


**O ENSINO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE: ANÁLISE DAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO PRIMÁRIO**

**BILINGUAL EDUCATION IN MOZAMBIQUE: AN ANALYSIS OF EDUCATION
POLICIES AND THEIR IMPLEMENTATION IN ELEMENTARY SCHOOLS**

Recebido em: 18/02/2026

Aceito em: 18/03/2026

Publicado em: 24/06/2026

Percina António Djamba¹ 

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Marinalva Vieira Barbosa² 

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Júlio Magido Velho Muara³ 

Instituto Superior de Ciências de Saúde (ISCISA)/Maputo

Resumo: O presente artigo analisa o ensino bilíngue em Moçambique como estratégia adotada pelo Estado para responder à diversidade linguística do país e às dificuldades de aprendizagem enfrentadas por crianças cuja língua materna não é o português. O estudo examina as políticas educacionais relativas ao ensino bilíngue e a forma como orientam sua implementação no 1.º e 2.º ciclos do ensino primário. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza documental, baseada na análise de leis, planos estratégicos e orientações curriculares do setor da educação. Os resultados indicam que, embora o ensino bilíngue esteja consolidado no plano político-normativo, sua expansão enfrenta desafios relacionados à gestão da diversidade linguística nas escolas, à formação docente e à produção de materiais didáticos. Em determinados segmentos sociais, persistem resistências associadas à valorização exclusiva do português como fator de mobilidade social. Tal cenário pode acentuar desigualdades educacionais caso não sejam implementadas políticas linguísticas integradas e estratégias de sensibilização que promovam uma compreensão mais equilibrada do papel das línguas moçambicanas no processo educativo.

Palavras-chave: Ensino Bilíngue; Línguas Nacionais; Política Linguística; Moçambique.

Abstract: This article analyzes bilingual education in Mozambique as a strategy adopted by the State to address the country's linguistic diversity and the learning difficulties faced by children whose mother tongue is not Portuguese. The study examines educational policies related to bilingual education and the ways in which they guide its implementation in the 1st and 2nd cycles of primary education. Methodologically, the research adopts a qualitative documentary approach based on the analysis of educational laws, strategic plans, and curricular guidelines in the education sector. The findings indicate that although bilingual education is consolidated at the political and normative levels, its expansion faces challenges related to the management of linguistic diversity in schools, teacher training, and the production of teaching materials. In certain social segments, resistance persists due to the association of exclusive proficiency in Portuguese with greater opportunities for social mobility. This situation may intensify educational inequalities unless integrated language policies and public awareness strategies are developed to promote a more balanced understanding of the role of Mozambican languages in the educational process.

Keywords: Bilingual Education; National Languages; Language Policy; Mozambique.

¹ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Brasil, Minas Gerais - Uberaba. E-mail: djambapercina9@gmail.com

² Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Brasil, Minas Gerais - Uberaba. Reitora da UFTM. E-mail: marinalva.barbosa@uftm.edu.br

³ Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (NISINOS) RS/Brasil; Professor Auxiliar do Instituto Superior de Ciências de Saúde (ISCISA)/Maputo, Moçambique; Diretor Pedagógico do ISCISA. E-mail: velho-magido@hotmail.com



INTRODUÇÃO

Moçambique caracteriza-se por uma ampla diversidade linguística, coexistindo no seu território várias línguas nacionais pertencentes ao grupo bantu, ao lado do português, língua oficial e de escolarização. Durante muitos anos, as línguas nacionais, bantas ou nativas, foram relegadas para um plano secundário, tanto no período colonial quanto no pós-independência. O país conta com mais de vinte línguas bantu e respectivas variantes dialetais (Patel, 2022), configurando-se como um território multilíngue por excelência (Timbane, 2014). Essa diversidade linguística, distribuída pelas três regiões do país, contribuiu para que, após a independência, não se introduzisse imediatamente uma língua nativa no contexto escolar, seja por motivações políticas, estratégicas ou meramente pedagógicas. Com o tempo, os desafios educacionais tornaram-se complexos, demandando políticas que reconhecessem e respondessem à diversidade linguística e cultural do país.

Oito anos depois da proclamação da independência, instituiu-se o primeiro Sistema Nacional de Educação (SNE), por meio da Lei 4/83, de 23 de março de 1983. Nesse contexto, as línguas nacionais, anteriormente consideradas arcaicas e alvo de preconceito linguístico, tanto no período colonial quanto na fase socialista, passaram a ser formalmente valorizadas no processo educativo.

