

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Bonifácio Obadias Langa

O LUGAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE:
Um estudo de caso do Instituto de Chibututuine

Belo Horizonte
2022

Bonifácio Obadias Langa

**O LUGAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE:
Um estudo de Caso do Instituto de Chibututuine**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, Brasil, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: DOCÊNCIA: Processos constitutivos, professoras/es como sujeitos socioculturais, experiências e práticas.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira

L2711
T

Langa, Bonifácio Obadias, 1979-
O lugar da formação de professores para o ensino primário em Moçambique [manuscrito] : um estudo de caso do Instituto de Chibututuine / Bonifácio Obadias Langa. - Belo Horizonte, 2022.
269 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Júlio Emílio Diniz Pereira.

Bibliografia: f. 236-247.

Apêndices: f. 248-269.

1. Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (Moçambique) -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Professores -- Formação -- Moçambique -- Teses. 4. Professores de ensino de primeiro grau -- Formação -- Moçambique -- Teses. 5. Professores -- Política governamental -- Moçambique -- Teses. 6. Educação e Estado -- Moçambique -- Teses. 7. Moçambique -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Pereira, Júlio Emílio Diniz. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

I.Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

FOLHA DE APROVAÇÃO

O LUGAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE: Um estudo de caso do Instituto de Chibututuine

Aprovada em 21 de janeiro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

BONIFÁCIO OBADIAS LANGA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 21 de janeiro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Júlio Emílio Diniz Pereira - Orientador
UFMG

Prof(a). José de Sousa Miguel Lopes
UEMG

Prof(a). MARIA JOSÉ BATISTA PINTO FLORES
UFMG

Prof(a). Maria Alfredo Moreira
Universidade do Minho

Prof(a). Geraldo Teodoro Ernesto Mathe
Universidade Pedagógica de Moçambique

Belo Horizonte, 28 de janeiro de 2022.

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Rosimar de Fátima Oliveira, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 28/01/2022, às 14:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1219809** e o código CRC **EB64B49C**.

À memória da minha irmã, Professora Julieta Obadias Langa (1981-2015), que na sua curta passagem na Terra dedicou parte de sua vida (2002-2015) para usar o quadro preto e giz branco como seus instrumentos de trabalho na transformação de vidas “oprimidas”!

Aos Professores do Ensino Primário em Moçambique que pelejam pela erradicação do analfabetismo e ganham o título de “precarizadores” do ensino.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira, por ter aceitado o meu projeto, em 2017, para o processo seletivo e por ter depositado confiança em mim sem nunca ter tido contato comigo. Agradeço sua disponibilidade na orientação e nos seus ensinamentos que, afinal, apenas podiam ser de um Professor “de verdade”. Agradeço a forma como conduziu-me desde a frequência das matérias curriculares à produção desta tese. Agradeço sua atenciosa leitura, correção e sugestões, dentro do princípio de aprendizagem colaborativa que despoletaram em mim interesse em aprofundar a pesquisa sobre o “lugar e território” de formação docente. Agradeço sua gentil contribuição que sempre será incontornável para o meu desenvolvimento como pesquisador!

À Julieta Cumbana Langa, esposa e mulher firme, que mesmo diante das adversidades, sujeita pelo meu afastamento do nosso lar para o exterior, conseguiu seguir em frente cuidando, protegendo e educando nossos filhos e proporcionar-me o conforto emocional que foi fundamental para lograr este feito.

Aos meus filhos, Keyson, Bonifácio Júnior, Lorde Bonny e Peterson De Bonny, vosso carinho e agitação fizeram muita falta e, foi essa saudade de vocês que serviu de oxigênio para alimentar minhas forças intelectuais. Amo vocês! À Wammy, Dilen, Ludwing, agradeço o silêncio contagiante da vossa saudade que me proporcionou concentração e foco no trabalho!

Aos meus pais, Raquel André Ganhana, Obadias Langa, por terem me trazido ao mundo e me ensinado que o sucesso reside no conhecimento e o conhecimento busca-se estudando e cultivando sabedoria!

À Obadias Langa (Bady), irmão, amigo e filho, pelo companheirismo, cumplicidade e amizade!

Aos meus “Moz” amigos, Rev. Marta Mungoi, Angélica Augusto (Sandoka), Chadreque Guambe, Luís Comissário (PhD), Francisco Macaringue (PhD), Tiago (Eng^o), Frederico Almeida “Fred” (PhD), Ana Mubique “Belta”, Delfina Gravata “Fornosa”, pelo apoio pessoal e acadêmico, que me serviram de chão para seguir adiante.

À Dr^a Joana Guilundo, pelo apoio e colaboração na produção e na sistematização de dados. Muito obrigado!

Aos meus (Br) amigos, Leonardo Siqueira, pela amizade e conversas construtivas. És como um irmão para mim, cara. Amo você! Leonardo Jamil (Leo), Maria Aparecida (Iaiá), Alessandra Quintanilha (Le) são a família que Deus me deu. Receberam-me um “estranho negro” em um país onde o racismo é mais do que diferenças das características fenotípicas. Romperam barreiras raciais porque, afinal, vocês são humanos humanizados e ensinaram-me a viver e a não sobreviver nesse país multicolor chamado Brasil. Muito obrigado por tudo!

Ao Dr Antônio José, meu amigo, meu irmão e padrinho, por tudo que fez e faz no meu percurso de vida, profissional e acadêmico.

Aos co-orientandos, Marden Michaque, Lívia Cabral, Juliana Santos, pelo companheirismo acadêmico e ajuda mútua! Sempre serei grato a vocês!

À Direção da Faculdade de Educação e ao Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG, pelo acolhimento, integração e pela cordialidade e prontidão no atendimento às nossas preocupações!

À Rosemary Madeira e Melissa, da Secretaria da Pós-Graduação da FaE, pela generosidade e simpatia que se traduziam no bom humor que sempre demonstraram no atendimento e acolhimento. Muito obrigado pelo apoio!

Aos senhores da Biblioteca da FaE/UFMG pela paciência e profissionalismo!

À direção, formadores e formandos do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne, pelo acolhimento e aceitação para a realização do estudo!

Ao Prof. Dr. Rafael Bernardo do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (Moçambique) e ao Prof. Dr. Remane Selimane da Direção Nacional de Formação de Professores (Moçambique), pela ajuda e colaboração!

À dra. Isabel Chiáu Canca, pelo apoio e colaboração na geração de dados.

Aos ex-diretores do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne, nomeadamente: Dr^a Raquel Raimundo, Dr Titúrcio e Dr Eduardo Nhamir, pelo apoio e colaboração na produção de dados para a presente Tese. Obrigado pela vossa honestidade!

À direção e colegas da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica de Maputo, pelo companheirismo e incentivo para seguir em frente com o projeto acadêmico. Muito obrigado pelos conselhos!

A todos que de maneira direta ou indireta contribuíram para a produção desta tese e na transformação de um sonho em realidade. Me curvo a vós, dizendo: Muito obrigado!

Por fim, não menos importante, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo apoio financeiro. Muito obrigado!

É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática (IMBERNÓN, 2011, p. 67)

RESUMO

Esta tese aborda a questão do LUGAR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE. Por meio de uma abordagem qualitativa, a pesquisa, que pode ser caracterizada como do tipo “estudo de caso”, utilizou como instrumentos de produção de dados o inquérito por questionário, aplicado a dez formadores de professores e a 68 formandos, todos do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC). A entrevista semiestruturada foi realizada com dez sujeitos, sendo quatro gestores do IFPC, uma pessoa do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, uma dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia da Manhica, e outra do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e três ex-diretores do IFPC. Por meio da análise documental sobre a legislação educacional de Moçambique, com particularidade para a formação docente, analisou-se o Sistema Nacional de Educação e a política nacional de educação nesse país. Para a análise de dados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin. Os dados da pesquisa revelam que o processo da preparação de professores para o ensino primário em Moçambique está corrompido pelo nepotismo, clientelismo (a lógica do “toma lá dá cá”) e por práticas neoliberais (cortes de financiamento) na gestão do processo da formação. O perfil dos formadores, em geral, não se adéqua à tarefa de ensinar a docência para o ensino primário. A gestão do processo da formação precisa de ações mais proativas que dinamizem o processo de formação. Os dados revelam a premente necessidade da transformação da Zona de Influência Pedagógica (ZIP) como “lugar de formação”. Ficou clara a necessidade de os Institutos de Formação de Professores (IFPs) serem autônomos na seleção dos candidatos e do corpo docente para melhorar a transparência do processo e das ações de formação. O esforço realizado pelos formadores é relevante para garantir uma razoabilidade da preparação, contudo, faz-se necessário que essas ações sejam sistêmicas. O modelo curricular “10^a + 1 ano” não possibilita uma boa preparação de professores, tendo em conta o perfil dos candidatos e dos formadores, o tipo de conhecimento que se pretende desenvolver, aliado às péssimas condições materiais existentes. Considerando-se o contexto atual da formação docente em Moçambique, pode-se dizer que o Instituto de Chibututuine carece de condições materiais, humanas e psicotécnicas para operacionalizar uma boa formação dos professores para o ensino primário nesse país.

Palavras-chave: formação de professores; lugar de formação; gestão da formação; Chibututuine; Moçambique.

ABSTRACT

This Ph.D. dissertation addresses the issue of THE PLACE OF ELEMENTARY TEACHER EDUCATION IN MOZAMBIQUE. In this qualitative research, which can be characterized as a case study, a questionnaire as data production instrument was applied to ten teacher educators and sixty-eight students – all of them from the Teacher Education Institute at Chibututuine (IFPC), in Mozambique. Semi-structured interviews were carried out with ten people: four managers from the IFPC; one from the National Institute for Education Development; one from the District Services of Education, Youth and Technology in Manhiça; one from the Ministry of Education and Human Development; and three former directors of the IFPC. A documentary analysis was carried out and focused upon the educational legislation of Mozambique, with particular attention to teacher education, to the National Education System and to the national education policy. For data analysis, Bardin's "content analysis" has been used. The survey data revealed that the process of preparing teachers for primary education in Mozambique is corrupted by nepotism, clientelism, allied to neoliberal practices (funding cuts) in the management of the process of teacher education. The profile of teacher educators there does not fit the task of teaching for primary schoolteachers. The management of the teacher education process needs more proactive actions that streamline the education process. They further revealed the urgent need for the transformation of the Pedagogical Influence Zone (ZIP) as a "teacher education place". The need for institutes to be autonomous in the selection of candidates and faculty was revealed to improve the transparency of the teacher education process and actions. The effort made by the teacher educators is relevant to guarantee the reasonableness of the preparation, however, it is necessary that these actions are systemic. The "10th + 1 year" curricular model does not allow a good preparation of teachers, considering the profile of candidates and teacher educators, the type of knowledge that is intended to be developed, along with the terrible existing material conditions. Considering the current context of teacher preparation for primary education in Mozambique, it can be said that the Institute of Chibututuine lacks material, human and psycho-technical conditions to operationalize a good preparation of teachers for primary education in this country.

Keywords: teacher education; place; teacher education administration; Chibututuine; Mozambique.

LISTA DE TABELAS

Tabela nº 1: Distribuição de línguas faladas por população de 5 ou mais anos de idade (2017)	32
Tabela nº 2: Distribuição de línguas faladas por população de 5 ou mais anos de idade.....	33
Tabela nº 3: População falante e não falante do Português segundo área de residência e sexo.....	34
Tabela nº 4: Plano de estudo do ensino primário em tempos lectivos, aplicado no caso do programa monolíngue em Português, em regime de três turnos.....	45
Tabela nº 5: Plano de estudo do ensino primário em tempos lectivos, aplicado no caso de Programa Monolíngue em Português, em regime de dois turnos.....	46
Tabela nº 6: Plano de estudo do ensino primário em tempos letivos, aplicado no caso Programa Bilíngue em que o EP1 é ministrado em regime de dois 2 turnos.....	47
Tabela nº 7: Rede escolar, Ensino Geral, turno diurno, 2011, 2017-2018, ensino público, privado e comunitário.....	53
Tabela nº 8: Piso salarial das categorias profissionais de Instrutor N1 (Formador) e Docente N1 em Moçambique.....	165

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1: Modelos de formação docente para o ensino primário.....	23
Quadro nº 2: Ações prioritárias para Educação Pré-Escolar.....	41
Quadro nº 3: Organização do subsistema de educação geral.....	42
Quadro nº 4: Comparação dos objetivos no subsistema de formação de professores de 1983 a 2018.....	49
Quadro nº 5: Modelos de formação de professores para o EP1 e EP2	62
Quadro nº 6: Modelos de formação 10 ^a +2/+1+1/+1.....	66
Quadro nº 7: Modelos atuais de formação.....	69
Quadro nº 8: Áreas disciplinares do modelo 12 ^a +3.....	72
Quadro nº 9: Competências do Formador e do Professor Orientador.....	74
Quadro nº 10: Resumo das etapas vitais dos formadores.....	154
Quadro nº 11: Tipo de formação académica dos formadores do Instituto de Chibututuíne que participaram desta pesquisa.....	155
Quadro nº 12: Comparação entre a natureza do trabalho de Instrutor Pedagógico N1 e Docente N1 no Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC).....	165
Quadro nº 13: Ações planeadas de 2004 a 2015 para garantir uma oferta adequada de professores em Moçambique.....	174

LISTA DE FIGURAS

Figura nº 1: Projeção de formação sistêmica de professores, formadores e gestores escolares.....	51
Figura 2: Organograma da Direção do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC).....	113

LISTA DE MAPA

Mapa 1: Distribuição dos IFP's e seus modelos de formação	71
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1: Evolução da rede escolar (EP2011-2018).....	55
Gráfico nº 2: Evolução na contratação de novos professores.....	56
Gráfico nº 3: Número de professores existentes e com formação psicopedagógica.....	57
Gráfico nº 4: Evolução da proporção Aluno/Professor.....	58
Gráfico nº 5: Efetivos escolares do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC).....	123
Gráfico nº 6: Experiência docente dos formadores de professores do Instituto de Chibututuíne.....	159
Gráfico nº 7: Idade, sexo e proveniência dos formandos do IFP de Chibututuíne.....	175
Gráfico nº 8: Escolaridade dos pais dos formandos do Instituto de Chibututuíne.....	176
Gráfico nº 9: Profissão dos pais dos formandos do Instituto de Chibututuíne.....	177
Gráfico nº 10: Tipo de formação acadêmica dos formandos do Instituto de Chibututuíne	179
Gráfico nº 11: Vestibular para o ingresso no Instituto de Chibututuíne.....	180
Gráfico nº 12: Ano de conclusão do último grau acadêmico dos formandos do Instituto de Chibututuíne.....	181
Gráfico nº 13: Média global obtida no último nível acadêmico dos formandos do Instituto de Chibututuíne.....	182
Gráfico nº 14: Classificações obtidas pelos candidatos no vestibular para ingresso no Instituto de Chibututuíne em 2019.....	182
Gráfico nº 15: Motivação dos formandos do Instituto de Chibututuíne para ingressar na carreira docente.....	183
Gráfico nº 16: Profissões optativas predominantes entre formandos do Instituto de Chibututuíne...184	
Gráfico nº 17: Profissões optativas minoritárias entre formandos do Instituto de Chibututuíne.....	185
Gráfico nº 18: Aprendizagens obtidas durante o curso de formação de professores do Instituto de Chibututuíne.....	186
Gráfico nº 19: Avaliação das atividades de práticas de ensino dos formandos do Instituto de Chibututuíne.....	187

Gráfico nº 20: Avaliação do acompanhamento pelo professor-orientador pelos formandos do Instituto de Chibututuíne.....	187
---	-----

LISTA DE IMAGENS

Imagem A: Refeitório montado para comemoração do dia do Instituto	252
Imagem B: Identidade do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne	253
Imagem C: Planta física do Instituto	253
Imagem D: Vista parcial do IFPC.....	253
Imagem E: Bloco de salas de aulas.....	253

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPP -	Ajuda do Desenvolvimento do Povo para Povo
AIM -	Agência de Informação de Moçambique
BM -	Banco Mundial
CFPP -	Centro de Formação de Professores Primários
CPH -	Censo Populacional e Habitacional
DNFPTE -	Direção Nacional de Formação de Professores e Técnicos de Educação
EFPEP -	Escolas de Formação de Professores do Ensino Primário
EPF -	Escolas de Professores do Futuro
FRELIMO -	Frente de Libertação de Moçambique
IFP -	Instituto de Formação de Professores
IFPC -	Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne
IMAP -	Instituto do Magistério Primário
IMP -	Instituto Médio Pedagógico
INDE -	Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação
INE -	Instituto Nacional de Estatística
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
MINED -	Ministério da Educação
MINEDH -	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
PEE -	Plano Estratégico da Educação
PEEC -	Plano Estratégico da Educação e Cultura
PISA -	Programa de Avaliação Internacional de Estudantes
PNE -	Política Nacional da Educação
PNEEI -	Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação
PNUD -	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RM -	República de Moçambique
RPM -	República Popular de Moçambique
SACMEQ -	Consórcio da África do Sul e Oriental para Monitorar a Qualidade Educacional
SDEJTM -	Serviços Distritais da Educação, Juventude e Tecnologia da Manhica
SNE -	Sistema Nacional de Educação
UEM -	Universidade Eduardo Mondlane
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UP -	Universidade Pedagógica
UPM -	Universidade Pedagógica de Maputo
ZIP -	Zona de Influência Pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: Considerações iniciais sobre a pesquisa.....	21
Procedimentos éticos e metodológicos.....	25
Estrutura e organização da tese.....	28
CAPÍTULO UM: CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE DE MOÇAMBIQUE.....	29
1.1. Dos Bosquímanos aos Moçambicanos.....	29
1.1.1. A província de Maputo.....	39
1.2 O Sistema Nacional de Educação (SNE).....	39
1.3 A situação atual do ensino primário em Moçambique.....	53
1.4 A formação de professores para o ensino primário em Moçambique na Lei 4/83.....	60
1.5. Os modelos de formação docente para o ensino primário em Moçambique na Lei 6/92.....	63
1.6. Um olhar prospectivo na formação inicial de professores para o ensino primário em Moçambique.....	68
CAPÍTULO DOIS: O LUGAR E A QUALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE E DO ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE.....	76
2.1. Um breve panorama sobre as pesquisas, políticas e práticas de formação docente em Moçambique e no mundo.....	76
2.2. A qualidade da educação e do ensino como parâmetros de qualidade da formação de professores do ensino primário em Moçambique.....	90
2.3. “Prestação de contas” ou qualidade na formação acadêmico-profissional docente em Moçambique?.....	96
2.4. Do espaço ao lugar e território de formação de professores.....	101
CAPÍTULO TRÊS – Análise sobre a estrutura e o funcionamento do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC) – 1ª parte.....	108
3.1. Caracterização geral do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne.....	108
3.2. Funcionamento organizacional e administrativo do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC).....	112
3.3. O suporte logístico e administrativo para a formação docente.....	118
3.4. Efetivos dos formandos, formadores e funcionários não docentes.....	122
3.5. Consensos e contrassensos institucionais na luta pela formação docente eficaz.....	124
3.6. As peripécias visando uma habilitação de excelência na formação docente no Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC).....	134
CAPÍTULO QUATRO – Análise sobre a estrutura e o funcionamento do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC) – 2ª parte.....	153
4.1. Formandos e formadores do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne: navegando nas encostas do espaço de formação e da qualidade do ensino.....	153
4.1.1. Os formadores como sujeitos ativos na formação docente.....	153

4.1.2. Perfil sociodemográfico dos formadores de professores do Instituto de Chibututuíne.....	154
4.1.3. Percorso académico dos formadores de professores do Instituto de Chibututuíne.....	155
4.1.4. Formação profissional dos formadores de professores do Instituto de Chibututuíne.....	158
4.1.5. Experiência na docência dos formadores de professores do Instituto de Chibututuíne.....	159
4.1.6 Condições de trabalho dos formadores de professores do Instituto de Chibututuíne.....	164
4.1.7. Percepção dos formadores do Instituto de Chibututuíne sobre a “qualidade” na formação dos professores e no ensino primário.....	168
4.1.8. Os formandos como sujeitos emotivos na formação profissional.....	174
4.1.9. Perfil etário e sócio parental dos formandos.....	174
4.1.10 Percursos académicos dos formandos do Instituto de Chibututuíne.....	178
4.1.11. A luta dos formandos do Instituto de Chibututuíne pela formação docente.....	180
4.1.12 Percepção dos formandos sobre a formação docente e qualidade do ensino primário em Moçambique.....	186
CAPÍTULO CINCO - Utopias, desafios e metas na formação de professores para o ensino primário em Moçambique.....	189
5.1. Imagens e autoimagens dos decanos do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne.....	189
5.1.1. Percursos, experiências, desafios e utopias na gestão da formação académico-profissional de professores em Moçambique.....	191
5.1.2. Qualidade do ensino e a formação docente na visão dos decanos do IFPC.....	194
5.2. A participação dos Serviços Distritais da Educação, Juventude e Tecnologia da Manhica na formação académico-profissional de professores para o ensino primário em Moçambique.....	200
5.3. O Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação no escopo da formação académico-profissional dos professores para o ensino primário em Moçambique.....	205
5.4. A mudança necessária na formação académico-profissional de professores para o ensino primário como pressuposto da qualidade do ensino.....	211
Conclusão e considerações finais.....	217
REFERÊNCIAS.....	223
APÊNDICES.....	234

INTRODUÇÃO: Considerações iniciais sobre a pesquisa

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o lugar da formação docente para o ensino primário em Moçambique. Por meio de uma abordagem qualitativa, esta investigação acadêmica, do tipo “estudo de caso”, contou com a participação, entre outros, de formadores e formandos do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC) – o “caso” a ser analisado por ela.

As vivências da escola primária como aluno (1986-1991) e, com o passar do tempo, as vivências como professor leigo¹ (1999-2004) – que ascendeu ao professorado após a realização de um seminário de preparação docente de cerca de apenas 25 dias! – fizeram com que eu construísse as minhas primeiras impressões sobre a docência no ensino primário em Moçambique. Uma parte dessas vivências foi bastante negativa em razão das minhas lembranças sobre as torturas física e psicológica pelas quais passei. Essas experiências, infelizmente, eram o “pão de cada dia” na Escola Primária da Machava Km-15, localmente conhecida como Escola “Ka Mukatxoka”². Como professor na Escola Primária de Maluana, no Distrito da Manhiça, iniciei a minha prática docente com a mentoria de um colega designado que igualmente lecionava a mesma classe – 3ª classe – e por meio da partilha de saberes com colegas professores egressos dos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), com os quais, desenvolvíamos um processo mútuo de planificação e de produção de materiais didáticos. Um segundo momento da minha aprendizagem docente deu-se por meio da realização do curso de formação docente no Instituto do Magistério Primário de Chibututuine (IMAP), entre os anos 2003 e 2004. Nesse período, eu era docente em exercício na Escola Primária de Malungana, nos arredores do IMAP. A realização do curso de Licenciatura em Ensino Básico na Universidade Pedagógica (UP), entre os anos 2007 e 2011, no período noturno, marcou um momento importante no meu percurso de aprendizagem docente. Para a realização desse curso, eu tinha que percorrer diariamente cerca de duzentos quilômetros em condições precárias (na hora de regresso, por exemplo, havia apenas camionetas de carga de mercadoria para serem usadas como meio de transporte). Além disso, os salários que eu recebia como professor eram muito baixos (4.535,00 Meticais (Mt) – o equivalente a cerca de 350 reais ou 65.00 USD) e eram insuficientes para pagar as despesas familiares, de transporte e ainda as mensalidades do curso (cerca de 200 reais).

A partir do meu percurso de vida pessoal e profissional, brotou em mim o interesse em pesquisar o tema da formação de professores para o ensino primário em Moçambique. Soma-se a isso, a necessidade e a relevância social para esse país em compreender a complexidade do subsistema da educação e da formação de professores para o ensino primário moçambicano. Portanto, eu gostaria de sublinhar os meus

¹ Em fevereiro de 1999, ingressei na carreira docente como professor concursado após uma formação pontual de 30 dias no Instituto do Magistério Primário (IMAP) da Matola. Tratava-se de uma formação destinada aos candidatos à docência que tivessem concluído a 10ª ou 12ª classe do Sistema Nacional de Educação (SNE) ou equivalente. A designação dessa formação era “capacitação psicopedagógica”, porém, nos qualificadores profissionais, todos esses docentes eram designados de “sem formação” – o equivalente à figura do “leigo”.

² Mukatxoka é o apelido de um dos primeiros professores na Escola Primária da Machava Km-15, no município da Matola, província de Maputo. Não podemos, neste trabalho, descrever as razões pelas quais a escola ficou comumente conhecida por esse “apelido”, contudo, alunos de várias gerações que frequentaram essa escola ou residentes daquele bairro bem conhecem um pouco da história da escola que tinha a maioria das salas de aulas por baixo dos enormes cajueiros que ali existiam e onde eu tive a minha primeira experiência de escolarização à mistura com os severos castigos corporais (entre outros tipos de castigos) que, aliás, eram recomendados pelos pais e pelos encarregados de educação.

22 anos de carreira docente, realizados em diferentes níveis de ensino (primário, secundário e superior), como espaço temporal que me proporcionou a oportunidade de desenvolver afinidades e familiaridades com o meu objeto de pesquisa.

Para o estudo da formação docente para o ensino primário em Moçambique, fizemos um recorte temporal em nossa pesquisa entre os anos 1992 e 2018³, usando, então, a experiência do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC) como “estudo de caso”. Para compreender os processos e as práticas de formação de professores para o ensino primário, incluímos a discussão sobre os modos prévios de organização institucional, curricular, além das políticas e dos processos de formação docente nesse país.

Esta investigação acadêmica enquadra-se teoricamente nos estudos sobre a docência e a formação de professores. Entrelaçam-se olhares sobre as políticas de formação docente e a qualidade da educação em Moçambique por meio de uma análise sobre a formação de professores voltada para a construção de uma docência progressista e catalisadora da mudança social nesse país.

Moçambique é uma jovem nação que proclamou sua independência em 25 de junho de 1975, dando início a um longo processo para “livrar-se” do colonialismo português que durou cerca de cinco séculos (1498-1975). O ensino oferecido durante a vigência do colonialismo português era rudimentar e com finalidades “civilizatórias” (GOLIAS, 1992; MAZULA, 1995) – nesse período, a única exceção era o ensino proporcionado nas zonas libertadas pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)⁴. Poucos eram os que conseguiam ascender aos níveis mais elevados de escolaridade e, para tal, eles deveriam passar por um “processo de assimilação”⁵. O ensino de qualidade destinava-se apenas para os filhos privilegiados dos colonos (MAZULA, 1995; GOMÉZ, 1999). A responsabilidade do ensino estava a cargo dos padres católicos a serviço da colônia e, até a década de 1930, existia apenas uma escola de formação de professores para o chamado “ensino indígena”⁶ (GOLIAS, 1992; MAZULA, 1995). Com a Proclamação da Independência nacional, vários acontecimentos históricos se sucederam, incluindo a nacionalização do ensino e a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE) pelo Decreto-lei nº 4/83 de 23 de março de 1983. Foi à luz dessa lei que se institucionaliza a formação docente em Moçambique. Ela conheceu várias trajetórias curriculares ao longo dos períodos históricos que marcaram a implantação da educação e da formação de professores para o ensino primário no Moçambique independente.

Desde a nacionalização do ensino, Moçambique vem experimentando vários modelos de formação de professores para o nível primário, conforme ilustra o quadro a seguir:

³ Esse período é demarcado pela vigência da Lei 6/92 e o início do desenvolvimento desta tese de doutorado. Ele é marcado por uma formação massiva e acelerada de professores para o ensino primário em Moçambique, com a confluência de vários modelos de formação docente.

⁴ Movimento que, ao congregar todos os moçambicanos, desencadeou uma luta de libertação nacional em 25 de junho de 1962. Com os avanços da luta de libertação nacional, registraram-se as primeiras experiências de escolarização do povo moçambicano nas zonas libertadas pela FRELIMO.

⁵ Pessoa que interiorizou hábitos e ideias próprios de uma cultura diferente da sua (Dicionário Porto Editora *online*). Durante a colonização em Moçambique, os “nativos” foram submetidos ao chamado “processo civilizatório” para que pudessem adquirir a cidadania portuguesa. Os “indígenas” submetidos a esse processo, ao adquirirem o estatuto de cidadão português por aculturação, foram designados “assimilados”.

⁶ Ensino destinado aos “nativos” de Moçambique ou das demais colônias portuguesas.

Quadro nº 1: Modelos de formação docente para o ensino primário em Moçambique

Base do modelo	Tipo de modelo	Período
6ª Classe	6ª + 1 a 3 meses	1975 a 1977
	6ª + seis meses	1977 a 1982
	6ª + 1 Ano	1982 a 1983
	6ª + 3 Anos	1983 a 1991
7ª Classe	7ª + 3 Anos	1991 a 2007
	7ª + 2 Anos + 1 Ano	1999 a 2004
10ª Classe	10ª + 2 Anos	1997 a 2007
	10ª + 1 Ano + 1 Ano	1999 a 2004
	10ª + 1 Ano	2007 aos dias atuais
12ª Classe	12ª + 3 Anos	2016 aos dias atuais

Fonte: Compilado pelo pesquisador.

