



## **Inclusão e o novo currículo: constrangimentos e desafios da extensão do regime de monodocência para a 6.<sup>a</sup> classe em Moçambique<sup>1</sup>**

**Inclusion and the new curriculum: constraints and challenges of extending the monoteaching regime to the 6th grade in Mozambique**

**Inclusion et le Nouveau Programme: contraintes et Défis de l'Extension du Régime de monoenseignement à la 6e Année au Mozambique**

**Gilberto Necas Mucambe Milice<sup>2</sup>**

Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN)  
gilmilice@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-0215-069X>

**Leonarda Jacinto José Maria Menezes<sup>3</sup>**

FLCS, Universidade Eduardo Mondlane  
leonardamenezes@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-9945-1156>

**Oswaldo Carlos Guirruogo Faquir<sup>4</sup>**

FLCS-UEM e Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra (CELGA-ILTEC)  
osvaldogfaquir@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0001-9236-6509>

<sup>1</sup> Comunicação apresentada em 22 de Fevereiro de 2023, na IX Oficina de Linguística, Literatura e Educação, alusiva à celebração do dia da Língua Materna, organizada pelo Centro dos Estudos Africanos (CEA), UEM.

<sup>2</sup> Moçambicano, Doutorado em Linguística pela Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, pesquisador e docente na Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN). E-mail: gil-milice@gmail.com.

<sup>3</sup> Moçambicana, Doutora em Letras e Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia, Brasil, investigadora e docente na FLCS, Universidade Eduardo Mondlane. E-mail: leonardamenezes@gmail.com.

<sup>4</sup> Moçambicano, Doutorado em Linguística Aplicada pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, docente e investigador na FLCS-UEM e investigador filiado no Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada da Universidade de Coimbra (CELGA-ILTEC). E-mail: osvaldogfaquir@gmail.com.



### Resumo

O estudo que se apresenta baseia-se em evidências que mostram que, em alguns contextos africanos (e.g. Angola), a extensão do modelo de monodocência para as 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> classes pode constituir um constrangimento na prossecução da melhoria da qualidade de ensino (Mayembe, 2016, Alfredo, 2020). Esta pesquisa, conduzida em 2022, parte do problema da fraca qualidade de ensino-aprendizagem, evidenciado no facto de vários alunos terminarem o ensino primário sem saber ler e escrever, o que, entre outros fatores (e.g., falta de professores e de salas de aula), conduziu a uma reforma curricular, assente na extensão da monodocência a todo o ensino primário. O estudo procura apresentar uma análise crítica sobre a introdução da monodocência na 6.<sup>a</sup> classe, explorando as perspetivas dos professores sobre este assunto. A preocupação que orientou a realização desta pesquisa é compreender os constrangimentos e os desafios da extensão da monodocência no ensino primário em Moçambique, um contexto multilingue, em que as línguas maternas de origem *bantu são co-línguas*, já em uso no ensino, e de inclusão/Educação inclusiva. Os dados para análise foram extraídos de documentos do Ministério da Educação, das grelhas de observação de aulas e de inquéritos dirigidos a 12 professores da 6.<sup>a</sup> classe, da zona rural, na província de Maputo, e da zona urbana, na cidade de Maputo, com recurso a uma abordagem qualitativa. As principais conclusões apontam para a existência de constrangimentos iminentes de agravamento da fraca qualidade do ensino e de exclusão funcional dos alunos, devido à falta de domínio dos conteúdos de certas disciplinas por parte de muitos professores.

**Palavras-chave:** Inclusão/Educação Inclusiva; currículo; monodocência; formação de professores.

### Abstract

This study is based on evidence which shows that, in some African contexts (e.g. Angola), the extension of the monoteaching model in the 5th and 6th grades may constitute a constraint in the pursuit of improving teaching quality (Mayembe, 2016, Alfredo, 2020). This research, conducted in 2022, starts with the problem of the poor quality of teaching-learning process, evidenced by the fact that several students finish primary education without knowing how to read and write, which, among other factors (e.g. lack of teachers and classrooms class), led to a curricular reform, based on the extension of monoteaching to all primary education system. The study seeks to present a critical analysis of the introduction of monoteaching in the 6th grade, exploring teachers' perspectives on this subject. The concern that guided the research is to understand the constraints and challenges of extending monoteaching in primary education in Mozambique, a multilingual context, in which mother tongues of Bantu origin are co-languages, already in use in teaching, and of inclusion/Inclusive education. The data for analysis were extracted from documents from the Ministry of Education, class observation grids and surveys addressed to 12 6th grade teachers, from the rural area, Maputo province, and the urban area, Maputo city, using a qualitative approach. The main conclusions point to the existence of imminent constraints that worsen the poor quality of teaching and the functional exclusion of students, due to the lack of mastery of the contents of certain subjects by many teachers.

**Keywords:** Inclusion/Inclusive Education; curriculum; monoteaching; Teacher Training.



### Résumé

L'étude présentée s'appuie sur des preuves qui montrent que, dans certains contextes africains (par exemple en Angola), l'extension du modèle d'enseignement mono-enseignant aux 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années peut constituer une contrainte dans la poursuite de l'amélioration de la qualité de l'enseignement (Mayembe, 2016, Alfredo, 2020). Cette recherche, menée en 2022, part du problème de la mauvaise qualité de l'enseignement-apprentissage, mise en évidence par le fait que plusieurs élèves terminent l'enseignement primaire sans savoir lire et écrire, ce qui, entre autres facteurs (par ex. manque des enseignants et des classes), a conduit à une réforme curriculaire, basée sur l'extension du mono-enseignement à l'ensemble de l'enseignement primaire. L'étude cherche à présenter une analyse critique de l'introduction du mono-enseignement en 6<sup>e</sup> année, en explorant les perspectives des enseignants sur ce sujet. La préoccupation qui a guidé cette recherche est de comprendre les contraintes et les défis de l'extension du mono-enseignement dans l'enseignement primaire au Mozambique, un contexte multilingue, dans lequel les langues maternelles d'origine bantoue sont des co-langues, déjà utilisées dans l'enseignement, et d'inclusion/éducation inclusive. Les données à analyser ont été extraites de documents du Ministère de l'Éducation, de grilles d'observation de classe et d'enquêtes adressées à 12 enseignants de 6<sup>e</sup> année, de la zone rurale, dans la province de Maputo, et de la zone urbaine, dans la ville de Maputo, en utilisant une approche qualitative. méthodes. Les principales conclusions soulignent l'existence de contraintes imminentes qui aggravent la mauvaise qualité de l'enseignement et l'exclusion fonctionnelle des étudiants, en raison du manque de maîtrise des contenus de certaines matières de la part de nombreux enseignants.