Na sequência dessa normativa, na década de 1990, precisamente por volta do ano de 1993, introduziu-se, pela primeira vez e de forma oficial, o ensino bilíngue no ensino básico moçambicano, como resposta à realidade sociolinguística, marcada pela coexistência de múltiplas línguas nacionais e, sobretudo, pela predominância do português na escolarização. Patel (2022), pesquisadora da Linguística Aplicada, ressalta que a complexidade linguística de Moçambique não se restringe a um dado estatístico, manifestando-se concretamente no cotidiano escolar e no processo de ensino-aprendizagem, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, quando as crianças são desafiadas a construir conhecimentos em uma língua distinta da sua língua materna.

Assim, é possível afirmar que um número expressivo de crianças ingressa na escola tendo como primeira língua uma das línguas moçambicanas. Historicamente, essa realidade constituiu obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a escolarização ocorria exclusivamente em língua portuguesa. O ensino bilíngue surge, nesse cenário, como estratégia voltada à inclusão linguística, à melhoria do rendimento escolar e à valorização das línguas nacionais.

Todavia, a existência de uma política pública não garante sua implementação efetiva. A distância entre o que está previsto nos documentos normativos e o que ocorre nas práticas escolares constitui um desafio recorrente nas políticas educacionais. Diante disso, torna-se relevante analisar como o ensino bilíngue é concebido nos documentos oficiais e de que maneira tais instrumentos orientam sua implementação, no 1.º e 2.º ciclos do ensino primário.

Assim, este artigo insere-se na área temática Educação, Diversidade e Justiça Social, e objetiva analisar as políticas educacionais relativas ao ensino bilíngue em Moçambique, buscando compreender seus fundamentos, as orientações para sua implementação e a coerência interna dessas políticas no âmbito do ensino primário, à luz da relação entre política e prática discutida por Lessard e Carpentier (2016). Especificamente, pretende-se, identificar e examinar os principais documentos normativos que sustentam o ensino bilíngue no país; descrever os princípios e diretrizes das políticas educacionais voltadas ao ensino bilíngue; analisar as orientações oficiais para sua implementação no 1.º e 2.º ciclos do ensino primário; e verificar a coerência entre os pressupostos políticos e as estratégias de implementação previstas nos documentos analisados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa insere-se no paradigma qualitativo e assume-se de natureza documental, por centrar-se na análise sistemática de documentos oficiais que regulamentam o ensino bilíngue em Moçambique. A pesquisa documental permite examinar textos normativos enquanto produções históricas e políticas, possibilitando compreender não apenas o seu conteúdo explícito, mas também os pressupostos ideológicos que os sustentam.

O corpus da pesquisa é constituído por: i) Leis do Sistema Nacional de Educação; ii) Planos estratégicos do setor da educação; iii) Planos curriculares do ensino primário; iv) Estratégias oficiais de expansão do ensino bilíngue; v) Documentos orientadores da implementação do ensino bilíngue no 1.º e 2.º ciclos.

A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), seguindo três etapas: leitura preliminar do material; definição de categorias de análise; e interpretação dos resultados à luz do referencial teórico adotado. Foram definidas como categorias de análise: a) fundamentos político-legais do ensino bilíngue; b) modelos de transição linguística; c) condições estruturais de implementação (formação de professores, materiais didáticos); d) alinhamento entre pressupostos normativos e estratégias operacionais.

A interpretação dos dados buscou identificar convergências, lacunas e tensões entre o discurso normativo presente nos documentos oficiais e as condições objetivas previstas para a

implementação do ensino bilíngue. E isto permite avaliar a consistência interna das políticas educacionais analisadas.

ASPECTOS HISTÓRICO-CONTEXTUAIS DO ENSINO BILÍNGUE EM MOÇAMBIQUE

A compreensão do ensino bilíngue em Moçambique exige o resgate do percurso histórico da situação sociolinguística e das políticas educacionais, que moldaram o sistema de educação nos diferentes momentos políticos do país. No período colonial a língua portuguesa foi instituída como instrumento de dominação política e cultural, sendo considerada o único meio legítimo de instrução formal. As línguas moçambicanas foram marginalizadas e associadas ao espaço doméstico e comunitário, sem reconhecimento institucional. Esse fenômeno, Mazula (1995) designou de “glotofagia”, um termo associado a uma forma de etnocídio linguístico em que uma língua dominante (no caso o português) apaga a cultura e o idioma local.

Após a independência, proclamada a 25 de junho de 1975, o novo Estado de ideologia socialista assumiu a tarefa de reorganizar o sistema educacional como parte do projeto de construção nacional. A instituição do primeiro Sistema Nacional de Educação, por meio da Lei 4/83, de 23 de março de 1983, representou um marco importante nesse processo. Ainda que o português permanecesse como língua oficial e de escolarização, observa-se nesse período uma mudança discursiva em relação às línguas nacionais, que passaram a ser reconhecidas como parte do patrimônio cultural do país.