O modelo de base 6ª classe antecedeu à introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE)⁷. Como é possível constatar nos objetivos do subsistema de formação de professores (Lei 4/83), apesar de ter ostentado várias designações quanto ao tipo, buscou-se, por meio desse modelo, preparar o professor para o ensino primário em uma perspectiva política ideológica com “uma pequena dose de conhecimento pedagógico”. Após a introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE), o modelo de formação de base 6ª classe continuou e coexistiu com o de base 7ª classe, estendendo-se até ao ano de 1991. Com a introdução do SNE, em 1983, o Ensino Primário (EP) passou a ser de sete anos e, conseqüentemente, o ingresso na formação de professores primários (FPP) passou “de base 6ª” para a 7ª classe – até esse período, a conclusão do Ensino Primário (EP) era um dos critérios de acesso para a formação docente em Moçambique. O novo modelo de base 7ª classe pouco se distinguiu do seu antecessor a não ser pela sua filosofia política baseada em princípios marxistas cujo propósito era a formação do “Homem Novo”. Esse modelo perdurou de 1991 até 2004 e foi usado como uma das estratégias para o fornecimento de professores primários que o país precisava. Em 1997, introduziu-se um novo modelo na formação de professores para o ensino primário que passou a considerar o nível de ingresso a 10ª classe. Nesse modelo, a questão da formação por competências profissionais e do treinamento por meio de práticas pedagógicas integradas e intensivas ganhou relevância. No ano de 2016, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) introduziu, de maneira experimental, um novo modelo de formação de professores para o ensino primário (FPP) de base 12ª classe – a classe terminal do ensino secundário geral. Nesse modelo, a duração da formação é de três anos.

Em relação aos primeiros anos da independência (1975 a 1983), percebe-se que a preparação intensiva e de curta duração de professores para o ensino primário em Moçambique prendeu-se aos aspetos de ordem sócio-política devido...

...a necessidade de transformar o sistema de educação colonial, virado para as minorias, numa educação para a maioria e para valores da moçambicanidade o que implicou a implementação de programas de emergência para a capacitação de professores (MOÇAMBIQUE, 2011, p. 8).

⁷ Entre 1975 e 1982, a classe terminal do ensino primário (EP) era a 6ª classe.

Segundo o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), o sonho de erradicar o analfabetismo no país, no período pós-guerra civil (1976-1992), levou à necessidade de “expansão da rede escolar” e “reabastecer a rede escolar e garantir que as escolas tenham professores formados” (MOÇAMBIQUE, 2013, p. 46; 2017, p. 13). No caso do modelo de “10^a + 1 ano”, pensou-se em sua aplicação em razão da necessidade em “responder os desafios de desenvolvimento do Milênio” (MEC, 2011, p. 10). Entre os desafios do desenvolvimento do milênio para a educação moçambicana destaca-se o discurso sobre a “educação universal para todos e de qualidade”.

Os poucos estudos existentes sobre a formação de professores para o ensino primário em Moçambique (AGIBO e CHICOTE, 2015; DONANCIANO, 2006; MATAVELE, 2016; MATHE, 2013; MOLESSE, 2006; NIQUICE, 2005; NIVAGARA, 2013; USSENE, 2006) fazem duras críticas a esses modelos de preparação docente no país. Para Niquice (2005), por exemplo, os modelos de formação docente em Moçambique (“10^a + 1”; “7^a + 2+1”; “7^a + 3”; “6^a + 1”) não são apropriados para se preparar “um bom professor” em razão da “deficiência de competências nos professores egressos” (p. 102). Agibo e Chicote (2015) defendem a necessidade da implantação de “políticas de formação de professores que visem não simplesmente à massificação do ensino escolar, mas que se comprometam com uma formação de qualidade” (p. 8). O estudo do Nivagara (2013) problematiza a questão da formação e do desenvolvimento profissional a partir desses modelos. A pesquisa de Ussene (2006) identificou a necessidade de um ajustamento das práticas de formação à realidade do ensino escolar. E Matavele (2016) apontou a questão da “baixa qualificação dos professores do Ensino Básico (EB) (1^a a 7^a classes)” em que “reconhecem-se deficiências na formação” (p. 5).

Essas pesquisas analisaram a questão da “formação inicial” dos professores para o ensino primário em Moçambique principalmente na sua vertente curricular. Elas apontaram a necessidade da revisão dos currículos na “formação inicial” de professores primários e de um ajuste nas políticas docentes do país. Segundo esses estudos, a “formação inicial” de professores para o ensino primário em Moçambique não confere a qualificação necessária para a docência em razão de os conteúdos da formação não corresponderem ao prescrito no currículo escolar do ensino primário (MOLESSE, 2006) e do pouco domínio das técnicas de ensino e didáticas dos formadores – o que levou Matavele (2016) a denunciar que “ensinar é entendido como expor conteúdos/transmitir conhecimentos” (p. vi).

Dessa maneira, trata-se de um conjunto de pesquisas que tecem críticas sobre a qualidade dos professores do ensino primário e de sua formação em Moçambique⁸ e que sinalizam para a precariedade do ensino nesse país. Porém, ao nosso ver, esses estudos não analisam, de maneira sistêmica, a gênese do problema. Esta é, então, uma das contribuições que se pretende dar com o desenvolvimento desta tese.

Assim, para compreender o fenômeno da formação dos professores para o ensino primário em Moçambique, partimos do pressuposto que a construção de conhecimentos e de saberes da docência acontece na chamada “formação inicial” e desenvolve-se ao longo da prática profissional, sendo que, em ambas as etapas, é necessário que exista um conjunto de suportes à formação e à prática docente sem os

⁸ Entende-se aqui “qualidade do professor” como a qualidade do trabalho do professor. Em Moçambique, a mensuração da qualidade do professor é feita por meio do seu trabalho e, mais especificamente, pelo rendimento pedagógico percentual dos alunos aprovados, bem como por inferência administrativa do superior hierárquico.

quais estas resvalarão em fracasso. É com base nesse pressuposto que nos indagamos: Como se dá a formação dos professores para o ensino primário em Moçambique? De que maneira se organiza, na atualidade, o processo da formação dos professores para o ensino primário em Moçambique? Os modelos de formação dos professores para o ensino primário levam a uma boa preparação do professor? Que ações são desenvolvidas pelo Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC) e pelas instituições de tutela (MINEDH, INDE, SDEJT) no processo da formação dos professores para o ensino primário em Moçambique? Qual o perfil dos formadores de professores e dos formandos do Instituto de Chibututuíne?

Esta investigação acadêmica buscou analisar o lugar da formação dos professores para o ensino primário em Moçambique. Para tal, traçou-se o perfil dos formadores e dos formandos do Instituto de Chibututuíne com foco em sua trajetória acadêmica, experiência profissional, suas aspirações e vivências. A análise descritiva do funcionamento desse Instituto e do currículo atual de formação dos professores, bem como das ações de formação desenvolvidas por ele e por outras entidades integradas ao processo da formação, constituíram igualmente nosso propósito de pesquisa.

Procedimentos éticos e metodológicos

Como mencionado anteriormente, esta é uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo “estudo de caso”. Ela baseou-se na análise documental e na análise do conteúdo das entrevistas e questionários aplicados aos formadores, aos formandos, ao corpo diretivo do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC), aos gestores da formação de professores do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) e dos Serviços Distritais da Educação, Juventude e Tecnologia da Manhiça (SDEJTM).

Em relação aos procedimentos éticos, 85 pessoas participaram desta investigação acadêmica mediante a aceitação pela assinatura do Termo de Livre Consentimento (Ver Apêndices 10, 11, 12 e 13) e após o esclarecimento dos propósitos da pesquisa. Decidimos não mencionar os nomes dos sujeitos participantes desta pesquisa para garantir o anonimato e o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade, à proteção da imagem e à não-estigmatização.

Quanto aos procedimentos metodológicos, optamos pelo “estudo de caso” sobre o Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC) para analisar como se dá a preparação dos docentes para o ensino primário em Moçambique. De acordo com Minayo (2008), “os estudos de caso utilizam estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão” (p. 164). Eles são úteis para “gerar conhecimento sobre características significativas de eventos vivenciados, tais como, intervenções e processos de mudança” (p. 164). Sendo assim, optamos por uma pesquisa qualitativa do tipo “estudo de caso” para analisar a fundo a questão da formação de professores para o ensino primário em Moçambique. As técnicas usadas na produção de dados foram: a análise documental, o questionário e a entrevista semiestruturada.

A análise documental incidu sobre documentos que abordam aspectos legislativos e normativos da formação de professores em Moçambique, o Sistema Nacional de Educação (SNE), assim como a política nacional de educação e aos Planos Estratégicos da Educação (PEE). Além disso, analisaram-se documentos curriculares, programas e planos de estudo da formação docente para o ensino primário nesse país.

Usamos o questionário como técnica de produção de dados por inquérito (GHIGLIONE e MATALON, 1997). As respostas ao questionário permitiram captar as percepções, a experiência subjetiva e as representações dos inquiridos sobre o objeto estudado por meio de um formato uniforme de pergunta/resposta que permitiu identificar as tendências das respostas (AMADO, 2013). Tratou-se de um questionário misto em que havia questões de múltipla escolha e algumas abertas (Ver Apêndices 1 e 2). Procuramos explicitar os objetivos subjacentes para cada pergunta (COUTINHO, 2014) uma vez que as questões foram intrinsecamente ligadas aos propósitos da pesquisa. Reconhecidas as dificuldades de acesso à Internet pela maioria da população em Moçambique e o fraco uso das novas tecnologias de informação e comunicação, bem como problemas constantes na rede elétrica e as improbabilidades de retorno dos questionários, optamos por aplicar um questionário impresso e, para tal, houve necessidade de deslocamento ao terreno para a sua aplicação direta.

Por meio da aplicação dos questionários, pretendíamos obter informações sobre a situação sociodemográfica, acadêmica e profissional dos formadores e formandos do Instituto de Formação de Professores de Chibutuúine (IFPC), a sua compreensão sobre o fenômeno da “formação inicial” dos professores para o ensino primário e a relação dela com o ensino escolar. Ao total, foram aplicados 217 questionários. 26 questionários foram aplicados em formadores, dos quais recebemos o retorno de apenas dez; 191 foram aplicados em formandos, dos quais apenas 68 responderam a esse instrumento de coleta e produção de dados.

Sobre o número relativamente pequeno de questionários que foram devolvidos, destacamos dois problemas: 1. a desistência em participar/colaborar com a pesquisa por parte de dezesseis formadores e de alguns formandos; e 2. a exigência de recompensas por parte de alguns formandos para estes participarem da investigação acadêmica.

A outra técnica usada foi a entrevista. Como sabemos, ela apresenta grandes potencialidades de comunicação e de interação humana. O aproveitamento adequado pelo investigador pode permitir-lhe recolher dados muito ricos, entre os quais se destacam “a análise dos inquiridos sobre as suas próprias práticas, situações com que se confrontam, assim como as leituras que fazem das suas experiências” (QUIVY e COMPENHOUDT, 1998, p. 79). Por isso, é uma fonte de dados crucial nos estudos de caso (YIN, 2015).

Para esta pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada que, de acordo com Manzini (1990/1991), concentra-se sobre um assunto específico. Para tal, confeccionamos um roteiro com perguntas principais (Ver Apêndices 3 a 8), complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

Para conferir fiabilidade aos dados, executamos gravações e anotações e posteriormente transcrevemo-las, sendo que, antes de analisá-las, as transcrições foram eticamente devolvidas aos entrevistados de modo a confirmarem os dados (COUTINHO, 2014; GUERRA, 2006).

Realizamos dez entrevistas: a quatro gestores do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC), a um gestor do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), a um gestor dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT), a um gestor do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e, por fim, entrevistamos três ex-diretores do IFPC. No total, foram realizados cerca de 285 minutos de entrevistas.

No que concerne à escolha do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC), esta prendeu-se ao fato de o pesquisador ter alguma familiaridade com a instituição o que se afigurou favorável para o acesso ao campo. Além disso, o IFPC não difere dos demais institutos existentes no país em termos de suas características e do modelo de formação, da modalidade de funcionamento, dos processos formativos, do currículo de formação, missão e objetivos, podendo, desta maneira, representá-los.

Foram, então, quatro fases de desenvolvimento desta pesquisa: na primeira, realizamos um levantamento dos documentos existentes sobre a formação de professores em Moçambique: currículos, leis, decretos, programas de formação, planos estratégicos e instrumentos de avaliação na formação inicial de professores nesse país. A leitura e a análise desses documentos serviram para conhecermos o contexto da formação de professores e das políticas que a sustentam.

Na segunda fase, detivemo-nos à aproximação dos sujeitos da pesquisa, previamente definidos e identificados, para negociar a sua participação. Em geral, os sujeitos mostraram-se disponíveis em participar desta investigação acadêmica. Porém, não foi fácil obter os contatos telefônicos dos ex-diretores e dos demais sujeitos entrevistados e, conseqüentemente, foi difícil negociar com eles o agendamento das entrevistas. Há que sublinhar que, nesta fase, no Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e no Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), o agendamento e as entrevistas foram realizados no mesmo dia em razão das enormes dificuldades de encontrar os sujeitos.

Na terceira fase, houve a aplicação dos instrumentos de produção de dados e o início da transcrição das entrevistas. Iniciamos pelos questionários aos formadores (26) e aos formandos (191) do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC). Dos 26 formadores que receberam os questionários, dez responderam a esse instrumento e dos 191 aplicados aos formandos, apenas 68 responderam, ou seja, 139 sujeitos desistiram de participar da pesquisa pelas razões mencionadas anteriormente. Em seguida, realizamos as entrevistas à medida que os sujeitos se dispunham. Em um caso, foi necessário realizar uma viagem de aproximadamente 1.300 quilômetros de estrada para encontrar um sujeito da pesquisa. É importante sublinhar que insistimos em encontrar esse sujeito pelo fato de ele ter sido um dos mentores do modelo de formação “10^a + 1 ano” – o que durou mais tempo no país – e um dos gestores do Instituto em estudo. A estratégia de realizar a entrevista e, em seguida, transcrevê-la mostrou-se eficaz e permitiu a maximização do tempo para a realização de outras atividades da pesquisa.

A quarta e última fase foi dedicada para a análise e para a discussão dos dados e para a redação final do relatório de pesquisa.

Estrutura e organização da tese

A presente tese está organizada em cinco capítulos. No Capítulo Um, designado “**A formação de professores para o ensino primário em Moçambique**”, contextualizamos a pesquisa com dados sobre a situação histórica, social, cultural, política do país. Por se tratar da região anfitriã da pesquisa, descrevemos sucintamente a província de Maputo, apresentando também seu contexto sócio-histórico, cultural e político. Adiante, apresenta-se o Sistema Nacional de Educação (SNE) e a situação geral do ensino primário até ao ano de 2019. Na sequência, apresenta-se uma visão panorâmica sobre o subsistema de educação e de formação de professores para o ensino primário e a atualidade da formação desses docentes em Moçambique na perspectiva da nova Lei do SNE 18/2018, de 28 de dezembro de 2018.

No Capítulo Dois, intitulado “**O lugar e a qualidade da formação docente e do ensino primário em Moçambique**”, discute-se o lugar da formação de professores em uma perspectiva histórica e sociológica, bem como os mecanismos de transformação do espaço em lugar de formação docente. Discute-se ainda a qualidade da educação como instrumento de medição da qualidade docente e, por fim, retoma-se a questão da qualidade e da responsabilidade na formação docente para o ensino primário no país.

No Capítulo Três, designado “**Análise sobre a estrutura e o funcionamento do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC) 1ª parte**”, analisa-se a estrutura e o funcionamento do IFPC em relação à sua missão e aos desafios para a formação de “bons professores” no país.

No Capítulo Quatro, designado “**Análise sobre a estrutura e o funcionamento do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC) – 2ª parte**”, dá-se continuidade à análise sobre a estrutura e o funcionamento do IFPC em relação à sua missão e aos desafios na formação docente para o ensino primário em Moçambique com foco nos formadores de professores e nos docentes em formação. Analisa-se o perfil dos formadores e sua *expertise* para a formação de professores, bem como o perfil dos formandos e suas expectativas sobre a profissão docente.

No último capítulo, o Capítulo Cinco, intitulado “**Utopias, desafios e metas na formação de professores para o ensino primário em Moçambique**”, descrevem-se as visões intergeracionais e institucionais sobre o processo da formação dos professores para o ensino primário nesse país a partir das reflexões de diversos atores ligados à formação dos professores do ensino primário moçambicano. No final desse capítulo, retoma-se a questão da formação de professores como pressuposto básico para melhoria da qualidade do ensino e a necessidade de se constituir o lugar da formação docente em Moçambique.

Nas conclusões e considerações finais, faz-se o reencontro entre os objetivos previamente definidos e as questões de pesquisa e disserta-se sobre os principais achados e resultados da pesquisa. Por fim, sugerem-se novos temas e novas perguntas de pesquisa sobre a formação de professores para o ensino primário em Moçambique.

CAPÍTULO UM: CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE DE MOÇAMBIQUE

O propósito deste capítulo é fornecer informações contextuais sobre a República de Moçambique (RM), nas suas dimensões histórica, social, cultural e política. Nesse apanágio, faz-se uma breve apresentação da província de Maputo – a província anfitriã desta pesquisa. Apresenta-se o Sistema Nacional de Educação (SNE) e a situação geral e atual do ensino primário em Moçambique. Na sequência, descreve-se, por meio de uma visão panorâmica, o subsistema de educação e de formação de professores para o ensino primário de Moçambique, nos três períodos históricos demarcados pelas leis do SNE: a 4/83, de 23 de março de 1983, a 6/92, de 6 de maio de 1992, e a 18/2018, de 28 de dezembro de 2018.

1.1. Dos Bosquímanos aos Moçambicanos

Moçambique é um país localizado no continente africano, na costa oriental, a sul do equador, no sudoeste da África Austral e é banhado pelo Oceano Índico. Possui dez províncias, nomeadamente: Cabo Delgado, Niassa, Nampula, Zambézia, Tete, Manica, Sofala, Inhambane, Gaza e Maputo. As dez províncias estão distribuídas em três regiões a saber: região norte, constituída pelas províncias de Cabo Delgado, Niassa e Nampula; região centro, constituída pelas províncias de Zambézia, Tete, Manica e Sofala e a região do sul, constituída pelas províncias de Inhambane, Gaza e Maputo. A cidade de Maputo é a capital do país.

O país situa-se na costa oriental da África Austral e tem como limites: a Norte, a República da Tanzânia; a Noroeste, a República do Malawi e a República da Zâmbia; a Oeste, a República do Zimbabué, a República da África do Sul e o Reino de Essuatini; a Sul, a República da África do Sul e a Leste, a secção do Oceano Índico designada por Canal de Moçambique.

Segundo dados do censo populacional de 2017, Moçambique conta com um universo populacional estimado em 27.122.222 pessoas, das quais, um universo de 13.008.778 é do sexo masculino e 14.113.444 são do sexo feminino (INE, 2019). Trata-se de um território que fora habitado pelos povos bosquímanos – uma comunidade de caçadores e recolectores. Sabe-se que as grandes migrações, entre os anos 200 e 300 D.C., dos povos *Bantu*⁹, de hábitos guerreiros e oriundos dos Grandes Lagos, forçaram a fuga dos bosquímanos para as regiões mais pobres em recursos e, nesse período, instalou-se nesse território a comunidade *Bantu* que, entre outras características, a diversidade etnolinguística é a que mais se destaca. Esta é uma das razões do atual plurilinguismo em Moçambique (veja os dados sobre a pluralidade linguística em Moçambique, nas Tabelas 1 e 2 mais adiante).

A República de Moçambique (RM) tem como língua oficial o português, adotada constitucionalmente no processo da implantação da nação, pós colonialismo português, demarcada pela Proclamação da Independência “total e completa” a 25 de junho de 1975. Trata-se de uma nação fustigada por longo período

⁹ Bantu: conjunto de populações da África, ao sul do Equador, que falam línguas da mesma família, mas pertencem a tipos étnicos muito diversos (Dicionário *online* do Português).

de escravidão e dominação colonial perpetrada por Portugal entre os anos 1498 e 1975 e mais tarde pela guerra civil (1976-1992)¹⁰ e pela invasão terrorista (Al-Shabaab desde 2017 até ao momento), esta última na província nortenha do país – Cabo Delgado. Trata-se de uma nação broto de várias lutas internas de sucessão (reinos e impérios antigos)¹¹, para além da anticolonial, levada a cabo pelos ocupantes desse território, na disputa do poder pelo controlo territorial e das rotas comerciais.

Fora por intermédio da luta armada de libertação nacional, desencadeada a 25 de Junho de 1964, pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)¹² que o território moçambicano alcançou a independência, da qual se destaca, dentre vários nomes, a coragem e a entrega pela causa nacionalista do Eduardo Chivambo Mondlane¹³, na união dos três movimentos (*Mozambique African National Union* – MANU, União Democrática Nacional de Moçambique – UDENAMO e União Nacional Africana de Moçambique Independente – UNAMI) que lutavam de forma separada pela independência nacional de Moçambique.

A tranquilidade proporcionada pela independência foi curta devido à eclosão da guerra civil levada a cabo pela resistência nacional de Moçambique (RENAMO) entre os anos 1976 e 1992. Aponta-se como uma das razões da guerra civil a democratização do país – a escolha por sufrágio universal dos dirigentes e não à indicação conforme adotado pela FRELIMO quando da constituição da 1ª República. Cessadas as hostilidades militares internas a 04 de outubro de 1992, por meio da assinatura do acordo geral da paz (AGP), em Roma, entre a RENAMO e o governo da FRELIMO, após longos anos de negociações, vê-se brotar uma 2ª República (por meio da aprovação da constituição da República de 1990) já democratizada e inaugurada pelas primeiras eleições multipartidárias em 1994. Com uma aparente tranquilidade político-militar, vinte anos mais tarde, o país assiste uma retomada das hostilidades belicistas, em 2014, levadas a cabo pela RENAMO que reivindicava o cumprimento integral das cláusulas do acordo, entre tantas, a desmilitarização, desmobilização e reintegração dos homens armados da RENAMO e a despartidarização do aparelho de Estado. Trata-se de um pacote reivindicativo que se alastra há mais de duas décadas e tem limitado a estabilidade da paz efetiva até o presente. Um dos fatos mais recentes que atesta a instabilidade da paz é a eclosão de uma guerrilha na região centro do país (Manica e Sofala), liderada pela autoproclamada junta militar da RENAMO, movimento dissidente das tropas residuais da resistência nacional de Moçambique. Paralelamente a essa situação do centro do país, vive-se na região nortenha, mais especificamente, na província de Cabo Delgado, uma enorme instabilidade devido aos ataques terroristas reivindicados pelo grupo Al-Shabaab (objetivados a implantar a lei de Sharia)¹⁴ que semeiam

¹⁰ A guerra civil de Moçambique (“guerra dos 16 anos”) foi um conflito armado civil que iniciou em 1976, um ano após a fundação da Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), na então Rodésia do Sul, atual República do Zimbabué (antiga colônia britânica), em 1975. A contestação da política comunista da FRELIMO levou a RENAMO, liderada inicialmente por um dos fundadores, André Matade Matsangaíssa (18 de março de 1950 – 17 de outubro de 1979), morto em um combate, a mover uma guerra de desestabilização generalizada em todo o território nacional. Com a morte do seu comandante (Matsanagaíssa), Afonso Macacho Marceta Diakama (Mangunde, Sofala, 01 de janeiro de 1953 – Gorongosa, Sofala, 3 de maio de 2018) passou a assumir o comando até a assinatura dos acordos gerais de paz (AGP) em Roma (Itália), a 4 de outubro de 1992. Do conflito armado resultou que cerca de um milhão de pessoas pereceram devido aos assassinatos e à fome e mais de cinco milhões de civis foram deslocados e muitos civis sofreram acidentes em minas terrestres e mutilações de órgãos.

¹¹ Vários foram os impérios e reinos que coexistiram nesse território atualmente chamado Moçambique. Antes da chegada dos portugueses: Império/Estado do Zimbabué, o Império de Mutapa (falantes do shona) localizados na região central do território moçambicano. Estado/Império de Gaza (falantes do Tsonga), localizados na região sul de Moçambique.

¹² FRELIMO: trata-se do movimento nacional, fundado a 25 de junho de 1962, com objectivo de lutar pela independência diante do colonialismo português e que após a Proclamação da Independência, a 25 de Junho de 1975, transformou-se em partido político que, até então, governa o país.

¹³ Doutorado em Psicologia Social. Desenvolveu uma tese sobre “Conflitos de Personalidade, Grupos de Referência e Raça” pela universidade estadunidense de Northwestern, em Evanston, Illinois, em 1960 (Secretariado do Comité Central da FRELIMO, 2009).

¹⁴ Lei islâmica baseada no alcorão.

terror e luto pelas matanças (por decapitação e esquartejamento) das populações nos distritos de Mocímboa da Praia, Quissanga, Macomia e Muedumbe. Segundo uma mensagem do Presidente da República de Moçambique, alusiva ao dia nacional dos professores moçambicanos (em 10/10/2020) e em decorrência desses ataques terroristas, cerca de 1.200 professores e um universo de 61.789 alunos e 138 escolas foram afetados. Trata-se de um panorama bélico que o território ocupado atualmente pela República de Moçambique vive de forma sistemática desde a implantação dos reinos e impérios antigos aos nossos dias. Esses eventos, além de empobrecerem o país pela dispersão da população e o êxodo rural, enfraquecem a economia, forçando o governo a um endividamento externo exacerbado para, por um lado, prover os serviços básicos (saúde e educação) e, por outro, manter o aparato militar para a defesa da soberania.

Segundo revela a história da formação da nação moçambicana, a etnicidade territorial é um marco histórico e cultural, com destaque para a etnicidade multilinguística. Diante dessa diversidade plurilinguística, a FRELIMO adotou a língua portuguesa como língua de “unidade nacional”. Todavia, seu domínio, em um universo populacional de 27.122.222 pessoas, apenas 10.535.905 (38,8%) são falantes do português. Desse universo falante do português, 5.739.991 (21,1%) são do sexo masculino e 4.795.914 (17,6%) do sexo feminino (INE, 2019). Em um país que visivelmente se menospreza as línguas nativas, isso revela uma desvantagem (exclusão social) para a garantia de direitos básicos (emprego, educação etc.) a diversos grupos étnicos no país e, principalmente, às mulheres, devido ao fraco domínio da língua oficial, bem como dos estereótipos culturais que tendem a valorizar mais os homens.

Uma parcela significativa da população, de 11.707.468 (43,1%), é falante de línguas locais (línguas de origem *bantu* na sua maioria), dos quais 4.869.858, correspondentes a 17,9%, são do sexo masculino e 6.837.610, correspondentes a 25,2%, são do sexo feminino. Nessa acepção, nota-se que a maior franja populacional que apenas se expressa por meio das línguas nativas é constituída por mulheres (majoritariamente das regiões rurais) em que os estereótipos etnoculturais fragilizam o poder delas, diminuindo a possibilidade de elas lutarem por educação, resvalando-se, por conseguinte, na naturalização da relação de dominação masculina.

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE), em 2019, o panorama linguístico de Moçambique apresenta, além da língua portuguesa, outras línguas moçambicanas, línguas estrangeiras, línguas desconhecidas e a língua de sinais, empregues no quotidiano como línguas maternas faladas por pessoas de 5 ou mais anos de idade. O marco de cinco anos é determinado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) como sendo a idade padrão para considerar uma pessoa falante de uma certa língua. Segundo o INE, o panorama linguístico de Moçambique apresentava, em 2017, o cenário ilustrado por meio da tabela a seguir:

Tabela nº 1: Distribuição de línguas faladas por população de cinco ou mais anos de idade em Moçambique (2017)

Nº	Línguas	Falantes	Províncias
1	Emakhuwa	5813083	C. Delgado, Nampula, Niassa, Sofala, Zambézia
2	Português	3686890	Todas as províncias do País
3	Xichangana	1919217	Gaza, Maputo, Maputo Cidade, Inhambane, Niassa
4	Elomwe	1574237	Nampula, Niassa, Zambézia
5	Cinyanja	1790831	Niassa, Tete, Zambézia
6	Cisena	1578164	Manica, Sofala, Tete, Zambézia
7	Echuwabo	1050696	Nampula, Sofala, Zambézia
8	Cindau	836038	Manica, Sofala
9	Xitswa	836644	Gaza, Inhambane, Maputo, Sofala
10	Mudo	4173	Todas as províncias do País
11	Outras língu	2633088	Todas as províncias do País
12	Outras língua	112385	Todas as províncias do País
13	Desconhecid	407927	Todas as províncias do País
	Total	22243373	Todas as províncias do País

Fonte: INE, 2019.

