureza quali-quantitativa, visa examinar a forma como estes recursos influenciam a qualidade da aprendizagem no Ensino Primário na Província de Maputo. De forma específica, o artigo pretende (i) apresentar o nível de competências de leitura, análise e compreensão de textos verbais e não verbais dos alunos da 3ª e 6ª classe da EB, (ii) descrever a disponibilidade e a qualidade dos recursos infra-estruturais e didáticos e (iii) relacionar a qualidade de aprendizagem com a disponibilidade e qualidade dos recursos infra-estruturais e didáticos na escola, esperando que este artigo ofereça subsídios e bases para futuras intervenções que visem melhorar a qualidade do PEA na EB no Ensino Primário, em Moçambique, e promova uma educação mais inclusiva e eficaz, através de formulação de políticas e práticas que melhorem as condições do PEA.

Influência de recursos infra-estruturais e didáticos na aprendizagem

Moçambique assume a educação bilingue como uma estratégia que visa promover a aprendizagem através do ensino de e em língua materna, com a introdução gradual do ensino em língua oficial do país, a língua portuguesa. No entanto, o sucesso desta modalidade de ensino depende da disponibilidade e qualidade de recursos, dentre os quais se destacam os recursos infra-estruturais e didáticos. Neste contexto, este capítulo apresenta referenciais teóricos e empíricos que abordam sobre a influência destes recursos na qualidade de aprendizagem.

Influência das condições infra-estruturais na qualidade da aprendizagem

A condição infra-estrutural da escola é um elemento crucial para a plena ampliação e qualificação do atendimento escolar, que contribui bastante no acesso, na qualidade e na permanência escolar do aluno (Souza, 2017). Esta contribuição deve-se ao facto de que a promoção da aprendizagem requer um ambiente físico favorável, caracterizado por condições infra-estruturais que a estimule e a viabilize (Neto et al., 2013). Deste modo, este subcapítulo apresenta e discute os estudos anteriores sobre a forma como os recursos infra-estruturais influenciam a qualidade de aprendizagem na EB, no EP e na implementação de práticas pedagógicas eficazes.

Garcia (2014, p.144) concebe as infra-estruturas escolares como sendo “as instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno”. Neste contexto, considera-se recursos infra-estruturais ao espaço físico da escola constituído por salas de aula, campos de jogos, biblioteca, laboratório, espaço com e sem paredes, dentre outros. Estes recursos, quando adequados, garantem um ambiente confortável ao aluno e ao professor no PEA, o que estimula a aprendizagem.

No entender de vários estudiosos, tais como Beltrame et al. (2009), Harmer (2007), Neto et al (2013) e Souza (2017), para que a aprendizagem ocorra é necessário que a escola tenha condições físicas adequadas, confortáveis, funcionais e flexíveis. Estas condições são criadas com base na arquitectura das infra-estruturas, provisão de mobília adequada e funcional e um ambiente físico de aprendizagem que estimule um ambiente social favorável à aprendizagem.

Assim, ciente da influência das condições infra-estruturais na eficiência interna do Sistema Nacional de Educação, através do 1º objectivo estratégico, garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção, o MINEDH, nos Planos Estratégicos de Educação (2006-2011/2019; 2020-2029), definiu a provisão de infraestruturas e equipamentos escolares inclusivos para todos os alunos e resilientes aos efeitos dos desastres naturais. Contudo, o Relatório da 2ª Avaliação Nacional da qualidade de aprendizagem da 3ª classe indica que, em 2016, 64% dos alunos estudavam sentados no chão, 22,7% dos alunos estudavam ao ar livre e 43,4% das escolas não tinha salas de aula suficiente. Estes dados, quando analisados com base na literatura acima apresentada e relacionados com o

desempenho escolar dos alunos da 3ª classe, na 2ª Avaliação Nacional, pode-se concluir que a insuficiência dos recursos infra-estruturais nas escolas no EP, em Moçambique, contribuem de forma negativa no desempenho escolar dos alunos. Por isso, questiona-se o papel do director da escola, figura supostamente responsável pela articulação ou coordenação das acções de todos os actores escolares, das quais inclui-se a criação das condições infra-estruturais favoráveis à aprendizagem.

Libâno (2004) atribui ao director da escola a responsabilidade de assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias à consecução dos objectivos da escola, incluindo a responsabilidade pelo património e a sua adequada utilização. Para além de garantir a disponibilidade de condições materiais da escola, o mesmo autor, ainda, atribui a este profissional a responsabilidade de supervisionar e responder por todas as actividades administrativas e pedagógicas da escola, bem como por actividades com os pais, com a comunidade e com outras instâncias da sociedade civil. Estas responsabilidades exigem deste profissional um conhecimento profundo das políticas educativas e das suas directrizes legais ao nível de concepção, implementação, avaliação e monitoria de projectos educativos.

Assim, olhando para a sua responsabilidade, consideramos o director da escola como o principal responsável pelo fraco desempenho escolar dos alunos. É verdade que a criação das condições infra-estruturais poderá ultrapassar as capacidades financeiras da escola e dos seus parceiros, mas isto não retira do director a responsabilidade pela provisão e manutenção destes recursos. Ademais, a culpabilização do director da escola pela fraca qualidade da aprendizagem deve-se ao facto de ser ele, ao nível da escola, a figura responsável pelas condições relacionais dos actores do PEA e pela consecução dos objectivos da escola, devendo promover um ambiente físico e social da escola que estimule a aprendizagem (Carron; Châu, 2006).

Por exemplo, em algumas escolas, a insuficiência de carteiras e falta de janelas nas salas de aula deve-se à sua falta de cuidados. Os alunos fazem um uso inadequado destes recursos e danificam-nos. A denificação destes recursos, quando não é acompanhada pela sua reparação ou reposição causa insuficiência destes recursos. Neste contexto, o director da escola devia assegurar o uso devido destes recursos e, junto com a comunidade, conceber estratégias de reparação ou reposição destes recursos.

Neste contexto, a falta, insuficiência e fraca qualidade dos recursos infra-estruturais influenciam, de forma negativa, a qualidade do PEA na EB, no EP. Assim, as autoridades educativas, incluindo a escola e os parceiros, devem assegurar que as escolas tenham recursos infra-estruturais escolares em quantidade e qualidade que respondam as necessidades de cada escola com vista a garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção, conforme MINEDH estabelece nos planos estratégicos de educação.