**Mots clés:** Inclusion/Éducation inclusive; curriculum; monoenseignement; formation des enseignants.

### Introdução

Em 2022, o Ministério da Educação (MINED), através do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), introduziu “inovações” no sistema do ensino básico em Moçambique. A extensão do regime de monodocência<sup>5</sup> à 6.<sup>a</sup> classe está entre as inovações introduzidas no âmbito da política de inclusão, cujo lema é “*Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade*”. As vantagens e desvantagens desta medida dividem opiniões, sobretudo nos professores abrangidos pelas medidas introduzidas, mas também em debates em alguns círculos académicos, uns com argumentos a favor e outros contra esta inovação curricular. Enquanto uns olham para a questão sob um prisma aberto e otimista, outros, porém, veem-na sob uma perspetiva desafiadora e até constrangedora para o Sistema Nacional de Educação (SNE), já enfermo de vários problemas, como turmas numerosas, frágil formação de professores, falta de infraestruturas, entre outros.

<sup>5</sup> Outras inovações introduzidas são: EP (Ensino Primário): 1.<sup>a</sup> – 6.<sup>a</sup> classes (idades 6 – 11 anos); ES1 (Ensino Secundário do 1.<sup>o</sup> Ciclo: 7.<sup>a</sup> – 9.<sup>a</sup> classes (idades 11 – 14 anos); O modelo adoptado de formação de professores para o ensino primário é o de 12.<sup>a</sup> classe + 3 anos de formação, introduzido, em 2019, depois de se ter constatado que o modelo de formação de professores baseado em competências introduzido em 2008, continuava a apresentar falhas no alcance da qualidade de ensino (UNESCO, 2019; MINEDH, 2020).



O objetivo deste trabalho é promover discussões sobre a introdução da monodocência na 6.<sup>a</sup> classe e, extensivamente, em todo o ensino primário em Moçambique. Consideramos fundamental aferir as percepções dos professores, especialmente daqueles diretamente envolvidos na implementação da nova medida. O estudo foi desenvolvido sob registo de uma abordagem qualitativa, essencialmente descritiva, de análise de documentos normativos legais e de análise de conteúdo dos inquéritos realizados a professores, com foco no novo currículo proposto e nos modos como é implementado.

O trabalho é composto por sete secções, sendo: a primeira, a presente introdução; a segunda, a reflexão em torno da docência e da educação inclusiva no contexto multilingue, na qual são explicitados os conceitos e referidos os principais fundamentos inerentes à educação inclusiva em Moçambique; na terceira, conceptualizamos e discutimos sobre a noção de monodocência no contexto de inclusão em Moçambique; na quarta, fazemos uma breve abordagem curricular, correlacionando os níveis de currículo com a nova abordagem de monodocência proposta; na quinta, apresentamos o *design* metodológico inerente ao desenvolvimento deste estudo; na sexta, apresentamos e discutimos os dados; e, finalmente, na sétima secção, trazemos as conclusões, seguidas da bibliografia.

## Docência e inclusão no contexto multilingue moçambicano

A conceptualização da inclusão/Educação Inclusiva (EI), numa perspetiva político-ideológica centrada no contexto de Moçambique foi, numa abordagem mais profunda, discutida por Milice (2022), como um termo que carrega consigo um sentido de abrangência, que extravasa o domínio da visão tradicional das NEE, abarcando outras temáticas como, por exemplo, de inclusão linguística (de aprendizagem do Português - L2/LE em meio de diversas línguas *bantu*). A Educação Inclusiva, enquanto filosofia educacional, essencialmente, postula que “crianças excecionais devem *‘fazer parte da’* e não *‘aparte da’* educação geral” (Kirk et al., 2009, p. 57). Este postulado remete-nos para um olhar sobre as excecionalidades numa perspetiva holística, que não se circunscrevem apenas à inclusão de pessoas com deficiências, mas a todos cuja condição ou situação exige resposta às suas necessidades específicas (NE), no sentido de participarem num sistema educativo que promova as suas potencialidades e reduza as suas fragilidades. Esta é, na verdade, a ideia subjacente à perspetiva da UNESCO ([1994]1998; 2020), adotada por Moçambique, que define a inclusão como “um processo de desenvolvimento da escola regular, no seu todo, virado para o acolhimento educacional de todas as crianças, jovens e adultos, respeitando as suas diversidades físico, mental, social, linguístico, racial, religiosa e outras particularidades” (cf. Resolução n.º 40/2020). Esta ideia pressupõe que todas as crianças carenciadas de uma educação mais especializada (incluindo as pessoas com deficiências - PD) devem “ser integradas em escolas regulares para promover a sua inserção social” (Michaque, 2013, p. 35). Decorre destas perspetivas que o termo inclusão, como um campo de investigação, necessita, tal como afirma Pacheco, et. al. (2017), de olhares diferenciados ao mesmo tempo que promove a problematização de saberes em função de realidades muito diversas, sobretudo quando está em causa garantir não só a educação pública, como também o acesso de todos à escola e uma aprendizagem diferenciada.



À luz da perspectiva acima referida, a atividade docente ganha uma responsabilidade acrescida ao procurar responder à heterogeneidade que caracteriza a escola regular moçambicana, para atender às diversidades e particularidades individuais de cada criança. A tarefa do professor, numa aula *inclusiva*, deve ter em conta as características dos alunos (Marchesi, 2001), as suas facilidades e dificuldades de aprendizagem, as suas limitações na proficiência linguística, entre outras. No contexto da escola moçambicana, este conhecimento, por parte do docente, é fundamental, visto que, como dissemos, o ensino ocorre numa situação em que o Português, língua oficial, é língua segunda (L2) e/ou língua estrangeira (LE) para muitas pessoas, ou seja, a maioria da população moçambicana tem uma língua *bantu* como língua materna<sup>6</sup>. A introdução, em 2003, do Ensino Bilingue<sup>7</sup>, para responder às limitações do uso exclusivo do Português como língua de ensino, que limitava seriamente a comunicação entre professores, alunos e outros membros da comunidade (Timbane, 2015), adensou os desafios da docência, pois essas línguas requerem professores especializados. A este propósito, vale revisitar Menezes (2016):

O tempo de formação pedagógica e profissional [sic] dos professores do ensino básico bilingue é muito curto – três meses – facto que se reflecte no desempenho pedagógico dos alunos, apesar de os conteúdos pragmáticos reflectirem a realidade social e cultural em que vivem. (...) muitos professores, ao serem transferidos do ensino básico monolíngue para o ensino básico bilingue, passam por um período de estágio de um mês apenas, tempo insuficiente para que os professores assimilem devidamente a metodologia deste ensino. A metodologia actualmente usada por alguns professores do ensino bilingue não é a mais adequada, dado que alguns professores empregam métodos e técnicas do ensino monolíngue para ensinar as matérias do ensino bilingue (Menezes, 2016, pp. 195-196).