O panorama atual, segundo dados do censo populacional e habitacional de 2017, identificou um conjunto de treze línguas maternas, incluindo o português, faladas por pessoas de cinco ou mais anos. É notável o contraste com os dados sistematizados por Ngunga e Bavo (2011, p.15) que, no mesmo apanágio de classificação linguística (censo populacional 2010), os agrupamentos linguísticos totalizavam 24 línguas maternas, incluindo o português, as línguas de sinais e outras línguas moçambicanas, como ilustra a Tabela 2. Ao comparar o censo populacional de 2010 e o de 2017, revela-se uma tendência de redução ou desaparecimento de certos idiomas. Face a esse cenário, importa questionar se estamos diante de um processo de extinção etnolinguística ou se trata de uma questão de critérios de classificação e agrupamentos diferentes. A tabela a seguir ilustra a distribuição de línguas maternas faladas pela população de cinco ou mais anos, segundo a sistematização de Ngunga e Bavo (2011).

Tabela nº 2: Distribuição de línguas faladas por população de cinco ou mais anos de idade em Moçambique, segundo sistematização de Ngunga e Bavo (2011)

Nº	Línguas	Falantes	%	Província onde se fala
1	Makhuwa	4097788	26.1	C. Delgado, Nampula, Niassa, Sofala, Zambézia
2	Português	1693024	10.8	Todas as províncias do País
3	Changana	1660319	10.5	Gaza, Maputo, Maputo Cidade, Inhambane, Niassa
4	Sena	1218337	7.8	Manica, Sofala, Tete, Zambézia
5	Lomwe	1136073	7.2	Nampula, Niassa, Zambézia
6	Nyanja	903857	5.8	Niassa, Tete, Zambézia
7	Chuwabu	716169	4.8	Nampula, Sofala, Zambézia
8	Ndau	702464	4.5	Manica, Sofala
9	Tshwa	693386	4.4	Gaza, Inhambane, Maputo, Sofala
10	Nyungwe	457292	2.9	Manica, Tete
11	Yaawo	341796	2.2	Cabo Delgado, Niassa
12	Copi	303740	1.9	Gaza, Inhambane, Maputo, Cidade de Maputo
13	Makonde	268910	1.7	Cabo Delgado
14	Tewe	259790	1.7	Manica
15	Rhonga	235829	1.5	Gaza, Maputo, Maputo Cidade, Inhambane
16	Tonga	227256	1.5	Gaza, Inhambane, Maputo, Cidade de Maputo
17	Manyika	133961	0.9	Manica
18	Cibalke	112852	0.7	Manica
19	Mwani	77915	0.5	Cabo Delgado
20	Koti	60771	0.4	Nampula
21	Shona	35878	0.2	Tete
22	Swahili	15255	0.1	Cabo Delgado
23	Lgs dos Sina	7503	0.05	Todas as províncias
	Outras LMs	310259	0.2	Todas as províncias
	Total	15670424	100	Todas as províncias

Fonte: Ngunga e Bavo (2011, p. 14)

Independentemente de quem está com a razão, as duas tabelas anteriores comprovam que, sem dúvidas, Moçambique é um país multilíngue. Isso revela a existência de uma variedade étnica e de valores etnolinguísticos por preservar, em respeito ao direito de uso e expressão cultural por meio da língua nativa.

O fator linguístico no Sistema Nacional de Educação (SNE) continua sendo um dos maiores problemas do país, pois, a língua portuguesa, não obstante de ser a língua oficial, é igualmente a língua de ensino. Todavia, seu domínio ainda está distante do ideal para que o SNE tenha êxitos na aprendizagem das crianças, jovens e adultos, principalmente na área rural.

Ao atender a área de residência, se urbana ou rural, os dados revelam que há mais domínio do português majoritariamente na área urbana e pelos indivíduos do sexo masculino em relação à área rural e do sexo feminino, tal como ilustra a tabela a seguir:

Tabela nº 3: População falante e não falante do português em Moçambique segundo área de residência e sexo

Área de residência	Sabe falar português			Não sabe falar português		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Urbana	5911607	2999105	2912502	1763217	696730	1066487
	56.10%	28.40%	27.60%	15%	5.90%	9.10%
Rural	4624298	2740886	1883412	9944251	4173128	5771123
	43.80%	26%	17.80%	84.90%	35.60%	49.20%

Fonte: INE, 2019.

De acordo com os dados acima, percebe-se que a situação linguística de Moçambique, no que concerne ao domínio da língua portuguesa, apresenta variações assimétricas de acordo com o sexo e a área de residência. Constata-se que a população urbana goza de privilégios e de vantagens em relação ao acesso ao conhecimento científico pelo fato de a língua do ensino ser o português – embora a política nacional de educação consagre também as línguas locais e de sinais como meios de ensino em clara obediência ao direito constitucional consagrado como princípio fundamental na República de Moçambique (RM) que afirma, mesmo que retoricamente: “o Estado valoriza as línguas nacionais como patrimônio cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade” (Artigo no 9 da constituição da RM). Todavia, essas línguas são usadas, de modo geral, apenas como meios auxiliares de ensino. Ainda assim, esforços visando a generalização do seu uso no ensino, sobretudo nas classes iniciais, é evidente, pois os programas do ensino primário (programa bilíngue)¹⁵ usam a língua materna da criança como meio de ensino (INDE/MINED, 2003). Contudo, em decorrência da avaliação da educação escolar (INDE/MINED, 2015), defende-se, por meio dos seus programas atuais de ensino (1º e 2º ciclos), a generalização do português como língua de ensino:

Volvidos mais de dez anos da implementação do Currículo do Ensino Básico, os resultados da avaliação no âmbito do SACMEQ (2007) e da Avaliação da implementação dos programas do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico (INDE, 2010) revelam que grande parte de alunos do Ensino Primário termina o 1º ciclo sem saber ler nem escrever. (INDE/MINED, 2015, p. 1).

Essa situação revela, em parte, uma tentativa do incremento estratégico para o ensino e leitura do português, o que demonstra contraste na intenção da massificação do uso e valorização cultural e científica

¹⁵ No ensino primário público moçambicano, foi introduzido, em 2003, as línguas moçambicanas e, com efeito, dois programas atendem a essa inovação curricular: o programa do ensino bilíngue e o programa do ensino monolíngue. No programa bilíngue, as primeiras classes são leccionadas na língua moçambicana das crianças. A língua portuguesa é introduzida, desde a 1ª classe, como disciplina e não como meio de ensino. Entretanto, a partir do 2º ciclo, registra-se o fenômeno inverso. A língua de ensino passa progressivamente a ser o Português e a língua moçambicana uma disciplina. Outra modalidade de utilização de línguas moçambicanas é como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem, por meio do programa monolíngue português (segunda língua). Duas razões justificam essa modalidade: 1. o próprio modelo de educação bilíngue adotado prevê a utilização da língua primeira (L1) como auxiliar do processo de ensino aprendizagem, principalmente a partir da 4ª classe, em que o meio de ensino principal é a língua portuguesa; 2, o ideal respeitante à pedagogia seria fazer a aprendizagem inicial (ensino da leitura e escrita) na língua materna, contudo, os programas de educação bilíngue não poderão, a curto e médio prazos, cobrir todo o país. Enquanto tal situação não é possível, deve-se encontrar uma estratégia em que se possa recorrer às línguas moçambicanas como auxiliares do processo de ensino aprendizagem, sobretudo, nas zonas rurais onde a oferta linguística do Português é quase inexistente (INE/MINED, 2003, p. 31-32).

das línguas locais. Os dados do censo populacional (INE, 2019) revelam que há um *déficit* de conhecimento linguístico (leia-se, o domínio do português) por parcela significativa da população moçambicana (43,1%) e tem-se, na língua portuguesa, o barômetro para medir as capacidades intelectuais/científicas dos moçambicanos. Percebe-se uma clara violação de direitos humanos, ao se tomar uma única língua adotada como oficial, para, por meio dela, promover-se o desenvolvimento das aprendizagens sem considerar a fundo a questão da etnicidade em um país multilíngue em que mais da metade da população não é falante dessa língua dita oficial. Embora contestável, a decisão do uso da língua portuguesa como língua oficial e do ensino, segundo afirma Lopes (2009), tratou-se de uma decisão da FRELIMO. De acordo com Lopes,

...a grande ênfase na priorização da língua portuguesa assentava-se na explicação de que ela era a “língua de unidade nacional”. Sendo língua segunda, não se problematizou o estudo da metodologia adequada para seu ensino. Igualmente não se questionaram os riscos que essa opção traria para a educação no sentido de vir a contribuir para a reprodução da desigualdade social (LOPES, 2009, p.112).

Os riscos do uso do português como língua oficial e de ensino, sem a devida problematização da metodologia de ensino desse idioma, transformaram-se em um dos grandes problemas do Sistema Nacional de Educação (SNE), afetando largamente as pessoas de diferentes etnias e do sexo feminino. Não obstante de se transformar em um problema para o SNE, pode-se entender que a ideia de manter a primazia do uso oficial do português – que pretere as línguas autóctones em territórios “indígenas”¹⁶ – revela a falta da intenção política em pleitear a liberdade aos povos oprimidos em Moçambique. A ação política junto aos povos oprimidos moçambicanos tem que ser, no fundo, uma ação cultural para a liberdade. Por isto mesmo, “esta deve ser uma ação *com* eles – e não *para* eles” (FREIRE, 2017). Um dos mecanismos da ação cultural deve ser, então, sem dúvidas, o incentivo político-social do uso oficial das línguas autóctones em espaços e serviços públicos do Estado.

O desequilíbrio no domínio do português pela maior parte da população rural e, em particular, pela população feminina, tende a revelar, como nos referimos anteriormente, um problema de aceitação ou naturalização da dominação masculina em que o acesso ao conhecimento é um privilégio dos homens. Todavia, o governo e o Estado moçambicanos têm incrementado políticas para o desenvolvimento rural e da mulher, a partir da expansão da rede escolar e de um programa de incentivo à permanência das crianças na escola (PNE, 1995; PEEC, 2006; PEE, 2012) até a conclusão do ensino primário (7ª classe ou sétimo ano de escolaridade).

Embora existam políticas voltadas para o desenvolvimento rural e da mulher, bem como incentivos para a permanência das crianças na escola por meio da gratuidade do ensino básico, a questão do uso das línguas locais continua merecendo pouca atenção em relação à língua de “unidade nacional” – a língua oficial na República de Moçambique. Nesse âmbito, concordamos com Lopes (2009) quando ele afirma que o argumento de que a língua portuguesa era (e é) um fator primordial para a unidade nacional, combinado à

¹⁶ São considerados indígenas aos indivíduos da raça negra ou seus descendentes que nascidos lá ou lá vivendo habitualmente, ainda não possuam a instrução e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a aplicação integral do direito público e privado dos cidadãos portugueses. São igualmente considerados indígenas nascidos de pai e mãe indígenas em lugar estranho a estas províncias, tendo-se os pais fixado nelas temporariamente. (GOLIAS, 1993, p. 33-34).

concepção “perfeccionista” que defendia a padronização das línguas moçambicanas, levaram a FRELIMO a protelar indefinidamente a introdução das línguas locais no ensino.

Em termos da configuração linguística, o país é constituído por um mosaico etnolinguístico com cerca de 41 línguas agrupadas em seis grupos, nomeadamente: Grupo I – kimwani, shimakonde, ciyaawo; Grupo II – emakhuwa, echuwabu; Grupo III – cinyanja, cinyungwe, cisena, cibalke; Grupo IV – cimanyika, cindau, ciwute; Grupo V – gitonga, cicopi; e Grupo VI – xichangana, citshwa e xirhonga. Desses agrupamentos, destacam-se como principais, de acordo com a padronização ortográfica das línguas moçambicanas, o cicopi, cinyanja, cinyungwe, cisena, cishona, ciyao, echuwabo, ekoti, elomwe, gitonga, maconde (ou shimakonde), kimwani, macua (ou emakhuwa), memane, suaflí (ou kiswahili), suazi (ou swazi), xichanga, xironga, xitswa e zulu (NGUNGA e FAQUIR, 2012).

A dominação da língua portuguesa sobre as línguas autóctones é um fato. Há evidências de que seu uso nas classes iniciais do ensino primário constitui uma barreira para o acesso ao conhecimento científico, pois a maioria das crianças em idade escolar até o início da escolaridade (aos 6 anos de idade) não é proficiente nessa língua e os resultados escolares da base piramidal do Sistema Nacional de Educação (SNE) não possuem a amálgama necessária para dar suporte para uma exitosa progressão de aprendizagem. Além de a formação de professores para o ensino primário ser flácida para preparar os docentes para lecionar nas línguas autóctones, ela dificulta uma aproximação do futuro professor com a realidade dos alunos, uma vez que os egressos dessa formação são concursáveis em toda a extensão territorial – o que possibilita que um professor nativo do Grupo I (kimwani, shimakonde e ciyaawo), por exemplo, possa exercer a docência na região de nativos do Grupo VI (xichangana, citshwa e xirhonga), tornando mais difícil ainda a possibilidade do uso da própria língua materna da criança como auxiliar do ensino em razão do desconhecimento da língua nativa dos alunos pelo professor. Lopes (2009, p.113) acrescenta que não se pode ignorar também que os próprios professores, formados nos Centro de Formação de Professores Primários (CFPP), de maioria camponesa, enfrentam, eles próprios, grandes problemas no domínio da língua portuguesa. Dessa maneira, além de serem professores oriundos, na sua maioria, de famílias não agraciadas pela literacia e de regiões rurais, são docentes proficientes de uma língua autóctone diferente da dos seus alunos. Portanto, a possibilidade do desenvolvimento de uma interação didática fluida e baseada nas experiências do quotidiano das crianças desfalece por impossibilidade das crianças se expressarem na língua de ensino.

Essa é uma situação que ainda prevalece, pois a maior parte da população concentra-se nas regiões rurais e estas continuam enfrentando problemas de aprendizagem – tendo como um dos vetores do conflito o uso da língua oficial no ensino ou o uso das línguas locais (como meio de ensino ou meio auxiliar), sendo que os professores não têm preparo necessário para o efeito. Segundo Lopes (2001), umas razões de fracasso escolar nos alunos da primeira classe, no período pós independência, deveu-se ao uso exclusivo da língua portuguesa no ensino:

Uma amostra obtida por meio de pesquisas de campo realizadas em 1990 em Moçambique indica que, em cada mil alunos que ingressaram na primeira classe, somente 77 concluíram com êxito o nível, tendo-se apontado como um dos principais fatores desse quadro a imposição da

língua portuguesa nos primeiros anos de escolaridade, no processo de ensino-aprendizagem (SAÚDE, 1996 *apud* LOPES, 2001, p. 3).

A falta de uma política linguística que possibilitasse a integração das línguas autóctones moçambicanas ao Sistema Nacional de Educação (SNE), além de prejudicar o processo de escolarização, impossibilitou o desenvolvimento de saberes e conhecimentos populares transmitidos a partir dessas línguas autóctones, pois, nas escolas, até os anos 2010, era comum a proibição, por meio da “continuidade à política linguística colonial”¹⁷, do uso dessas línguas em recintos escolares – uma clara opressão aos grupos etnolinguísticos minoritários. Segundo afirmam Ngunga e Bavo (2011, p. 30), ao citarem um exemplo da província de Inhambane, no distrito de Inhassoro, os mais novos, de 10 a 20 anos de idade, eram pressionados pela escola e, ainda hoje, o uso das línguas maternas é proibido e severamente castigado. Para esses autores, isso decorre do fato de ainda persistirem na mente de muitos educadores das novas gerações os efeitos dos objetivos da Portaria de 317/1917, de 10 de janeiro de 1917, que obrigava os “indígenas” de Moçambique, nos tempos da colônia portuguesa, a expressarem-se usando apenas a língua portuguesa¹⁸.

O argumento para não uso das línguas autóctones no SNE era de que o país não dispunha de professores preparados para o ensino por meio dessas línguas e com efeito:

O novo poder político saído da independência vai utilizar a língua portuguesa como língua de unidade nacional, procurando fazer dela não um “instrumento de dominação, mas, ao contrário, um instrumento de libertação”. Se é pacífico aceitar como correta esta estratégia – visto que nenhuma das línguas autóctones tem uma cobertura territorial tão avassaladora que pudesse instituir-se como língua nacional –, parece-nos bastante controversa, ou no mínimo problemática, a política linguística adotada face às línguas autóctones. Com o enganoso argumento da falta de quadros e da incipiente codificação das línguas autóctones, o poder político acabou, por outras vias, dando continuidade à política linguística colonial (LOPES, 2001, p. 4).

A implantação de uma política dita libertária, baseada em uma língua estranha para a maioria da população, marca a presença e a continuidade do colonialismo. Esse pensamento confunde-se com o que Freire designou de “substituição de opressores” e, nesse caso, as elites políticas da FRELIMO seriam os atuais “opressores” que teriam substituído os colonizadores. Nesse diapasão, concordamos com Lopes (2001) quando ele defende a seguinte ideia: “se as políticas linguísticas sempre foram reconhecidas como poderosos instrumentos políticos, parece-nos que, no passado, frequentemente foram utilizadas como instrumentos de poder, ferramentas de dominação e opressão” (p. 7). A falácia do discurso nacionalista e de “unidade nacional”, por meio da adoção de um idioma que mais da metade da população não é proficiente, demonstra uma tendência de perpetuar a opressão de um povo com marcas indelévels de escravatura e colonialismos. Uma educação libertária, na essência freiriana, consubstanciaria o reconhecimento e a integração das línguas autóctones no SNE – reforça-se a importância do uso das línguas autóctones na

¹⁷ Embora não oficialmente, as línguas moçambicanas são muitas vezes usadas no ensino primário como recurso quando a comunicação entre o professor e os alunos fica bloqueada por razões linguísticas. Isto contraria aquilo que na escola se julga ser politicamente correto – a proibição do uso das línguas maternas dos alunos. Os professores usam essas línguas quando esgotam todos os recursos linguísticos para explicar as matérias em português (NGUNGA e BAVO, 2011, p. 29).

¹⁸ Trata-se da Portaria do Assimilado ou Alvará do Assimilado que dividia a sociedade em três categorias sociojurídicas: o assimilado que era o africano “civilizado”; o indígena, o africano não “civilizado” ou não indígena e o europeu (THOMAZ, 2009, p. 1). Com efeito, a obrigatoriedade de os indígenas comunicarem forçosamente em língua portuguesa era de lei e obrigatório e os infratores eram castigados.

educação, pois a tarefa de letramento em uma língua estrangeira, como o português, é um grande obstáculo ao desenvolvimento nacional de Moçambique porque ela “tende a marginalizar as populações que não são proficientes nessa língua” (*Ibid*, 2001, p. 6).

A República de Moçambique, além desse mosaico etnolinguístico, possui, no âmbito da sua jovem democracia, uma estrutura partidária com vários partidos políticos. Nas últimas eleições presidenciais, legislativas e das assembleias provinciais, em 2019, participaram cerca de 25 partidos políticos dos quais conseguiram assentos para o parlamento nacional apenas três partidos (a RENAMO, a FRELIMO e o MDM – Movimento Democrático de Moçambique) com destaque para FRELIMO – partido que governa Moçambique desde a Proclamação da Independência a 25 de junho de 1975 – que obteve o maior número de assentos.

A Constituição da República (CRM, 1990) consagra, entre outros, o princípio da liberdade de associação e organização política dos cidadãos, o princípio da separação dos poderes legislativo, executivo e judiciário, bem como a realização de eleições livres. Até ao momento, o país realizou seis eleições presidenciais e legislativas desde 1994. Ao abrigo da Constituição da República de 1990 e como prova de incremento da democratização do país, as sextas eleições incluíram a eleição dos governadores provinciais e os respectivos membros das assembleias provinciais. Dessa democratização do país, resultou que muitas transformações foram implementadas no Sistema Nacional de Educação (SNE), como veremos mais adiante.

Em termos econômicos, trata-se de um país “em vias de desenvolvimento” (SANTOS, 2014) com notáveis assimetrias em seu território: a região sul do país e as capitais, de modo geral, são mais desenvolvidas em relação às demais. Com vista à redução dessas assimetrias, o governo, nos primeiros anos de independência, apostou em uma economia socialista centralmente planejada combinada com “doses de autoritarismo, inexperiência e voluntarismo” (LOPES, 2016, p. 4). Contudo, devido a severas calamidades naturais e uma guerra civil que durou 16 anos, o país mergulhou em uma crise socioeconômica e política. Moçambique abandonou, então, a economia socialista centralizada e adotou uma economia “de mercado” a fim de supostamente iniciar “um projeto de desenvolvimento”. Atualmente, Moçambique encontra-se com um Produto Interno Bruto (PIB) equivalente a 14,46 bilhões de dólares estadunidenses – a uma taxa cambial de 63,3 meticais a 25/01/2020 –, um crescimento anual estimado em 2%, até ao fecho de 2019, uma taxa de inflação de 3,5%, uma taxa de desemprego anual fixada em 25,04%, até dezembro de 2017, e uma dívida pública estimada em 113 % do PIB¹⁹. Esse cenário faz de Moçambique uma das nações mais pobres do mundo e um dos países com o mais baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do planeta, ocupando o 180º lugar – em um total de 189 países avaliados – como indica o Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2019). A expectativa de vida é, em média, 60,2 anos – as mulheres vivem mais (63 anos, em média) em relação aos homens que vivem cerca de 57,1 anos. Para piorar essa situação, o país filiou-se ao Fundo Monetário Internacional (FMI), ao Banco Mundial (BM), entre outros organismos internacionais, o que, segundo Santos

¹⁹ Segundo informações da página eletrônica <https://pt.tradingeconomics.com/mozambique/indicators>. Acesso em 25/01/2020.

(2014), favorece que o impacto das forças externas seja preponderante no país – e o que acentua ainda mais a sua dependência econômica.

No que tange aos aspetos culturais, Moçambique possui um panorama cultural de música, dança e artes cênicas que tem sido usado como cartão-postal do país – com destaque para as pinturas de Malangatana, Naguib, Chissano, as poesias do Mia Couto e José Craveirinha e as obras literárias de Ungulani Ba ka Khossa, Paulina Chiziani, entre outros homens e mulheres imponentes das artes e literatura moçambicana²⁰. A arte e a escultura Maconde constituem um marco artístico criativo do artesanato moçambicano.

1.1.1 A província de Maputo

Sendo a mais meridional de Moçambique, a província de Maputo limita a norte com a província de Gaza, a leste com o Oceano Índico e com a cidade de Maputo. A sul, encontra-se a fronteira com a província sul-africana do KwaZulu-Natal e a oeste o Reino de Essuatini e a província de Mpumalanga, da África do Sul. A sua capital é a cidade da Matola, situada a apenas dezoito quilômetros a oeste da cidade de Maputo, a capital do país. Com uma área de 26.058 km² e uma população de 1.968.906 de pessoas, a província de Maputo está dividida em oito distritos: Matola, Boane, Namaacha, Moamba, Matutuíne, Marracuene, Manhiça e Magude e possui quatro municípios: Município da Vila de Boane, Município da Vila da Manhiça, Município da Matola e Município da Vila da Namaacha.

1.2. O Sistema Nacional de Educação (SNE)

A República de Moçambique (RM), conforme nos referimos anteriormente, alcançou sua independência a 25 de junho de 1975 por meio de luta armada contra o colonialismo português. Porém, somente em 1983, constituiu o primeiro Sistema Nacional da Educação (SNE) pelo Decreto-lei 4/83, de 23 de março de 1983. Com o fim do sistema monopartidário, houve necessidade de ajuste desse sistema educativo. O Decreto-lei 6/92, de 6 de maio de 1992, revogou o primeiro sistema educativo e aquele que o substituiu, por sua vez, foi revogado pelo Decreto-lei 18/2018, de 28 de dezembro de 2018, após 26 anos de vigência.

A visão da construção e do desenvolvimento de um sistema educativo capaz de garantir a funcionalidade da educação e da formação acadêmica, profissional e humana dos moçambicanos é visível no âmbito dos seus objetivos gerais que consagram, primordialmente, “a erradicação do analfabetismo de modo a proporcionar a todo moçambicano o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, bem como o desenvolvimento pleno das suas capacidades e a sua participação em vários domínios da vida do país” (MOÇAMBIQUE, SNE 18/2018, 2018. p. 20).

²⁰ As músicas tradicionais são, geralmente, em línguas autóctones como um dos meios de educação tradicional e de transmissão de valores, normas e saberes culturais válidos para uma convivência sã nas comunidades. Tanto as músicas como as danças tradicionais reservam um valor costumeiro de relevância capital para as comunidades tradicionais. Em geral, há músicas e danças específicas para várias celebrações como o nascimento de uma criança, a morte, o matrimônio, a colheita, entre outras.

Baseado no objetivo primordial de “erradicar o analfabetismo” – o que pode ser identificado em todos os decretos-lei do SNE desde a sua concepção (Decreto-lei 4/83, de 23 de março de 1983) – pode-se entender que “o problema” do analfabetismo em Moçambique está “enraizado ou arraigado” – razão pela qual, 45 anos após a Proclamação da Independência nacional, o Estado ainda centra a sua preocupação na tal “erradicação do analfabetismo”. Levanta-se, então, uma questão: sabendo-se que o analfabetismo se refere ao estado ou condição da pessoa analfabeta, de quem não tem instrução formal, nem sabe ler e escrever (Dicionário *online* do Português), não será o uso da língua portuguesa no lugar das línguas autóctones que faz perdurar “o problema” do analfabetismo em Moçambique? Em outras palavras, a avaliação e os indicadores sobre o analfabetismo em Moçambique têm em conta os conhecimentos e saberes (de leitura, escrita e cálculo) construídos e usados pela maioria da população que tem o domínio das línguas autóctones? Os estudos de Ngunga e Bavo (2011) sobre a vida das comunidades rurais que no seu quotidiano realizam diversas atividades sociais, incluindo as de leitura e escrita até cálculos complexos utilizados no comércio informal, na agropecuária e entre outras áreas, nos ajudam a fundamentar esses questionamentos²¹. Baseando-se na etnociência e na etnomatemática, há notadamente conhecimentos e saberes etnolinguísticos que possibilitam essas comunidades rurais conduzirem suas vidas de maneira sã e sábia. Em razão disso, preocupa-nos a insistência do discurso sobre a “erradicação do analfabetismo” que desvaloriza o arcabouço de conhecimentos existentes e praticados no quotidiano pelas comunidades autóctones. Nesse sentido, devido as evidências do uso das línguas autóctones na transmissão de conhecimentos e de saberes nas comunidades, pergunta-se se não é chegado o momento de não apenas massificar o uso dessas línguas como também considerá-las na avaliação das competências científicas como estratégia para uma possível ressignificação do conceito de “analfabetismo” em Moçambique.

O Sistema Nacional de Educação (SNE) constitui-se de seis subsistemas, nomeadamente: educação pré-escolar, educação geral, educação de adultos, educação profissional, educação e formação de professores, e, finalmente, o subsistema do ensino superior. Cada subsistema possui características específicas e objetivos próprios. No entanto, sua base é definida pelos subsistemas da educação pré-escolar e da educação geral. Lamentavelmente, a educação pré-escolar (EPE)²², até o momento, constitui um dos maiores problemas para a implantação de estratégias de melhoria da qualidade do ensino. Segundo o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH),

Atualmente, a EPE abrange 101.259 crianças, correspondente a 3,5% da população com idade entre os 3 e os 5 anos, cerca de 2,9 milhões de crianças. A reduzida proporção de crianças que beneficiam de EPE fá-lo, principalmente, através de escolas privadas ou comunitárias, uma vez que é residual o número de crianças (1.552) que acedem à oferta pública de EPE (MINEDH, 2020, p. 56).

Lembremos que a maior parte da população de Moçambique é rural e tem como meio de subsistência a agricultura e é nessas regiões rurais em que se situam os maiores problemas de domínio da língua

²¹ Um exemplo elucidativo foi dado por Ngunga e Bavo (2011): a língua árabe é, geralmente, conhecida por meio da sua forma escrita por força da religião muçulmana que é dominante na região costeira do país. Em geral, os muçulmanos memorizam as orações e os textos corânicos bem como o alfabeto que depois podem usar para escrever não só o árabe, mas também as suas línguas, como é o caso do makhuwa. Portanto, raramente, ou quase nunca, eles aprendem a língua árabe para comunicação oral no dia a dia. Em razão do islã, muitos habitantes dessas zonas costeiras sabem ler e escrever na sua língua, usando os caracteres árabes.

²² De acordo com o Decreto-lei 18/2018, ela é realizada em creches e jardins de infância para crianças com idade inferior a 6 anos.

portuguesa – a língua oficial e de ensino. A maior parte das crianças oriundas dessas regiões tem o primeiro contato com a língua portuguesa apenas ao ingressarem na escola. Harma (2016) e um documento do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, 2015) revelam que as famílias mais pobres, localizadas maioritariamente nas zonas rurais, não têm possibilidade de cobrir os custos para aceder a serviços de educação pré-escolar (EPE), na sua maioria de iniciativa privada – o que constitui um fator de extrema urgência nacional a implantação da educação pré-escolar pública, financiada pelo Estado. Não obstante a quase absoluta inexistência da EPE pública e financiada pelo Estado moçambicano – como afirmado anteriormente, esta é oferecida quase que exclusivamente pelos agentes privados –, ela enfrenta problemas de qualidade que passam pelo número insuficiente de educadores de infância com formação específica e, para tal, há necessidade da definição de uma política de formação inicial e contínua desses educadores, uma vez que os currículos de formação são estabelecidos hoje pelas instituições que os implementam (MINEDH, 2020).