Influência dos recursos didácticos na qualidade da aprendizagem

A literatura que apresenta, discute e analisa o papel dos recursos didáctico no PEA apresenta-os como todo o material de suporte utilizado neste processo para apresentar, estimular a interação e explicar o conteúdo da aprendizagem (Souza, 2007). Destes recursos inclui-se os livros, tecnologias digitais, jogos educativos, cartazes, quadros silábicos e outros suportes pedagógicos que facilitam a aprendizagem e a motivação dos alunos no PEA. Estes recursos têm sido apresentados como determinantes para o sucesso escolar. Por isso, este subcapítulo propõe-se explorar os principais estudos e abordagens teóricas que analisam a influência de recursos didácticos na qualidade da aprendizagem na EB, no EP.

Os recursos didácticos estabelecem a associação dos conteúdos curriculares ao seu uso prático e constituem fonte de aprendizagem, facilitando a construção de um ambiente mais envolvente e colaborativo entre o aluno e o professor no PEA, estimulando a sua motivação e promovendo uma aprendizagem significativa.

Neste sentido, Simbine (2014) relaciona o desempenho escolar dos alunos com a disponibilidade dos recursos didáctico e defende que quanto mais recursos didácticos a escola dispor, melhor será o desempenho escolar dos alunos. Esta relação estabelece-se na medida em que estes recursos facilitam, estimulam e enriquecem as vivências diárias dos alunos e professores, tornando o PEA mais criativo, interativo, participativo e lúdico; o que possibilita fácil compreensão dos conteúdos e maior interesse dos alunos pela aprendizagem, conforme defende Souza (2007).

Com este entendimento, os aprioristas destacam o papel dos recursos didácticos na estimulação da aprendizagem. Por exemplo, apesar de considerar a aprendizagem como inata, reconhecem que os recursos didácticos despertam o

conhecimento e defendem a sua criação. É neste contexto que se considera que estes recursos são determinantes na melhoria da qualidade da aprendizagem e se relaciona o desempenho escolar dos alunos com a disponibilidade de recursos didáticos (Simbine, 2014) e, no contexto moçambicano, Bavo (2012) e INDE (2017) relacionam a fraca qualidade de aprendizagem no EP com a fraca disponibilização e uso de recursos didáticos nas diversas disciplinas curriculares.

Os comportamentalistas, também, reconhecem que a formação da estrutura cognitiva depende dos recursos externos, dos quais destacam-se os recursos linguísticos e didáticos e defendem uma prática pedagógica baseada na participação activa do aluno e do professor, por meio de interacção, através de recursos didático (Moreira, 1999; Nunes; Silveira, 2015). Nesta prática, o professor incentiva a participação activa do aluno na planificação das actividades na sala de aula, oferecendo-lhes recursos didáticos, procedimentos e solicitando as suas contribuições, recorrendo a métodos dinâmicos e flexíveis, nos quais, o aluno, interagindo com os recursos didáticos e seguindo as orientações do professor, constrói e desenvolve as suas competências e capacidades, conforme sugere Chambo (2018).

Na mesma prática, Manuel (2021) apresenta os conceitos e elementos familiares e vivências sociais do aluno, destacando a língua, os jogos, os contos, as danças, de entre outras manifestações linguístico-culturais, como elementos que favorecem a aprendizagem quando levados ao contexto de ensino. Para Manuel, o uso de manifestações linguístico-culturais, como jogos, contos e histórias, no PEA, favorece a transferência do conhecimento nelas expresso para a realidade do aluno. Ademais, Silva (2017) explica que os recursos didáticos, que incluem as manifestações linguístico-culturais, possibilitam maior participação, interesse, interação e desempenho escolar dos alunos, dado que, de acordo com Demo (1998), estes abrem a cabeça do aluno, desenvolvem a sua capacidade de observação e análise, estimulam a sua criatividade, argumentação, raciocínio, questionamento e reconstrução

A concepção de Manuel (2021) e Demo (1998) sobre jogos no PEA enquadra-se na concepção apresentada por Piaget (1976), a qual considera jogos, no PEA, como exercícios que estimulam a capacidade sensório-motor do aluno e defende que, através de jogos, pode-se assimilar as realidades intelectuais. Outrossim, Alves e Bianchin (2010, p. 284) explicam que “O jogo ajuda [o aluno] a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem”.

Ademais, o Relatório de Monitoramento global (2005), citado por Simbine (2014), apresenta evidências de melhoria do desempenho escolar do aluno através de provisão de livros didáticos e outros recursos pedagógicos. Neste sentido, Moçambique, através dos Planos Estratégicos de Educação (2006-2011/19; 2020-2029) e dos respectivos Planos Quinquenais do Governo, definiu a provisão do livro e de outros recursos didáticos a todos os alunos como uma estratégia para a melhoria da qualidade do PEA. Por conseguinte, julga-se pertinente analisar a forma como a disponibilidade e qualidade destes recursos influenciam a qualidade de aprendizagem na EB, no EP, na província de Maputo.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Este estudo é uma pesquisa de campo, de natureza quali-quantitativa, na qual foram diagnosticadas as competências de leitura, análise e compreensão de textos verbais e não-verbais de 125 alunos da 3ª classe e 125 da 6ª classe, seleccionados de 3 escolas primárias da província de Maputo, distrito de Moamba.

Para além dos alunos, através de uma entrevista semi-estruturada, foram colectados dados nos técnicos centrais, provinciais e distritais de educação, directores de escolas, professores e pais e encarregados de educação e foi observado o ambiente físico de três escolas de três postos administrativos de Moamba: Moamba (Escola Básica de Golhoza), Pessene (Escola Primária Joaquim Chissano) e Sábie (Escola Básica de Sábie). Este distrito localiza-se a 48 Km da capital da província de Maputo, Cidade da Matola. O diagnóstico das competências de leitura, análise, compreensão de textos verbais e não verbais e a observação do ambiente físico das escolas foram feitas em outubro de 2024.

Quanto à conduta ética, assegurou-se os direitos fundamentais dos entrevistados, nomeadamente: auto-determinação, intimidade, anonimato e confidencialidade, protecção contra o desconforto e o prejuízo e o direito a um tratamento justo e leal.

Apresentação de dados

Em conformidade com os objectivos deste artigo, apresentam-se, a seguir, os dados colectados através de entrevista semi-estruturada e observação do ambiente físico da escola.

Competências de leitura, análise e compreensão de textos

Para diagnosticar o nível de competências de leitura, análise e compreensão de textos verbais e não verbais dos alunos da 3ª e 6ª classe, foram avaliados, através de um teste escrito de língua changana, 125 alunos da 3ª classe e 125 alunos da 6ª classe. Os resultados destas avaliações constam dos dois gráficos abaixo.