A permanência do idioma do colonizador como língua de instrução no pós-independência se justifica, entre outros fatores, pela multiplicidade linguística existente no território nacional, sob o argumento de que a sua prevalência contribuiria para a construção dos alicerces da unidade nacional (Lopes, 2013). Nesse quadro, a adoção de uma língua bantu como oficial poderia ser interpretada como favorecimento regional ou étnico, gerando tensões políticas e percepções de hierarquização entre comunidades linguísticas distintas. Assim, a língua mais falada não corresponderia necessariamente àquela capaz de expressar equilíbrio político no plano nacional.

Diante dessa realidade, é plausível supor que o Comité Central da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), fundada em 1962, e Movimento de Libertação Nacional (partido político no poder até então), tenha ponderado que a oficialização de uma língua bantu exigiria um desenho institucional cuidadosamente estruturado, sensível à diversidade regional e ancorado em amplo consenso social. Mais do que uma decisão linguística, tratar-se-ia de uma

escolha política que implicaria redefinição dos fundamentos simbólicos do Estado e das formas de pertencimento nacional.

A experiência moçambicana demonstra que o equilíbrio entre diversidade e unidade constituiu preocupação central na consolidação do Estado pós-colonial. Nesse sentido, embora o português tenha sido mantido como língua oficial com função unificadora, a possibilidade de um modelo plurilingue nunca deixou de figurar no horizonte dos debates acadêmicos e políticos.

É precisamente nesse contexto que, ao longo da década de 1980, começam a ganhar maior visibilidade reflexões sociopolíticas sobre o papel da língua portuguesa no cenário nacional. Na década de 1990, tais debates intensificaram-se, culminando na aprovação da Lei 6/92, de 6 de maio de 1992, que abriu espaço para reformas educacionais orientadas para maior adequação do sistema de ensino à realidade sociolinguística do país.

Tais discussões convergiam para a valorização das línguas maternas como meio de instrução nos primeiros anos de escolaridade, reconhecendo sua importância no processo de aprendizagem e na inclusão educativa. Foi nesse ambiente de reformas e reorientações que surgiram as primeiras experiências formais de ensino bilíngue, inicialmente implementadas em regime piloto, com destaque para o programa de alfabetização de mulheres desenvolvido nas províncias de Nampula, Sofala e Gaza (Chambo *et al.* 2020).

Em 1993, nas províncias de Gaza e Tete, por intermédio do Projeto Escolarização Bilíngue (PEBIMO), implementado pelo Instituto de Desenvolvimento de Educação (INDE), é introduzido o ensino bilíngue no nível básico de escolaridade. Posteriormente, o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB-2003) e o Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP-2020) passaram a incorporar orientações explícitas acerca da organização do ensino bilíngue, definindo diretrizes para o uso das línguas moçambicanas e do português nos diferentes ciclos. Ainda assim, a consolidação do modelo ocorreu de forma gradual, marcada por avanços normativos e desafios estruturais.

Nesse percurso, percebe-se que o ensino bilíngue foi sendo afirmado como resposta às dificuldades de aprendizagem associadas à escolarização exclusivamente em língua portuguesa. Contudo, sua implementação esteve condicionada à disponibilidade de professores capacitados, materiais didáticos adequados e planejamento linguístico consistente, fatores que nem sempre acompanharam o ritmo das determinações legais.

Perceba-se que o desenvolvimento das políticas educacionais voltadas ao ensino bilíngue em Moçambique revela um movimento de transição entre o reconhecimento formal da diversidade linguística e a busca por sua efetiva incorporação ao sistema educacional, em um

contexto marcado por tensões históricas, limitações estruturais e disputas simbólicas em torno do valor social das línguas. Entretanto, o reconhecimento simbólico das línguas moçambicanas não se traduziu, de imediato, em sua incorporação sistemática ao currículo escolar. A diversidade linguística do território, aliada a fatores políticos e estruturais, dificultou a definição de um modelo que contemplasse a pluralidade de línguas existentes. Nesse contexto, consolidou-se a predominância do português como língua de ensino, o que, na prática, manteve desafios significativos para crianças cuja língua materna não era a língua oficial.

Enquanto isso, importa considerar que o panorama linguístico moçambicano vai além de uma simples diversidade, ele espelha as complexas interações entre história, etnicidade e identidade cultural. Timbane (2014) e Patel (2022) apontam que cerca de vinte línguas nacionais bantu circulam no país, carregando saberes, práticas culturais e valores sociais. Esta diversidade linguística coloca em questão as políticas educacionais, exigindo que a língua de instrução facilite a aprendizagem e valorize identidades locais.

Stroud e Tuzine (1998) apontam dois padrões predominantes, o multilinguismo urbano, em que coexistem diferentes idiomas, sendo o português de maior peso na região urbana; o multilinguismo rural, dominado pelas línguas bantu e uma presença reduzida do português, coexistindo com as línguas de origem asiática, trazidas principalmente pela atividade comercial (Chambo *et al.*, 2020).