Para garantir uma assistência educativa às crianças menores de 6 anos, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) pretende, para os anos 2020 a 2029, promover a expansão gradual do acesso equitativo à educação pré-escolar, priorizando os distritos com indicadores mais baixos de aprendizagem no ensino primário, fortalecer a qualidade da educação pré-escolar por meio da implementação de um currículo nacional e consolidar a oferta da EPE em nível nacional. O quadro a seguir resume as ações prioritárias definidas para a realização desses objetivos:

Quadro nº 2: Ações prioritárias para educação pré-escolar (EPE) em Moçambique

Objetivos	Ações estratégicas	Atividades
Promover a expansão gradual do acesso equitativo à Educação Pré-escolar, priorizando os distritos com indicadores mais baixos de aprendizagem no Ensino Primário	Elaborar e implementar um plano custeado de expansão gradual da EPE, priorizando os distritos que registem os indicadores mais baixos de aprendizagem, no Ensino Primário	Assegurem o mapeamento dos distritos que registem indicadores mais baixos de aprendizagem no EP Permitam identificar crianças com NEE, a fim de que as mesmas possam; Garantam a implementação da estratégia de equidade de gênero desde o início do percurso educativo
	Implementar, no âmbito da expansão do acesso da EPE, a componente de saúde e nutrição	Permitam elaborar um modelo de projeto com base em experiências existentes (nacionais e internacionais) para a componente de saúde e nutrição
	Promover parcerias e soluções flexíveis e inovadoras para a implementação do Plano de Expansão da EPE	Assegurem o mapeamento dos diferentes modelos da EPE existentes em Moçambique (e a nível internacional), para a implementação em diferentes contextos do país Promovam a mobilização de parceiros privados e comunitários, para a implementação da EPE
Fortalecer a qualidade da Educação Pré-Escolar, através da implementação do currículo nacional	Harmonizar e implementar os padrões nacionais de qualidade	Permitam instituir o Ensino Bilingue na EPE
	Elaborar e implementar o currículo nacional, alinhado com os padrões de aprendizagem	Permitam instituir o Ensino Bilingue na EPE
Consolidar a governação da EPE a nível nacional	Rever o quadro normativo da EPE e garantir a sua implementação	Rever o quadro normativo da EPE e garantir a sua implementação

Fonte: MINEDH, 2020.

A existência de uma educação pré-escolar (EPE) estruturada, funcional e de qualidade constitui um fator importante para a promoção de uma educação de qualidade para todos. Todavia, no caso de Moçambique, onde dá-se primazia ao uso da língua portuguesa em detrimento da utilização das línguas autóctones, a

possibilidade de a EPE servir a esses objetivos educacionais poderá não se efetivar. Ao avaliar os dados disponíveis sobre proficiência da língua portuguesa no país e, especificamente, nas regiões rurais, perguntamos novamente não ter chegado a hora de implementar o uso efetivo das línguas autóctones no SNE, a começar pela EPE, de modo a fortalecer o desenvolvimento cognitivo na primeira infância privilegiando-se a língua materna da criança?

O subsistema de educação geral é composto por dois tipos de ensino: o ensino primário (EP) e o ensino secundário (ES). O quadro a seguir resume esses tipos de ensino e sua composição:

Quadro nº 3: Organização do subsistema de educação geral em Moçambique

Tipos de Ensino											
Ensino Primário						Ensino Secundário					
1º Ciclo			2º Ciclo			1º Ciclo			2º Ciclo		
6 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos
1ª classe	2ª classe	3ª classe	4ª classe	5ª classe	6ª classe	7ª classe	8ª classe	9ª classe	10ª classe	11ª classe	12ª classe

Fonte: Sistematizado pelo pesquisador à luz da nova Lei do SNE (18/2018).

O ensino geral em Moçambique, conforme ilustra o quadro acima, é constituído por quatro ciclos de aprendizagem: dois do ensino primário e dois do ensino secundário. Cada ciclo de ensino é composto por três classes, perfazendo doze classes no total²³.

Em Moçambique, a organização de uma escolaridade baseada em ciclos de aprendizagem é relativamente recente (INED/MINED, 2003)²⁴. Nesse país, a mudança do “paradigma das reprovações” para o “paradigma das progressões normais ou semiautomáticas” levou a uma interpretação, a nosso ver, errônea na sociedade moçambicana em geral e na classe profissional docente, em particular.

De acordo com o “paradigma das reprovações”, uma criança podia reprovar várias vezes na 1ª, 2ª ou qualquer outra classe e ser responsabilizada pelo seu fracasso na aprendizagem. Consequentemente, muitos alunos não concluíam o ensino primário ou o concluíam tardiamente – o que, por sua vez, criava muitos obstáculos para o sistema educacional, como, por exemplo, a escassez de vagas para novos ingressos no ensino primário e para o ensino secundário (8ª classe) – a frequência era basicamente constituída por alunos mais velhos como corolário do atraso no ensino primário. Além desses obstáculos, o sistema de educação moçambicano registrava elevadas taxas de abandonos, de desistências e baixa taxa de conclusão dos níveis de ensino.

Com a introdução do novo paradigma de promoção por ciclos de aprendizagem, definidos, em Moçambique, como “unidades de aprendizagem com o objetivo de desenvolver habilidades e competências específicas em cada ciclo” (INED/MINED, 2003, p. 24), houve, a nosso ver, uma interpretação errônea sobre essa “inovação” educacional. Por um lado, estudos desenvolvidos para avaliar a eficácia (sic) do novo paradigma

²³ No SNE da Lei 6/92, o ensino primário era composto por 7 classes subdivididas em três ciclos em que o primeiro ciclo era constituído pela 1ª e 2ª classe, o segundo ciclo era formado pela 3ª, 4ª e 5ª classes e o terceiro ciclo pela 6ª e 7ª classes. O ensino secundário era composto por dois ciclos sendo o primeiro constituído pela 8ª, 9ª e 10ª classes e o segundo ciclo pela 11ª e 12ª classes – este último correspondia ao ensino médio.

²⁴ Como se sabe, no mundo, a implantação de um sistema de “promoção automática” como estratégia de diminuir as altas taxas de reprovação ou mesmo eliminar a reprovação nos primeiros anos de escolaridade ganhou relevo a partir da segunda metade do século XX (BARRETTO; MITRULIS, 1999, 2001; MAINARDES, 2001; 2007; 2009; STREMEL, 2013).

da organização do ensino por ciclos de aprendizagem (DUARTE, 2018; DOS SANTOS, 2018; CHICAVELE, 2019) e a opinião pública em geral o trataram como uma “ação política”, ao culpabilizarem o governo pelos resultados negativos da aprendizagem, segundo eles, decorrentes da implantação desse novo paradigma. Por outro lado, o estudo de Nhantumbo (2009) concluiu que as percepções que os professores, pais ou encarregados de educação, jornalistas e outros grupos sociais tiveram sobre o novo currículo do ensino básico decorreram da falta de conhecimentos sobre o processo de reforma em geral e, mais especificamente, sobre as mudanças na organização curricular por ciclos e o seu impacto nas aprendizagens dos alunos.

Parafraseando Perrenoud (2004), a ideia da progressão por ciclos de aprendizagem é necessária para combater o insucesso escolar, baseado na lógica da reprovação dos alunos, e adotar uma lógica de promoção dos alunos baseada na avaliação formativa dos conhecimentos em cada estágio de aprendizagem. Contudo, segundo Perrenoud (2004), é necessário que se compreenda que a implantação desse novo paradigma implica: a) mudanças na organização e gestão da escola; b) exige que os objetivos de final de ciclo sejam claramente definidos para professores e alunos; c) pressupõe o emprego de dispositivos da pedagogia diferenciada, da avaliação formativa e o trabalho coletivo de professores; d) demanda uma formação contínua dos professores, o apoio institucional e o acompanhamento adequado “para construir novas competências” (p. 52).

No caso de Moçambique, embora a organização das escolas do ensino primário tenha sido reestruturada segundo o Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico (REGEB), aprovado pelo Diploma Ministerial 46/2008, a implantação do processo de mudança curricular como um todo acabou quase integralmente afetado devido à introdução, no currículo, da organização escolar por ciclos de aprendizagens ou, como ficou conhecido, “sistema de passagens automáticas”. O currículo em vigor divide-se em três áreas: i) Comunicação e Ciências Sociais²⁵; ii) Matemática e Ciências Naturais²⁶; e iii) Atividades Práticas e Tecnológicas²⁷. Com base nessa reforma curricular, foram introduzidas as seguintes “inovações”: a) os ciclos de aprendizagem²⁸; b) o ensino básico integrado²⁹; c) o currículo local³⁰; d) a distribuição de

²⁵ A área da Comunicação e Ciências Sociais é constituída pelos conteúdos de Língua Portuguesa, Línguas Moçambicanas, Língua Inglesa, Educação Musical, Ciências Sociais e Educação Moral e Cívica.

²⁶ A área de Matemática e Ciências Naturais é constituída por conteúdos de duas disciplinas: Matemática e Ciências Naturais.

²⁷ A área de Atividades Práticas e Tecnológicas é constituída pelas disciplinas de Ofícios, Educação Visual e Educação Física.

²⁸ Os ciclos são unidades de aprendizagem com o objectivo de desenvolver habilidades e competências específicas. O 1º ciclo desenvolve habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas. O 2º ciclo aprofunda os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no primeiro ciclo e introduz novas aprendizagens relativas às Ciências Sociais e Naturais sem, contudo, dizer que essas matérias não sejam abordadas no 1º ciclo. Sendo assim, visa ainda levar o educando a calcular superfícies e volumes e o 3º ciclo correspondente ao 2º grau (no SNE 6/92 – 6ª e 7ª classes), para além de consolidar e ampliar os conhecimentos e habilidades adquiridos nos ciclos anteriores, prepara o aluno para a continuação dos estudos e/ou para a vida. (INDE/MINED, 2003, p. 24).

²⁹ Na perspectiva da reforma curricular, entende-se por Ensino Básico Integrado, em Moçambique, o Ensino Primário Completo de sete classes articuladas do ponto de vista de estrutura, objetivos, conteúdos, material didático e da própria prática pedagógica. Na visão do INDE, ele caracteriza-se por desenvolver, nos alunos, habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem que compõem o currículo conjugados às atividades extracurriculares e apoiados por um sistema de avaliação que integra as componentes somativa e formativa, sem perder de vista a influência do currículo oculto (INDE/MINED, 2003, p. 26).

³⁰ No âmbito dessa reforma, a escola tem à sua disposição um tempo para a introdução de conteúdos locais que podem ser relevantes para uma inserção adequada do educando na respectiva comunidade. Os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades. As matérias propostas para o currículo local devem ser integradas nas diferentes disciplinas curriculares, o que pressupõe uma planificação adequada das lições. A carga horária do currículo local é de 20% do total do tempo previsto para o ensino de cada disciplina (INDE/MINED, 2003, p. 26).

professores³¹; e) a Progressão por Ciclos de Aprendizagem (PCA)³²; f) a introdução de línguas moçambicanas, do inglês, de Ofícios e de Educação Moral e Cívica.

Paralelamente a essas “inovações curriculares”, instituiu-se um sistema que tem na avaliação escolar um instrumento de verificação do processo de aprendizagem por meio do qual se pode comprovar como os objetivos e as finalidades da educação estão sendo cumpridos – o que possibilita a tomada de decisão sobre se o aluno terá uma progressão normal, uma progressão semiautomática³³ ou se pode decidir pela sua retenção (INDE, 1987 *apud* INDE/MINED, 2003). Contrário ao pensamento popular generalizado de que, no sistema de progressão por ciclos de aprendizagem, “os alunos não chumbam”, o INDE/MINED esclarece:

Excepcionalmente, poderá haver casos de repetência no final de cada ciclo de aprendizagem. No entanto, isso somente acontece, nos casos em que o professor, o Diretor da Escola e os Pais/Encarregados de Educação cheguem a um consenso de que a criança não atingiu as competências mínimas e, por isso, não beneficiará da progressão para o estágio seguinte. (p. 29).

A tomada de decisão – seja para a promoção do aluno ou para sua retenção em casos excepcionais – deve ser antecedida de um informe pedagógico que justifica tal decisão. Todavia, isso passa pela preparação de professores e gestores escolares para a condução desse novo paradigma do ensino. Embora o Ministério da Educação tenha previsto a chamada “formação contínua” para atender estas e outras especificidades decorrentes da reforma curricular, o problema da percepção enviesada do sistema escolar organizado por ciclos de aprendizagem permanece enraizado no Sistema Nacional de Educação (SNE).

Nesse novo paradigma, pretende-se que as crianças concluam a educação básica³⁴ na mesma escola (MINEDH, 2010). Isto difere do que acontecia antes no país em que, após a conclusão do ensino primário (7ª classe), a criança deveria se deslocar para uma outra escola, geralmente, nas vilas ou na sede das localidades nas regiões rurais – o que normalmente resultava em abandono escolar devido às dificuldades de acesso. Ao atender as condições específicas de cada região e escola, as aulas no ensino primário podem decorrer em dois regimes – dois turnos ou três turnos e em duas modalidades de ensino: monolíngue e bilíngue, como ilustram as tabelas a seguir:

³¹ A distribuição de professores nessa reforma para o ensino primário tendia para a monocência em todas as classes, porém, devido ao reconhecimento da possibilidade de uma “fraqueza” no domínio de conteúdos do ensino da 6ª e 7ª classe, adotou-se a visão de se projetar uma preparação em exercício de professores do ensino de três a quatro disciplinas nessas classes, reduzindo-se assim de 7 para 3 professores por turma – o que, de certo modo, traduz-se rentável economicamente na redução e contenção da massa salarial ministerial.

³² A PCA é um sistema de promoção por ciclo de aprendizagem dos alunos que consiste na transição deles de um ciclo de aprendizagem para o outro, desde que criados os pressupostos básicos e as condições de aprendizagem que garantam que os discentes atinjam os objetivos mínimos de um determinado ciclo – o que lhes possibilitam a progressão para estágios seguintes. As condições assentam, fundamentalmente, em uma avaliação predominantemente formativa em que o processo de ensino-aprendizagem está centrado no aluno e permite que se obtenha uma imagem o mais fiável possível do desempenho do aluno (INDE/MINED, 2003, p. 28-29).

³³ É na progressão semiautomática que reside a essência do sistema de progressão por ciclos de aprendizagem, pois é necessário produzir um arcabouço de informação pedagógica que a sustenta e que será usada no estágio seguinte.

³⁴ A educação básica compreende o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário.

Tabela nº 4: Plano de estudo do ensino primário em Moçambique em tempos lectivos aplicados no caso do programa monolíngue em português em regime de três turnos

Disciplinas	Classes e carga horária						
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
Língua Portuguesa	10	10	8	7	7	6	6
Língua Moçambicana			2	2	2	2	2
Língua Inglesa						3	3
Educação Visual	2	2	2	2	2	2	2
Educação Musical	1	1	1	1	1	2	2
Matemática	8	8	6	6	6	5	5
Ciências Sociais				2	2	2	2
Ciências Naturais			2	2	2	2	2
Ofícios	2	2	2	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2	2
Ed. Moral e Cívica						2	2
Total	25	25	25	25	25	30	30

Fonte: INDE/MINED, 2003.

Como se lê no título da Tabela n. 4, esse plano de estudos é aplicado ao programa de ensino monolíngue em língua portuguesa. No entanto, em razão da política de incentivo do uso das línguas autóctones, no programa monolíngue em português, tem-se a possibilidade do uso das línguas autóctones moçambicanas como recurso de ensino. Levando-se em conta o regime de funcionamento das escolas (regime de dois ou três turnos), a carga horária apresentada na Tabela n. 4 é aplicada ao regime monolíngue de português das escolas que funcionam em regime de três turnos. Destaca-se que, a partir da 3^a classe, os alunos podem aprender de forma facultativa em língua moçambicana.

O regime de três turnos é aplicado em escolas com maior número de alunos e com escassez de salas de aulas. A falta de salas de aulas constitui um dos maiores problemas do Sistema Nacional de Educação (SNE) moçambicano. Se elas existem, na maioria dos casos, são salas de construção precária e a maior parte dos alunos estuda em péssimas condições. Segundo identificou o próprio Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), dos 6.563.376 alunos existentes no ensino primário, 4.101.680 alunos (62, 4%) estudavam em salas precárias ou no relento – as chamadas “salas sombras” como ilustram as imagens nos apêndices – escolas e salas de aulas em Moçambique (MINEDH, 2012). Embora sejam registrados avanços na abertura de novas escolas, esse esforço não é acompanhado pela construção e reparação de salas de aulas – o que torna precário o lugar em que a maior parte dos alunos do ensino

primário aprende. Como informado anteriormente, na maioria das vezes, o aluno tem o primeiro contato com a língua de ensino, o português, na escola. Soma-se a isso os problemas derivados da inexistência de bons espaços de aprendizagem e de bons professores. Pode-se afirmar, então, que o ensino primário em Moçambique (a base da pirâmide do SNE) atravessa, nos dias de hoje, problemas graves que carecem de solução estrutural de modo a tornar as vidas humanas vivíveis no bem-estar (ARROYO, 2019). A escola deve reinventar-se e ensinar os alunos a saber viver mesmo dentro das adversidades que ela enfrenta. Segundo Morin (2015),

Seria necessário introduzir na preocupação pedagógica, o viver bem, o saber viver, a arte de viver, o que se torna cada vez mais necessário diante da degradação da qualidade da vida, sob reinado do cálculo e da quantidade, da burocratização dos hábitos, do progresso do anonimato da instrumentalização, onde ser humano é tratado como objeto da aceleração geral, desde o surgimento do *fast-food* até a vida cada vez mais cronometrada (p. 30).

De maneira similar, o SNE precisa se reinventar e encontrar maneiras de integrar de forma sábia soluções para o principal problema que afeta o sistema: as línguas autóctones no ensino, desde o início até ao final da escolaridade, como forma de humanizar vidas em contraposição ao modo “prosaico”³⁵ como ele tem se mostrado.

Em todos os programas, desde a reforma de 2004, nota-se a oferta facultativa do ensino de uma língua moçambicana a partir da 3ª classe, nos planos de estudo em regime de dois ou três turnos. Todavia, o tempo destinado para o ensino de língua moçambicana é pouco comparativamente às outras matérias. Nos planos de estudos para regime escolar de dois turnos, nota-se a primazia da oferta do tempo para o ensino do português em comparação às línguas moçambicanas, como se pode constatar na tabela a seguir:

Tabela nº 5: Plano de estudo do ensino primário em Moçambique em tempos lectivos aplicados no caso de programa monolíngue em português em regime de dois turnos.

Disciplinas	Classes e carga horária						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
Língua Portuguesa	12	12	10	8	8	6	6
Língua Moçambicana			2	2	2	2	2
Língua Inglesa						3	3
Educação Visual	2	2	2	2	2	2	2
Educação Musical	2	2	2	2	2	2	2
Matemática	8	8	6	6	6	5	5
Ciências Sociais				2	2	2	2
Ciências Naturais			2	2	2	2	2

³⁵ Trata-se de uma vida sem prazeres, sem alegrias, sem satisfações (MORIN, 2015, p. 29).

Ofícios	2	2	2	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2	2
Ed. Moral e Cívica						2	2
Total	28	28	28	28	28	30	30

Fonte: INDE/MINED, 2003.

Na Tabela n. 5, apresenta-se o plano de estudos para um programa de ensino monolíngue em português para escolas que funcionam em regime de dois turnos, com oferta facultativa para o ensino de uma língua moçambicana a partir da 3ª classe. Todavia, “caso não se leccione a língua moçambicana, a sua carga horária deverá reverter a favor da língua portuguesa ou de outra disciplina que a escola julgar necessária” (INDE/MINED, 2003, p. 43).

De qualquer modo, fica evidente a supervalorização da língua portuguesa. O currículo deixa claro que o tempo não usado para o ensino da língua moçambicana pode converter-se em um tempo para o ensino da língua portuguesa. É preciso ter-se em conta que a língua portuguesa goza de privilégio sistêmico, pois, além de ser língua de ensino de todas as matérias, ela tem 12 horas semanais – um tempo letivo maior do que todas as outras matérias escolares no ensino primário, assim como nos outros níveis de ensino, e, além disso, ela faz parte das chamadas “disciplinas básicas”.

Sendo o português o idioma adotado para servir de integração de todos os moçambicanos e a língua de ensino, é claro que a falta do seu domínio mina sobremaneira o desenvolvimento dos demais conhecimentos escolares que são imprescindíveis. Há que se encontrar, então, mecanismos de inverter esse cenário. Na luta pela reforma e reinvenção da educação, Morin e Díaz (2016) advogam que podemos encontrar outras manifestações dirigidas à reintegração do saber no resgate das formas comunitárias de vida e a proposta política da necessidade de se reconhecer a sociodiversidade. Uma das manifestações práticas da sociodiversidade moçambicana é a presença indelével do multiculturalismo e da multietnicidade do país nas vivências e nas realizações desse povo a quem lhe recusa a liberdade linguística.

A partir da reforma educativa no ensino primário, em 2004, implantou-se, em algumas escolas, o uso das línguas moçambicanas como meio de ensino nas classes iniciais, nos programas de ensino bilíngue, como ilustrado a seguir na Tabela n. 6:

Tabela nº 6: Plano de estudo do ensino primário em Moçambique em tempos letivos aplicados no caso programa bilíngue em que o EP1 é ministrado em regime de dois 2 turnos

Disciplinas	Classes e carga horária						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
Língua Portuguesa	10	10	8	7	7	6	6
Língua Moçambicana			2	2	2	2	2

Língua Inglesa						3	3
Educação Visual	2	2	2	2	2	2	2
Educação Musical	1	1	1	1	1	2	2
Matemática	8	8	6	6	6	5	5
Ciências Sociais				2	2	2	2
Ciências Naturais			2	2	2	2	2
Ofícios	2	2	2	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2	2
Ed. Moral e Cívica						2	2
Total	25	25	25	25	25	30	30

Fonte: INDE/MINED, 2008.

A Tabela n. 6 apresenta um plano de estudos do ensino primário para escolas de regime de dois turnos, na modalidade bilíngue, no qual inicia-se “o processo de aprendizagem da leitura e escrita em línguas moçambicanas em que a língua portuguesa assume gradualmente a condição de língua de ensino” (INDE/MINED, 2003, p. 44). Trata-se de um passo valioso na direção da construção de um sistema de ensino com características “indígenas e para indígenas” por meio do uso dos idiomas locais no ensino escolar. Embora haja obstáculos, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) coloca o ensino bilíngue que privilegia as línguas autóctones no topo de seus desafios, pois entende que:

Um fator importante para o rendimento escolar, mas algo negligenciado durante anos, é o facto de o ensino primário estar a ser leccionado numa língua não familiar para a maioria das crianças, particularmente, nas zonas rurais. O desafio é a formação e colocação de formadores e professores para o Ensino Bilíngue, a produção e distribuição dos materiais e a sensibilização das comunidades sobre a importância do Ensino Bilíngue (MINEDH, 2020, p. 29).

A formação de professores é um dos pilares fundamentais para a erradicação do analfabetismo e constitui um dos alicerces que sustenta a pirâmide do SNE, embora com registro de algumas faltas nesse subsistema, como a inexistência de um corpo docente de formadores especializado para a preparação de professores do ensino primário e o baixo financiamento para o setor, bem como a existência de programas de formação que pouco dialogam com o contexto da educação moçambicana. Todavia, uma certa evolução pode ser identificada a partir da comparação dos objetivos de formação docente, como ilustra-se no quadro a seguir:

Quadro nº 4: Comparação dos objetivos no subsistema de formação de professores em Moçambique de 1983 a 2018

Lei 4/83 de 23 de Março	Lei 6/92 de 6 de Maio	Lei 18/2018 de 28 de Dezembro
Assegurar a formação integral dos docentes munindo-os da ideologia científica do proletariado, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos;	Assegurar a formação integral dos docentes capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar jovens e adultos	Assegurar a formação integral do professor capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar e formar a criança, o jovem e o adulto;
Forjar no professor uma profunda consciência patriótica e revolucionária, baseada nos princípios do partido Frelimo;	Conferir no professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica	Conferir ao professor uma sólida formação geral científica, psicopedagógica, didáctica, ética e deontológica.
Consolidar no professor a visão científica e materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, capacitando-o para actuar de forma dinâmica e exemplar na transformação das condições materiais e sociais e dos valores morais e culturais na escola, na comunidade e na sociedade	Permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica	Proporcionar uma formação que de acordo com a realidade social, estimule uma atitude simultaneamente reflexiva, crítica e actuante.
Conferir ao professor uma formação psicopedagógica e metodológica assente nos princípios da pedagogia socialista e ajustada às exigências do processo revolucionário moçambicano;		
Permitir ao professor a elevação constante do seu nível de formação política e ideológica científico-técnica e psicopedagógica.		

Fonte: Sistematizado pelo pesquisador.

Na área da formação docente, desde os primeiros anos após a independência de Moçambique, houve a necessidade de assegurar uma formação integral do professor, por meio de uma formação geral e científica e uma formação contínua em exercício. Conforme os contextos e emergências do país, vários modelos de formação³⁶ foram desenvolvidos, visando garantir a erradicação do analfabetismo e proporcionar o letramento das crianças, jovens e dos adultos, por meio da alocação de professores com um mínimo preparo para a docência. Certamente, essas urgências em alfabetizar e “moçambicanizar” os cidadãos, dentro de uma economia que sempre se mostrou precária devido às guerras e calamidades naturais, podem ter proporcionado certas especificidades à formação inicial de professores que não tinham sido observadas anteriormente. Por meio dos objetivos para a formação inicial e contínua de professores acima identificados, pode-se perceber que, na formação inicial, os saberes didáticos predominaram sobre os demais saberes necessários para a docência. É importante destacar que o nível de ingresso na formação inicial sempre se revelou muito baixo: 4^a, 6^a, 7^a e 10^a classes. Trata-se, sem dúvidas, de níveis de escolaridade baixos para uma formação docente. Além disso, essas formações eram de curta duração. Portanto, o Sistema Nacional da Educação (SNE, 4/83 e 6/92) formou o corpo docente do ensino primário de Moçambique com os egressos dessas formações. Com a entrada em vigor da Lei 18/2018, de 28 de dezembro de 2018, o nível de ingresso para a formação inicial passou a ser a 12^a classe – o que representa a conclusão da frequência do subsistema da educação geral.

O subsistema da educação e formação de professores é responsável pela formação docente para todos os subsistemas do SNE. No entanto, a formação de professores para o ensino primário – diferente daquela para os outros níveis de ensino que, geralmente, acontece em universidades ou institutos superiores – está

³⁶ Entre os vários modelos, há que salientar a existência, desde o ano de 2004, do modelo de formação universitário de professores para a educação básica oferecido pela UP, no curso de Licenciatura em Ensino Básico. No entanto, os egressos não são concursados pelo MINEDH devido à falta de recursos para pagamento de salários de professores com nível superior no EP. Egressos desse curso que já exercem a docência como concursados beneficiam-se de progressão na carreira por conclusão de nível.

sob tutela direta do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e se desenvolve nos Institutos de Formação de Professores (IFPs) ou nas Escolas de Formação de Professores (EFEPs), estas últimas de pertença da organização não governamental “Ajuda do Desenvolvimento de Povo para Povo” (ADPP).