Os aspetos acima arrolados têm colocado desafios e até causado constrangimentos ao sucesso do processo de Ensino-Aprendizagem (E-A), sobretudo porque o modelo aplicado no ensino primário é de monodocência. Isto significa que as limitações do docente tanto em relação à inclusão como ao ensino em língua local se refletem no desempenho pedagógico dos alunos. O professor, formado para um modelo monolíngue, é desafiado a ter o domínio de várias disciplinas, incluindo da língua *bantu* local, das metodologias específicas para o ensino bilingue e para responder à heterogeneidade exigida pela inclusão e muitos professores revelam dificuldades

<sup>6</sup> Em Moçambique 47.4 % da população sabe falar Português, sendo 77% no contexto urbano e 31.7% no contexto rural (INE, 2017). Regista-se um crescimento do número de falantes de Português, quer como L1, quer como L2, ao longo dos 49 anos de independência. No primeiro censo populacional, realizado em 1980, apenas um pouco mais de ¼ da população, dos cerca de doze milhões de habitantes, falava a língua portuguesa. Do primeiro Censo (1980) ao segundo Censo (1997), houve uma subida significativa do número de falantes do Português (13.9%). Para o terceiro censo (2007), o crescimento foi de 10.9% e para o quarto Censo (2017), o aumento foi de 6.6% (cf. INE, 2019).

<sup>7</sup> Justificado por: (i) razões linguístico-pedagógicas, pela existência de uma diversidade linguística no país e sem única fórmula para resolver os problemas de E-A, principalmente no ensino primário; (ii) razões culturais e de identidade: a língua é a riqueza cultural e de identidade de uma comunidade ou grupo étnico, que precisa ser preservada e divulgada de gerações em gerações; (iii) razões de direitos humanos: todo indivíduo tem o direito de aprender a língua do seu povo, do seu grupo étnico ou da sua comunidade (vide Timbane, 2015).



na dinamização de todas as tarefas inerentes a essas exigências. O ensino em pluridocência reduzia consideravelmente esta sobrecarga do professor, permitindo uma certa especialização na lecionação de certas disciplinas.

### Monodocência no contexto de inclusão em Moçambique

O termo monodocência — do grego<sup>8</sup> “mono”, que significa «um», e “docere”, «ensinar» — refere-se a um regime de ensino em que um professor assegura todos os domínios das diferentes áreas curriculares, *i. e.*, o professor leciona todas as disciplinas que integram um programa curricular de uma determinada classe/turma. De acordo com Mayembe (2016), é um modelo de docência característico da organização pedagógica do ensino primário, em que um só professor leciona todas as áreas ou disciplinas curriculares. Já Isaías (2013, p. 45) conceptualiza a monodocência como “um regime educativo em que um mesmo educador, monitor, professor ou mestre, se ocupa de um certo grupo de educandos, alunos, estudantes, dando-lhes todas as disciplinas necessárias para a sua formação”. Os termos monodocência e unidocência têm o mesmo significado, porém este último é também utilizado quando o mesmo professor leciona várias séries/classes ao mesmo tempo, como é o caso das escolas com turmas multisseriadas (Mayembe, 2016). As duas perspetivas são *contrárias* ao modelo de pluridocência em que uma turma é assistida por vários professores que lecionam diferentes disciplinas, comprometido com uma disciplina ou um conjunto de disciplinas da mesma área de conhecimento (e.g., área de ciências naturais, ciências sociais, entre outras).

O ensino primário, que, antes da recente reforma, integrava sete classes, foi reduzido para seis classes, com a introdução, em 2022, do novo currículo na 6.<sup>a</sup> classe. Esta reforma curricular, tomada pelas autoridades de educação como um dos caminhos para a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique, iniciou em 2017, sendo feita de forma gradativa a partir da 1.<sup>a</sup> classe, e trouxe várias alterações, tais como: organização do ensino em dois ciclos (sendo o primeiro constituído pelas 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> classes e o segundo pelas 4.<sup>a</sup>, 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> classes); redução do número de disciplinas; extensão da monodocência para a 6.<sup>a</sup> classe, extensão do ensino básico para a 9.<sup>a</sup> classe, acompanhada da retirada da 7.<sup>a</sup> classe do ensino primário para o secundário. (*vide* o Guião do Professor, 2022 [MINEDH, 2022]; UNESCO, 2019).

O ensino primário em Moçambique foi geralmente orientado dentro do modelo de monodocência, com a exceção do já extinto 3.<sup>o</sup> ciclo (6.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> classes), onde o regime era de polidocência. A ideia subjacente à introdução, neste ciclo, de vários professores para as diferentes disciplinas era a de que, com os conteúdos mais aprofundados, em termos da sua complexidade, exigia uma maior especialização do professor encarregue de os lecionar, o qual dedicaria mais tempo para a pesquisa e o conseqüente domínio profundo da matéria referente àquela área. A monodocência, nesta perspetiva, é literalmente o ensino desenvolvido por

<sup>8</sup> Na antiga Grécia e no antigo Egipto, existia o preceptor pedagogo. Na antiga Roma, existia o Ludi Magister, e nos modernos sistemas educacionais europeus existe o chamado professor mono-docente. Este último ocupa-se em leccionar as primeiras noções elementares do ensino, no nível primário (*cf.* Mayembe, 2016).



um único professor conhecedor de todos os conteúdos lecionados numa classe específica, na qual este ensina todas as disciplinas de uma determinada série (Vieira, 2014) e assume a responsabilidade integral de todo o processo de ensino. Decorre daí o desafio de o professor dever ser suficientemente informado para ter o domínio da matéria de todas as disciplinas lecionadas na 6.<sup>a</sup> classe. Obviamente, este desafio passa necessariamente pela existência de um sistema sólido de formação de professores orientado para o efeito, com melhores condições de pesquisa, capacitações regulares e uma consciência individual da necessidade contínua de autoformação por parte do professor.