Na sequência, Hornberger (1991) propõe uma tipologia que distingue três modelos, o modelo de transição, aditivo ou desenvolvimental (que utiliza a língua materna como ponte para a aquisição da segunda língua); o modelo de manutenção (focado na preservação e fortalecimento da língua materna do aluno, enquanto este adquire uma segunda língua) e, por último, o modelo de enriquecimento (que valoriza tanto a língua materna como a segunda língua). Este último modelo foca-se mais no pluralismo cultural e intelectual, promovendo competências acadêmicas e linguísticas, ao invés de substituir uma língua pela outra.

Em contextos de diversidade linguística, como é o caso de Moçambique, notavelmente, naqueles em que a língua de ensino não é de domínio da maior parte da população, o ensino bilíngue torna-se um recurso significativo para fazer frente às barreiras linguísticas na educação. No bilinguismo aditivo, diferentemente do bilinguismo subtrativo, a segunda língua é adquirida sem prejuízo da primeira, resultando em um enriquecimento cognitivo e cultural (Lambert, 1975). A primeira leitura que sobressai é de que esse pode ser o caso de Moçambique, em que todos os que passam pelo sistema educativo, tenham passado ou não pelo ensino bilíngue, o português se torna o idioma decisivo de ensino, pelo menos para quem segue pelos

níveis de instruções imediatamente superiores, sendo raros os casos do bilinguismo subtrativo, mas não impossível.

O modelo adotado anteriormente em Moçambique aproxima-se do modelo de transição com característica de manutenção. Portanto, a língua materna funciona como meio de ensino no 1º ciclo (1ª e 2ª classes). A língua portuguesa vai sendo introduzida, na disciplina de oralidade, sendo que a leitura e escrita inicia a partir da 3ª classe (Chambo *et al.* 2020; Moçambique, 2003, p. 25, 31). A partir do 2º ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes), registra-se o fenômeno de transição em que a língua de ensino passa progressivamente a ser o Português, transitando a língua moçambicana na posição de disciplina. Importa referir que o 1º e 2º ciclos do ensino primário, em Moçambique, equivalem ao Ensino Fundamental I, no contexto brasileiro.

Como nos referimos anteriormente, a implementação do ensino bilíngue em Moçambique ocorre dentro de um amplo contexto de reformas educacionais. A primeira experiência sistemática nesse sentido foi o PEBIMO, desenvolvido entre 1993 e 1997, que representou uma virada significativa em relação à política monolíngue vigente no período imediatamente pós-independência. De acordo com Chambo *et al.* (2020), os resultados do PEBIMO subsidiaram a incorporação do ensino bilíngue no PCEB (2003) implementado em 2004, estabelecendo duas modalidades de ensino, a monolíngue, com o português como única língua de instrução e a bilíngue, que combina o português com uma língua nativa moçambicana.

Muito antes do ensino bilíngue ser formalmente estruturado por meio de legislação específica e de políticas educacionais próprias, a Constituição da República de Moçambique de 1990, Art. 9, já estabelecia fundamentos normativos para a valorização e promoção das línguas nacionais, reconhecendo sua importância no sistema educacional e na afirmação da identidade sociocultural moçambicana. A Lei 4/83, de 23 de março de 1983, que cria o SNE, veio reforçar e materializar essa ideia, consagrando o português como língua de ensino. Estava, nesse sentido, descartada a possibilidade de as línguas nacionais bantu passarem a funcionar como línguas de instrução no contexto escolar. Aliás, na década de 1980 era proibido falar línguas nacionais no recinto escolar (Ngunga, 2021). Mesmo porque, a lei referida trata as línguas nacionais tão somente como património cultural do que propriamente como instrumento pedagógico.

A seguir à Lei 6/92, de 6 de maio de 1992, que aprova o Sistema Nacional de Educação e abriu espaço para uma reconfiguração parcial do modelo educativo, então vigente, foi posteriormente aprovada a Lei 18/2018, de 28 de dezembro de 2018, que consagra e reconhece explicitamente o ensino bilíngue no ordenamento jurídico moçambicano. Com efeito, a educação bilíngue, que prevê a introdução das línguas nacionais e da Língua Gestual Moçambicana como meios de instrução, passa a dispor de respaldo legal claro. Todavia, o

português mantém-se como língua oficial e continua a desempenhar um papel central como língua de instrução no processo educativo, pelas razões históricas, políticas e sociolinguísticas anteriormente assinaladas.