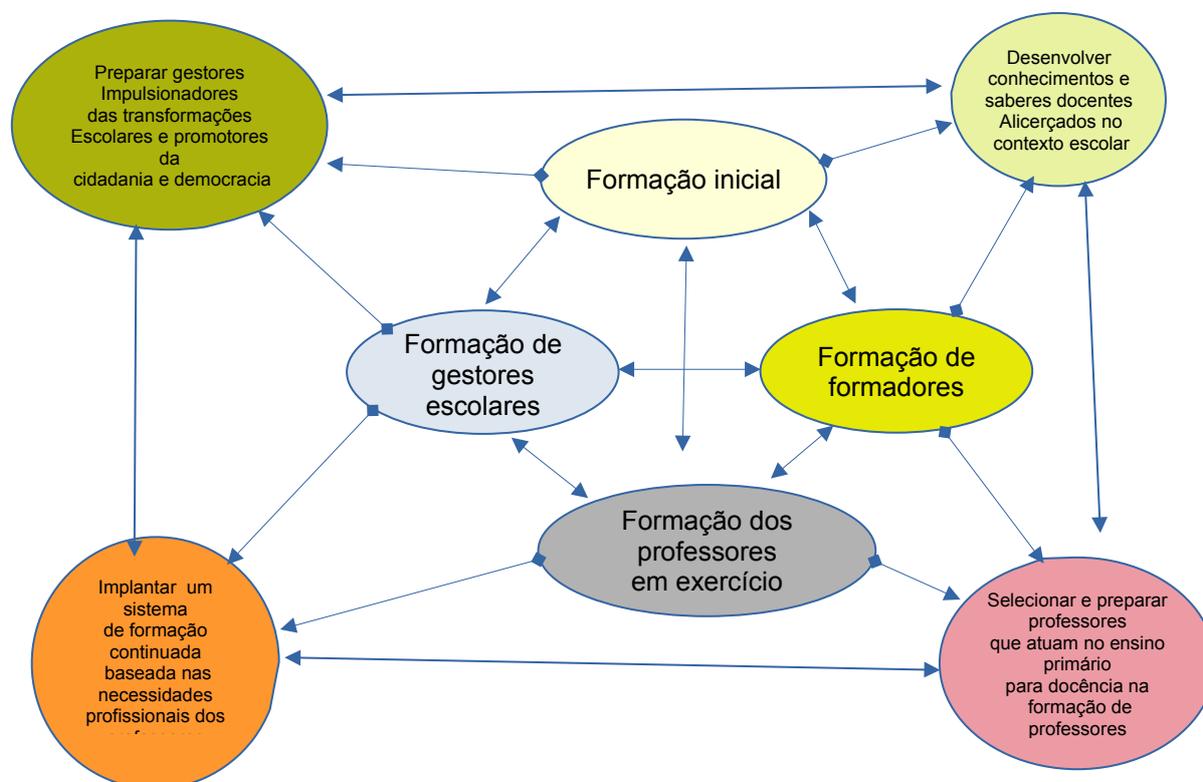
A formação inicial de professores para o ensino primário em Moçambique revelou-se “problemática”³⁷ devido à confluência de vários modelos de formação, programas de formação que não dialogam com os desafios do ensino escolar, bem como a questão da qualificação de seus candidatos. Com foco na solução do problema da formação inicial, definiram-se três objetivos estratégicos nas áreas específicas da formação inicial de professores, da formação de professores em exercício e de gestores escolares e na área da formação de formadores (MINEDH, 2020). Com esses objetivos estratégicos, almeja-se:

Prover educação e formação inicial de qualidade que garanta o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores ético-morais e atitudes; Assegurar uma formação permanente que impulse o desempenho dos professores em exercício e gestores escolares, através da atualização científica e desenvolvimento profissional, garantindo a aprendizagem efetiva dos alunos e, prover uma formação específica de qualidade aos formadores, que garanta aos formandos, professores em exercício e gestores, o desenvolvimento de valores ético-morais, conhecimentos, habilidades e atitudes de acordo com os planos curriculares (MINEDH, 2020, p. 113-114).

A criação de uma conexão entre a formação inicial de professores, a formação de professores em exercício, a formação de gestores escolares e a formação de formadores de professores pode ser entendida como um mecanismo de implantação de uma formação baseada no contexto real da ação pedagógica em toda sua dimensão sistêmica. Nessa perspectiva, trata-se de uma busca pela requalificação da preparação docente e do ensino escolar pela integração desses quatro elementos no ecossistema de formação. Todavia, será relevante que a escola seja consagrada como lugar de formação de professores iniciantes, em exercício, de formadores e dos gestores escolares, uma vez que é na escola onde se assenta a pesquisa sobre o ensino-aprendizagem e da gestão de processos escolares. Dessa maneira, uma vez que “a investigação deve ser realizada fundamentalmente no contexto natural” (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 110), faz-se necessário, por um lado, que o processo de formação se assente na escola como mecanismo de “indução” dos formandos ao professorado, por outro lado, como estratégia de integrar todas as ações relacionadas à formação (planificação curricular, desenho curricular, gestão e monitoria curricular, avaliação e gestão das expectativas) por meio de ações integradas de formação. Essa visão possibilita entender a escola como uma comunidade de aprendizagem, de prática e de formação e isto implica uma importante mudança nas relações de poder nela presentes (IMBERNÓN, 2016). Portanto, para uma visão sistêmica da formação inicial, da formação em exercício, da formação dos gestores e dos formadores, deve-se assentar na investigação da escola – esta concebida como local privilegiado da formação – para compreender e transformar a realidade da vida da aula e da escola. (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998).

³⁷ Um problema somente o é se problematizável, se nele refletir-se a sua problematidade. (SAVIANI, 2013, p.17).

Figura nº 1: Projeção de formação sistêmica de professores, formadores e gestores escolares em Moçambique



Fonte: Sistematizado pelo pesquisador.

A ideia que será discutida ao longo desta tese é que a escola, como lócus de confluências de sujeitos e processos educativos, deve assumir o espaço e o lugar da formação docente e que ela se transforme em **território de desenvolvimento profissional**. Trabalha-se com a noção de que a ocupação de um **território** se dá no confronto entre forças e, ao ocuparmos os lugares, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços e os transformarão em territórios (CUNHA, 2008). Nesse prisma, entende-se que uma formação inicial de professores, contínua e que engloba a preparação dos formadores e gestores escolares, em sede das práticas de ensino, romperá com o paradigma “individualista e celular da formação” (GARCIA, 1999, p. 139), pois a meta do sistema da educação é pensar conjuntamente a formação e a transformação do espaço escolar.

Ao retomar a discussão sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE), no que concerne ao subsistema da educação de adultos (AE), educação profissional e ao subsistema do ensino superior, estes configuram-se relevantes para a frequência e progressão da escolaridade de pessoas adultas. O subsistema da AE compreende o ensino primário e o ensino secundário. Segundo o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), esse subsistema compreende dois níveis:

Alfabetização, que tem a duração de até um ano e Pós-Alfabetização, que tem a duração de quatro anos. Uma vez concluído o quarto ano, o educando terá o equivalente à 6ª classe do EP. Este destina-se a jovens com 15 anos ou mais e adultos prioritariamente em idade ativa que não

tiveram oportunidade de frequentar o EP na idade certa (MINEDH, 2020, p. 96).

Ao reconhecer a existência de assimetrias na educação em Moçambique, no que concerne ao acesso, permanência e conclusão do ensino primário (EP)³⁸, a implantação do subsistema da AE possibilita que os moçambicanos, independentemente de suas idades, tenham oportunidades de acesso à escolaridade como “mecanismo de tornar suas vidas mais humanizadas” (FREIRE, 2018; ARROYO, 2019).

O subsistema de educação profissional (SEP) é composto pelo ensino técnico profissional (ETP), formação profissional (FP), formação profissional extra institucional (FPEI) e o ensino superior profissional (ESP). O escopo da educação profissional é de promover a expansão do acesso e incremento a qualidade do ensino técnico-profissional, visando a empregabilidade dos graduados e contribuir para o desenvolvimento sustentável do país (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 139). A jovialidade do país e sua pobreza remetem a uma maior procura de emprego e a existência de cursos profissionalizantes afigura-se fundamental para a transformação da massa laboral precária em profissionalizada, concorrendo para uma maior e acelerada transformação do tecido social. A instabilidade político-militar e os infortúnios ocasionados pelas calamidades/desastres naturais que têm devastado Moçambique atrasam o desenvolvimento e funcionam como propulsores para a perpétua dependência externa do país. Entendemos que a implantação e expansão da educação profissional reveste-se de fundamental relevância, sobretudo nas regiões rurais onde a maior parte da população (mais de 50% da população) ativa e pobre tem pouco acesso à formação e ao emprego. Santos (2014) defende que os países “em vias de desenvolvimento” devem apartar-se do raciocínio economicista e imoral que empurra os pobres para condições de sobrevivência desumanas sob a alegação da “falta de ambição” deles. A disponibilização da educação profissional como mecanismo de elevação da qualidade de vida dos cidadãos consubstancia a reflexão a qual assume que:

A educação, a sociedade e a vida se transformariam em um esforço que reverberaria de uma a outra. A educação que incorpora o pensamento do sul³⁹ e contribua para a sua instrução, ao mesmo tempo, transformação da educação propriamente dita e da sociedade, que transformaria a vida, que transformaria, por sua vez, a educação, a sociedade, e que voltaria em novas espirais à transformação da vida (MORIN e DÍAZ, 2016, p. 140).

Dessa maneira, a oferta da educação profissional aos jovens e adultos é estratégica para que estes se profissionalizem e, ao fazerem isso, promovam seu autossustento e a sua progressão escolar. Portanto, entende-se que, uma vez assegurada a sustentabilidade e o conforto social e de vida das pessoas, elas estariam em condições de pleitear a continuidade de estudos na formação superior acadêmica que é reservada aos graduados da 12^a classe ou equivalente.

³⁸ Um dos fenômenos que merecem especial atenção é a participação crescente de crianças, com idade menor ou igual a 14 anos, nos programas de Alfabetização e Educação de Adultos. Esse facto revela a ineficiência do sistema educativo no atendimento a esse grupo-alvo. No período entre 2014 e 2018, por exemplo, foram inscritos nos programas de AEA 2.188.061 alfabetizando e educandos dos quais 452.403 eram crianças com 14 anos de idade ou menos, sendo 257.789 raparigas, de acordo com o levantamento estatístico do MINEDH (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 97).

³⁹ Pensamento do sul é um pensamento em formação a partir dos muitos suís; universalista porque está aberto a todas as culturas. É um pensamento contextualizado que não renuncia ao seu próprio fundamento; que reproblematisa a razão e a racionalidade; que reproblematisa a ética, compreende a complexidade ética. É responsável e solidário; rejeita a unificação abstrata, reconhece, nutre-se e se abre à diversidade e que não fica na prosa; e que se abre também para a poesia da vida e o viver (MORIN e DÍAZ, 2016, p. 79-80).

O subsistema do ensino superior (ES) tem como propósito promover a participação e o acesso equitativos no ES e responder as necessidades do país, desenvolvendo “ensino, investigação e extensão para o fortalecimento da capacidade intelectual, científica, tecnológica e cultural, em um contexto de uma sociedade em crescimento” (MINEDH, 2020, p. 140).

1.3. A situação atual do ensino primário em Moçambique

Nesta secção, abordaremos a situação atual da educação em Moçambique com foco no ensino primário (EP) por se tratar do nível de ensino ligado ao nosso objeto de pesquisa. Para uma melhor compreensão do atual estágio do ensino primário em Moçambique, façamos uma radiografia do Sistema Nacional de Educação (SNE), a partir do estudo de Golias (1993), por meio do qual percebe-se que, entre 1975 e 1979, houve um crescimento descontrolado dos efetivos escolares e surgiram as chamadas “escolas primárias incompletas”; entre 1979 e 1985, o marco importante foi a introdução do SNE, o incremento das “escolas primárias completas” (EPC)⁴⁰ de 36%, em 1980, para 71%, em 1984, apesar de um maior índice de baixo aproveitamento escolar e redução da taxa de admissão; de 1985 a 1992, notou-se a redução da rede escolar e cobertura educativa, a baixa qualidade de ensino em razão da altíssima proporção aluno-professor em sala de aula (60:1) – muito acima da média para a África Subsaariana (39:1) –, baixo nível da formação de professores e suas condições deploráveis de trabalho em razão da escassez de recursos materiais e financeiros.

De acordo com o Relatório de Desempenho do Setor da Educação de Moçambique (RDSA), de 2019, a rede escolar continuou a crescer, em 2018, em todos os níveis de ensino, com maior destaque para o Ensino Primário do 2º Grau (EP2) e o 2º Ciclo do Ensino Secundário (MINEDH, 2019), como evidencia a tabela a seguir:

Tabela nº 7: Rede escolar, ensino geral, turno diurno, 2011, 2017-2018 ensino público, privado e comunitário em Moçambique

Nível de Ensino lecionado	Escolas por nível de ensino					
	Número de escolas			Crescimento		% Não Público
	Linha de base, 2011	2017	2018	2017- 2018	2011- 2018	
						2018
EP1	10.987	12.768	12.983	1,68	18,17	1,93
EP2	3.652	7.655	8.121	6,09	122,37	2,52
ES1	561	732	748	2,19	33,33	34,53
ES2	228	399	429	7,52	88,16	46,42
Total de escolas	11.548	13.5	13.731	1,71	18,90	3,29

Fonte: MINEDH, 2019.

⁴⁰ Por um longo período histórico, o ensino primário (EP) em Moçambique foi lecionado em escolas diferentes: as escolas de EP1 e as de EP2. As escolas de EP2 localizavam-se majoritariamente nas sedes das vilas e todas as crianças que concluíam o EP1 tinham que se deslocar às sedes para continuar seus estudos, o que contribuiu para um maior abandono escolar. As EPC são o resultado de transformação das EP1 e EP2 em “escolas primárias completas”, o que significa que todas as 7 classes deveriam ser ministradas na mesma escola (MINEDH, 2012).

O país registrou o aumento significativo do número de escolas do ensino primário (EP), no período entre 2011 e 2018. Em 2011, houve um aumento de 6.465 novas escolas e, em 2018, alcançou-se um total de 21.104 instituições escolares em Moçambique.

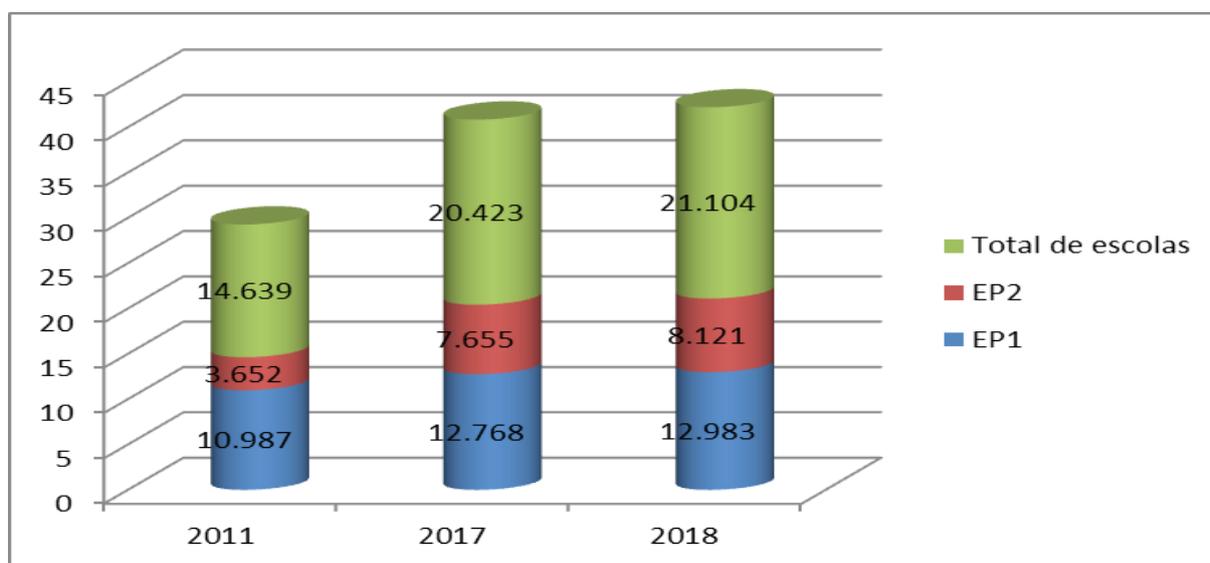
É possível notar que, durante esse período, ao cumprir seus objetivos, o Plano Estratégico da Educação (PEE), em 2012, reconheceu que um dos fatores de abandono e desistência escolar era as longas distâncias que as crianças percorriam da casa à escola, sobretudo, após a conclusão da 5ª classe (EP1). Desse modo, definiu-se como uma das prioridades:

A transformação das escolas primárias do 1º grau (EP1's) em escolas primárias completas (EPC's) facilitará a retenção dos alunos até a 7ª classe na mesma escola onde ingressaram na 1ª classe, eliminando a necessidade de percorrer longas distâncias para continuar a frequentar o EP2. Isto implicará, entre outros, maior desempenho do programa de construção de salas de aulas através da realização das metas estabelecidas, observando, com rigor, as regras e normas existentes em termos de gestão deste programa (MINEDH, 2012, p. 60).

Com efeito,

A transformação de Escolas Primárias em EPC's foi uma medida tomada pelo MINEDH por forma a alinhar a rede escolar distorcida e permitir que as crianças ingressem no ensino primário e possam continuar até concluir a escolaridade obrigatória de 7 classes, na mesma escola. Apesar do acesso ao ensino primário do 2º grau ter uma tendência crescente, a taxa de conclusão no EP continua um desafio, por força da eficiência do sistema por um lado, e por causa do acesso a este nível de ensino, perto de 40% era oferecido numa outra escola, em muitos casos com uma distância incomportável entre a casa e a escola, resultando em desistências, o que levou o MINEDH, no contexto da nova Lei do Sistema Nacional da Educação (SNE) garantir que o Ensino Primário comportará 6 classes, a partir de 2022, permitindo deste modo que os alunos possam concluir o ensino primário na mesma escola. (MINEDH, 2019, p. 12).

Existiam, em 2011, cerca de 33% de escolas primárias completas (EPC) – o equivalente a 4.830 unidades escolares, em um universo de 14.639. Até ao ano de 2018, houve um aumento de 62,2% – o equivalente a 13.126 EPC em um universo de 21.104 escolas primárias (EP) em todo país. Para uma melhor visualização desses dados, pode-se observar o gráfico da evolução da rede escolar do ensino primário (EP), tendo o ano de 2011 como linha de base:

Gráfico nº 1: Evolução da rede escolar do ensino primário (EP) em Moçambique (2011-2018)

Fonte: MINEDH, 2019.

A exiguidade de escolas primárias completas (EPC) não foi o único problema no setor de educação em Moçambique. A falta de salas de aulas convencionais⁴¹ era igualmente um terreno acidentado e continua sendo um desafio enorme para esse setor. Até o ano 2018, o país contava com um universo de 66.645 salas de aulas das quais 38.464 eram convencionais, o que significa que dos 6.563.376 alunos do ensino primário existentes no Sistema Nacional de Educação (SNE), apenas 2.461.696, o equivalente a 37,5%, estudam em salas convencionais, considerando a proporção de 64 alunos por professor (64:1) em sala de aula (MINEDH, 2012). O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) aponta como justificativa para essa situação “as limitações financeiras e a falta de capacidade técnica, em nível local” (MINEDH, 2012, p. 58).

Uma das prioridades do atual Plano Estratégico da Educação (2020-2029) é “assegurar que todas as crianças tenham oportunidade de concluir uma educação básica de 7 classes com qualidade”⁴² (MOÇAMBIQUE, 2012, p. 53). De acordo com estudos realizados por SACMEQ (2007) e conforme o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH):

Não apenas que o desempenho em Moçambique está abaixo da média da região, mas também que a maior parte dos alunos na 6ª classe não desenvolveu competências básicas de leitura e de matemática que garantam o seu sucesso escolar nos níveis de ensino mais altos. (*Ibidem*, p. 58).

No entanto, sobre o desempenho dos alunos, registra-se atualmente uma melhoria significativa em termos percentuais (78,8%). Todavia, continua a problemática acentuada do domínio de leitura, escrita e de cálculo e os discursos que culpabilizam o professor pela baixa qualidade de ensino.

⁴¹ Salas de aulas construídas com material duradouro, ou seja, salas de aula de alvenaria.

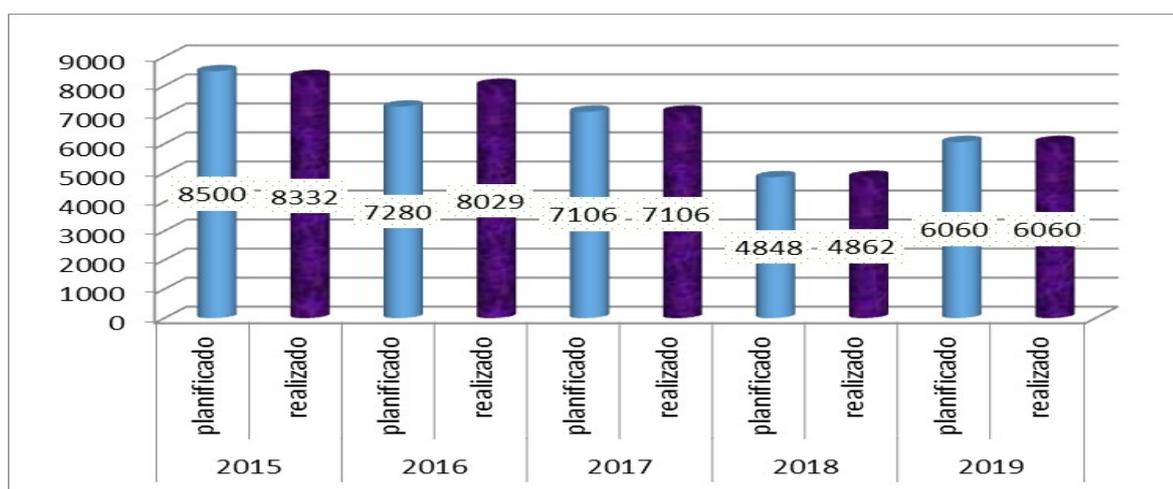
⁴² Como definido pela Lei 6/92, o ensino primário de 7 classes está integrado ao SNE e, a partir de 2022, o ensino primário passará a ser de 9 classes com base na Lei 18/2018 do SNE.

Um dos maiores problemas atuais no Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique é a inexistência de professores em quantidade suficiente para responder as demandas desse Sistema. Devido a uma demanda altíssima de professores e as exiguidades orçamentais, os professores do ensino primário, em alguns casos, chegam a trabalhar em dois turnos⁴³.

Dados atuais do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) indicam a existência, em 2019, de 116.046 professores no ensino primário (EP) dos quais 87.319 trabalham no EP1 e 28.727, no EP2. Esses números não satisfazem a demanda para atender um universo de 6.808.327 alunos do EP. Ao considerar a proporção de 30 a 40 alunos por professor em sala de aula como aceitável, seria necessário o dobro do número atual de professores – o que justifica a necessidade premente da continuidade da formação acelerada de novos professores. É impossível, segundo as projeções ministeriais, que até 2029 se possa alcançar um total de 134.962 professores para o ensino primário em Moçambique. Ainda assim, esse número estará a quem das demandas uma vez que a população estudantil não pára de crescer segundo as mesmas projeções ministeriais que indicam que, até 2029, a população estudantil no ensino primário (EP) será de cerca de nove milhões de alunos⁴⁴! Sem um incremento no número de professores, isto significará um aumento em mais dois alunos na proporção aluno-professor em sala de aula e alcançar a média de 66 alunos por professor em classe (MINEDH, 2020).

Embora existam vários elementos que distorçam o normal funcionamento do Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA), o setor apresenta uma taxa de graduação satisfatória na ordem de 70% e o corpo docente evolui a cada ano ainda que de forma desigual, conforme ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico nº 2: Evolução na contratação de novos professores em Moçambique



Fonte: MINEDH, 2019.

⁴³ Pelo trabalho realizado no segundo turno, paga-se ao professor apenas 60% do salário. Alega-se que o professor “dá menos de si no segundo turno” ou está exausto e, em razão disso, não realiza o “trabalho com perfeição”. A nosso ver, o justo seria pagá-lo integralmente.

⁴⁴ Em Moçambique, apesar dos significativos progressos obtidos, existem ainda sérios desafios relacionados ao cumprimento do objetivo estratégico principal [“garantir a educação básica inclusiva a todo cidadão de acordo com o desenvolvimento do país, através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória” (MOÇAMBIQUE, 2019, p. 39)], tendo em conta que 2,4 milhões de crianças estão fora do sistema, incluindo 606 mil crianças em idade pré-escolar (UNESCO, 2018a) e que 46,6% da população têm menos de 15 anos, em um contexto marcado por uma elevada taxa de crescimento anual da população, estimada em 2,8% (INE, 2019).

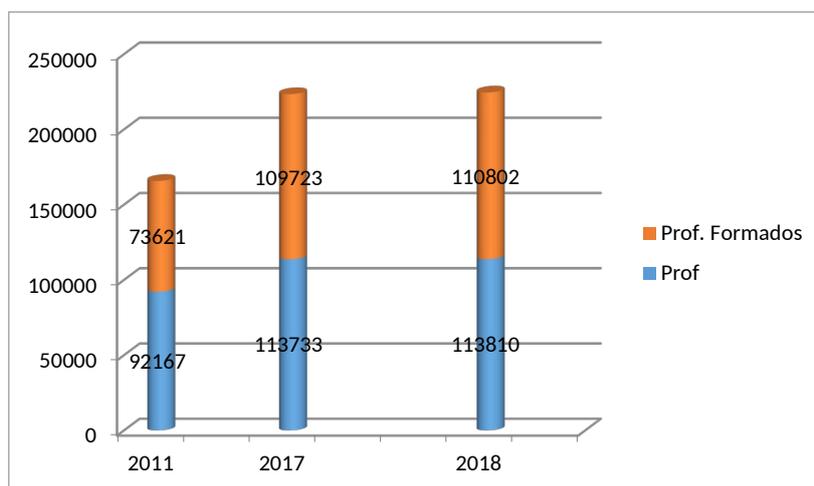
Em Moçambique, o concurso anual de professores para ingresso no quadro docente é uma prática contínua para dar resposta ao crescimento da rede escolar e para reduzir a proporção aluno-professor em sala de aula. Todavia, devido à escassez orçamental, esse número de novos docentes não consegue reduzir a proporção de aluno-professor em classe que, atualmente, está, em média, 64:1.

Além da necessidade de redução dessa altíssima proporção aluno-professor em sala de aula – o que será feito apenas com a construção de novas escolas e a contratação de mais docentes –, regista-se a necessidade de uma formação adequada e contínua para os professores desempenharem suas atividades adequadamente. Nesse sentido, o Plano Estratégico da Educação (PEE) definiu, em 2012, uma “estratégia integrada de formação e capacitação (sic) dos professores” e propôs que:

Vai-se continuar a refinar a estratégia de formação e capacitação dos professores, virada para uma abordagem integrada para o seu desenvolvimento profissional através duma maior ligação entre a formação inicial e em serviço, e a supervisão e o acompanhamento adequado no seu local do trabalho, segundo o novo paradigma: formação baseada em competências, preparando melhor o professor (MINEDH, 2012, p. 63).

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), por meio da Direção Nacional de Formação de Professores e Técnicos de Educação (DNFPTE), “reconhece a necessidade urgente de melhorar, tanto a oferta como a qualidade dos professores formados”, de modo a incrementar a melhoria do Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA) (MINED, 2004, p. 21). O gráfico a seguir ilustra o perfil do quadro docente de Moçambique no domínio da componente de formação profissional:

Gráfico nº 3: Número de professores existentes e com formação psicopedagógica em Moçambique

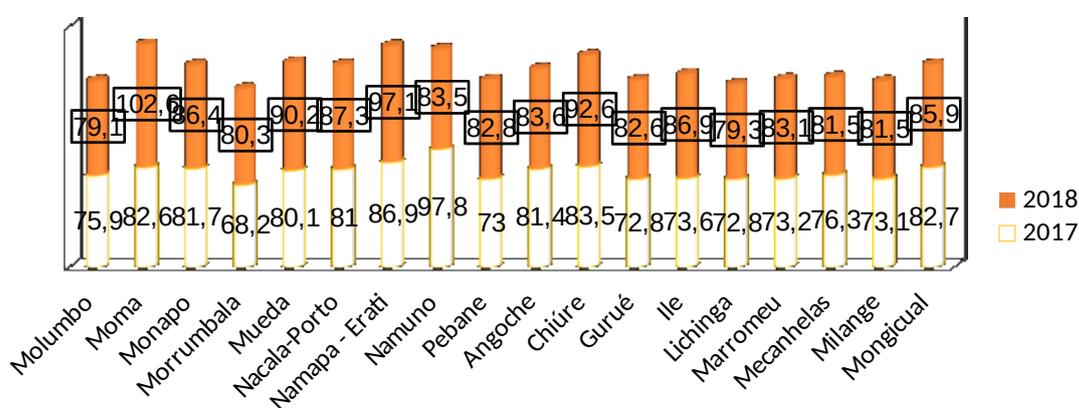


Fonte: MINEDH (2019).

Ao analisar os dados entre 2011 e 2018, percebe-se uma evolução na entrada para carreira docente em Moçambique: 21.643 novos profissionais, o equivalente a 23,4%. Os docentes com formação aumentaram 37.181, no mesmo período, o que equivale a 50,5%. Ainda assim, a evolução na entrada para carreira docente está muito abaixo da evolução discente em termos proporcionais.

A evidente redução na contratação de novos docentes – de 8.500, em 2011, para 6.060, em 2018, ou seja, 2.440 docentes a menos –, representa um *deficit* de professores em Moçambique de 28,7% – o que fez aumentar a proporção aluno-professor em sala de aula, segundo dados do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) (MOÇAMBIQUE, 2019). Em 2018, a proporção de alunos por professor em sala de aula alcançou a média de 64,2:1 – contrariando a tendência de melhora que se verificou nos dois últimos anos. Alguns distritos de Moçambique apresentam proporções ainda maiores; bem acima dessa média nacional, como ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico nº 4: Evolução da proporção aluno-professor em sala de aula em Moçambique



Fonte: MINEDH, 2019.