O facto é que, como já dissemos anteriormente, o modelo de monodocência se configura, até certo ponto, como controverso, com argumentos a favor e contra. Para os defensores do modelo, na monodocência o professor acompanha a evolução de cada criança, conhecendo as suas particularidades, o que contribui grandemente para a adequação do ensino às necessidades das crianças e ajuda o professor a efetivar a avaliação do percurso escolar de cada criança, daí que a configuração das progressões automáticas dentro de um ciclo de aprendizagem pressupõe que tal transição seja feita com o respetivo professor. Os argumentos contra apontam que, na prática, não é possível ser “conhecedor de tudo” e despender tempo para a pesquisa, com vista ao domínio de diversas áreas do saber. Já no currículo anterior (de 2004)<sup>9</sup>, alguns professores com turmas da 5.<sup>a</sup> classe apontavam que esta classe era particularmente “pesada”, pelo número exacerbado de disciplinas (10) (*português, matemática, inglês, ciências naturais, ciências sociais, ofícios, educação moral e cívica, educação visual, educação musical, educação física*) e porque contemplava, no final do ano letivo, um exame de final de ciclo.

Apesar de o atual currículo pressupor a “redução do número de disciplinas através da integração curricular” (MINEDH, 2022), o desafio prevalece, pois as diversas áreas continuam lá integradas. Os modelos de formação de professores privilegiam a especialização em blocos compostos por áreas científicas (e.g., área das letras – português, ciências sociais, educação musical; área das ciências – matemática, ciências naturais, ofícios), o que torna difícil a transposição dessas áreas. Por exemplo, em termos práticos, é complexo para um professor de português lecionar a disciplina de matemática. A situação pode ser muito mais complexa para o caso do inglês, que é um curso de especialidade. Tornar-se-ia, em termos práticos, quase impossível que o professor tivesse competências desejadas para ensinar outras disciplinas.

Sendo o objetivo principal do ensino primário em Moçambique “promover um sistema educativo inclusivo, eficiente e eficaz que responda às necessidades do desenvolvimento humano” (MINEDH, 2022), julgamos que este objetivo dificilmente poderá ser alcançado, se os professores responsáveis pelas turmas não estiverem aptos para lecionar com eficiência e eficácia as diferentes disciplinas que compõem o novo currículo no modelo proposto.

<sup>9</sup> A reforma curricular de 2004 estruturou o ensino primário em três ciclos: 1º ciclo (1ª a 2ª classes); 2º ciclo (3ª a 5ª classes) e 3º ciclo (6ª a 7ª classe), a distribuição de professores era feita por ciclos e o ensino básico ia até a 7.<sup>a</sup> classe.



## Currículo

O currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, que viabiliza o processo de Ensino-Aprendizagem (E-A). Entretanto, diferentes autores (e.g. Young, 2014; Gobby 2017) referem o currículo como um termo polissêmico. Alguns estudos sobre o currículo, a partir das décadas 60 e 70, destacam a existência de várias formas de operacionalização do currículo. Apontam-se seis formas de currículo (*cf.* Jesus, s/d; Young, 2014; Gobby, 2017) : *i.* o planejado – o currículo formal, desenhado pelas instituições educacionais, que apresenta os conteúdos a serem ensinados, a sua sequência e os resultados esperados da aprendizagem, portanto, traz prescritos institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os parâmetros curriculares nacionais; *ii.* promulgado – que representa o que realmente acontece na sala de aula, a interação entre o professor, estudantes e o conteúdo, incluindo elementos não planejados; *iii.* oculto – lições implícitas relativas a valores normas e socialização. Representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar; *iv.* nulo – que se refere ao que não foi ensinado ou incluído no currículo formal, por omissão ou exclusão deliberada; *v.* centrado no aluno – com o foco no aprendente, suas necessidades, interesses e experiências; e *vi.* de reconstrução social – que advoga o uso da educação para resolver questões sociais. Esses níveis servem para fazer a distinção de quanto o aluno aprendeu ou deixou de aprender, referindo-se, ainda, ao currículo realizado, modelado, avaliado, no sentido de aferir não apenas as competências aprendidas / desenvolvidas pelos alunos, mas, também de estabelecer um diálogo entre políticas e práticas educativas, de conciliar o global e o local, e de trabalhar valores e atitudes.

Os diferentes níveis demonstram que o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Ele está “imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e económico” (Jesus, s.d, p. 2641).

No âmbito da política de inclusão, a abordagem curricular deve tomar em consideração a heterogeneidade que caracteriza a escola moçambicana, quer do ponto de vista linguístico quer do ponto de vista dos níveis de assimilação dos conteúdos, assegurando, sempre, o equilíbrio entre aqueles que facilmente aprendem um conteúdo novo e os superdotados, os que aprendem em função da realização de atividades constantes e os que levam muito tempo para aprender um conteúdo novo e os com dificuldades de aprendizagem (*vide* Kirk, et al., 2009). Tal equilíbrio é complexo e desafiador para o professor, pois requer um ensino individualizado, que atende às especificidades de cada aluno na sala de aula. Requer, igualmente, professores com competências tanto científicas, em termos do domínio dos conteúdos que vão lecionar, como pedagógico-didáticas, concernentes à sua capacidade de fazer corresponder os métodos às exigências específicas do ensino. Esta complexidade já agravada pelas turmas numerosas, exacerba-se, como já vimos, pelo modelo de monodocência. O facto de existirem muitos alunos na mesma sala de aula impossibilita o professor de responder positivamente à diversificação requerida num contexto de Educação Inclusiva e o modelo de monodocência requer do professor o domínio de



diversas áreas do saber, ou seja, a distribuição de tempo de investigação para várias disciplinas em relação a uma só. Estes fatores contribuem para o desfasamento entre os três níveis de currículo acima descritos, pois o equilíbrio teoricamente proposto é difícil de alcançar.

## Abordagem metodológica

Este estudo integra uma investigação mais ampla sobre a “Didática da leitura em contexto da Educação Inclusiva (EI) em Moçambique: abordagens psicolinguísticas e práticas metodológicas”, feito em algumas escolas regulares moçambicanas, da zona rural, província de Maputo (que designamos Escola Primária do Meio Rural – EPMR): EPMR-1 e EPMR-2; zona urbana, cidade de Maputo (Escola Primária do Meio Urbano – EPMU-1 e EPMU-2). O referido estudo foi realizado no período compreendido entre os anos 2021 e 2022, sendo que a escolha destas escolas visa dar uma imagem das práticas letivas inclusivas, em escolas regulares, tanto do meio rural como do urbano.