Nesta fase, o bilinguismo deixa de ser apenas um experimento e passa a coexistir, formalmente, com a modalidade monolíngue, estabelecendo uma ponte entre o português e as línguas moçambicanas e tentando transformar a escola em um espaço inclusivo e representativo da diversidade social. Entretanto, apesar dos progressos verificados, pesquisas e relatórios publicados, demonstram que ainda paira maior preocupação sobre como materializar de forma efetiva o ensino bilíngue, por conta da falta de material para o processo de ensino e aprendizagem, preocupação para a formação de professores em matéria de ensino bilíngue e expansão do ensino bilíngue pelo país, com a incorporação de modelos mais integrados e sustentáveis. Assim sendo, o desafio atual não é apenas manter o bilinguismo na lei, mas expandi-lo de forma consciente, sustentável e capaz de transformar a experiência escolar em um espaço de valorização cultural e de reconhecimento da pluralidade moçambicana.

Em suas análises, os teóricos Chimbutane (2011) e Muara (2020) observaram as nuances em torno do bilinguismo. Chimbutane (2011) sustenta que muitos professores que atuam no ensino bilíngue nunca receberam formação específica, tornando a sala de aula um espaço de experimentação constante. Por conseguinte, Muara (2020), reitera que um processo de ensino e aprendizagem viável e eficiente, num contexto bilíngue em Moçambique, passa necessariamente pela formação de professores em exercício e disponibilidade de livros de leitura em línguas bantu.

A multiplicidade de línguas moçambicanas até ao momento recenseadas constitui igualmente um fator que impõe desafios à consolidação do ensino bilíngue. Trata-se de uma realidade que pode e deve ser enfrentada, mas não de forma precipitada ou desprovida de critérios claros. Para além da insuficiência e, em alguns casos, inexistência de materiais didáticos em diversas línguas, coloca-se ainda a questão sensível da definição dos idiomas a priorizar no processo educativo. Esses dois aspetos requerem planeamento cuidadoso, critérios transparentes e elevada sensibilidade cultural, a fim de evitar assimetrias e tensões no reconhecimento linguístico.

Apesar das barreiras referidas, observa-se um movimento na busca por alternativas pedagógicas, a elaboração de materiais e a valorização da diversidade linguística por parte de pesquisadores e estudiosos que mostram que o ensino bilíngue, mais do que uma política, é uma aposta na identidade e na manutenção e/ou sobrevivência cultural. Assim sendo, os obstáculos passam a funcionar como catalisadores de criatividade, reflexões e inovações na educação.

Portanto, em meio ao aparente progresso do ensino bilíngue, o país ainda discute alternativas básicas para o avanço do bilinguismo no tempo e pelo país.

DIRETRIZES E POLÍTICAS PARA O ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE

O ensino bilíngue em Moçambique encontra-se judicial e pedagogicamente sustentado por um conjunto de leis e documentos curriculares. O Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) desenhado em 2003 surge como instrumento operacional e representa um marco inicial na institucionalização do ensino bilíngue no país, ao enfatizar a importância da integração das línguas bantu reconhecendo-as, formalmente, como meios legítimos de ensino no nível primário.

O PCEB (2003) fundamenta-se no princípio de que o aluno aprende melhor na língua que possui domínio, isto é, na sua primeira língua, logo, o uso dessa língua é considerado uma pré-condição, indispensável para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem (Chambo *et al.*, 2020). Esse fato evidencia/sustenta a relevância da inclusão das línguas maternas como ponto de partida para o desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas dos alunos, bem como para a valorização da identidade nacional.

Embora se reconheça este avanço normativo no que concerne à lógica do ensino bilíngue, importa salientar que o modelo de transição adotado no PCEB (2003) reduz gradualmente o espaço das línguas moçambicanas, conduzindo à sua quase total exclusão como línguas de ensino nas últimas séries do ensino primário. Tal orientação revela uma tensão entre o discurso político de valorização das línguas nacionais e a prática curricular, que continua reforçando o português como língua hegemônica do sistema educativo, o que consolidou a sua posição e reconhecimento como instrumento primordial na difusão do conhecimento para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, cultural e social.

Além disso, o modelo de transição com viés de manutenção, também gerou dúvidas quanto à sua eficiência e eficácia. Em apenas dois anos, não há garantia de que o educando adquira proficiência adequada em sua língua materna nem em português, a segunda língua que posteriormente passa a ser o principal meio de ensino. Como resultado, os alunos frequentemente levam o dobro do tempo previsto para concluir o ensino básico (Moçambique, 2020).

A Constituição da República de 2004 que atualiza o quadro legal da educação, reforça os princípios de inclusão, equidade e valorização da diversidade cultural, enaltecendo a importância das línguas moçambicanas no processo educativo. Todavia, ela mantém uma abordagem genérica em relação ao ensino bilíngue, delegando aos documentos curriculares a

responsabilidade pela definição das estratégias de implementação. Por sua vez, o Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP) de 2020 retoma e aprofunda os pressupostos do PCEB (2003), reafirmando o ensino bilíngue como modalidade oficial do ensino primário e enquadrando-o juridicamente à luz da Lei 18/2018, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece o novo regime jurídico do Sistema Nacional de Educação em Moçambique.