Segundo o Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico (REGEB), no seu Artigo 42, existem três tipos de composição de turmas no ensino primário (EP) em Moçambique que devem ter até 50 alunos, nomeadamente:

1. ...Turmas normais, mistas e excepcionalmente especiais.
 - a) Entende-se por turma normal ao conjunto de alunos, que frequentam a mesma classe na responsabilidade de um professor no 1º grau e de grupo de professores no 2º grau.
 - b) Considera-se turma mista ao conjunto de alunos de classes diferentes que estão na responsabilidade do mesmo professor e na mesma sala de aulas.
 - c) Considera-se turma especial aquela que é constituída apenas por um determinado número de alunos com as mesmas necessidades e que são assistidos por um professor com formação/capacitação em metodologias específicas na área de deficiência dos seus alunos, dependendo do grau de deficiência. (MOÇAMBIQUE, Boletim da República n. 20, 2008, p. 169).

O Inciso 1 do Artigo 43 define o número de alunos por turma:

- a) A frequência média é de 50 alunos por turma normal.
- b) As classes com menos de 25 alunos devem ser ministradas em regime de turmas mistas.
- c) As turmas mistas não devem exceder o número máximo de 40 alunos (*Ibid*, p. 169).

Para alterar o número de alunos por turma, deve-se seguir um procedimento burocrático, conforme o estipulado no Inciso 5 do aludido artigo:

O Diretor da Escola deve comunicar ao Diretor do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia qualquer aumento que a capacidade das respectivas salas de aula não deve comportar, bem como as diminuições que tornem as turmas inferiores a 50 por cento da capacidade fixada a fim de se proceder de acordo com as circunstâncias.

Nota-se que várias escolas em Moçambique funcionam acima da frequência determinada por lei e muito acima da média de outros países como, por exemplo, no Brasil, que oscila em torno de 22 alunos por turma/classe e, na Finlândia, que é de 20 alunos por sala. Essa situação parece naturalizar-se no país a ponto de existir um componente didático-metodológico sobre a gestão de turmas numerosas no curso de Licenciatura em Ensino Básico da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM). Em geral, esse cenário de salas de aula lotadas desencadeia uma situação de medo e de insegurança nos professores – principalmente, os iniciantes.

A taxa de escolarização, de conclusão do ensino primário (EP) e a taxa de permanência, ou seja, a capacidade do sistema de garantir a permanência dos alunos até a conclusão do EP/Fundamental, são os principais indicadores de avaliação da eficácia do Sistema Nacional de Educação (SNE) moçambicano. E, segundo o MINEDH, nesse nível de ensino, em geral:

As taxas de escolarização mostram-nos uma ineficiência no sistema, uma vez que maior parte dos alunos que frequentam o EP1 está acima da idade e por outro lado, olhando para a taxa líquida de escolarização, podemos notar que, eventualmente o número de alunos com idade oficial para frequentar o EP1 tem estado a crescer mais do que a população com a mesma idade. O mesmo cenário, verifica-se para o EP2 visto que tanto a taxa bruta de escolarização como a líquida estão com uma tendência de crescer (MOÇAMBIQUE, 2019, p. 14).

Por um lado, “a taxa de conclusão na 7ª classe reduziu entre 2011 e 2017 de 47% para 45% (41,8% mulheres e 47,3% de homens)” (*Ibidem*, p. 18) – o que mostra a ineficiência do Sistema no cumprimento de seus objetivos. Por outro lado, a taxa de retenção:

...mostrou uma relativa ascendência sendo de destacar as seguintes oscilações: nas províncias de Niassa, Manica, Sofala e Inhambane foi ascendente tendo se mostrado estacionária nas restantes províncias, com uma ligeira descendência nas províncias de Maputo, Cidade de Maputo, (*Ibidem*, p. 18).

A taxa de retenção relaciona-se ao fenómeno do abandono escolar em Moçambique e ela tem sido bastante alta nas regiões de centro e norte do país: em Sofala, Manica, Zambézia, Tete, Nampula, Cabo Delgado e Niassa, em razão da “falta de escolas do EPC em muitas localidades”, conforme concluiu o estudo de Mucopela (2016).

Sendo assim, o Sistema Nacional de Educação (SNE) tem-se mostrado bastante ineficaz e a formação inicial de professores da educação básica não prevê disciplinas e atividades relacionadas ao estudo dos

fatores que levam à ineficiência desse Sistema de modo a prover os docentes de informações e conhecimentos para lidar minimamente com essa situação.

1.4. A formação de professores para o ensino primário em Moçambique na Lei 4/83

A formação de professores para o ensino primário em Moçambique remonta o período colonial. Um marco histórico importante foi a criação da Escola de Formação de Professores do Alvor, na década de 1930. Trata-se de um processo histórico com muitos percalços, avanços e recuos, típicos do processo e do período histórico que o país atravessava, o período colonial.

A independência a 25 de junho de 1975 marcou um novo momento histórico para um povo que viveu as marcas da escravatura por cerca de cinco séculos. Durante o período da escravatura e da colonização, o povo moçambicano esteve subjugado aos métodos bárbaros, cruéis, desumanos e opressivos perpetrados pelos colonizadores. O sistema de ensino privilegiava somente os filhos dos colonos e aos nativos lhes eram oferecidos rudimentos de uma educação escolar (MAZULA, 1995; GOMÉZ, 1999).

Nacionalizado o sistema de ensino e criado o Sistema Nacional de Educação (SNE), em 1983, por meio da aprovação da Lei 4/83, desencadeia-se um processo de alfabetização massiva do povo. É nesse âmbito que o governo da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)⁴⁵ aponta a educação escolar massiva do povo como prioridade para o desenvolvimento do país. Nesse contexto, a formação de professores afigura-se prioritária para dar resposta aos anseios de desenvolvimento do país a partir da educação das novas gerações.

É importante salientar que, entre os anos 1975 e 1983, o sistema de ensino ainda se baseava no modelo escolar herdado do colonialismo, mas com algumas modificações, por exemplo, a nacionalização do ensino. A República Popular de Moçambique introduziu um período de massificação da escolaridade para grande parte da população, registando-se um fluxo maciço de alunos às escolas.

Conforme o Ministério da Educação e Cultura (MEC) manifestou-se:

Esta “explosão escolar” provocada pela nacionalização do ensino registrou-se, num momento em que a maioria dos professores estrangeiros e alguns moçambicanos abandonavam o país e outros tantos saíam do ensino. Era uma situação muito difícil, sem condições para se atender ao crescimento da demanda escolar. A procura de solução deste problema nasceu necessariamente dos imperativos próprios de situação de emergência, sendo contratados como professores muitas pessoas com baixo nível de ensino (escolaridade). Qualquer que reunisse os requisitos mínimos exigidos para ensinar poderia ser aceite, era o início de contratação de professores sem formação (MEC, 2011, p. 5).

Entende-se como “requisitos mínimos” o nível de 4ª classe de escolaridade concluída, conferida pelo sistema colonial de educação para os chamados “indígenas”.

⁴⁵ FRELIMO: trata-se de um movimento nacional, fundado a 25 de junho de 1962, com o objectivo de lutar pela independência diante do colonialismo português e que, após a Proclamação da Independência a 25 de junho de 1975, transformou-se em partido político que, desde então, governa o país.

À data da independência, Moçambique tinha uma população com uma percentagem de cerca de 90% de analfabetos, de acordo como Agência de Informação de Moçambique (AIM)⁴⁶. Esse fato denuncia a vulnerabilidade que afetaria vários setores sociais, em particular o sistema de educação, e isso acenava também para a urgência da formação de bons professores.

O primeiro Sistema Nacional de Educação (SNE), introduzido pelo Decreto-lei 4/83, tinha fundamentalmente os seguintes objetivos:

- A erradicação do analfabetismo;
- A introdução da escolaridade obrigatória e,
- A formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento econômico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural. (MOÇAMBIQUE, Boletim da República – Número 12, 3º Suplemento, 1983).

A formação de quadros para os diversos setores de desenvolvimento do país situava-se no topo da agenda e com grande destaque para a formação de professores de modo a responder, de maneira sistêmica, os demais problemas dos quais o país enfrentava.

Para um povo que viveu cerca de cinco séculos de escravatura e dominação colonial, era necessária uma ideologia que proporcionasse a libertação da mentalidade colonial escravagista. Eis porque o governo da República Popular de Moçambique (RPM) concebe como objetivo central do Sistema Nacional de Educação (SNE) a “*formação do Homem Novo*” (MEC, 2011, p.14):

Um Homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista, nomeadamente: a unidade nacional (...) e o engajamento e contribuição ativa com todos os seus conhecimentos, capacidades e energia na construção do socialismo.

Nesse contexto, assumia-se que a escolarização do povo era inevitável e premente. Era preciso que o povo, a partir de uma educação escolar, aprendesse os passos da liberdade e, para o efeito, a expansão da rede escolar era palavra de ordem. Porém, o impasse era a inexistência de professores preparados. A premente necessidade de cobertura da rede escolar fez com que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) abrisse vagas para a contratação de um quadro precário de pessoal para responder a essas necessidades. Segundo o MEC,

Para além deste tipo de contratação, o MEC criou, em 1975, 10 Centros de Formação de Professores Primários (CFPP’s), um em cada província. O curso ministrado era de 1 ano o ingresso era com o mínimo 4ª/6ª Classe do ensino primário, a ênfase do curso incidia na área didático-pedagógica, com elevação do nível de conhecimentos do carácter geral, formação política e ideológica dos candidatos. Todos os Centros em conjunto formavam 800 Professores por ano. Os Formadores (Instrutores) dos CFPP’s foram escolhidos de entre Professores com habilitações do curso de Magistério Primário (de nível Médio) e de Professores de Posto Escolar que foram submetidos a curso de curta duração para aprimorar a sua formação político-pedagógica. Para além destes Centros, foram criados também 4 Centros Regionais de reciclagem que capacitavam cerca de 3.000

⁴⁶ Disponível em <https://www.ces.uc.pt/emancipa/gen/mozambique.html>. Acesso em 07/06/2018.

Professores do então Ciclo Preparatório para o Ensino Secundário (MEC, 2011, p. 4).

Como se pode perceber a partir do excerto acima, a formação acelerada de professores dava mais ênfase para o desenvolvimento dos métodos e das técnicas de ensino e, dessa maneira, foram lançados os primeiros viveiros no campo de formação de professores do ensino primário.

Após a constituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), em 1983, e com a experiência das zonas libertadas e dos primeiros anos de independência, inaugura-se, entre os anos 1976 e 1997, um modelo de formação cuja habilitação mínima de ingresso foi a 6ª classe e, entre os anos 1988 e 2003, implementou-se o modelo de formação de habilitação mínima de ingresso a 7ª classe (MAZULA, 2018). Até 1983, o ensino primário (EP) era de seis classes, tendo progredido para sete classes no ano posterior da criação do SNE. No geral, o currículo de formação inicial de professores tinha três objetivos fundamentais em consonância com as disposições legais no Boletim da República de 1983, sendo eles: a formação político-ideológica, formação académica e formação profissional (INDE, 1998).

A formação inicial dividia-se por níveis de ensino em conformidade com a subdivisão do ensino primário, pois, de 1ª a 5ª classes, tinha-se o ensino primário do 1º grau (EP1) e, da 6ª à 7ª classe, o ensino primário do 2º grau. Os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) preparavam os professores para o EP1 e as Escolas de Formação de Professores do Ensino Primário (EFEP), o Instituto Médio Pedagógico (IMP) e a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) eram responsáveis pela preparação de professores do EP2. A tabela a seguir ilustra os modelos de formação desse período e suas especificidades:

Quadro nº 5: Modelos de formação de professores para o EP1 e EP2 em Moçambique

Ano	Habilitação de ingresso	Duração do curso	Classe por leccionar	Áreas de formação	Pontos fortes	Pontos fracos
1976 a 1997	6ª classe	1 Ano	1ª a 4ª classe	Sociopolítica Psicopedagogia Formação metodológica	Estágio	Baixo nível de ingresso
1988	6ª/7ª classe	3 Anos	1ª a 7ª classe	Sociopolítica Psicopedagogia Formação metodológica Formação geral	Estágio de 9 meses no 3º ano	Ausência de critérios no recrutamento de instrutores
1999 a 2003	7ª classe	2 + 1 Ano	1ª a 7ª classe	- 33% de formação geral e 67% de formação profissional	Estágio de 1 ano	Acompanhamento de estágio deficiente
Modelo de formação para o EP2					Observação	
1977 a 1979	9ª classe	6 meses	6ª e 7ª classe		Formação dada pela UEM	
1978 /s	6ª classe 8ª classe 9ª classe	2 Anos	6ª e 7ª classe		Ministrado nas EFEP	
1983	9ª classe	2 Anos	6ª e 7ª classe		Ministrado nos IMP	
1985	9ª classe	3 Anos	6ª e 7ª classe			

Fonte: MAZULA (2018).

Nesse período, a formação dos professores para o ensino de educação física nas escolas ganhou especial atenção – com ênfase para os conteúdos de ginástica e desporto (futebol, handebol, bola ao cesto, atletismo, natação). Segundo Mazula (2018, p. 69), a formação de professores de educação física foi evoluindo à semelhança das Escolas de Formação de Professores do Ensino Primário (EFEP) e do Instituto Médio Pedagógico (IMP). De acordo com esse autor, entre 1976 e 1978, esse curso tinha como habilitação mínima de ingresso a 9ª classe e a formação tinha duração de um ano. Nas décadas de 1976 e 1977, esse curso apresentava um figurino diferente, pois a habilitação de ingresso era a 6ª classe para uma formação de dois anos. Entre 1979 e 1980, o mesmo curso, com a mesma habilitação de ingresso, tinha duração de cinco anos e, naquilo que foi sua última aparição, em 1983, havia a exigência de 9ª classe como habilitação de ingresso e uma duração de três anos de formação.

Segundo o Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE, 1998), o modelo em que se baseava essa formação tinha 21 disciplinas curriculares, perfazendo um total de 3.710 horas letivas. Destas, 50,6% do tempo eram destinadas para a área de formação profissional. Além do programa curricular privilegiar a formação sobre o conhecimento pedagógico – considerada a “espinha dorsal” do currículo (INDE, 1998) –, tinha-se igualmente a primazia do modelo de racionalidade técnica em que o estágio se encontrava isolado da componente curricular teórica.

A primazia da formação profissional (conhecimento didático) em detrimento da formação geral (conhecimento sobre o objeto de ensino) mostrou-se problemática, pois, estudos realizados (INDE, 1995; MARTINS et al., 1997; GOLIAS, 1991) denunciam a fraqueza em relação ao nível do conhecimento sobre o objeto do ensino por parte dos professores. Tratava-se, então, de um modelo que formava um professor que lecionava um objeto que para ele mesmo era desconhecido.

Segundo Golias (1991), a prevalência desse modelo de formação – incapaz de conferir solidez ao conhecimento sobre o objeto de ensino – e o fato de o seu nível de ingresso (6ª/7ª/8ª/9ª classe) ser baixo resultavam em uma formação docente de baixa qualidade e geraram, no sistema educativo, desníveis de desempenho dos alunos tendo em conta a incapacidade do professor em ajudar as crianças a resolver problemas básicos de aritmética e de outros conteúdos de domínio científico.

Nesse sentido, reconhecendo-se que o domínio de conhecimentos científicos dos candidatos ao magistério era baixo, dever-se-ia ampliar no currículo o campo de estudos sobre o conhecimento sobre o objeto de ensino de modo a elevar o nível de sua compreensão sobre esse objeto.

1.5. Os modelos de formação docente para o ensino primário em Moçambique na Lei 6/92

Por um período de dezesseis anos (1976-1992), Moçambique foi dilacerado por uma guerra civil que reduziu os vários esforços para a superação do analfabetismo e o desenvolvimento do país. Alcançada a paz, emerge um novo cenário social e político que teve a ver com a passagem do estado monopartidário para o multipartidário e, conseqüentemente, a mudança do Sistema Nacional de Educação (SNE), pois o anterior (segundo a Lei 4/83) tinha, na sua gênese, as ideias do partido único.

O novo SNE (de acordo com a Lei 6/92) trouxe inovações que apontavam para uma melhoria do setor da educação e, em particular, do subsistema de formação de professores. No entanto, a emergência em reabastecer a rede escolar devastada pela guerra civil e garantir que as escolas tivessem professores com formação profissional, não obstante a uma economia debilitada, constituíram fundamentos basilares para a projeção de modelos de uma formação “em cascata”, conforme descreveu o MEC:

O modelo de 7^a +2+1 com 2 anos de formação e um de estágio, o que garantia com que no ano de estágio o estudante assumisse uma turma através de um contrato laboral efetivo; Modelo 10^a+2 era basicamente pedagógico constituído por metodologias específicas do ensino primário e disciplinas das ciências da educação e estágio integrado; Modelo 10^a +1+1 funcionou como variante do modelo de 10^a+2 e surgiu da necessidade de se formar mais professores primários, em curto espaço de tempo à semelhança do 7^a +2+1; Modelo de 10^a +1 em vigor atualmente, trata-se de um modelo intensivo e enquadra-se numa situação que visa responder os desafios de desenvolvimento do Milênio (MEC, 2011, p. 10).

Nesses modelos de formação, nota-se as ausências das componentes curriculares que abordam o conhecimento sobre o objeto do ensino, o conhecimento curricular, o conhecimento sobre os aspectos cognitivos e a motivação dos estudantes, o conhecimento sobre o contexto educativo e aquele sobre as finalidades educativas e os objetivos (SHULMAN, 1986). Para Senge (1990), dentro de uma visão sistêmica, todas essas categorias postuladas por Shulman são integradoras e corroboram para uma aprendizagem de saberes profissionais articulados.

Segundo Altet (2000), predominam modelos de formação em que há aquisição e aplicação de saberes teóricos sobre a prática e, conseqüentemente, modelos de ensino baseados na ideia de “ciência aplicada”, como, por exemplo, os da Engenharia ou das áreas de Tecnologia. Alternativamente, existe o modelo de produção de saberes por meio da investigação indutiva, o que equivale dizer que o professor fruto dessa formação será como um “artista” que pode transmitir o saber-fazer usando “truques” e o formador é um indivíduo “experiente” e que serve de exemplo para seus alunos. Esse autor defende, então, um modelo de formação baseado na análise, na reflexão sobre a ação, na resolução de problemas, na relação prática-teoria-prática que poderá proporcionar um ensino baseado na prática reflexiva do profissional e um modelo de produção de saberes atrelado à investigação indutivo-dedutiva.

Paralelamente ao movimento da reforma do Sistema Nacional de Educação (SNE), tem-se o desafio da melhoria da qualidade de ensino e da educação escolar em Moçambique – o que necessariamente passa pela formação docente. Portanto, nos tempos atuais, o desafio é formar professores capazes de responder demandas cada vez mais exigentes. Não são mais “carisma” e “dom”, tão pouco a racionalidade técnica que darão conta desses desafios. Torna-se fundamental repensar a formação de professores para que ela atenda às especificidades da formação humana ou, como defende Freire (2017), um/a professor/a para uma humana docência.

Em entrevista concedida à Agência de Informação de Moçambique (AIM), no dia 08 de setembro de 2016, uma autoridade educacional moçambicana afirmou que:

...quando da independência nacional, em 1975, a taxa de analfabetismo no país cifrava os 93 por cento, isto é, apenas sete em cada 100 moçambicanos (jovens e adultos) sabiam ler e escrever, mas hoje a situação mudou e ronda os 44,9 por cento, ou seja, em cada 100 jovens e adultos 55 sabem ler e escrever⁴⁷.

Ou seja, cerca da metade da população é analfabeta (não sabe ler e escrever) e, para a inversão do quadro atual, exige-se um trabalho dentro do sistema educativo.

Com efeito, o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) desenvolveu esforços nesse sentido e colocou como prioridade a expansão da rede escolar e da formação de professores para enfrentar o problema (MINEDH, 2013; 2017).

Com a reforma do Sistema Nacional de Educação (SNE), o subsistema de formação de professores sofreu igualmente alterações profundas para responder ao processo de universalização do ensino. A tabela a seguir apresenta os vários modelos que configuraram o novo paradigma de formação de professores para o ensino primário completo (EPC) em Moçambique:

⁴⁷ Disponível no sítio <http://www.dw.com>. Acesso em 08/06/2018.

Quadro nº 6: Modelos de formação 10^a +2/+1+1/+1 em Moçambique

Ano	Habilitação de ingresso	Duração do curso	Classe por leccionar	Áreas de formação	Pontos fortes	Pontos fracos
1998 a 2007	10 ^a classe	2 Anos	6 ^a e 7 ^a classe	Ciências da Educação, Comunicação e Expressão, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Matemática	Nível de ingresso	Inexperiência dos formadores e Escassez de material didático
2007		1 Ano			Duração do curso	
					Preparação específica	
1999 a 2004	1+1 ano		Formação geral em ciências de Educação e Línguas	Nível de ingresso	Acompanhamento de estágio deficiente	
				Formação específica em comunicação e Expressão		Duração do curso
			Ciências integradas, Matemática e Tecnologia	Estágio 1 ano		

Fonte: Mazula (2018).

Esse modelo foi concebido dentro de uma perspectiva segregacionista do ensino primário, pois ainda reforçava, por meio dele, a ideia de graus no ensino primário (EP). Os professores egressos desse modelo deveriam somente leccionar o ensino primário do 2^o grau (EP2).

Por um longo tempo, o ensino primário (EP) em Moçambique, apesar de ser definido como a “espinha dorsal” de todo o Sistema Nacional de Educação (SNE), recebeu menor atenção por parte dos governantes, a começar pela formação docente de baixo nível e, conseqüentemente, a qualidade do professor do ensino primário (MAZULA, 2018; MATAVELE, 2016; NIQUICE, 2006; USSENE, 2006). A base da pirâmide educacional em Moçambique apresentou-se historicamente frágil, pois a formação mais elementar do professor destinou-se justamente para o ensino de base (EP1). Com a universalização do ensino primário e ao buscar um ensino de qualidade, a partir da premissa da formação de bons professores, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) ensaiou um outro modelo de formação docente, em

cumprimento à Lei 6/92: o modelo 10^a + 3 anos que se destinava para o ensino nas escolas primárias completas (EPC).

O modelo de 10^a classe na formação inicial de professores foi iniciado em 1993 pela organização não governamental dinamarquesa “Ajuda do Desenvolvimento de Povo para Povo” (ADPP). Segundo Mazula (2018), com objetivo de formar professores para regiões rurais:

O modelo de 10^a + 2,5 anos funcionou até 2009, mas já em 2007 foi obrigado pelo MINED a seguir o modelo de formação de 10^a + 1 ano, adaptado nas EFP. [...] Sofreram algumas adaptações como a redução da duração do curso de 49 semanas, com 36 horas semanais, totalizando 1764 aulas, para 1440 aulas, dadas em 40 semanas [...] a ADPP foi obrigada a abandonar o seu modelo e seguir o modelo nacional em vigor no país, a pretexto de uniformizar a formação no país (*Ibidem*, p. 72).

O modelo 10^a + 3 anos desapareceu em pouco tempo por razões pouco esclarecidas, talvez, pelo fato de o Banco Mundial pressionar o MINEDH a manter o crescimento da massa salarial dos professores em níveis compatíveis, pois os professores com nível médio supostamente sufocavam o orçamento da União (MAHALAMBE, 2011; MAZULA, 2018).

As suspeitas de Mahalambe (2011) encontram algum sustento em Diniz-Pereira e Zeichner (2008), quando estes afirmam que:

Em muitos países em desenvolvimento, que também lutam para dar a todos os alunos o acesso a professores que tenham completado, no mínimo, um programa de formação [...] e com a implementação de políticas econômicas neoliberais que resultam em drásticas reduções dos gastos públicos [...] tem se tornado cada vez mais difícil proporcionar professores qualificados para todas as crianças. (p. 13).

Como aponta Matavele (2016), apesar da substituição do modelo de formação de base 7^a classe pelo de base 10^a classe, manteve-se a “baixa qualificação dos professores do Ensino Básico (1^a - 7^a classes) [...] e reconhecem-se deficiências na formação”. O modelo “10^a + 1” em vigor na formação de professores do ensino primário em Moçambique, contestado pela qualificação que proporcionava aos futuros professores, representou um recuo no enfrentamento do analfabetismo pelo fato de seus candidatos serem egressos de um sistema escolar de “passagens automáticas”, de os ciclos de aprendizagem introduzidos como “inovação” no atual currículo do ensino básico não possibilitarem o desenvolvimento de conhecimentos sólidos para uma criança ou jovem dar continuidade a escolaridade posterior com sucesso.

Neste item, descrevemos a formação de professores para o ensino primário em Moçambique tendo em conta a Lei 6/92 cuja intenção foi, de acordo com o Plano Estratégico da Educação (MOÇAMBIQUE, 2012), elevar a qualidade de ensino no país, com especial atenção ao ensino primário (EP). A questão que importa neste momento é saber: como se dá a preparação de professores atualmente na perspectiva da nova lei?

1.6. Um olhar prospectivo na formação inicial de professores para o ensino primário em Moçambique

No decurso do ano de 2004, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) lançou uma nova estratégia para a formação de professores primários em Moçambique com o foco para:

Racionalizar a provisão da formação de professores em Moçambique através da introdução de um número limitado de modelos para a formação, que retêm, os aspectos mais positivos dos atuais modelos de formação, [...] numa altura em que há dificuldade em satisfazer plenamente a necessidade em professores (MINED, 2004, p. 6-7).

A razão dessa mudança no campo da formação de professores deve-se a aspectos políticos e socioprofissionais da carreira docente em Moçambique. Segundo a Lei em vigor, deve-se “Formar professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica, pedagógica, ética, moral capaz de educar a criança, o jovem e o adulto com valores de moçambicanidade” (Lei 18/2018, Artigo nº 4, alínea g).

Para esse propósito, o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) aponta como razões para a mudança no currículo de formação de professores:

Os relatórios de estudos nacionais realizados pelo INDE (2011 e 2013) e internacionais (SACMEQ, 2007), do Banco Mundial (2014), que evidenciam um fraco desempenho dos alunos na leitura, escrita e Matemática. Em relação aos alunos, o Relatório de Avaliação do INDE (2011), conclui que as principais dificuldades dos alunos se situam na redação de frases simples e no cálculo mental. Este relatório refere que passados quatro anos de escolaridade 29% dos alunos ainda não atingiram os objetivos preconizados para os primeiros três anos. No entanto, já o relatório do INDE (2013) constata que apenas 6,3% das crianças que concluíram o primeiro ciclo alcançaram as competências de leitura e escrita, requeridas nesse nível (INDE, 2019, p. 8-9).

Dessa maneira, o discurso sobre a necessidade de mudança curricular nos programas de formação docente em Moçambique alinha-se à chamada “tese da culpabilização” do professor pelo fracasso da aprendizagem dos alunos e pelos maus resultados do Sistema Nacional da Educação (SNE), como é possível perceber no trecho a seguir:

Por seu turno, os estudos do SACMEQ reportam um decréscimo no nível e desempenho dos alunos na leitura e na Matemática, de 2000 a 2007. No SACMEQ III (2007), a percentagem de alunos que não tinha desenvolvido as competências de leitura e numeracia é de 43,5% e 74,2%, respectivamente (*Ibidem*. p. 9)

A formação de professores primários em Moçambique a partir da nova lei possibilitou que, no ano de 2019, as instituições de formação colocassem à disposição 5.748 novos professores formados nos modelos de “10^a +1” e “10^a +3”. De acordo com o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), mais 729 professores formados em exercício (EaD), na componente de formação contínua (modelo 10^a + 2), também foram colocados à disposição. Embora a nova lei possibilite formar professores no modelo de “12^a + 3”, ainda prevalece a filosofia de formação “tradicional” baseada em modelos cujo ingresso é feito com o grau de escolaridade de 10^a classe.