O estudo integra um paradigma descritivo e interpretativo de fenómenos (Fortin, 2006), visando a sua compreensão, com recurso à análise documental de manuais e programas de ensino e documentos normativos diversos, assistência de aulas, com base na grelha de observação de aulas (Reis, 2011) e questionário aplicado a 12 professores de língua portuguesa (que lecionam todas as disciplinas da 6.ª classe, incluindo a da língua portuguesa). Para os sujeitos de investigação utilizamos códigos em letras (ex.: PA = Professor “A”), acreditando que isso asseguraria uma melhor identificação e tratamento de dados, e, ao mesmo tempo, garantiria a confidencialidade dos participantes no estudo.

Os professores participantes neste estudo encontram-se numa faixa etária entre os 20 e os 40 anos. Portanto, são, na sua maioria, jovens, alguns na fase inicial da carreira e outros na fase de consolidação ou permanência na carreira – fase de diversificação e experimentação, na classificação de Huberman ([1995]2000). Uma parcela muito reduzida (dois professores) encontra-se na faixa etária que representa a fase do meio da carreira (35 a 50 anos de vida/15 a 25 anos de carreira) ou em transição para esta fase, sendo, na perspetiva daquele autor, o momento em que se faz o balanço sobre a carreira e vida profissional. No global, o estudo contou com a participação de sete (58.3%) professores de nível médio e cinco (41.7%) de nível de licenciatura. Quanto à formação, seis (50%) dos professores têm a formação psicopedagógica básica (‘10.ª classe + 1 ano’) e os restantes não têm formação para docentes<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Os sistemas de formação de professores que vigoraram em Moçambique depois da independência integram a 6.ª classe + um a três meses, que vigorou de 1975 a 1977, a 6.ª classe + seis meses, de 1977 a 1982, a 6.ª classe + 1 ano, entre 1982 e 1983, a 6.ª classe + 3 anos, de 1983 a 1991, a 7.ª classe + 3 anos, de 1991 a 2007, ministradas pelos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), a 10.ª classe + 2 anos, de 1998 a 2007, a 7.ª classe + 2 anos + 1 ano, em regime experimental, de 1999 à 2003), ministrados pelo Instituto Médio Pedagógico (IMP), a 10.ª classe + 1 ano + 1 ano, de 1999 a 2004, 10.ª classe + 3, 2012, 10.ª + 1 ano/12.ª + 1 (com a exigência da média igual ou superior a 12 valores para o primeiro caso) de 2007 a 2018 e 12.ª classe + 3 anos até à presente data, ministrados pelo Instituto do Magistério Primário (IMAP) (Agibo & Chicote, 2015; Mugime, et. al., 2019; nosso destaque).





## Apresentação e discussão dos resultados

A sensibilidade dos professores participantes em relação à introdução deste novo modelo é resumida no seguinte quadro.

Quadro 1. Perspetivas dos professores em relação a aspetos sobre o currículo

Respostas dos professores às questões sobre o currículo:		Zona													
		Urbana						Rural						Global	
		EPMU-1		EPMU-2		Total		EPMR-1		EPMR-2		Total			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Questão 15 <sup>11</sup>	<i>Sim</i>	1	33.3	1	33.3	2	33.3	-	-	-	-	-	-	2	16.7
	<i>Não</i>	2	66.7	2	66.7	4	66.7	3	100	3	100	6	100	10	83.3
	<i>N/R</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Questão 38	<i>É bom</i>	-	-	1	33.3	1	16.7	2	66.7	1	33.3	3	50	4	33.3
	<i>N. bom</i>	2	66.7	2	66.7	4	66.7	-	-	2	66.7	2	33.3	6	50
	<i>N/R</i>	1	33.3	-	-	1	16.7	1	33.3	-	-	1	16.7	2	16.7

Fonte: Autores

A leitura deste quadro permite-nos verificar que os professores apresentam pontos de vista diferenciados no concernente a questões que têm a ver com o currículo. Passamos à análise das respostas dos professores a cada questão.

Na questão 15: *No decurso da sua actividade docente, consegue cumprir escrupulosamente o programa de ensino?*, verificamos uma diferença substancial em relação às respostas dos professores da zona urbana e da zona rural. Na zona urbana apenas dois (33.3%) afirmaram que conseguiam cumprir integralmente o plasmado no currículo contra quatro (66.7%) que, geralmente, não conseguem lecionar toda a matéria programada. Já na zona rural, nenhum professor (0%) consegue cumprir o programa. Portanto, seis docentes (100%) afirmaram ter dificuldades em cumprir o programa.

Os professores da zona urbana (PG e PJ), que responderam “*sim*” à questão acima colocada, absteram-se de comentar as estratégias usadas para o cumprimento integral do currículo. Os que responderam “*não*” apontaram como causas do não cumprimento do programa, as seguintes:

PA: *O tempo que temos na sala de aula é reduzido e há falta dos manuais dos alunos;*

PB: *Tendo em conta que as crianças não assimilam os conteúdos da mesma forma, uso muito a revisão e consolidação [da matéria];*

PC: *Repetição de certos conteúdos devido à fraca assimilação, ausências e atrasos por parte do professor e do aluno;*

PD: *Dificuldade de leitura de algumas crianças;*

PE: *Morosidade na assimilação dos conteúdos por parte de alguns alunos;*

<sup>11</sup> As questões 15 e 38 conservam a numeração atribuída no trabalho original.



PF: *i. Devido à divisão dos tempos lectivos; ii. Permanência [reduzida] do aluno na escola; e, iii. Modalidade implementada;*

PH: *Devido ao tempo reduzido. Cada aluno tem a sua especificidade;*

PI: *Apesar das dosificações existentes, que orientam as actividades na sala de aula, existem conteúdos longos que exigem mais tempo;*

PK: *A situação da pandemia [da covid-19] aliada à falta de materiais, especialmente o livro do aluno;*

PL: *Devido a dificuldades ou atraso na percepção dos conteúdos por parte de alguns alunos.*

#### Respostas ao questionário

Em princípio, os conteúdos dos programas de ensino deveriam dar a possibilidade de garantir tanto saberes, quanto condutas desejáveis no âmbito da educação de todas as crianças, no meio escolar, sendo o seu cumprimento crucial. O não cumprimento do programa – a falha na leccionação de um conteúdo ou realização de uma atividade – revela que algumas competências esperadas no aluno, no fim de uma unidade temática ou nível de escolaridade, poderão não estar acauteladas, podendo dificultar as aprendizagens subsequentes.