Na sequência, o PCEP (2020) detalha de forma mais sistemática o processo de transição linguística, reajustando-o para um modelo de transição gradual de língua materna para a língua portuguesa por disciplina, especificando a distribuição da carga horária, as disciplinas e os momentos de passagem da língua moçambicana para a portuguesa, como meio de ensino em cada uma das séries do primeiro e do segundo ciclos do ensino primário. No presente modelo de transição gradual considera-se primeiro ciclo o intervalo de classes entre a 1^a à 3^a classe e o segundo ciclo o intervalo entre a 4^a à 6^a classes (PCEP, 2020; Chambo *et al.*, 2020).

Assim, ainda que o PCEP (2020) apresente maior clareza normativa e organizacional relativamente ao ensino bilíngue, não rompe de forma substantiva com os pressupostos estabelecidos pelo PCEB (2003). Ambos os documentos demonstram reconhecimento em relação à multiplicidade linguística do país, mas apresentam, igualmente, limitações na consolidação de um bilinguismo aditivo, colocando em causa a efetiva promoção da equidade linguística e do sucesso escolar dos alunos falantes de línguas moçambicanas, e desse modo as línguas nativas continuam relegadas ao segundo plano.

O Plano Estratégico da Educação (PEE) 2020-2029 integra explicitamente a expansão do ensino bilíngue no eixo da garantia da qualidade da aprendizagem, associando-o ao desenvolvimento das competências básicas de leitura, escrita e cálculo, bem como à socialização escolar das crianças. O documento reconhece que o uso das línguas moçambicanas como línguas de ensino facilita a compreensão dos conteúdos, reduz o insucesso escolar e contribui para a retenção dos alunos no sistema educativo.

O PEE (2020-2029) assinala, em uma de suas passagens, que a avaliação da implementação do ensino bilíngue constitui um mecanismo fundamental para assegurar a expansão de boas práticas, tais como a sensibilização das comunidades quanto aos preconceitos linguísticos, a formação adequada de professores e a produção de materiais didáticos em línguas locais (Moçambique, 2020, p. 75). Assim, é indicado no PEE (2020-2029) que:

para garantir a expansão do Ensino Bilíngue, o modelo de formação de professores 12^a + 3 (ensino médio mais três anos de formação pedagógica/profissional) prevê o desenvolvimento de competências específicas a nível do ensino bilíngue (Moçambique, 2020, p. 73).

No referido Plano estratégico versa, também, que os problemas ligados à inclusão estão associados à falta de infraestrutura escolar, tanto pela necessidade de construção e reabilitação de espaços quanto pela carência de recursos pedagógicos, tecnológicos e materiais que incentivem a inovação no processo de ensino e aprendizagem. Mesmo o documento reconhecendo obstáculos e desafios, propõe-se mecanismos, ações e estratégias concretas para enfrentá-los. O uso recorrente de verbos como *prever*, *garantir*, *promover* e *sensibilizar* sugere um discurso, predominantemente, programático e normativo, com ênfase na intenção política, mas com menor densidade operacional, ou por outra, dão impressão de que está se tratando de uma atividade de mobilização, sem esclarecer quem será responsável pela execução ou como essas iniciativas serão de fato implementadas. Existe o subentendimento de que o Estado se isenta de assumir a responsabilidade direta pela efetivação das ações propostas.

A Estratégia de Expansão do Ensino Bilíngue (EEEB) 2020-2029, por sua vez, operacionaliza a orientação estratégica circunscrita entre as diretrizes do PEE (2020-2029), definindo o ensino bilíngue como uma modalidade de implementação gradual, criteriosa e sustentável, assente em quatro pilares fundamentais, a formação inicial e contínua de professores, a provisão de materiais didáticos, a definição do modelo de transição linguística e a mobilização comunitária. Assim, embora o PEE (2020-2029) e a EEEB (2020-2029) reafirmem o ensino bilíngue como uma estratégia central para a inclusão, a equidade e a qualidade da educação, a sua implementação mantém-se condicionada por opções curriculares e organizacionais que restringem o uso continuado das línguas moçambicanas como línguas de ensino.

No entanto, observa-se uma continuidade entre o quadro legal e os documentos curriculares. Essa continuidade é marcada pela predominância do modelo de transição e pela primazia do português como língua dominante do sistema educativo. O português assume centralidade não apenas como língua de ensino, mas também como única língua oficial. Isso ocorre porque nenhuma das línguas maternas nacionais possui, até o momento, estatuto oficial. Em contraste, outros países africanos com realidades linguísticas igualmente plurais, como a África do Sul e a Tanzânia, adotaram mais de uma língua oficial. Nessas realidades, essas línguas são efetivamente utilizadas nos processos de ensino e aprendizagem (Chambo *et al.*, 2020).