Gráfico 1:- Desempenho dos alunos da 3ª classe avaliados sobre habilidades que concorrem a leitura.

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (pesquisador)

Gráfico 2:- Desempenho dos alunos da 6ª classe avaliados sobre habilidades que concorrem a leitura.

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (pesquisador)

Uma análise resumida dos dados da avaliação das habilidades que concorrem para a competência de leitura, análise e compreensão de textos verbais e não verbais, avaliadas aos alunos da 3ª classe da EB, sugere-nos que, com a excepção de identificação do assunto de um texto verbal e leitura de palavras formadas por diversas combinações fonéticas, menos de 40% dos alunos avaliados desenvolve as habilidades que concorrem para leitura, análise e compreensão de textos verbais e não verbais.

Ademais, os dados colectados sugerem que poucos alunos (menos de 30%) desenvolvem as habilidades de:

1. Leitura de frases complexas;
2. Inferência de informação implícita em textos verbais;
3. Interpretação de palavras sinónimas e antónimas em frases e textos e
4. Interpretação de textos com auxílio de material gráfico diverso.

Quanto aos alunos da 6ª classe da EB, os dados da avaliação sugerem que estes alunos ainda estão ao nível de localização de informação explícita em textos verbais e identificação do assunto de textos verbais. Os dados sugerem, ainda, que muitos alunos desta modalidade de ensino têm dificuldades de inferir informação implícita em textos verbais e interpretar palavras sinónimas e antónimas em frases e em textos.

Feita a apresentação sobre as competências de leitura, análise e compreensão de textos verbais e não verbais, desenvolvidas e/ou contruídas pelos alunos da 3ª e da 6ª classe avaliados, apresenta-se a seguir os dados sobre a disponibilidade e a qualidade dos recursos infra-estruturais das escolas avaliadas, com destaque a vedação da escola, salas de aulas e carteiras.

Recursos infra-estruturais

Neste artigo, recursos infra-estruturais refere-se a todos os elementos que compõem o ambiente físico da escola, tais como vedação, salas de aulas, carteiras, dentre outros. Estes recursos desempenham um papel importante no conforto e bem-estar do aluno e do professor no PEA.

Vedação da escola

As três escolas mistas, aleatoriamente seleccionadas, não têm vedação. O pátio da parte frontal da Escola Básica de Sábie limita-se por um campo de futebol e pela estrada principal que liga a vila Sede da Moamba e o Posto Administrativo de Sábie. Nesta estrada movimentam-se muitas viaturas e pessoas e, no campo, joga-se futebol. Estas características são similares às da escola Básica de Golhoza. Esta escola, para além de estar ao lado de uma estrada principal e de um campo, a sua parte frontal é uma paragem terminal de transportes semi-colectivos. Na Escola Primária Joaquim Chissano, apesar de não passar uma estrada principal e não haver um campo de futebol, a falta de vedação facilita a circulação de pessoas estranhas e de animais no recinto escolar. Esta situação cria um ambiente pouco favorável à concentração dos alunos ao PEA.

Bibliotecas e laboratórios

Nas três escolas visitadas, procuramos saber, observando e questionando aos entrevistados se a sua escola possuía biblioteca e laboratório. Desta procura, constatámos que nenhuma destas escolas possui estes recursos.

Salas de aulas

Dos 58 alunos avaliados da 3ª classe, 62% (36 alunos) estuda numa sala feita por material convencional e 37,9% (22 alunos) estuda de baixo de uma árvore (sala sem paredes nem tecto). Quanto aos alunos da 6ª classe, dos 67 alunos avaliados, 31,3% (21 alunos) estuda numa sala feita por material convencional, 31,3% (21 alunos) estuda numa sala feita por material local e 37,3% estuda de baixo de uma árvore (sala sem paredes nem tecto).

Em resumo, dos 125 alunos que participaram na avaliação das competências de leitura, análise e compreensão de textos verbais e não verbais, 54,4% estuda em salas não recomendadas para a condução do PEA. Destes alunos, cerca de um sexto não tem salas de aula, estudam ao ar livre. Ademais, observámos que todas as salas de aula dos alunos avaliados, feitas por material convencional e local, não têm portas, nem vidros nas janelas e, durante as aulas, os alunos acompanham o que acontece fora da sala e os que estão fora da sala espreitam os que estão na sala.

Carteiras

Em relação as carteiras, verificou-se se este recurso estava disponível ou não para todos os alunos na escola. Desta verificação, colheu-se os dados no gráfico abaixo.

Gráfico 3:- Percentagem de alunos que estudam sentados numa carteira.

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor (pesquisador)

Nas três escolas abrangidas pelo estudo, observámos um total de 242 alunos de EB da 3ª e 6ª classe. Destes alunos, 123 alunos são da 3ª classe, dos quais 41 da Escola Primária de Sábie, 39 da Escola Primária Joaquim Chissano e 43 da Escola Primária de Golhoza, apenas 19,5% dos alunos (24 alunos da Escola Primária Joaquim Chissano) é que estudam sentados em carteiras.

Para os alunos da 6ª classe, dos 119 alunos da EB abrangidos pelo estudo, dos quais 40 da Escola Primária de Sábie, 37 da Escola Primária Joaquim Chissano e 42 da Escola Primária de Golhoza, apenas 26,9% dos alunos (32 alunos) é que estudam sentados numa carteira. Em resumo, dos 242 alunos da 3ª e 6ª classes, abrangidos pelo estudo, apenas, 23,1% é que estuda sentada na carteira.

Recursos didáticos

Recursos didáticos referem-se a todo o material instrucional, tal como o livro escolar, cartazes, quadros silábicos, dentre outros.

Livro do aluno

Procurámos saber dos alunos, professores e directores de escolas abrangidas pelo estudo sobre a existências de livros escolares para o aluno da EB. Desta procura, constatámos que existem livros produzidos para o 1º ciclo do EP para a EB, mas não existem todos os livros do 2º ciclo desta modalidade de ensino.

De acordo com o plano de estudo da EB, a:

1. 3ª classe devia ter um livro específico da língua portuguesa;
2. 4ª classe devia ter livro de língua changana, Ciências Naturais em língua changana e de Ciências Sociais em língua changana;
3. 5ª classe devia ter livro de língua changana e de Ciências Sociais em língua changana;
4. 6ª classe devia ter livro de língua changana.

Todavia, nenhum destes livros existe. As autoridades educativas, ainda, não têm estes livros produzidos. Quanto à disponibilidade dos livros existentes, colectámos os dados que constam da tabela abaixo.