A análise das respostas dos professores, que geralmente não cumprem o programa na íntegra, permite-nos extrair três razões básicas: *i. tempo reduzido; ii. dificuldades de assimilação da matéria por alguns alunos; iii. conteúdo extenso e que não reflete o conteúdo local; e iv. falta de materiais.*

Para a discussão da questão 38, *O que acha do modelo de monodocência na 6.ª classe?*, podemos recuar para a secção anterior que, como vimos, aborda uma das grandes mudanças registadas no currículo, a extensão do modelo de monodocência para a 6.ª classe, visto que este modelo era implementado até a 5.ª classe no currículo anterior. Vimos, igualmente, que esta alteração foi acompanhada da redução de disciplinas, facto que dividiu opiniões no tocante à adequação do currículo para alunos com mais dificuldades.

Com o intuito de reforçar a questão anterior, procuramos colher a sensibilidade dos professores sobre o modelo de monodocência. Nesta ótica, os dados do Quadro 1 ilustram que o modelo de monodocência teve apreciação positiva por apenas um professor (PG) da zona urbana (16.7%) e três professores (PA, PC, PE) da zona rural (50%). Quatro professores (PH, PI, PK, PL) da zona urbana (66.7%) e dois – PD e PF – da zona rural (33.3%) consideraram a introdução deste modelo uma medida fracassada. E um professor (PJ) da zona urbana (16.7%) e um – PB – da zona rural (16.7%) abstiveram-se de responder à questão. A disposição dos resultados das respostas indica que a maioria dos professores da zona urbana fez uma apreciação negativa do modelo e na zona rural houve um equilíbrio dos resultados dos que apreciaram positivamente, negativamente e dos que se abstiveram de responder. No geral, quatro (33.3%) professores apreciaram positivamente o modelo, metade (50%) apreciou-o negativamente e dois (16.7%) abstiveram-se de responder.

Os professores que apresentaram uma apreciação positiva à questão sobre o modelo de monodocência apontaram os seguintes motivos:

PA: *O professor tem espaço de conhecer seus alunos, suas dificuldades e aí adopta maneiras possíveis de sanar tais dificuldades. A criança também habitua o seu professor e se abre com o mesmo;*



PC: *Dá mais tempo ao professor para trabalhar as dificuldades que os alunos apresentam;*

PE: *É bom, pois o professor irá dominar os seus alunos e as suas dificuldades em todas as disciplinas;*

PG: *Porque o professor tem melhor controlo da aprendizagem dos seus alunos no que diz respeito à aprendizagem em todas as disciplinas.*

#### Respostas ao questionário

Os argumentos apresentados por estes professores, a favor do modelo de monodocência, convergem no conhecimento profundo que o professor desenvolve com as suas crianças, das suas potencialidades (competências e habilidades), mas também das suas fraquezas/dificuldades em todas as disciplinas, podendo, desta forma, direcionar melhor as estratégias de intervenção. Argumentam, ainda, que as crianças se afeiçoam a um professor, o que facilita o ensino, ou seja, a monodocência promove uma aproximação afetiva entre o professor e os alunos.

Os professores que fizeram uma apreciação negativa à adoção deste modelo apresentaram os seguintes argumentos contrários:

PD: *Os conteúdos são vastos e os professores não têm o domínio de todos eles. Assim como não recebem capacitações para tal;*

PF: *Por causa da complexidade dos conteúdos. Se fosse para dar a minha opinião, sugeria que colocassem dois professores no mínimo;*

PH: *É muito complicado, apesar de termos sido formados para leccionar todas as disciplinas. Existem aquelas [disciplinas] que exigem uma formação extra, como é o caso de matemática, educação visual e ofícios;*

PI: *É sobrecarga para o professor, que não tem domínio de todas as disciplinas que deve leccionar, o que pode prejudicar o aluno;*

PK: *Visto que alguns colegas tiveram formação especializada, podem ter dificuldades em leccionar outras disciplinas;*

PL: *Há muitos conteúdos e as salas são superlotadas.*

#### Respostas ao questionário

Os comentários das respostas dos professores contra o modelo de monodocência, circunscrevem-se nas seguintes premissas inter-relacionadas: a complexidade e vastidão dos conteúdos (*descritos pelos professores PD e PL*), no sentido de cada disciplina singularmente, mas também do conjunto dos conteúdos de todas as disciplinas que concorrem para a sobrecarga do professor (*descrita pelos professores PF, PH, PI*), que muitas das vezes não tem domínio das disciplinas (*descrito pelos professores PD, PH, PK*) que se vê na obrigatoriedade de lecionar. No nosso roteiro de assistência às aulas, pudemos observar o fraco domínio dos conteúdos por parte de alguns professores, na disciplina da língua portuguesa, onde incidiu o nosso estudo (*e.g.* na indicação dos constituintes imediatos da frase ou em outras matérias), o que, pela insegurança na lecionação, fazia com que alguns professores se limitassem à distribuição de fotocópias com informação teórica relativa ao conteúdo ou fichas de exercícios em fotocópias.



Como já dissemos, os professores abrangidos por esta inovação curricular na 6.<sup>a</sup> classe vêm dos modelos de formação anteriores, alguns dos quais já descontinuados, sendo certos professores com formação especializada (e.g.: ensino de inglês), outros sem formação psicopedagógica ou com formação deficitária, outros, ainda, com formação em outras áreas, como química, administração pública, etc. Outro fator apontado é a superlotação das turmas/turmas numerosas (*descrito pelo professor PL*) que contribuem para a sobrecarga do trabalho docente, pois o professor passa a ter muitas disciplinas para lecionar a muitos alunos, num contexto heterogéneo.

O desconforto dos professores em relação ao elevado número de alunos por turma é uma realidade partilhada por todos. Como pudemos ver, a apreciação dos professores participantes no presente estudo sobre a perceção do modelo da monodocência na 6.<sup>a</sup> classe divide opiniões: um grupo é a favor da sua implementação e o outro contra a sua aplicação. O facto é que os professores trazem consigo o hábito de lecionar duas ou três disciplinas, embora a formação seja orientada para lecionar todas as disciplinas curriculares, tal como estava estruturado o currículo anterior em áreas de conhecimento. Nesta perspetiva, por exemplo, o professor de português podia lecionar também a disciplina de ciências sociais e/ou educação musical e não entrava na área das ciências (matemática e ciências naturais) e vice-versa. No atual currículo, o professor deve abarcar todas as disciplinas, incluindo a área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

A eficácia desta medida ainda não pode ser avaliada, pois ela está apenas a começar. No entanto, a experiência de Angola, um país africano de língua oficial portuguesa e com contornos históricos similares aos de Moçambique, remete-nos para uma reflexão profunda sobre o modelo de monodocência.