No quadro a seguir, resume-se o cenário atual da formação inicial de professores primários em Moçambique:

Quadro nº 7: Modelos atuais de formação de professores primários em Moçambique

Provincia	Instituição de formação	Modelo de formação	Modelo de formação
Niassa	IFP de Lichinga	10 ^a +1	
	IFP de Cuamba	10 ^a +1	12 ^a +3
	EPF Nsauca	10 ^a +1	
Cabo Delgado	IFP de Alberto Chipande	10 ^a +3	12 ^a +3
	IFP de Montepuez	10 ^a +1	
	EPF Bilibiza	10 ^a +3	12 ^a +3
Nampula	IFP de Nampula	10 ^a +3	12 ^a +3
	IFP de Monapo	10 ^a +1	
	IFP de Marrere	10 ^a +3	12 ^a +3
	EPF de Namitil	10 ^a +1	
Zambézia	EPF de Nacala Porto	10 ^a +1	
	IFP de Quelimane	10 ^a +1	12 ^a +3
	IFP de Nicoadala	10 ^a +1	
	IFP de Morrumbala	10 ^a +1	
	IFP Alto Molócuè	10 ^a +3	12 ^a +3
Tete	EPF de Macuse	10 ^a +1	
	IFP de Tete	10 ^a +1	
	IFP de Angónia	10 ^a +1	
	IFP de Chitima	10 ^a +3	12 ^a +3
Manica	EPF de Chiúta	10 ^a +1	
	IFP de Chibata	10 ^a +1	12 ^a +3
Sofala	EPF de Chimoio	10 ^a +3	12 ^a +3
	IFP de Inhamítua		12 ^a +3
	IFP de Inhaminga	10 ^a +1	
	IFP de Manga	10 ^a +1	
Inhambane	EPF de Nhamatanda	10 ^a +1	
	IFP de Vilankulos		12 ^a +3
	IFP de Homoine	10 ^a +3	12 ^a +3
	IFP de Chicuque	10 ^a +1	
Gaza	EPF de Inhambane	10 ^a +1	12 ^a +3
	IFP Eduardo Mondlane		12 ^a +3
	IFP de Chongoene	10 ^a +3	12 ^a +3
Maputo	EPF de Gaza	10 ^a +1	
	IFP da Matola	10 ^a +3	12 ^a +3
	IFP de Chibututuine	10 ^a +1	12 ^a +3
	IFP de Namaacha	10 ^a +1	12 ^a +3
Maputo Cidade	EPF da Machava	10 ^a +3	12 ^a +3
	IFP da Munhuana	10 ^a +3	12 ^a +3

Fonte: MINED (2019).

De acordo com o quadro acima, há atualmente em Moçambique 23 cursos do modelo de “10^a + 1 ano”, doze cursos do modelo de “10^a +3” e 21 cursos do modelo de “12^a + 3 anos”. Os dois primeiros modelos baseiam-se ainda na Lei 6/92. O primeiro, como já o descrevemos anteriormente, é o mais longo na história da formação docente em Moçambique e preparou professores seguindo um modelo de curta duração baseado em competências. O segundo modelo, largamente defendido pela organização não governamental dinamarquesa “Ajuda do Desenvolvimento de Povo para Povo” (ADPP) e voltado para formar professores de regiões rurais, foi preterido mais tarde pelo governo por questões económico-financeiras – em razão não dos custos de formação em si, mas dos possíveis impactos no orçamento devido aos prováveis aumentos dos pagamentos dos salários dos professores com nível médio de formação que se enquadrariam na carreira salarial de Docente de Nível 3 (DN3)⁴⁸.

⁴⁸ Na visão ministerial, isso significava mais encargos financeiros para o Estado, pois esses professores teriam piso salarial de 8.484,00 meticais – o equivalente a cerca USD \$139.03 dólares estadunidenses ou R\$ 453,40 reais brasileiros (BRL), na taxa cambial aplicada a 02/04/2018. Ou seja, sob o prisma financeiro, um número maior de professores na categoria DN3 aumentaria significativamente o impacto sobre o orçamento público. Para fins de comparação, os professores enquadrados na carreira de docentes de nível 4 (DN4), o grupo majoritário, à mesma data, tinha um piso salarial de 6.776 meticais – o equivalente a \$USD 110.89 dólares estadunidenses e R\$ 366.97 reais brasileiros (BRL).

Porém, o Estado acabou não escapando desses impactos financeiros no orçamento público gerados pelos acréscimos nos encargos salariais dos professores, pois a abertura massiva de instituições de ensino superior (IES) privadas⁴⁹ e a criação dos cursos noturnos nas universidades públicas Eduardo Mondlane e Universidade Pedagógica de Maputo levaram uma avalanche de professores licenciados, egressos dessas instituições, para dentro do Sistema Nacional de Educação (SNE)⁵⁰.

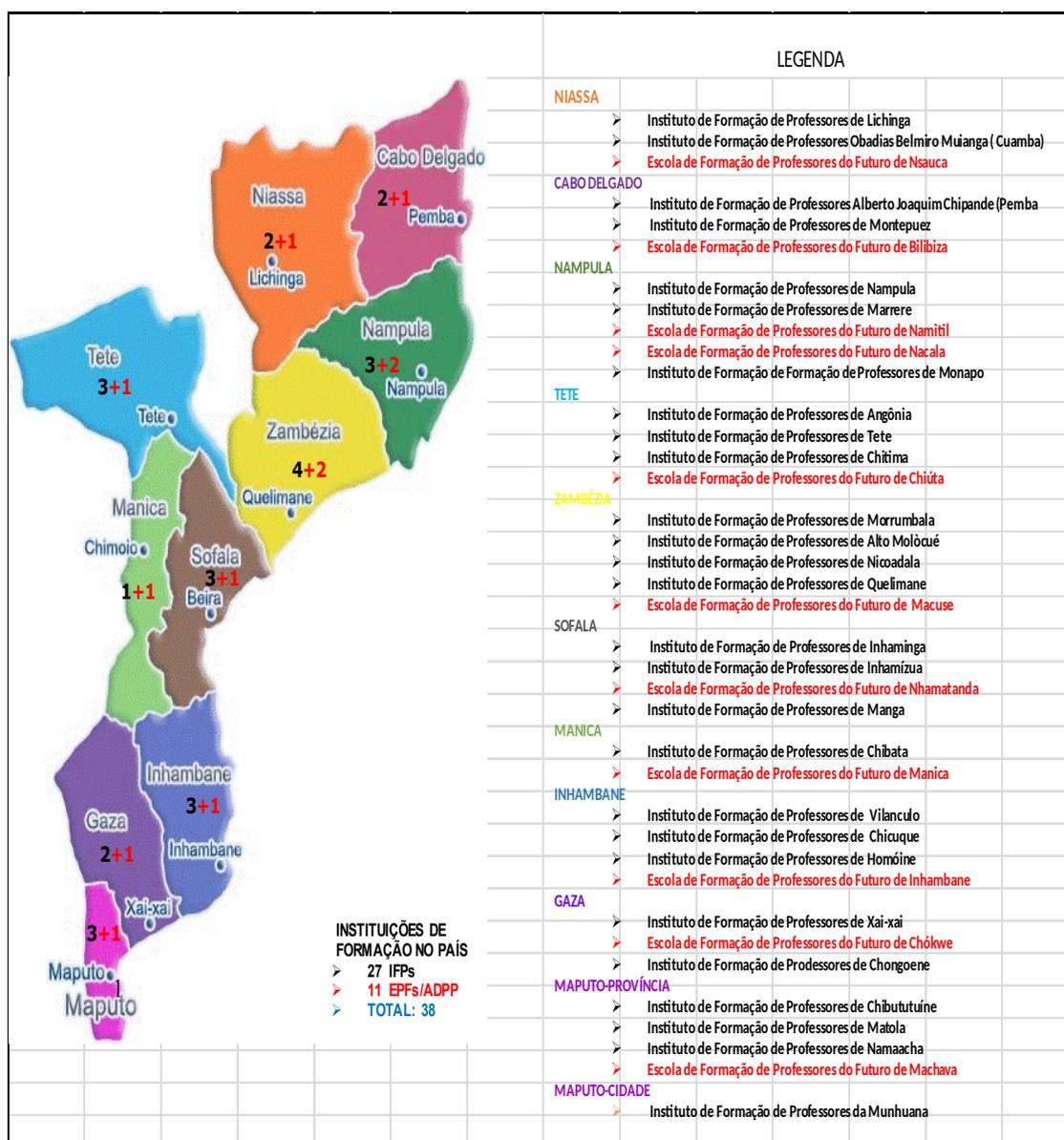
Sendo assim, nesse contexto, os encargos financeiros do Estado para o pagamento dessa massa salarial de professores tendem a aumentar a cada ano. Atualmente, no quadro docente do ensino primário (EP) em Moçambique, observa-se o aumento do número de professores da categoria superior (DN1). Porém, esses docentes são egressos de distintos cursos que, na sua maioria, não se voltam especificamente para a docência no ensino primário (EP) – o que significa, além de uma indesejável dispersão de formação, o desperdício de dinheiro público.

O mapa a seguir mostra a distribuição e localização das instituições de formação de professores para o ensino primário (IFPs), públicas e privadas, coordenadas e controladas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) em Moçambique:

⁴⁹ Por meio do Decreto-lei nº 44.530, criou-se o ensino superior colonial em Moçambique, a 21 de agosto de 1962. A primeira lei sobre o ensino superior após a independência foi a Lei n.º 1/93, de 24 de junho de 1993. Por meio dela permitiu-se a criação de instituições de ensino superior privadas no país. Ela foi revogada e, no dia 21 de janeiro de 2003, aprovou-se a Lei nº 5/2003 que pretendia exercer um controle da qualidade em relação a esse nível de ensino. Mais tarde, aprova-se a Lei nº 27/ 2009, de 29 de setembro de 2009, a chamada “Lei do Ensino Superior”. Contudo, apenas em 2010, por meio do Decreto Nº 48/2010, de 11 de novembro de 2010, aprova-se o Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições do Ensino Superior. (MOÇAMBIQUE, 2012, p. 5).

⁵⁰ As instituições de ensino superior privadas sem tradição alguma na formação de professores e com um corpo docente, na sua maioria, de baixa qualificação acadêmica passaram a oferecer cursos de Licenciatura, mestrado na modalidade modular, EaD e cursos noturnos àqueles que se dedicam a leccionar. A formação de professores para a educação básica foi um dos principais alvos da privatização do ensino superior em Moçambique.

Mapa nº 1: Distribuição dos IFPs e seus modelos de formação em Moçambique



Fonte: MINEDH (2019).

Conforme esse mapa, coexistem atualmente no território moçambicano 27 Institutos de Formação de Professores (IFPs) e onze Escolas de Professores do Futuro (EPFs), ambos voltados a formar professores para o ensino fundamental em obediência à legislação em vigor. Porém, sob instruções do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), nenhuma instituição goza de plena autonomia na realização de seus objetivos.

Com exceção da cidade de Maputo, a capital do país, nas demais províncias, estão instalados os Institutos de Formação de Professores (IFPs) e as Escolas de Professores do Futuro (EPFs). O IFP da cidade de Maputo volta-se para a formação de gestores escolares (diretores de escola). Das onze EPFs, somente cinco desenvolvem a formação segundo o modelo atual “12^a + 3”, sendo elas: as EPF de Machava, em Maputo, de Inhambane, na capital provincial da província do mesmo nome, a de Chimoio, na capital

provincial de Manica, a de Quelimane na capital provincial da Zambézia e a de Bilibiza na província nortenha de Cabo Delgado. Essas EPF, com exceção da Inhambane, além do modelo atual, continuam formando professores segundo o modelo de “10ª + 3”.

É importante ressaltar que o modelo “12ª + 3” apresenta algumas inovações em relação aos modelos anteriores principalmente no que concerne às áreas de conhecimentos disciplinares, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro nº 8: Áreas disciplinares do modelo “12ª + 3” de formação de professores primários em Moçambique

As disciplinas gerais	Disciplinas nucleares
Língua Portuguesa (I e II)	Psicologia da Aprendizagem
Estrutura das Línguas Moçambicanas	Pedagogia
Língua Moçambicana	Andragogia
Língua de Sinais de Moçambique	Didáctica da Língua Portuguesa (I e II)
Matemática (I e II)	Didáctica da Matemática (I e II)
Ciências Naturais (I e II)	Didáctica das Ciências Naturais (I e II)
Ciências Sociais (I e II)	Práticas Laboratoriais
Introdução às TIC	Didáctica das Ciências Sociais (I e II)
Sistema Braille	Resolução de Problemas Matemáticos
Métodos de Estudo	Didáctica da Educação Física
Educação Física	Didáctica da Educação Visual e Oficinas
Organização e Gestão Escolar	Didáctica da Educação Musical
Educação para a Cidadania	
Literatura Oral em Línguas Moçambicanas	
Literatura Infanto-Juvenil na Língua Portuguesa	
Necessidades Educativas Especiais	

Fonte: INDE/MINEDH (2019).

Segundo o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), as disciplinas gerais (DG) orientam-se para o desenvolvimento de competências de comunicação, aprofundamento de matérias do ensino primário (EP) e domínio de informática e métodos de estudo, enquanto as disciplinas nucleares (DN) voltam-se para o desenvolvimento de competências profissionais, considerando os saberes teóricos e práticos relevantes para o professor do ensino primário e educador de adultos, com foco na prática pedagógica em contexto escolar. As disciplinas nucleares (DN) são profissionalizantes e visam desenvolver competências para ensinar, levando o formando a mobilizar saberes e recursos de organização e resolução de problemas complexos (INDE, 2019).

A carga horária (CH) total do tempo de formação para as disciplinas gerais (DG) e para as disciplinas nucleares (DN), incluindo as três práticas pedagógicas, é de 4.068 horas de estudo realizadas em 90 semanas. O estágio pré-profissional é realizado, no sexto semestre, isolado das matérias curriculares.

Desse modo, uma das componentes privilegiadas nesse modelo de formação é o estágio pré-profissional que, segundo o regulamento de avaliação de INDE/MINEDH, no seu Artigo 22, define-o como:

Um conjunto de atividades curriculares e co-curriculares desenvolvidas pelos formandos, na escola primária e centros de alfabetização e educação

de adultos, em contacto direto com os alunos e alfabetizandos, com vista à aquisição de conhecimentos práticos da atividade docente (INDE, 2019, p. 63).

O momento de estágio pré-profissional é um dos mais importantes na componente de formação inicial de professores, em especial para o nível do ensino primário (EP), dada a característica peculiar do processo de ensino e aprendizagem (PEA) nesse nível de ensino. Mais do que transferir o “lugar de formação” para outro lugar, trata-se de tomar a escola como *locus* privilegiado de formação – formação tanto para os formandos como para outros intervenientes do processo como, por exemplo, os formadores, os professores, a comunidade escolar, entre outros.

Nessa interpretação, trata-se daquilo que Imbernón (2011) considera como “formação centrada na escola”. A “formação centrada na escola”, segundo esse autor, “não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação” (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

Sendo a escola o *locus* privilegiado de formação, torna-se imprescindível que a constituição da componente de estágio seja programada por todos os intervenientes. Segundo o INDE/MINEDH, no modelo em análise, indica-se como interveniente:

- a) O Estagiário;
- b) Professor Orientador do Estágio;
- c) Formador acompanhante;
- d) Direção da escola de estágio;
- e) Conselho da Escola;
- f) Comissão de estágio;
- g) Direção da instituição de formação de professores (INDE, 2019, p. 64).

Conforme especifica o regulamento do estágio do Artigo 22 a 35 (INDE, 2019, p. 63-67), cada um desses “intervenientes” desenvolve um papel específico. Contudo, dois elementos fundamentais poderiam ter sido acoplados, nomeadamente: os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) e a Zona de Influência Pedagógica (ZIP)⁵¹: estes são os intervenientes do SNE que respondem por essa área escolar e o Instituto de Formação de Professores (IFP). Particularmente a ZIP, por ser um órgão de apoio pedagógico, é de fundamental importância que o conjunto dessas escolas estejam integradas no processo de planificação e execução do estágio (MEC, 2010).

Ainda de acordo com o INDE, na vigência da Lei 4/83, havia nos cursos de formação de professores primários em Moçambique 21 disciplinas com carga horária de 3.710 horas letivas das quais 50,6% eram destinadas à área de formação profissional. Atualmente, têm-se 35 disciplinas (catorze a mais!) e estima-se uma diferença de carga horária total de formação de 358 horas, ou seja, mais ou menos 14 dias letivos acrescidos no modelo atual “12^a +3” em comparação ao antigo modelo “7^a + 3”. (MEC, 1998).

O modelo “12^a +3” aproxima-se daquele do curso de Licenciatura em Ensino Básico (LEB) da Universidade Pedagógica de Maputo (UPM) voltado para pessoas que querem leccionar no ensino fundamental. A Licenciatura em Ensino Básico (LEB) da UPM tem uma carga horária de 6.000 horas letivas incluindo as práticas e o estágio pré-profissional: 240 créditos académicos, sendo que um crédito corresponde a 25

⁵¹ ZIP: “Conjunto de escolas circunvizinhas organizadas com fins de elevação do seu nível político, científico e didático-pedagógico”, criadas formalmente em 1976 (NIVAGARA et al., 2016, p. 29).

horas. Ou seja, a diferença entre esse modelo de formação inicial de professores primários e a licenciatura da UPM é de 1.932 horas – o equivalente a 16 semanas letivas. Com mais um semestre, o curso médio de formação inicial de professores equivaleria a uma licenciatura em termos de tempo de formação.

Por que fazer essa comparação em relação aos tempos de formação desses cursos? Observe que, por um lado, o modelo atual de formação não evoluiu muito, em termos de horas de formação, comparativamente ao modelo de 1983, embora aquele aproxime-se mais de uma licenciatura. Por outro lado, essa proximidade, em termos de tempo de formação, da licenciatura pode retirar desse curso de formação de professores primários os melhores graduados da 12ª classe que, sem dúvidas, prefeririam um lugar na universidade. Dessa maneira, ele se transformaria em uma “alternativa” de formação para os candidatos pouco qualificados. Outro aspeto de capital importância que merece apreciação no modelo atual é a componente dos formadores, pois segundo o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE):

O sucesso da formação de professores e educadores de adultos passa pelo investimento na constituição de um corpo docente competente e com experiência de ensino no nível primário, particularmente nas áreas de Ciências da Educação e Didática. Deve ser garantida a formação de formadores de forma a serem capazes de ensinar a ensinar, através de um sistema de formação inicial, articulado com um programa de desenvolvimento profissional contínuo (INDE, 2019, p. 49).

A questão da formação dos formadores é pouco discutida em Moçambique. Segundo o INDE, os formadores referem-se aos docentes da instituição formadora, ou seja, trata-se daqueles que ensinam o futuro professor a ensinar. Vejamos as competências dos formadores – acompanhantes no processo de estágio⁵² – e dos professores-orientadores, conforme o quadro a seguir:

Quadro nº 9: Competências dos formadores e dos professores orientadores em Moçambique

Competências do Professor Orientador	Competências do Formador acompanhante
Coordenar, com o formador, a orientação técnico-pedagógica do formando	Coordenar, com a Direcção da escola, a organização das Práticas Pedagógicas
Fornecer informações sobre a actividade docente que contribuam para a integração gradual do formando na vida da escola	Elaborar um plano de acompanhamento dos formandos
Mostrar ao formando todas as etapas de planificação, preparação das aulas e elaboração de material didáctico	Leccionar aulas modelo com aplicação de estratégias de Ensino Primário e Educação de Adultos (monodocência)
Apoiar técnica e pedagogicamente os formandos	Apoiar técnica e pedagogicamente os formandos, em coordenação com os professores/educadores de adultos orientadores
Avaliar, regularmente, o desempenho do formando	Apoiar os professores/educadores de adultos orientadores na integração gradual dos formandos na vida da escola
Apreciar os relatórios elaborados pelos formandos sobre a escola e turma	Orientar os formandos na preparação e elaboração do relatório sobre as Práticas Pedagógicas
Avaliar o desempenho do formando na planificação e leccionação das aulas	Avaliar o desempenho do formando na planificação e leccionação das aulas
Elaborar o relatório final sobre o desempenho dos formandos nas práticas pedagógicas	Avaliar os relatórios das práticas pedagógicas

⁵² Uma das competências do professor acompanhante é leccionar em regime de monodocência. A monodocência é um regime de ensino em que um professor assume a docência em todas as áreas curriculares.

Fonte: INDE/MINED (2019).

Ao comparar as atribuições de competências entre os professores orientadores (PO) e os formadores acompanhantes (FA), percebe-se que os PO exercem um papel preponderante na formação do futuro professor, pois eles são os mestres da situação real do contexto de ensino. Isto remete-nos à discussão sobre o perfil e a motivação dos PO. Tem-se que o professor-orientador (PO) é:

Um professor experiente, em exercício na escola primária ou centro de alfabetização e educação de adultos (AEA), com formação psicopedagógica, a quem cabe guiar, orientar, aconselhar e treinar o formando no início da sua carreira, oferecer suporte e estimular o seu desenvolvimento crítico (INDE, 2019, p. 62).

Os praticantes de docência nas escolas primárias são orientados pelos professores mais experientes que, à luz das normas, devem apresentar o seguinte perfil (*Ibidem*, p.65):

- i) Formação psicopedagógica;
- ii) Experiência mínima de leccionação de cinco anos;
- iii) Capacidade de ouvir, questionar e estimular a ação reflexiva;
- iv) Boa conduta profissional e social;
- v) Nível mínimo de “Bom” na classificação dos últimos três anos.

Portanto, nesse modelo atual de formação inicial de professores, poder-se-ia repensar as estratégias contextualizadas para o incentivo dos professores-orientadores, pois, tanto o currículo como a prática revelam ausência dessa categoria na formação, embora seja um elemento crucial para o sucesso da formação. A questão da ausência de incentivos para os professores nas escolas que recebem estagiários tem sido atualmente discutida em Moçambique. Como serão detalhados mais adiante nesta tese, resultados desta pesquisa demonstram que os professores orientadores (PO) deixam as turmas sozinhas com os estagiários e usam como uma das alegações para essa conduta a falta de incentivo. Almeida e Abuchaim (2016) defendem que é relevante incentivar a quem “ensina a ensinar”. Às vezes, ouvimos professoras/es que recebem estagiários na escola questionarem: Afinal, o que ganho com isso?

Por fim, para compulsar com mais primazia o diálogo sobre a formação de professores para o ensino primário em Moçambique, é importante discutir, nas próximas laudas, sobre o lugar da formação docente e o construto da qualidade dessa formação e da educação em geral.

CAPÍTULO DOIS: O LUGAR E A QUALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE E DO ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE

Neste capítulo, discute-se, por meio de uma perspectiva histórica e sociológica, a construção do lugar da formação de professores primários em Moçambique, os condicionantes que transformaram o espaço em lugar e o lugar em território da formação desses docentes nesse país. Discute-se ainda sobre a qualidade do ensino como parâmetro da avaliação da qualidade docente e, por fim, retoma-se a questão da construção do território da formação docente e os mecanismos atuais do seu controlo em Moçambique.

2.1. Um breve panorama sobre as pesquisas, políticas e práticas de formação docente em Moçambique e no mundo

Como sabemos, a formação acadêmico-profissional⁵³ em si não é suficiente para assegurar um exercício pleno da profissão docente. Porém, assume-se que ela proporciona as bases necessárias de conhecimentos – humano, social, pedagógico, disciplinar, reflexivo, profissional, político e técnico – indispensáveis para o exercício da docência e serve de suporte na solução de dúvidas, incertezas, bem como na autossuperação dos insucessos no início da carreira. Parafraseando Perrenoud (2001), diríamos que se trata de uma formação que desenvolve nos professores em formação os recursos básicos para a docência, susceptíveis de serem usados de modo consciente no exercício profissional. Portanto, trata-se de uma formação que habilita o professor em formação para o uso de ferramentas para a prática reflexiva, tendo em conta o caráter reflexivo das atividades e práticas docentes. Todavia, embora possamos assumir que a formação acadêmico-profissional de professores objetiva intencionalmente preparar um docente (prático reflexivo) capaz de ser um mediador (inter)cultural e (inter)geracional de conhecimentos e saberes socialmente produzidos e consolidados como mecanismo de perpetuar e afirmar sua existência no mundo, a esse respeito, Perrenoud (2002, p. 15) sinaliza que “nem todos os Estados desejam formar professores reflexivos e críticos, intelectuais, profissionais e humanistas”. Em países pobres, como é o caso de Moçambique, há evidências sobre essa afirmação de Perrenoud devido ao baixo investimento desse país em formação docente⁵⁴.

Nessa acepção, Perrenoud (2002) advogará por uma qualidade da formação de professores fundada e alicerçada na concepção do projeto político da formação docente – o que parece dialogar com a visão de Nóvoa (1999; 2009) – e tem como pressupostos:

Uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações; Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessárias; Um plano de formação organizado em torno das competências; Uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico; Uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática; Uma organização modular e diferenciada; Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho; Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições; Uma parceria negociada com os profissionais e; Uma

⁵³ Termo utilizado por Diniz-Pereira em substituição à expressão “formação inicial”. Uma das críticas ao uso do termo “formação inicial” pela literatura da área é o fato de que a profissão docente começa a ser aprendida mesmo antes da entrada do sujeito em um curso de graduação (licenciatura). Portanto, a formação não se configura como “inicial” – termo dúbio na língua portuguesa por indicar tanto uma formação que se “inicia” a partir da entrada em cursos de licenciatura (ideia da qual o autor discorda), quanto uma formação que não termina com a conclusão desses cursos – ideia que, obviamente, o autor não se opõe a ela (ver DINIZ-PEREIRA, 2008).

⁵⁴ Tendo em conta a qualidade dos ingressantes na formação, a qualidade dos formadores de professores, a duração da formação e os recursos materiais e financeiros disponíveis para uma formação de qualidade.

divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho (PERRENOUD, 2002, p. 16).

Ao assumir a posição de Perrenoud, podemos afirmar que se trata de pressupostos curriculares para uma concepção progressista da formação de professores que coloca no epicentro da trajetória de formação o desenvolvimento de conhecimentos e saberes como, por exemplo, nas palavras de Perrenoud (2002), a “capacidade de mobilização de saberes” (p. 18). Não se trata de uma formação em *cooking recipe/Datasheet*, porém uma preparação no sentido da construção de saberes e conhecimentos necessários para boas práticas e problematizadoras do conhecimento e das práticas em contextos específicos de aprendizagem e que se baseia em princípios construtivistas (BERBAUN, 1993).

A formação acadêmico-profissional de professores do ensino primário nos dias que correm tornou-se um dilema em razão da mudança de paradigmas sociais em que as tecnologias de informação e a proximidade dos fenômenos sociais no mundo são cada vez mais indissolúveis do cotidiano das escolas. Esse fenômeno torna o professorado cada vez mais exigido a dar o máximo de si para possibilitar a aproximação da educação à vida social dos alunos. Neste século em que a cultura cibernética aflora e unifica as diferentes culturas, Zabalza (2019) destaca a figura do professor como o guardião do tesouro cultural universal da humanidade (ou seja, o conhecimento científico).

Esforços realizados, como, por exemplo, a criação de programas de pós-graduação para a formação profissional docente e o pagamento de salários dignos para a carreira docente da educação básica, apesar de importantes, não se mostraram totalmente eficazes para a melhoria da função docente, uma vez que a formação de professores foi novamente sorteada como única gênese dos problemas da educação. Tudo indicava que era necessário reformular as estratégias de formação, ou seja, que a formação docente se redesenhasse e evoluísse, passando de uma “formação dirigida à mobilização, para a formação dirigida ao desenvolvimento prático de processos” (ZABALZA, 2019, p. 17). Como aponta esse autor, faz-se necessário assumir que o atual lugar que a formação de professores ocupa não confere condições para o efeito e que os formatos dos cursos atuais são pouco úteis. Além disso, a formação intensiva deve dar lugar a um “formato temporal extensivo” em que o formando deve ser o protagonista do processo de formação e não o formador.

Como nos lembram Ambrosetti e Calil (2016), “formar é preparar para a prática” e o “papel do formador é de organizador de situações de aprendizagem, não de transmissor de saberes e o educando tem papel ativo nos processos formativos” (p. 219). Nesse sentido, torna-se imprescindível migrar-se da “lógica dos saberes constituídos” para a “lógica das práticas” para estabelecer uma relação dialética entre o que o ingressante aprende durante o tempo de formação e o papel que vai desenvolver no futuro. Para Zabalza (2019), isso corresponde ao “trânsito da formação dirigida à assimilação, para a formação dirigida à acomodação”. E segundo o mesmo autor, significa que:

...as principais condições sugeridas pela acomodação são o tempo e a prática. É necessário tempo para ir assentando as ideias, e prática para ir consolidando-as, para ir reorganizando nossa situação mental. Uma boa

acomodação não pode ser feita sem tempo, pois trata-se de processos que não podem ser acelerados. Obviamente, o tempo somente não é suficiente. Também é preciso o contraste das noções conceituais com sua aplicação prática através de oportunidades de aplicação das mesmas (ZABALZA, 2019, p. 20).

Alguns estudos revelam que a formação acadêmico-profissional de professores tem oferecido poucas possibilidades de práticas durante os processos formativos (PERRENOUD, 1992; HARGREAVES, 1991) o que dificulta a acomodação das aprendizagens, levando os futuros professores entrarem em choque com a realidade no momento de iniciação profissional diante de seus aprendizes (GARCIA, 1999). Nesse sentido, apesar de pesquisas terem diagnosticado a relevância das práticas durante a formação (ANDRÉ, 2016), prevalecem ainda resistências no cumprimento eficaz do tempo de prática. Essa falta de prática impossibilita a conexão de saberes e a aproximação contextualizada entre a teoria e a prática. Como afirma Zabalza (2019, p. 20):

...a análise do contexto e a avaliação das necessidades fazem parte do próprio processo de formação. Experiências de treinamento modelo de oficina são mais eficazes do que palestras e cursos teóricos, e os formatos progressivos e demorados no tempo, mais do que intensivos.