Tabela 1:- Disponibilidade do livro escolar para alunos da 3ª e 6ª classes da EB.

	3ª classe	6ª classe
Livro da Língua Portuguesa	75%	60%
Livro da Língua Changana	82%	0%
Livro de Matemática	80%	78%
Livro de Ciências Naturais		30%
Livro de Ciências Sociais		40%

Fonte: Tabela elaborada pelo autor (pesquisador)

Da tabela acima, pode se ler que nenhum aluno da 6ª classe tem o livro de língua changana e muitos alunos (25% da 3ª classe e 40% da 6ª classe) não tem o livro da língua portuguesa e poucos alunos têm o livro de Ciências Naturais e de Ciências Sociais.

Cartazes e outros trabalhos gráficos

Para além do livro escolar, observámos se existia ou não material gráfico produzido pelos alunos e professores exposto na escola ou colado nas paredes das suas infra-estruturas. Nesta observação, em todas as escolas, não encontramos material gráfico produzido pelos alunos e—ou professores expostos. Mesmo nas salas de aula convencionais não existe material gráfico exposto.

Análise e discussão de dados

A qualidade da aprendizagem é o reflexo directo das condições infra-estruturais e didáticas criadas nas instituições de ensino. No Ensino Primário, na província de Maputo, o impacto dessas condições se torna, ainda, mais evidente no contexto da educação bilingue, uma modalidade que exige suporte adicional para promover a aprendizagem eficaz em línguas locais e oficial.

Por um lado, a falta ou insuficiência de condições básicas, como vedação da escola, bibliotecas, laboratórios, salas de aula adequadas, portas, janelas e carteiras não apenas compromete o conforto e a segurança dos alunos, mas também afecta directamente o ambiente pedagógico, prejudicando a concentração e a interação entre professor e o aluno. Por outro lado, a falta ou insuficiência de recursos didáticos, como livro para o aluno, manual para o professor, cartazes ilustrativos, quadros silábicos e outros materiais de apoio, representa um desafio significativo para o PEA. Estes recursos são fundamentais para expor e facilitar o entendimento dos conteúdos, principalmente em um contexto bilingue, onde o ensino depende de abordagens metodológicas específicas e interativas.

Esta análise busca discutir como a falta destes recursos afecta a qualidade da aprendizagem na educação bilingue, destacando os principais desafios enfrentados pelas escolas da província de Maputo e as possíveis implicações para a qualidade da aprendizagem na educação bilingue em Moçambique.

A insuficiência de recursos infra-estruturais adequados afecta a qualidade de aprendizagem na EB na província de Maputo

A falta ou insuficiência de recursos infra-estruturais nas instituições de ensino exerce uma influência negativa na qualidade da aprendizagem. Ela cria um ambiente desconfortável, dificultando a exposição dos conteúdos curriculares, a concentração e o bem-estar do aluno no PEA. De acordo com Beltrame et al. (2009), Harmer (2007), Neto et al. (2013), Souza (2017), dentre outros, a falta, fraca qualidade ou insuficiência de recursos infra-estruturais influenciam, negativamente, o acesso, empenho, desempenho, frequência e permanência do aluno na escola.

Assim, com a concepção de que para que a aprendizagem ocorra é necessário que a escola tenha condições físicas apropriadas, adequadas, confortáveis, funcionais e flexíveis, procurámos saber, observando e questionando aos entrevistados, sobre a disponibilidade e qualidade de recursos infra-estruturais das escolas avaliadas, com mais atenção na vedação da escola, salas de aulas e carteiras para os alunos.

Neste contexto, questionámos aos entrevistados sobre a disponibilidade e qualidade dos recursos infra-estruturais da escola e estes consideraram-nas “uma dor de cabeça geral”. Um dos entrevistados levou-nos a reflectir sobre esta questão, colocando-nos a seguinte questão: “Se na cidade não temos bibliotecas, laboratórios e carteiras, imagina para o campo, zonas menos privilegiadas e com menos condições, onde está a maior parte das escolas bilingues!”

Realmente, da observação feita, constatou-se que as três escolas de amostra, seleccionadas aleatoriamente, têm insuficiência de recursos infra-estruturais e a maioria dos que existem têm fraca qualidade. Por exemplo, as três escolas avaliadas não têm muros de vedação, nem paredes que vedem aos alunos de se distraírem daquilo que acontece na rua ou nos campos de jogos, que se localizam na escola, usados por indivíduos estranhos à escola.

A falta de vedação na escola pode reduzir a concentração e segurança do aluno na escola. Em duas das três escolas da amostra passa uma estrada principal, na qual se movimentam viaturas e pessoas e, na 3ª escola, movimentam-se manadas de bois no recinto escolar. Esta movimentação de pessoas, viaturas e animais no recinto escolar, para além de distrair os alunos, constitui um perigo. Os alunos podem ser atropelados ou agredidos pelos bois. Esta situação poderia ser minimizada se, pelo menos, estas escolas tivessem muros ou salas de aulas seguras. Ademais, a

proteção física dos espaços escolares pode reduzir o risco de vandalismo e de roubo e os efeitos negativos causados por intempéries.

Outrossim, dos 58 alunos avaliados da 3ª classe, 37,9% (22 alunos) estuda de baixo de uma árvore (sala sem paredes nem tecto) e dos 67 alunos da 6ª classe avaliados, 31,3% (21 alunos) estuda numa sala feita por material local e 37,3% (25 alunos) estuda de baixo de uma árvore (sala sem paredes, nem tecto). A insuficiência de salas de aulas é uma situação geral e já tinha sido constatado por INDE (2017). O INDE, na 2ª Avaliação Nacional de Aprendizagem, em 2016, constatou que 22,7% dos alunos estudavam ao ar livre e 43,4% das escolas não tinham salas de aula suficiente.

Ademais, a aprendizagem depende da existência de salas de aulas apropriadas, adequadas e confortáveis para o PEA (Neto et al., 2013). No entanto, da observação feita, constatou-se que para além dos 37,6% dos alunos da 3ª e 6ª classe que estudam de baixo de uma árvore, 16,8% dos alunos avaliados estudam em salas não apropriadas, e nem adequadas para o efeito, salas de construção precária. Mesmo os 45,6% de alunos que estudam em salas, supostamente, apropriadas (salas feitas de material convencional) não estudam em salas adequadas para o efeito, porque estas não têm portas e nem janelas. Estes alunos, durante a aula, acompanham o que acontece fora da sala e os que estão fora da sala esperitam os que estão na sala, o que reduz a concentração dos que estão na aula.