Embora as leis e os planos curriculares reconheçam a diversidade linguística e cultural como um valor educativo, tal reconhecimento permanece, em grande medida, no plano simbólico, uma vez que sua concretização se revela limitada. Essa discrepância evidencia uma

tensão entre os pressupostos legais de inclusão linguística e as estratégias curriculares efetivamente adotadas no sistema escolar para a implementação do ensino bilíngue.

Entretanto, tal como refere Muara (2020), a coerência entre pressupostos e implementação do ensino bilíngue depende muito de fatores operacionais indispensáveis, como por exemplo, formação de professores em contexto bilíngue, acesso de materiais didáticos e apoio comunitário. Esses elementos continuam sendo desafios que exigem reforço institucional e investimentos contínuos para transformar a política em prática educativa exequível de modo a melhorar a qualidade da educação do ensino primário em Moçambique.

Assim, mais do que assegurar a existência formal do ensino bilíngue, torna-se imperativo consolidá-lo como prática educacional estruturada, socialmente legitimada e tecnicamente sustentada. Somente mediante articulação efetiva entre norma, planejamento e prática será possível transformar o ensino bilíngue em instrumento real de inclusão linguística, promoção da equidade e fortalecimento da identidade cultural no contexto multilíngue moçambicano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada expõe que o ensino bilíngue em Moçambique constitui uma resposta política e pedagógica à complexa realidade multilíngue do país, marcada pela predominância de diversas línguas bantu no seio das comunidades. A sua institucionalização representa um avanço significativo no reconhecimento das línguas nacionais como instrumentos legítimos de aprendizagem e de afirmação identitária. Contudo, a consolidação normativa do modelo não tem sido acompanhada, na mesma proporção, por condições estruturais que garantam a sua plena efetivação.

Num contexto em que coexistem múltiplas línguas moçambicanas, com diferentes níveis de padronização, disponibilidade de materiais e formação docente, o ensino bilíngue poderá enfrentar, futuramente, desafios relacionados com a expansão sustentável do modelo, a gestão da diversidade linguística nas escolas e a possível reprodução de desigualdades entre comunidades linguísticas. A ausência de um planejamento linguístico integrado, articulado com investimento consistente na formação de professores e na produção de recursos didáticos, poderá comprometer os objetivos de equidade e qualidade que fundamentam esta política.

Por conseguinte, mais do que manter o ensino bilíngue no plano legal, torna-se imperioso consolidá-lo como prática pedagógica estruturada, apoiada por decisões políticas claras, financiamento adequado e mecanismos contínuos de monitoria e avaliação. Somente com uma articulação efetiva entre norma, planejamento e prática será possível transformar o

ensino bilíngue em instrumento real de inclusão linguística, coesão social e desenvolvimento educacional no contexto plurilíngue moçambicano.

Não obstante, os avanços normativos verificados nas últimas décadas, importa reconhecer que o ensino bilíngue em Moçambique não é consensual no plano social e político. Em determinados contextos urbanos, observa-se uma resistência significativa por parte de alguns pais, encarregados de educação e atores políticos, que tendem a associar o domínio exclusivo da língua portuguesa a melhores oportunidades académicas e socioeconómicas. Essa percepção, historicamente construída a partir da valorização simbólica do português, pode influenciar negativamente a implementação do ensino bilíngue, sobretudo em contextos urbanos, contrastando com a sua maior incidência em contextos rurais. Essa desarmonia de posições poderá, a médio e longo prazo, acentuar assimetrias linguísticas e educativas, caso não sejam desenvolvidas estratégias de sensibilização, esclarecimento público e políticas linguísticas integradas que promovam uma compreensão equilibrada do papel das línguas moçambicanas no processo educativo.

Para finalizar, como toda pesquisa de natureza documental, este artigo apresenta limitações relacionadas ao tipo de fonte analisada, centrando-se essencialmente em documentos normativos e orientadores das políticas educacionais. Essa delimitação não permitiu examinar de forma sistemática as práticas concretas de implementação do ensino bilíngue no contexto escolar. Apesar disso, possibilitou a compreensão da lógica normativa que estrutura o modelo adotado no 1.º e 2.º ciclos do ensino primário e identificar convergências e tensões entre os diferentes instrumentos políticos e pedagógicos. Entretanto, ao privilegiar os textos oficiais, o estudo não contemplou a observação direta das práticas escolares nem a auscultação dos atores envolvidos no processo educativo. Tal delimitação constitui, simultaneamente, uma força, pela leitura aprofundada da coerência interna das políticas, e um limite, por não permitir aferir empiricamente os efeitos concretos da implementação do ensino bilíngue nas salas de aula.