Em 2021, o Governo angolano extinguiu o regime de monodocência nas 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> classes, introduzidas há 20 anos (2001) no quadro da reforma educativa, depois de se ter constatado uma degradação acentuada da qualidade de ensino. O principal motivo de insucesso da Reforma Educativa Angolana foi associado à monodocência, processo de ensino em que um único professor leciona todas as disciplinas da 1.<sup>a</sup> à 6.<sup>a</sup> classes (Fernandes, 2020). Este autor cita autoridades de educação angolanas, que apontaram como fatores adicionais as várias lacunas que os professores apresentam no domínio das distintas disciplinas, ou seja, as debilidades de muitos professores que são obrigados a lecionar todas as disciplinas curriculares do ensino primário, daí que se apelava para que a monodocência não fosse generalizada para todo o subsistema.

O Sindicato Nacional dos Professores [*angolanos*] (SINPROF) defendia a “correção urgente” do regime de monodocência no ensino primário, frisando que o Governo “reconheceu tardiamente o erro cometido” (Fernandes, 2020). Este posicionamento foi secundado por outros estudiosos (Mayembe, 2016, Alfredo, 2020) que apontavam vários constrangimentos e lacunas da implementação da monodocência em Angola, sobretudo nas zonas periféricas, como nas sedes comunais e aldeias. A essência desses clamores era de que a sobrecarga de disciplinas lecionadas por um único professor e a ideia de o mesmo professor acompanhar os alunos da primeira série até à sexta série prejudicava, principalmente, aqueles alunos que têm um professor pobremente formado e com enormes dificuldades na abordagem e/ou dinamização dos conteúdos.

Para o contexto de Moçambique, há que se buscar as experiências de outros quadrantes para que a reforma educativa introduzida com o Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP)



não se traduza num fracasso ao longo dos anos da sua implementação, pois os problemas arrolados no contexto angolano também se registam nas escolas moçambicanas. Apesar de ter havido uma preocupação na mudança do formato curricular de formação dos professores, consideramos que a maior aposta devia ser a capacitação de professores em exercício, pois os graduados precisarão de ser absorvidos pelo Sistema Nacional de Educação (SNE) e, obviamente, não poderão, num curto período, cobrir o país inteiro, até porque no SNE prevalecem situações de alguns professores sem formação psicopedagógica, mesmo depois da implementação de vários modelos de formação. Adicionalmente, há que considerar que, para a introdução do regime de monodocência na 6.<sup>a</sup> classe, não houve uma fase experimental para a avaliação da viabilidade da ideia, à semelhança do que aconteceu com o uso das línguas maternas de origem *bantu* como meio de instrução – a Educação Bilingue (introduzida em regime experimental de 1993 a 1997, em cinco escolas das províncias de Gaza e Tete) – e com o Conteúdo Local (introduzido em 2003, inicialmente em duas “escolas experimentais” em cada uma das dez províncias) (cf. Benson, 1997; Castiano, 2014). Passou-se, de imediato, para a implementação da monodocência em todas as escolas, o que pode ter consequências não previstas. Os resultados tirados da fase de experimentação, em Angola, já indicavam a existência de dificuldades, de natureza técnico-pedagógica, da parte de alguns professores, causadas pela carga horária e pelo número de disciplinas curriculares (Isaías, 2013). As nossas constatações no terreno, aliadas aos argumentos dos professores, que não estão a favor do regime de monodocência, evidenciam que as dificuldades de natureza técnico-pedagógica também são enfrentadas pelos professores moçambicanos: défice na formação, falta de materiais didáticos, turmas numerosas, falta de infraestruturas (com muitos alunos a estudarem debaixo das árvores) entre outras.

## Conclusões

A inclusão que pretende ser um dos lemas da escola moçambicana passa por inúmeros desafios, de entre os quais o exercício de adequação dos diferentes modelos curriculares que se vão experimentando ao longo dos tempos. A extensão da monodocência para a 6.<sup>a</sup> classe, no novo currículo, cobrindo, desta forma, todo o ensino primário da 1.<sup>a</sup> à 6.<sup>a</sup> classe apresenta constrangimentos e desafios que se devem sempre tomar em consideração quando a intenção é melhorar a qualidade do ensino num contexto inclusivo. A análise das respostas dadas pelos professores, nos inquéritos, permite-nos inferir que, à partida e de um modo geral, estes enfrentam dificuldades na lecionação de diferentes disciplinas. Mesmo nos casos dos professores que não têm problemas no domínio dos conteúdos, o tempo para atender os diferentes alunos e cumprir integralmente o programa é praticamente escasso. Como consequência, o professor terá a tendência de privilegiar os que facilmente aprendem em detrimento dos que necessitam de uma atenção especial.

As principais conclusões deste estudo apontam para a existência de constrangimentos iminentes de agravamento da fraca qualidade do ensino e de exclusão funcional dos alunos, de-



vido à falta de domínio dos conteúdos de certas disciplinas por parte de muitos professores. Esta constatação pode ser extensiva ao subsistema de ensino bilingue, tendo em conta a premissa de Nijakowska (2010) de que alunos com dificuldades de leitura na sua língua materna (*bantu*) transportarão esta dificuldade para a leitura do português (L2/LE) e vice-versa, fracassando os objetivos de inclusão linguística.

De acordo com os dados apresentados, verificou-se que os professores apontam como um dos constrangimentos deste modelo o facto de terem de lecionar diferentes disciplinas sem domínio dos conteúdos e sem que haja um investimento na sua formação. Este posicionamento justifica-se pela fraca formação de professores, que se vai traduzir nas dificuldades destes em lecionar as diferentes disciplinas. Nesta perspetiva, o currículo real, implementado na sala de aula, será o resultado das limitações do professor, do exacerbado currículo nulo. Configura-se, como agravante, o facto de o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano não ter ainda adotado um instrumento de avaliação da capacidade do professor para lecionar um conjunto de disciplinas. Este é, simplesmente, indicado ou vê-se obrigado a lecionar todas as disciplinas, com ou sem domínio dos conteúdos inerentes a essa disciplina. Um instrumento de avaliação das competências do professor associado a um sistema de capacitações periódicas dos professores nas áreas em que apresentam maior dificuldade poderá minimizar os constrangimentos da monodocência, que, no final, desemboca na fraca qualidade generalizada do ensino.

Em suma, a melhoria da qualidade de educação é um assunto complexo que envolve vários fatores e, portanto, não se esgota com as propostas avançadas neste trabalho. Este estudo limitou-se a levantar uma reflexão sobre a extensão da monodocência num contexto de inclusão.