O PEA exige concentração do aluno. No entanto, para que o aluno se concentre, é necessário que não tenha influência do ambiente externo da sala de aula. Assim, a vedação adequada de salas de aula por portas e janelas pode prevenir a entrada de ruídos externos, reduzindo a distração dos alunos, que podia comprometer a qualidade do PEA. Outrossim, é necessário que a sala seja mobilada adequadamente, com carteiras suficientes para todos os alunos e para o professor.

Contudo, na observação feita, constatou-se que dos 123 alunos da 3ª classe, apenas 19,5% (24 alunos) é que estuda sentado em carteira e dos 119 alunos da 6ª classe avaliados, apenas, 26,9% (32 alunos) é que estuda sentado numa carteira. Isto significa que cerca de 77% dos alunos avaliados estudam em condições não adequadas e desconfortáveis para o efeito. Estes dados alinham-se aos apresentados por INDE (2017), os quais revelam que, 2016, 64% dos alunos estudavam sentados no chão. Os dados apresentados sugerem a necessidade de um esforço adicional na provisão e melhoria da qualidade de recursos infra-estruturais da escola.

Estudar sentado no chão, por longo tempo, pode causar desconforto físico, distração e problemas de saúde. Por isso, é necessário que a escola, colocando os alunos a estudar em carteiras, assegura o conforto, postura correcta e melhor concentração do aluno durante o PEA, dado que estas constituem um suporte adequado para o corpo do aluno no PEA e permite que o aluno mantenha uma postura recomendada para a sua saúde física, evitando dores e cansaço precoce, o que pode afectar, de forma negativa, o seu desempenho escolar.

Por conseguinte, é importante que a escola ofereça ao aluno uma sala de aula adequadamente mobilada. A insuficiência de salas de aula apropriadas e adequadas para o PEA nas escolas bilingues na província de Maputo comprometem a qualidade de aprendizagem. Para aprenderem, as crianças (alunos do EP) precisam de estar num espaço em que nada pode reduzir a sua concentração. Por isso, para melhorar a segurança, conforto e a concentração dos alunos durante a aula e, por conseguinte, estimular a aprendizagem, as autoridades educativas devem melhorar as condições infra-estruturais da escola.

Outrossim, segundo Díaz (2003) e Neto et al. (2013), para que o ambiente escolar estimule a aprendizagem, não basta a existência de recursos infra-estruturais, é necessário que estes estimulem e viabilizem a aprendizagem, através de um ambiente físico favorável e apropriado à aprendizagem. O ambiente físico da escola deve comunicar-se com o aluno por meio de exposição de material gráfico nas infra-estruturas escolares, tais como paredes das salas de aula, muro da escola, paredes das casas-de-banho, etc., tornando-as “falantes”.

Porém, para a EB na província de Maputo, um dos entrevistados explicou que “[na escola], as salas de ensino em Português têm paredes com cartazes, mas as salas da EB não têm”. Outro entrevistado explicou que “se for para a escola decidir entre colocar uma turma bilingue ou monolíngue na sala de aula, a turma bilingue fica fora. As direcções das escolas não dão prioridade às turmas bilingues. Os melhores recursos são planificados para o ensino monolíngue”.

Esta situação é preocupante, dado que a EB é uma modalidade de ensino oficial, assim como a educação monolíngue. Não compreendemos o porquê de as escolas e as autoridades educativas darem mais privilégios aos alunos da educação monolíngue do que aos da EB, provendo-lhes recursos infra-estruturais e didáticos adequados. As autoridades educativas não deviam olhar para a EB como uma modalidade alternativa; deviam considerá-la da mesma forma como consideram a monolíngue.

A provisão de salas de aula, bibliotecas e laboratórios equipados com material gráfico da língua e na língua do aluno, em escolas bilíngues, favorece a imersão e a aprendizagem significativa da língua materna e segunda e permite que o aluno faça uma conexão entre a sua experiência cultural e a nova aprendizagem (Cummins, 2000). Ademais, esta estimula o envolvimento, empenho e motivação para aprender (Garcia; Wei, 2014). Por tanto, para que o aluno, efectivamente, se envolva, empenhe em actividades escolares, é necessário que seja provido recursos infra-estruturais que garantam um ambiente de aprendizagem favorável.

Do exposto acima, compreende-se que a qualidade da aprendizagem na educação bilíngue na província de Maputo depende da disponibilidade e da qualidade dos recursos infra-estruturais. A falta ou insuficiência destes recursos reduz a capacidade das escolas para assegurar uma aprendizagem de qualidade e o sucesso da EB. Por isso, o investimento em recursos infra-estruturais constitui uma estratégia pedagógica para melhorar a qualidade de aprendizagem. Assim, o MINEDH deve prover, de forma quantitativa e qualitativa, às escolas com recursos suficientes, apropriados e adequados às escolas bilíngues, com vista à criação de um ambiente escolar que favoreça a aprendizagem de qualidade e segurança aos alunos e professores na escola.

A insuficiência de recursos didáticos influencia a qualidade de aprendizagem na EB na província de Maputo

A insuficiência de recursos didáticos tem um impacto significativo na qualidade da aprendizagem, especialmente no contexto da educação bilíngue no Ensino Primário. A falta ou insuficiência do livro do aluno, manual do professor e outros recursos ou suportes visuais limita as oportunidades de exposição, interação e compreensão dos conteúdos por parte dos alunos e compromete a eficácia das metodologias de ensino, afetando tanto o desempenho escolar quanto a motivação do aluno. Os recursos didáticos para além de constituírem fonte dos conteúdos, facilitam à associação do que se aprende com o seu uso prático.

Com este entendimento, questionámos aos nossos entrevistados sobre a disponibilidade dos recursos didáctos para o PEA na EB. Respondendo a esta questão, um dos entrevistados de nível central considerou a concepção, produção e alocação destes recursos às escolas um desafio “titânico”, impossível neste momento, dada a extrema deficiência do sistema de planificação do MINEDH e a falta de recursos financeiros.

Para este entrevistado, “Não faz sentido que anualmente tenhamos problemas dos materiais. Existem relatórios, já há 10 anos, que aconselham ao MINEDH a produzir os materiais no ano N-4”. Na concepção do entrevistado, os materiais que vão ser utilizados daqui a 4 anos deviam ser produzidos este ano, o que evitaria erros nos materiais. O respondente acrescentou que “Os erros aparecem porque os materiais são feitos debaixo do joelho. Se só para uma língua temos todos esses problemas, imagina materiais para cerca de 20 línguas para N-1, até finais do mesmo ano estarem na escola para serem implementados no ano seguinte!”