Sendo assim, investigações futuras poderão enveredar por abordagens de natureza empírica, incluindo estudos de caso em escolas bilíngues, análises comparativas entre modalidades de ensino e avaliações sobre o impacto da formação docente na eficácia do modelo de transição linguística. Tais pesquisas poderão contribuir para consolidar o debate académico e fornecer subsídios mais consistentes para o aperfeiçoamento das políticas educacionais no contexto multilíngue moçambicano, ampliando a reflexão sobre o lugar das línguas nacionais no sistema educativo e reforçando a necessidade de um compromisso contínuo entre o discurso político e a prática pedagógica efetiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CHAMBO, G. A. *et al.* **A educação bilingue em Moçambique: guia prático**. [S. l.]: Universidade de Vigo, 2020. 154 p.

CHIMBUTANE, Feliciano. **Rethinking bilingual education in postcolonial contexts**. Bristol: Multilingual Matters, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/374991152_Multilingual_Margins. Acesso em: 21 dez. 2025.

HORNBERGER, Nancy H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. *In*: GARCÍA, O. (ed.). **Bilingual education: focusschrift in honor of Joshua A. Fishman**. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 215-234. Disponível em: <https://dl.icdst.org/pdfs/files4/b8d4ddfb7cab2d17526ea0148607271a.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas educativas: avaliação na prática**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LOPES, Armando Jorge. **A batalha das línguas: perspectivas sobre linguística aplicada em Moçambique**. [S. l.]: Editora das Letras, 2013. 176 p. Disponível em: <https://mail.armandolopes.uem.mz/images/livros/ABATALHArevistaJunho2013.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985** (em busca de fundamentos filosófico-antropológicos). 1993. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Acesso em: 20 jun. 2025.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique - 1990**. Maputo: Assembleia da República, 1990. Disponível em: <https://cedis.novalaw.unl.pt/wp-content/uploads/2021/01/CONST-19901.pdf>. Acesso em: 23 maio 2025.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Maputo: Assembleia da República, 2004.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro de 2018. **Boletim da República**, Maputo, 28 dez. 2018. Disponível em: <https://estudo-ares.cplp.org/sites/default/files/Lei%20n%2018-2018%2C%2028%20Dezembro-%20Estabelece%20o%20regime%20Juridico%20do%20SNE%20%283%29.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 4/83, de 23 de março de 1983. Cria o Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República**, Maputo, 23 mar. 1983. Disponível em: https://www.iese.ac.mz/lib/PPI/IESEPPI/pastas/governacao/educacao/legislativo_documentos_oficiais/leiSNE.pdf. Acesso em: 7 jan. 2025.

MOÇAMBIQUE. Lei n.º 6/92, de 6 de maio de 1992. Altera o Sistema Nacional de Educação. **Boletim da República**, Maputo, 6 maio 1992. Disponível em:



<https://pt.slideshare.net/slideshow/lei-n-692-de-6-de-marco-snepdf/252225267>. Acesso em: 12 jun. 2025.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Estratégia de expansão do ensino bilíngue 2020–2029**. Maputo: MINEDH, 2020. Disponível em: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/mozambique_estrategia_de_expansao_do_ensino_bilingue.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP)**. Maputo: MINEDH, 2020.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Estratégico da Educação 2020–2029**. Maputo: MINEDH, 2020. Disponível em: <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2020-22-Mozambique-ESP.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB)**. Maputo: MINED, 2003. Disponível em: <https://www.kufunda.net/publicdocs/PCEB.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MUARA, J. M. Velho. **Produção científica em políticas públicas educacionais de Moçambique**. 2020. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

NGUNGA, Armindo Saúl Atelela. Os desafios da investigação linguística em África: o caso de Moçambique. *África*, [S. l.], n. 42, p. 86-108, 2021. Disponível em: https://revistas.usp.br/afrika/pt_BR/article/view/193963. Acesso em: 4 dez. 2025.

PATEL, Samima Amade. Revisitando as políticas linguísticas educacionais em Moçambique: o caso da educação bilíngue. *DELTA*, [S. l.], v. 38, n. 4, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Bj8WX8CSLRN9dyhxRM7DP6c/?lang=pt>. Acesso em: 3 jan. 2026.

STROUD, Christopher; TUZINE, Antônio (ed.). **Uso de línguas africanas no ensino: problemas e perspectivas**. Maputo: INDE, 1998. 303 p. (Cadernos de Pesquisa, n. 26).

TIMBANE, Alexandre António. Que português se fala em Moçambique? Uma análise sociolinguística da variedade em uso. **Vocabulo - Revista de Letras e Linguagens Midiáticas**, [S. l.], v. 7, p. 1-154, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305683119_Que_portugues_se_fala_em_Mocambique_Uma_analise_sociolinguistica_da_variedade_em_uso. Acesso em: 3 out. 2025.