## Contribuição dos autores

Conceptualização: Gilberto Milice; Metodologia: Gilberto Milice; Software: N/A (não aplicável); Validação: Leonarda Menezes e Osvaldo Faquir; Análise formal: Leonarda Menezes e Osvaldo Faquir; Investigação: Gilberto Milice; Recursos: Gilberto Milice; Curadoria de dados: Gilberto Milice; Escrita - Esboço original: Gilberto Milice; Escrita - Revisão & Edição: Leonarda Menezes e Osvaldo Faquir; Visualização: Leonarda Menezes e Osvaldo Faquir; Supervisão: Leonarda Menezes e Osvaldo Faquir; Gestão do projeto: N/A (Não Aplicável); Captação de financiamento: N/A (Não Aplicável);

## Agradecimentos

A todos os Diretores das escolas participantes, professores, alunos e pais e/ou encarregados de educação, que colaboraram neste estudo, e a todos, singulares ou instituições, que tornaram possível a realização do presente trabalho, vão os nossos sinceros agradecimentos.



## Referências bibliográficas

- Agibo, J. M. & Chicote, M. L. L. (2015, 22-24 Set.). Modelos de Formação de Professores em Moçambique: Uma Análise no Processo Histórico. UNIUBE - VIII Encontro de Pesquisa em Educação/III Congresso Internacional, Uberaba, Brasil.
- Alfredo, F. C. (2020). Monodocência em Angola: entre tensões e controvérsias no ensino primário. *Revista Teias*, 21(63), 355-368. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.54243>
- Benson, C. J. (1997). *Relatório Final Sobre o Ensino Bilingue: Resultados da Avaliação Externa da Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique* (PEBIMO) (Final Report on Bilingual Education: Results of External Evaluation of an Experiment in Bilingual Education in Mozambique). Editora ERIC. <https://eric.ed.gov>.
- Castiano, J. P. (2014). Finalmente os saberes locais vão entrar oficialmente na escola: Perigos e desafios. In E. A. Nhalevilo, M. Z. Tsambe, & J. P. Castiano (Eds.) (2014). *Os Saberes Locais e a Educação* (pp. 84-95). Coleção Ciência. Texto Editores.
- Fernandes, P. (2020, 2 fev.). Monodocência “queima” reforma educativa. *Economia & Mercado*. <https://www.economiaemercado.co.ao/artigo/monodocencia-queima-reforma-educativa>
- Fortin, M-F. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.
- Gobby, B. (2017). What is curriculum? In B. Gobby, & R. Walker (Org.), *Powers of curriculum: sociological perspectives on education* (pp. 5-34). Oxford University Press. <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/05/pedro-reis.pdf> (a hiperligação não diz respeito à referência)
- Huberman, M. ([1995]2000). O Ciclo de vida profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Org.) (2000). *Vidas de Professores*. (pp. 31-61). 2ª Edição. Porto Editora.
- INE. (2019). *IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017 – Moçambique* (Censo 2017).
- Isaiás, A. F. (2013). A Monodocência nas 5.ª e 6.ª classes do Ensino Primário em Angola: a visão dos professores. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Évora.
- Jesus, A. R. (s/d). Currículo e Educação: Conceito e Questões no Contexto Educacional. [https://lagarto.ufs.br/uploads/content\\_attach/path/11339/curriculo\\_e\\_educacao\\_0.pdf](https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11339/curriculo_e_educacao_0.pdf)
- Kirk, S., Gallagher, J. J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. (2009). *Educating Exceptional Children* (12<sup>th</sup> edition). Houghton Miffl in Harcourt Publishing Company.
- Marchesi, À. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (Cap. 7, pp. 94-108). Coleção Educação Especial n.º 7, Porto Editora.
- Mayembe, N. (2016). Reforma Educativa em Angola: A Monodocência no Ensino Primário em Cabinda. [Tese de Doutoramento, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório da Universidade Federal de Minas Gerais. <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-AQQJ45>
- Menezes, L. J. J. M. (2016). *O Ensino Bilingue em Moçambique: Entre a Casa e a Escola*. [Tese de Doutoramento. Universidade Federal da Bahia] Repositório da Universidade Federal da Bahia. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9288>.
- Michaque, A. T. S. (2013). Políticas Educacionais como Mecanismo de Inserção das Pessoas Portadoras de Deficiência no Ensino: Uma Análise Histórica para o Caso de Moçambique e as Obrigações do Estado no Direito à Educação. *Revista de Direitos Humanos*, 2, 29-55.

- Milice, G. N. M. (2022). Literacia para o Ensino e Aprendizagem da leitura em Moçambique: do contexto multilingue à emergência de uma Educação iminentemente Inclusiva. *Revista Educação em Páginas*, 1(e11268), 1-29. <https://doi.org/10.22481/redupa.v1.11268>
- MINEDH. (2020). Plano Curricular do Ensino Primário: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação. INDE.
- MINEDH. (2022). *Guião do Professor 2022*. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano da República de Moçambique.
- Mugime, S. M. J., Mapezuane Mahalambe, F., Cossa, J., & Leite, C. (2019). Estudos sobre Formação Inicial de Professores em Moçambique e sua Relação com as Políticas de Formação de Professores (2012-2017). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(149). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4250>
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom/Second Language Acquisition. Multilingual Matters*.
- Pacheco, J. A, Mendes, G. L., Seabra, F., & Viana, I. C. (Org.) (2017). Currículo, Inclusão e Educação Escolar. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP - 2. Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Resolução n.º 40/2020 do Conselho de Ministros da República de Moçambique. (2020). Boletim da República, 10 de julho de 2020, I Série – n.º 131. <https://www.lexlink.eu/conteudo/geral/ia-serie/3940821/resolucao-no-402020/20525/por-tipo-de-documento/legal>
- Timbane, A. A. (2015). A complexidade do ensino em contexto multilingue em Moçambique: políticas, problemas e soluções. *Calidoscópico*, 13(1), 92-103. doi: 10.4013/cld.2015.131.09
- UNESCO. ([1994]1998). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>.
- UNESCO. (2019). *Revisão de Políticas Educacionais – Moçambique*. Educação 2030. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371701>.
- UNESCO. (2020). *Inclusão e Educação: Todos, Sem Exceção*. Relatório do Monitoramento Global da Educação – Resumo. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://bitly/2020gemreport>.
- Vieira, A. (2014, 6 jan.). Em Angola questionam-se resultados da reforma educativa. DW, Berlim, Alemanha. <https://www.dw.com/pt-002/em-angola-questionam-se-resultados-da-reforma-educativa/a-17343606>
- Young, M. (2014). *Teoria do Currículo: O que é e por que é importante*. Cadernos de Pesquisa, 44(151), 190- 202.