Realmente, parece-nos que a falta ou insuficiência de recursos didáticos nas escolas moçambicanas é algo que ultrapassa as capacidades técnicas ou financeiras do MINEDH. Assumindo que o MINEDH sabe que anualmente precisa destes recursos, não faz sentido que este não tenha um plano de concepção, produção e distribuição atempada. A falta desta planificação atempada poderá resultar da falta de capacidade técnica ou financeira. Uma planificação atempada de concepção, produção e distribuição poderia permitir que os elaboradores tenham tempo suficiente para a sua revisão e distribuição, evitando, assim, erros ou sua distribuição no tempo de difícil acesso às escolas, como o tempo chuvoso.

A planificação N-4, defendida pelo entrevistado, seria possível se o MINEDH tivesse uma provisão financeira para pelo menos cinco anos. Se o MINEDH não tiver provisão financeira, nos termos aqui apresentados, poderá depender da boa vontade e da planificação externa dos parceiros, que só dão dinheiro no momento que lhe convier e o MINEDH nada poderá fazer porque o financiamento está fora do seu controlo.

No que concerne à disponibilidade de materiais de ensino e aprendizagem para a EB, a Estratégia de Expansão de Ensino Bilingue (2020–2029), no ponto 3.1.3, apresenta a necessidade de assegurar a disponibilidade de materiais de

ensino e aprendizagem necessários e relevantes para o ensino bilingue, com destaque ao livro do aluno, manual do professor, livros de histórias, cartazes didáticos, quadros silábicos e escantilhões do alfabeto.

Contudo, questionados sobre a disponibilidade do material de ensino e aprendizagem (material didático) descrito no capítulo de apresentação de dados, subcapítulo 4.3.1, no que concerne ao livro do aluno da EB, conforme descrito no seu Plano de estudo, os directores de escolas e professores entrevistados revelaram-nos que, na província de Maputo, com a excepção da 2ª classe, os alunos da EB não têm uma boa parte dos livros apresentados no Plano de Estudo. Por exemplo, ainda não foram produzidos os seguintes livros:

1. Livro de Língua Changana, 4ª classe;
2. Livro de Ciências Naturais em Língua Changana, 4ª classe;
3. Livro de Ciências Sociais em Língua Changana, 4ª classe;
4. Livro de Língua Changana, 5ª classe;
5. Livro de Ciências Sociais em Língua Changana, 5ª classe;
6. Livro de Língua Changana, 6ª classe.

A falta de livros para a EB faz com que os professores e alunos recorram aos livros da modalidade monolíngue, (livros em LP) para estas disciplinas e impõe uma transição brusca (precoce) para o ensino em língua portuguesa, antes de o aluno desenvolver as competências comunicativas na L2.

Segundo Heugh (2012), o aluno só pode transitar com sucesso de EB para monolíngue se esta for feita depois de o aluno desenvolver as competências comunicativas na L2, o que geralmente acontece no 6º ano de escolaridade, em contextos com boas condições de ensino e aprendizagem ou 8º ano, em contextos com menos condições de ensino e aprendizagem, e com 40 a 45% do tempo lectivo é reservado para o PEA em L1, acompanhada de um ensino adequado em L2. Para além da inexistência dos livros acima mencionados, constatou-se, ainda, que, mesmo os livros que já foram produzidos não estão disponíveis para todos os alunos. Por exemplo, nas escolas abrangidas pelo estudo, quase 20% e 50% dos alunos da 3ª e 6ª classe, respectivamente, não têm o livro do aluno.

A falta ou insuficiência dos recursos didáticos para a EB foi, antes, apresentada por Chimbutane e Stroud (2012) ao constatarem que, em Moçambique, a EB enfrenta problemas nas áreas de produção e distribuição de materiais de ensino e aprendizagem em línguas locais. Esta realidade, conforme apresenta INDE (2017), é extensiva à modalidade monolíngue. O estudo do INDE constatou que, em 2016, apenas 37,1% dos alunos da 3ª classe é que tinha livros de todas as disciplinas, 38,4% de salas de aulas é que tinha cartazes nas paredes, 62,8% de escolas primárias é que tinha manuais do professor e 80,1% de escolas é que tinha quadro silábico. Quanto ao quadro silábico, directores e professores de EB entrevistados afirmaram que “Até hoje, ainda, não há quadros silábicos, mas estão a ser produzidos”.

A disponibilidade e a qualidade de recursos didáticos na língua materna do aluno estimula a sua participação no PEA. Por exemplo, os livros escolares, cartazes, quadros silábicos e outros materiais gráficos na língua materna do aluno ajudam-no a reforçar a sua identidade cultural, promovendo uma aprendizagem mais significativa no seu contexto real (Hornberger, 2003), e facilita a construção de ponte entre a língua materna e segunda, enriquecendo o seu vocabulário e a sua competência comunicativa. Daí que, para garantir uma aprendizagem efectiva na EB, é necessário que o MINEDH invista às escolas com recursos didáticos em quantidade e qualidade que satisfaçam às necessidades do sistema.

Desta forma, a fraca disponibilização e uso de material didático nas diversas disciplinas curriculares influenciam, de forma negativa, o PEA, porque, geralmente, a aprendizagem é disponibilizada através de recursos didáticos (Bavo, 2012; INDE, 2017). Deste modo, entende-se que, o baixo nível de desenvolvimento de competências de leitura, análise e compreensão de textos verbais e não verbais, sugerida pelos dados colectados, poderá resultar da fraca disponibilidade e uso de recursos didáticos.

Os dados colectados sobre as competências de leitura, análise e compreensão de textos verbais e não verbais sugerem que, em geral, 35,5% dos alunos da 3ª classe da EB e 31,7% dos alunos da 6ª classe é que desenvolvem as habilidades que concorrem para leitura, análise e compreensão de textos verbais e não verbais. Estes dados sugerem, ainda, um declínio de 3,8% da 3ª classe para 6ª classe. Destes dados compreende-se que após a transição, os níveis de aprendizagem reduzem.

Do ponto de vista qualitativo, os dados da avaliação sugerem que os alunos da 6ª classe da EB, ainda, estão ao nível de localização de informação explícita em textos verbais e identificação do assunto de textos verbais. Os dados revelam, ainda, que muitos alunos desta modalidade de ensino têm dificuldades de inferir informação implícita em textos verbais e interpretar palavras sinónimas e antónimas em frases e em textos.

Uma vez que a escola é um mundo novo, com cultura, provavelmente, estranha, a criança socializa-se e integra-se de forma gradual neste mundo. Este facto explica o porquê de a transição da modalidade bilingue para monolíngue ter que ser gradual e retardada. Porém, na província de Maputo, a falta de livros da língua e na língua da criança faz com que a transição da EB para a monolíngue seja brusca e precoce. O carácter brusco da transição reduz o ritmo de aprendizagem do aluno.

Olhando para a teoria de progressão dos níveis de aprendizagem, sugerida pelos fundamentos pedagógicos para EB, se na 3ª classe cerca de 35,5% de alunos desenvolvem as competências de leitura, análise e compreensão de textos verbais e não verbais, esperava-se que na 6ª classe, 3 anos depois, houvesse um progresso significativo na aprendizagem, que mais alunos apresentassem evidências de desenvolverem as competências de leitura, análise e compreensão de textos verbais e não verbais.

Os dados colectados sobre a qualidade de aprendizagem dos alunos da 3ª e 6ª classes sugerem que o número de alunos que efectivamente aprendem no 1º ciclo do EP e os níveis de aprendizagem reduzem no 2º ciclo. Estes dados sugerem a falta de uma progressão significativa de aprendizagem. Destes dados, pode-se compreender que se o nível de aprendizagem no 1º ciclo do EP, onde o aluno tem livro didáctico da sua língua e na sua língua, é consideravelmente bom (aceitável) e no 2º ciclo, onde o aluno e o professor não têm o livro didáctico desta e nesta língua, não é aceitável, a falta do livro didáctico do aluno e do professor da língua e na língua do aluno (língua de ensino) influencia negativamente a qualidade de aprendizagem.

Quanto ao processo de produção dos materiais didácticos para a EB, os entrevistados revelaram que o MINEDH não tem especialistas para desenharem materiais para todas as línguas moçambicanas de origem bantu. Um dos entrevistados explicou que “[...] o que se procura fazer é pegar um manual desenhado em LP traduzir para as línguas moçambicanas, mas a tradução muitas das vezes não é perfeita. [...] se não tens profissionais, todo o resto perde sentido”. Outro entrevistado explicou que, dada a falta de recursos financeiros e humanos para a produção de materiais didácticos em línguas moçambicanas de origem bantu, o MINEDH trabalha com parceiros; estes é que produzem os materiais.

Não há dúvida que a contribuição dos parceiros poderá reduzir o impacto da falta de recursos didácticos nas escolas em que eles apoiam, mas existem muitas escolas que não são apoiadas pelos parceiros. Se o SNE tem duas modalidades oficiais de ensino, torna-nos difícil compreender o porquê de o MINEDH investir mais na produção de recursos didácticos para uma modalidade, em detrimento da outra.

Ademais, os respondentes mostraram-se insatisfeitos pela qualidade dos recursos didácticos produzidos. Um dos respondentes insatisfeito pela qualidade dos recursos didácticos lamentou a existência de materiais didácticos com erros e destacou que “Continuamos a escrever mal nas nossas línguas maternas”. Para os entrevistados, esta situação deve-se à falta de arbitragem do MINEDH e enfatizam que “[...] cada organização opera do seu jeito e dita as regras”.

De acordo com Bavo (2012), a fraca disponibilidade e qualidade dos recursos didácticos para a EB pode influenciar, de forma negativa, a qualidade da aprendizagem. De facto, conforme apresentam Stroud e Tuzine (1998), a melhoria do desempenho escolar do aluno depende da disponibilização dos recursos didácticos de qualidade às crianças, na sua própria língua materna. Com este entendimento, para além do livro do aluno e do professor, observámos se existia ou não material gráfico produzido pelos alunos e professores exposto na escola (nas paredes das suas infra-estruturas). Nesta observação, constatámos que, das escolas avaliadas, em nenhuma escola existia material gráfico produzido por alunos e professores exposto na escola ou nas salas de aulas.

A falta deste material conducente à aprendizagem na escola poderá comprometer o alcance de um dos objectivos fundamentais da escola, que é reduzir as diferenças que os alunos levam de casa à escola. Cada criança que se matricula na escola é social, económica e culturalmente diferente da outra e tem uma experiência de alfabetização diferente. Neste contexto, a escola deverá apresentar um ambiente favorável para que o aluno proveniente de família

com menos material gráfico, ao se integrar na escola, se socialize o mais rápido possível e esteja ao mesmo nível do colega proveniente de família com mais recursos, de tal forma que a não existência destes recursos no seio familiar não influencie negativamente o seu desempenho escolar.

Outrossim, a utilização de materiais gráficos diversificados, na língua do aluno, contribui para a inclusão e a valorização da identidade cultural, promovendo a aprendizagem e reforçando a autoestima e a identidade cultural do aluno (Garcia; Wei (2014). Por isso, é necessário que o aluno tenha acesso a recursos didáticos na sua língua materna para criar um ambiente bilingue que favorece a aprendizagem.

Assim, do exposto acima, compreende-se que a falta ou a fraca disponibilização e qualidade dos recursos didático nas diversas disciplinas curriculares de EB no EP, na província de Maputo, influencia, de forma negativa, a qualidade de aprendizagem nesta modalidade. Por isso, a autoridade educativa deve assegurar a concepção, produção, provisão e uso dos recursos didáticos no PEA. A escola deve ser espaço com ambiente conducente à aprendizagem, caracterizado pela disponibilidade de material gráfico.

Considerações Finais

A análise da influência dos recursos infra-estruturais e didáticos na qualidade de aprendizagem revela um panorama preocupante nas escolas de educação bilingue (EB) da província de Maputo. Os dados apresentados indicam que cerca de 70% dos alunos da 3ª classe não conseguem desenvolver competências essenciais de leitura, como a interpretação de frases complexas e a inferência de informações implícitas em textos. Além disso, a situação agrava-se na 6ª classe, onde muitos alunos ainda se encontram na fase inicial, localização de informações explícitas, enfrentando dificuldades significativas em habilidades críticas de interpretação, como a sinonímia e antonímia. Esses resultados evidenciam uma lacuna alarmante nas competências de leitura, que são fundamentais para o sucesso escolar do aluno.

A relação entre a qualidade da aprendizagem e a disponibilidade de recursos infra-estruturais e didáticos é indissociável. A falta de bibliotecas, laboratórios, materiais gráficos e livros adequados de e em língua changana e portuguesa para o 2º ciclo do EP e a insuficiência de salas de aulas, carteiras, dentre outros recursos, influenciam de forma negativa a capacidade dos alunos de construir e desenvolver as habilidades essenciais. A falta e insuficiência dos recursos infra-estruturais adequados não só veda o acesso à informação, mas também compromete o ambiente de aprendizagem, tornando-o desmotivador e inadequado para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

O estudo apresenta evidências de que a aprendizagem é um produto do processo pedagógico que ocorre em um contexto físico e social que deve ser cuidadosamente analisado e aprimorado. Por isso, as autoridades educativas devem prover às escolas com recursos infra-estruturais e didáticos adequados e favoráveis à aprendizagem e com políticas públicas efectivas. Portanto, as autoridades educativas devem conceber e implementar políticas educativas que priorizem a concepção, produção e provisão destes recursos às escolas com vista a garantir a construção e desenvolvimento das competências definidas para cada nível de aprendizagem, o que requer a participação dos encarregados de educação e dos parceiros de educação.

A insuficiência e a fraca qualidade dos recursos infra-estruturais e didáticos influenciam negativamente a qualidade de aprendizagem nas escolas bilíngues da província de Maputo. Esta constatação constitui um alerta para as autoridades educativas, instando-as a agir com urgência para prover às escolas com recursos infra-estruturais e didáticos adequados. A provisão destes recursos às escolas poderá criar um ambiente escolar favorável à aprendizagem e estimular a construção e desenvolvimento das competências dos alunos.

Referências:-

1. ALVES, L., e BIANCHIN, M. A. **O jogo como recurso de aprendizagem**. Revista Psicopedagogia; 2010.
2. BAVO, N. N. **A Metodologia de Escrita no Programa de Educação Bilingue em Moçambique**. In Chimbutane, F. & Stroud, C. **Educação Bilingue em Moçambique: Reflectindo criticamente sobre Políticas e Práticas**. Textos Editores, Lda; 2012.
3. BELTRAME, M. B., e MOURA, G. R. S. **Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar**. Travessias; 2009.
4. BENSON, C. **The Primary Bilingual Education Experiment in Mozambique, 1993 to 1997, International Journal of Bilingual Education and Bilingualism; 2000**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050008667704>. Acessado em 2 de Janeiro de 2025.

5. CARRON, G. e CHAU, T.N. **The quality of primary schools in different development contexts**. Paris: UNESCO; 2006.
6. CHAMBO, G. A. **Tese de Doutorado: Revitalização dos ambientes participativos e interactivos na educação bilingue em Moçambique através do Translanguaging e do Cross-Cultural Learning**. Universidade de Vigo, Escola Internacional de Doutorado; 2018.
7. CHIMBUTANE, F. e STROUD, C. **Educação Bilingue em Moçambique: Refletindo Criticamente sobre Políticas e Práticas**;2012
8. CUMMINS, J. **Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire**. Multilingual Matters; 2000.
9. DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedosbrincadeirastizukomorchida>. Acessado em 30 de Dezembro de 2024
10. Díaz, S. A. **Avaliação da qualidade das escolas (1ª ed.)**. Portugal: Edições ASA;2003
11. Garcia, G. **Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**; 2014.
12. GARCIA, O., e WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. Palgrave Macmillan;2014
13. HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. 4ª ed. Harlow: Pearson Education; 2007.
14. HEUGH, K. **Da Língua Materna ao Uso de uma Língua Internacional no Processo de Ensino e Aprendizagem: As Limitações do Modelo de Transição no Sistema Escolar em África**. In: Chimbutane, F. & Stroud, C. **Educação Bilingue em Moçambique: Reflectindo criticamente sobre Políticas e Práticas**. Texto Editores, Lda; 2012.
15. HORNBERGER, N. H. **Continua of Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings**. Clevedon, Multilingual Matters; 2003.
16. INDE. **Relatório da Avaliação Nacional da 2ª classe**. MINEDH; 2017
17. LIBÂNO, M. J. A. **A gestão escolar e a responsabilidade do diretor: desafios e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação), 2004.
18. MANUEL, C. **Jogos da Comunidade na hierarquia inicial no ensino bilingue: para uma abordagem didáctico-metodológica inovadora em Moçambique**. Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, Série: Letras e Ciências Sociais; 2021.
19. MINEDH (2020). **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**. Moçambique; 2020
20. MINEDH. **Lei 18/2018 de 28 de Dezembro, Lei do Sistema Nacional de Educação**. Moçambique; 2018.
21. MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, LTDA; 1999.
22. NETO, J. J. S., JESUS, G. R., KARINO, C. A. e ANDRADE, D. F. **Uma escala para medir a infraestrutura escolar. Estudos em Avaliação Educacional**. 2013.
23. NUNES, A. I. e SILVEIRA, R. N. **Psicologia da Aprendizagem**. 3ª ed. Ceará: Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE, 2015 Disponível em: http://www.uece.br/computacaoead/index.php/downloads/doc_download/2178-psicologia-da-aprendizagem. Acessado em 4 de Janeiro de 2025.
24. Patel, S. A. **Olhares sobre A Educação Bilingue e seus professores em uma região de Moçambique**. Unicamp. 2006 Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269550/1/Patel_SamimaAmade_M.pdf, acessado no dia 30 de Julho de 2023.
25. PATEL, S., MAJUISSE, A. E. e TEMBE, F. **Manual de Línguas Moçambicanas Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos**. Ed. Associação Progresso, Maputo, Moçambique; 2018.
26. PIAGET J. **Psicologia e pedagogia**. Trad. Lindoso DA, Ribeiro da Silva RM. Rio de Janeiro: Forense Universitária;1976.
27. SILVA, J. P. M. **Psicologia da Aprendizagem [recurso eletrônico]**. 1ª ed., Santa Maria, RS : UFSM, NTE, UAB. 1 e-book : il; 2017
28. SIMBINE, A. E. **Análise dos factores que influenciam a qualidade de ensino-aprendizagem no Ensino Básico na 5ª classe das escolas completas Benfica Nova e Khongolote no Município da Matola**. Dissertação, UEM; 2014.
29. SOUZA, J. **6 dicas para garantir a inclusão na escola**. 2017. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1804/blog-na-direcao-certa-6-dicas-para-garantir-a-inclusao-na-escola>. Acesso em: 20 de Setembro de 2024.

30. SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar.** In: **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornadas de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM,** Maringá, Mudi. Periódicos; 2007.
31. STROUD, C. e TUZINE, A. **Abordagem de Questões de Educação Multilíngue em Países em Via de Desenvolvimento.** In STROUD, C. e TUZINE, A. **Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas.** INDE, Maputo, Moçambique; 1998.