No processo de formação de professores, há que se ter um senso profundo de responsabilidade pelo fato de que serão esses profissionais do futuro aos quais novas gerações terão diálogo sobre o passado, o presente e o futuro da humanidade no que concerne à cultura de conhecimentos acumulados e por desvendar. Assim, a formação requer um requinte de procedimentos com margens minúsculos e reduzidos na assertividade sobre os reais saberes docentes para uma prática profissional efetiva. Nesse aspecto, Nóvoa (2009) referiu-se à oscilação dos modelos de formação de professores que, para ele, ao longo da história, estiveram no entorno dos modelos técnicos e dos modelos práticos. Na análise desse autor:

É preciso ultrapassar essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adaptando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância (NÓVOA, 2009, p. 26).

Nessa acepção, Diniz-Pereira (2008), ao discutir modelos de formação docente, destaca dois modelos aos quais denominou-os de “modelos hegemônicos e contra-hegemônicos de formação docente”. Sem distanciar-se muito de Nóvoa, Diniz-Pereira distingue entre modelos técnicos e modelos práticos, caracterizando-os em razão da finalidade e propósito de cada modelo. Para Diniz-Pereira (2008), o modelo de racionalidade técnica envolve três subconjuntos de modelos, nomeadamente:

O modelo de treinamento de habilidades comportamentais, no qual o objectivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis; o modelo de transmissão, no qual o conteúdo científico e/ ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino; o modelo acadêmico tradicional, o qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que seus aspectos práticos podem se aprendidos em serviço (p. 143).

Com o decorrer da história de formação docente, conforme indica Nóvoa (2009), existia uma dicotomização na formação docente entre o modelo técnico e o modelo prático. Conforme vimos em Diniz-Pereira (2008), essa dicotomização foi largamente aprofundada com o surgimento dentro do modelo da racionalidade técnica e de suas subdivisões. Porém, foi com Dewey, conforme atestam Diniz-Pereira e Zeichner (2008), que surgem os modelos de racionalidade prática que conglomeram os modelos “humanístico”, “de ensino como ofício” e “orientado pela pesquisa”. A ênfase desse modelo assenta no fato da praticidade docente e na solução dos problemas decorrentes no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem (PEA) orientados pelo princípio da descoberta de soluções de problemas a partir da prática. É nesse prisma que reside a questão da escola como *locus* de formação, pois, os formandos e toda a equipa envolvida planificam e realizam todas as atividades no contexto escolar, o que possibilita o aprimoramento de conhecimentos sobre o ensino. Segundo Imbernón:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas (2011, p. 85).

Como será discutido mais adiante neste Capítulo, a partir do modelo centrado na escola, é possível tornar visível o lugar de formação se se considerar que a escola tomará esse lugar por meio da modificação das ações pedagógicas e colocará como prioridade todos os processos inerentes à ação formativa. Isso exige mais do que uma mudança na infraestrutura, mas também na política e no fazer colectivo dos processos de formação.

Segundo Imbernón (2016, p. 151):

...a formação em escolas é um tipo de modalidade formativa que se oferece a uma equipe docente de uma instituição educacional. Ou seja, é uma formação a partir de dentro da escola para a mudança da instituição; não é unicamente uma mudança de localização, já que se faz na escola. Essa modalidade de formação favorece a participação das equipes docentes, de maneira que as atividades repercutam na prática educativa de uma escola.

Isso passa necessariamente em dar autonomia aos formadores, formandos e professores dessa escola a desenvolverem a habilidade reflexiva (SCHÖN, 1987) e a habilidade de trabalho em equipa na busca de soluções em contexto profissional, sem seguir prescrições técnicas.

Em conformidade com o exposto acima, percebe-se que os modelos de formação baseados na racionalidade técnica, assim como os baseados na racionalidade prática, por si só não satisfazem a totalidade dos anseios para uma formação docente capaz de levar o futuro professor a desenvolver habilidades reflexivas e atuantes no contexto real de sua atividade profissional. Em respeito a isso, Diniz-Pereira e Zeichner (2008), iluminados por Habermas e as ideias da Teoria Crítica, propõem um modelo que possibilite um ajuste para a superação das desigualdades – o ideal esperado na formação profissional

docente e os resultados por se alcançar durante o processo de docência. O objetivo do **modelo crítico de formação docente**, nas ideias desses autores, é transformar a educação e a sociedade e, para tal, o formando deve formular problemas e buscar soluções para eles no sentido de superação dos diversos obstáculos existentes no fazer profissional docente.

Nóvoa (2009) defende que os professores devem abrir-se ao meio externo profissional de modo a dar respostas aos anseios sociais, embora isso possa fragilizar a profissão.

Os lugares da formação podem reforçar a presença pública dos professores. Tem-se alargado o interesse público pela coisa educativa. Mas, paradoxalmente, também aqui se tem notado a falta dos professores. Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público. Hoje, impõe-se uma abertura dos professores para o exterior. Comunicar com a sociedade é também responder perante a sociedade. Possivelmente, a profissão tornar-se-á mais vulnerável, mas esta é a condição necessária para a afirmação do seu prestígio e do seu estatuto social. Nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público (NÓVOA, 2009, pp. 23-24).

É fato que a escola, nos dias de hoje, atravessa uma crise epistemológica diante da missão que a sociedade dela espera, causada, por um lado, por fatores endógenos – planificação, gestão integrada, formação contínua – e, por outro, por fatores exógenos – alguns deles ligados às políticas públicas neoliberais na educação (incluindo a não garantia de condições adequadas para a realização de um bom trabalho docente), o que precipita a precarização do sistema educativo. Segundo Diniz-Pereira (2019):

...poderíamos assumir, de um lado, uma posição de que tudo de ruim que existe na educação escolar acontece devido aos professores e sua suposta “má formação” [tese da culpabilização] ou, de outro, a postura de que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, portanto, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente [tese da vitimização] (p. 71).

Sendo assim, os discursos sobre a qualidade da educação, de modo geral, e, mais especificamente, sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, têm demonstrado uma tendência a culpabilizar os docentes e a sua “má formação”, bem como a escola pelos fracassos dos alunos. Porém, segundo o relatório de monitoria global da educação (UNESCO, 2017/2018), projetado pela Organização das Nações Unidas (ONU) para 2030, a “responsabilização da educação é tarefa de todos”. Tal posição apela para uma dedicação colectiva da sociedade global na construção dos melhores resultados educacionais. A crescente tendência de “culpabilizar” os professores e a sua formação constitui-se uma posição recorrentemente usada por muitos governos do mundo e, particularmente, em Moçambique, em razão dos maus resultados escolares. Contudo, cabe a todos o compartilhamento de forças para a construção de uma educação digna e progressista. Nessa óptica, Hengemühle (2010) afirma que:

É preciso prover as condições, criar clima fértil para que o professor coloque as ideias em prática. Isso depende de fatores externos da escola, muitos dos fatores internos e também do próprio professor. A disposição do professor e a sua competência são indispensáveis para que a teoria se concretize na prática (p. 133).

Mostra-se um quê fazer “sistêmico” em que todos os atores sociais são convocados a darem o máximo de si para que a escola, como “organização aprendente”, tenha resultados desejáveis (SENGE, 2013) e o professor, como um dos mediadores desse processo, carece da colaboração de todos e dos suportes necessários para um bom desempenho profissional. Desse modo, a formação de professores, como um dos elementos essenciais na edificação sustentável das nações, por meio de uma boa preparação dos futuros professores, cabe a ela preparar “professores como profissionais do futuro” (GARCIA, 2009; MORIN, 2011; COCHRAN-SMITH et al., 2019) e, apesar das adversidades em torno da formação profissional dos professores, “é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos” (GARCIA, 2009, p. 19).

São inúmeras as pesquisas acerca da formação de professores que abordam a problemática do processo da construção dos primeiros passos profissionais e como esse processo poderia ser desencadeado e conduzido de modo a possibilitar a construção de saberes de base para que os futuros professores estejam bem preparados para uma prática docente, com competências específicas da profissão (como, por exemplo, a capacidade de mobilizar conhecimentos), éticas e habilidades necessárias (FREIRE, 2017; PERRENOUD, 2002; TARDIF e LESSARD, 2009; IMBERNÓN, 2011). Ou seja, como a preparação poderia proporcionar ao futuro professor saberes fundados na prática para um desempenho profissional com destrezas necessárias e próprias da profissão (TARDIF, 2000; ARROYO, 2017; TARDIF e RAYMOND, 2000) e para a construção de uma profissionalidade⁵⁵ baseada no contexto profissional.

Com efeito, o estudo da formação de professores cresceu exponencialmente em todo o mundo. Segundo Bicudo (2003, p. 23),

É uma denominação que busca explicitar a ideia de que a problemática da educação escolar da contemporaneidade está intimamente ligada à formação do professor. Ou seja, tendo-se detectado, por meio de inúmeras pesquisas, a incapacidade de a escola efetuar com sucesso o ensino [...], voltou-se o olhar para o trabalho dos professores e, em seguida, para os cursos que os formam.

Como vimos, pesquisas sobre a formação de professores desmistificam o enredo sob o qual a formação acadêmico-profissional é suficiente para preparar plenamente o professor. No entanto, tais investigações revelam que “é cada vez mais evidente que não só essa preparação costuma ser insuficiente” (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011), mas, verifica-se também, como destacam Tobin e Espinet (1989), “uma falta de conhecimentos científicos que constitui a principal dificuldade para que os professores afetados se

⁵⁵ José Contreras (2002) afirma que o termo profissionalidade “refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo... não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (p. 70). Coelho e Diniz-Pereira (2017) defendem que esse conceito pode reforçar “ideias que podem abrir novos horizontes não somente para se repensar o sentido de magistério em si, mas também, e fundamentalmente, para a busca da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática mais justa, mais igualitária, mais humana e mais fraterna” (p. 29).

envolvam em atividades inovadoras” (TOBIN; ESPINET, 1989 *apud* CARVALHO-GIL-PÉREZ, 2011, p. 22). Para Carvalho e Gil-Pérez (2011), “todos os trabalhos investigativos existentes mostram a gravidade de uma carência de conhecimentos da matéria, o que transforma o professor em um transmissor mecânico dos conteúdos do livro de texto” (p. 22).

Segundo Garcia (2009, p. 13), “ser um bom professor pressupõe um longo processo. Os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios”. Para esse autor, “de uma maneira geral, nota-se uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das atuais instituições de formação às necessidades da profissão docente” (GARCIA, 2009, p. 13). Essa insatisfação consubstanciada à pressão pelo alcance dos objetivos do chamado “desenvolvimento do milênio” e de uma “educação de qualidade para todos” faz da educação, em vários países, um setor-alvo de muita pressão, tornando-o um terreno propício para políticas públicas, discursos e práticas e, obviamente, pesquisas.

A partir da década de 1970, período em que se evidencia claramente a formação de professores como objeto de estudo no campo das ciências da educação, verifica-se o engrossar de pesquisas sobre a formação de professores e do seu trabalho, tendo como pano de fundo a questão do currículo de formação, a questão das competências e dos saberes docentes (BREZEZINSKI, 1996; NÓVOA, 1995, 1999; PERRENOUD, 2002; TARDIF, 2002; 2009; ALTET, 1994), os estudos sobre práticas pedagógicas (PERRENOUD, 1993), a profissionalização docente (GARCIA, 1999; 2009; IMBERNÓN, 2011; LÜDKE e BOING, 2004; FANFANI, 2007; NÓVOA, 2009), o profissional reflexivo e a prática docente reflexiva (SCHÖN, 1987, 2000; ZEICHNER, 1993; PERRENOUD, 2002; ALARCÃO, 2003), bem como o estudo da profissão, do trabalho e do sindicalismo docente (FANFANI, 2005; ÁVALOS, 2010; FERREIRA, 2007).

Parafraseando Bicudo (2003), há uma ideia de que a problemática da educação escolar na contemporaneidade está intimamente ligada à formação do professor, criando um efeito dominó em todo o sistema de ensino. Como sabemos, ao longo da história da formação docente, notabilizou-se a prevalência do modelo de formação baseado na racionalidade técnica, que remonta ao desenvolvimento de destrezas pedagógicas tecnocráticas dos professores, sem muito interesse no estudo epistemológico e da base filosófica dos saberes docentes.

No caso do contexto francês, Mialaret (1981), ao abordar os princípios fundamentais de qualquer formação, aponta que a formação pedagógica nunca substituirá o saber e uma formação pedagógica não pode ser feita com “ignorantes”. Torna-se premente *a priori* que, para uma boa formação pedagógica, faz-se necessário que seus candidatos estejam dotados de conhecimentos prévios (acadêmicos), sem os quais a formação estará fadada ao fracasso.

O estudo de Mialaret (1981) diagnosticou que a formação de professores, no início, sempre foi de curta duração ou quase inexistente e com candidatos pouco providos de pré-requisitos. Esse autor advoga que,

embora a formação tenha sido de curta duração, ela cumpria ao menos um papel de sensibilização⁵⁶, pois era por meio dela que o futuro professor entrava em contato com a realidade escolar. Posto isto, segue o período da aprendizagem dos métodos e das técnicas pedagógicas e, por fim, o de “responsabilização”. Durante esses períodos ou estágios de formação, Mialaret acredita que serão limadas as “ignorâncias” do formando e esses o levarão a desenvolver uma base conceptual da realidade educativa. Nesse sentido, a formação continuada desempenharia um papel fundamental para a profissionalização progressiva do professor.

Porém, Imbernón (2011), ao assumir uma posição distinta daquela defendida por Mialaret, advoga por uma formação académico-profissional para a profissão docente que questione como se dá a aquisição do conhecimento profissional básico, isto é, ele defende uma formação crítica. Em suas palavras, “a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado” (IMBERNÓN, 2011; p. 60) e comungam dessa ideia Garcia (1999), Perrenoud (1999) e Tardif (2002).

Nessa acepção, Imbernón (2011) apresenta algumas ideias-chaves para lograr esse fim:

A formação inicial, como começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, deve evitar dar a imagem de modelo profissional assistencial e voluntarista que frequentemente leva a um posterior papel de técnico-continuista, reflexo de um tipo de educação que serve para adaptar de modo acrítico os indivíduos à ordem social e torna os professores vulneráveis ao entorno económico, político e social. (p. 60).

Conseqüentemente, esse autor defende que a formação académico-profissional, na sua acepção não prescritiva (racionalidade técnica), evite fazer dela um momento de inculcação de receitas para posterior réplica. Ao contrário, que ela procure:

Dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal [...] proporcionar um conhecimento válido [...], promover experiências interdisciplinares que permitissem ao futuro professor ou professora integrar conhecimentos e os procedimentos das disciplinas com uma visão psicopedagógica. (IMBERNÓN, 2011, p. 60).

Lelis (2011, p. 52), ao citar Kramer (1995), defende que esses cursos, sob a forma de cursos de rápida duração, de oficinas, representaram a cisão entre os conhecimentos universitários e os saberes dos professores, pois, salvo algumas exceções, partiam (e chegavam) a uma perspectiva fragmentada do conhecimento, ao estabelecerem uma fratura entre a teoria (que passou a discurso) e a prática (substituída pela técnica).

Garcia (1999) afirma que a análise dos processos de inovação e de mudança, suas implicações organizacionais, curriculares e didáticas faz que, cada vez mais, a pesquisa sobre a formação de professores seja percebida como necessidade indiscutível. Fica evidente que para formar um professor em contextos de mudança ou para o novo século (PERRENOUD, 1999; 2002 e GARCIA, 1999) faz-se

⁵⁶ Período de conhecimento factual da escola por meio da observação dos processos escolares. É nesse período que o candidato à formação docente entrará em contato sensitivo e reflexivo sobre a realidade escolar.

necessário equipá-lo com ferramentas para o exercício reflexivo da profissão. Um ato reflexivo, como largamente foi discutido por Schön (1987) e Alarcão (2003), deve possibilitar ao professor evoluir profissionalmente a partir dos saberes da prática, construídos em decorrência do processo profissional com os pares. Nesse âmbito, é preciso ajustar os processos e os mecanismos de formação de modo a oferecer um ensino de qualidade que ajude os indivíduos (professores) a libertarem-se (FREIRE, 2018) de uma racionalidade técnica prescritiva que não possibilita o desenvolvimento profissional consequente do processo profissional crítico. Nesse panorama, é necessário que o sistema educativo de preparação docente proporcione-lhes uma educação de qualidade que apenas pode ser alcançada a partir do provimento de suportes necessários (MARTUCCELLI, 2007), incluindo uma assistência robusta na formação docente capaz de garantir que os futuros professores aprendam e dominem as bases do conhecimento profissional (SHULMAN, 1987; CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011) de modo que desenvolvam criticidade sobre a educação bancária (FREIRE, 2017) que é basicamente “o pão de cada dia” nas instituições escolares moçambicanas e em outras partes do mundo.

Como descrevem Tardif e Lessard (2009), a mecanização da profissão docente tornou-se facto desde os primórdios do ofício de professor e, ao longo da história, é notável que a nobre missão de educar sempre foi posta em causa e postergada, dadas as condições e o *status* da profissão (TANURI, 2000). Segundo Fanfani (2005), sem se distanciar das condições profissionais deploráveis, isto é, sem honra, prestígio e reconhecimento social, a profissão docente parece, ao longo dos tempos, trilhar o caminho do desgaste. Contraditoriamente, as grandes revoluções sociais e econômicas exigem a premente necessidade de ter os professores cada vez mais bem preparados. Porém, ainda assim, as políticas de formação continuam sendo as menos desejáveis (GATTI, 2016; BARRETTO, 2015 e DINIZ-PEREIRA, 2015). Em Moçambique, existe um fosso a preencher no que concerne às políticas de formação e de valorização da profissão e do ensino, especificamente, o ensino primário.

Um dos mecanismos de valorização da formação docente é destacado nos estudos de Imbernón (2016) e Carvalho e Gil-Pérez (2011) quando esses autores defendem a necessidade de uma formação que possibilite a construção de conhecimento da matéria a ser ensinada de modo a abandonar as ideias do “senso comum” no processo de ensino-aprendizagem e proporcionar uma qualidade desejável no ensino como consequência de uma boa formação acadêmico-profissional de professores. No entendimento de autores como Freire (2017), Gatti (2015) e Schön (1987), esse horizonte passa pela necessidade de uma preparação que proporciona o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a prática de ensino. Sendo assim, ao analisar o contexto específico da preparação de professores em países pobres ou pejorativamente designados “países de terceiro mundo”, como é o caso de Moçambique, nota-se que ele vem se constituindo e se refazendo a partir das dinâmicas sociais e de novos “paradigmas” (KUHN, 1998) que, apesar da prevalência de vários dilemas, têm a ver com aspectos de natureza econômica que impactam os sistemas de educação.

A história de formação de professores no Moçambique independente revela-nos uma multiplicidade de dilemas no setor da educação, desde a insuficiente e degradada rede escolar, qualidade de ensino bastante fraca⁵⁷, nível de formação do professor e suas condições de emprego⁵⁸, falta de recursos materiais e financeiros⁵⁹, bem como de pessoal docente qualificado para orientar o processo de formação e a existência de candidatos não vocacionados e menos qualificados para a formação. Esses aspetos configuram nos maiores dilemas e problemas da formação docente em Moçambique. Como discutimos no Capítulo Um desta tese, embora o país tenha se desdobrado em desenvolver várias reformas nos modelos de formação docente para o ensino primário, os dilemas prevalecem e apelam para um maior engajamento e disponibilização de recursos materiais e financeiros (MAZULA, 2018).

De acordo com Ministério da Educação, são três os períodos históricos da formação docente em Moçambique:

- Período transitório de formação de professores (1975-1976)
- Período de consolidação na formação de professores para o SNE (1977-1991)
- Período de reforma do SNE e de reconstituição da rede escolar (1992 a presente data) (MEC, 2011, p. 4).

Cada período teve uma característica peculiar, atendendo ao período sócio-histórico, econômico e político que o país atravessava:

O primeiro período caracterizou-se por um esforço gigantesco no sentido de alargar a educação a todos os moçambicanos [...] no segundo período, foram melhoradas as condições de formação nos dez centros criados no período anterior aumentando o tempo de formação para 2 anos com ingresso de 6^a classe e foram criados outros centros de formação de professores e, o terceiro período é caracterizado pela retoma de investimento na educação em todos os subsistemas, onde se registou o maior crescimento da rede escolar principalmente para o Ensino Primário (MEC, 2011, p. 4-7).

Embora iniciativas foram feitas com vista a melhorar a formação docente, o diagnóstico atual da situação da formação docente revela-nos uma situação de catástrofe, pois os investimentos ainda estão longe de satisfazer as necessidades para uma formação de qualidade, além das condições de trabalho dos docentes formadores e dos docentes do ensino primário que integram o *corpus* da formação docente como professores-orientadores serem precárias em termos salariais e de recursos materiais e pedagógicos.

Ao citar o caso do Brasil, Saviani (2009) resenha a história da formação de professores nesse país desde o advento dos “ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890)” que percorreram um longo caminho, passando por “estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”, “Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)”, “Organização e implantação dos Cursos de

⁵⁷ Conforme discutido no Capítulo Um desta tese, uma das razões da baixa qualidade de ensino tem a ver com a elevada proporção professor-aluno em sala de aula (aproximadamente 60:1).

⁵⁸ O grau de qualificação dos professores nos primeiros anos após a independência era muito baixo, particularmente, no ensino primário do 1º grau, em que a maioria dos professores tinha apenas a 4ª classe e pouca ou nenhuma formação profissional. O baixo nível de formação profissional do professor primário que, até hoje, se verifica e as deficientes condições do seu emprego e inexistência de um sistema de formação permanente tornam todo o sistema de ensino baseado na memorização e pouco ajustado aos objetivos educacionais mais amplos (GOLIAS, 1993).

⁵⁹ A ausência de das condições materiais nas salas de aulas, de meios pedagógicos e de formação à margem do apoio que o professor deveria dispor continuam a ser entraves à sua ação educativa (GOLIAS, 1993).

Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)”, “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)” até ao “Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)”. Para Saviani (2009, p. 1), a formação de professores nunca esteve estável e imune aos dilemas advindos dos modelos de formação que disputavam espaço de sobrevivência, fragmentando assim o processo de formação:

...a tendência de elevar ao nível superior a formação de professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental corre o risco de frustrar a expectativa de uma adequada formação didático-pedagógica, prevalecendo a força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2011, p. 9).

Adiante, o mesmo autor afirma que:

Ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente no Brasil revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930 (SAVIANI, 2011, p.10).

Com dois modelos de formação historicamente postulados – o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático de formação docente – pensava-se que assim podia-se resolver o problema da formação académico-profissional de professores no Brasil. No entanto, o percurso tornou evidente que a preparação “inicial” de professores carece mais do que mudanças e reformas curriculares. Segundo Saviani (2009), faz-se necessário ajustar as políticas, bem como associar “o problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho”. Ainda nas palavras desse autor:

...o trabalho docente é condicionado pela formação resulta uma evidência lógica, assumindo o caráter consensual do enunciado de que uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório. Inversamente, é também consensual que uma formação precária tende a repercutir negativamente na qualidade do trabalho docente, (SAVIANI, 2011, p. 16).

Em relação à realidade portuguesa, Mogarro e Namora (2012, p. 2) afirmam que “A formação de professores para o ensino primário ganhou uma importância crescente, em Portugal, a partir de 1862, com o início do funcionamento das escolas normais de Lisboa”. Com uma performance segregacionista, baseada na separação de escolas para mulheres e para homens, as escolas normais da altura visavam formar um professor com um perfil claramente definido, ainda que com uma característica doutrinal. De acordo com essas autoras:

A formação era constituída pelas seguintes componentes, no curso do 1º grau (dois anos): leitura e recitação, escrita, princípios elementares de gramática, conhecimento de língua portuguesa, redação [...], história pátria; doutrina cristã, moral e história sagrada. O curso do 2º grau aprofundava alguns destes conhecimentos e dava também noções de história natural, de filosofia e teologia, elementos de escrituração mercantil e agrícola, funções

oficiais do professor primário, francês e canto (MOGARRO; NAMORA, 2012, p. 28-29).

Com a Proclamação da República em Portugal, atribuiu-se mais importância à formação de professores na esfera do desenvolvimento e do progresso do país:

Assim como a construção do chamado Homem Novo – o cidadão republicano, culto e instruído, participante ativo na vida política da nova nação que a república laica e democrática queria criar. Os professores eram os agentes desta política e as reformas republicanas de ensino normal, a partir de 1911, refletiram a preocupação com a formação deste professor novo, (MOGARRO; NAMORA, 2012, p. 4).

A formação esteve voltada por muito tempo para habilitar os futuros professores de conhecimentos básicos das ciências e das técnicas de ensino, porém, com o tempo, a formação de professores passou a privilegiar as “ideias pedagógicas da Educação Nova, sendo esta influência clara nos extensos e detalhados programas das disciplinas, de 1919, nomeadamente nas instruções pedagógicas que precedem cada um deles” (MOGARRO; NAMORA, 2012, p. 4). Com a chegada da ditadura militar, a formação de professores teve reestruturações de vulto, entre elas, a passagem das escolas normais para as do magistério, mas com o mesmo ímpeto de formação agregado ao modelo pedagógico catolicista e a um ensino dogmático, como fazem menção as mesmas autoras:

No sistema educativo português, os valores fundamentais do regime – ordem e autoridade, traduzidos na trilogia “Deus, pátria e família” – presidiram aos processos de formação e a escola constituiu um lugar de inculcação ideológica desses valores, com uma natureza profundamente nacionalista, conservadora e católica (*ibidem*, p. 5).

Então, nas descrições de Saviani (2011; 2009) e de Mogarro e Namora (2012), percebe-se claramente quanto o poder governamental exerceu sua influência na definição do que deve ser o perfil dos professores a partir do currículo de formação, sem privilegiar as pesquisas.

Em Moçambique, geralmente, associa-se a precariedade do trabalho docente à má formação dos professores, sendo que os problemas relacionados às condições de trabalho, nomeadamente, os baixos salários, as turmas numerosas, a falta de salas de aulas dignas, gestão escolar e carreira docente deficitárias, são mais impactantes na qualidade do trabalho docente. Como se não bastassem as condições precárias do trabalho docente, a formação é igualmente questionável levando-se em conta as condições, os processos e currículos de formação docente. As condições de trabalho acabam interferindo largamente na prática docente e influenciando negativamente na qualidade do ensino ou da aula.

Nos dizeres de Mazula (2018, p. 95), é tarefa do professor dar uma boa aula com competência e profissionalismo. Todavia, para lograr esse êxito, é fundamental que o professor seja preparado em cinco dimensões: o pilar epistemológico, pilar teórico, o morfológico, o técnico ou didático e, por fim, o pilar antropológico⁶⁰ – para dar *corpus* a uma dinâmica da aula que resulte na qualidade de ensino-

⁶⁰ Mazula (2018) defende que uma aula que se assenta nesses pilares poderá proporcionar um ensino baseado no conhecimento científico (epistemologia), no saber teórico (teoria), na estruturação do objeto da aula, ou seja, *classroom management* (morfolgia), na tecnicidade e estratégias (didática) e na humanização do ensino (pilar antropológico). Todavia, isso também passa por uma

aprendizagem. Desse modo, para esse autor, assim como não se deve confiar as classes iniciais de ensino a qualquer professor, também não se deve confiar a qualquer professor formar outros professores (MAZULA, 2018, p. 107).

Porém, conforme os resultados que serão discutidos no Capítulo Três desta tese, pode-se afirmar que, em Moçambique, se confiou a “quaisquer professores” a tarefa de formar outros professores, baseando-se apenas na criatividade e na entrega dos futuros professores para se reinventarem e se autoformarem no terreno profissional. Ressalta-se que, segundo comprovam os dados desta pesquisa, a maioria dos que se formaram docentes não desejava a docência e tão pouco queria cursar um programa de formação de professores. O fizeram apenas por uma questão de sobrevivência e de empregabilidade. Ainda assim, a docência em Moçambique continua sendo um setor que proporciona poucas oportunidades de realização ou satisfação laboral aos profissionais – mesmo na idade de jubilação, os professores procuram por uma vaga de emprego para garantir a sua sustentabilidade. Como afirmam Duarte, Bastos e Rupia Jr (2016, p. 84), este é um dos problemas que atinge os professores e que leva, muitas vezes, ao seu retorno à docência, mesmo depois de aposentados. Nesse apanágio de condições precárias do trabalho docente, pouco se pode dizer que a escola, o ensino e a educação em geral podem sofrer processos de transformação (MORIN, 2015; MORIN e DÍAZ, 2016; SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998).

Essa situação agrava-se com aquilo que Zeichner (2013, p. 100) designa de pensamento neoliberal, neogerencial e conservador que orienta os esforços para desmantelar a educação pública e a formação de professores nos Estados Unidos e em outros países, promovendo a expansão do capitalismo neoliberal corporativo – salvo o caso da Finlândia que, embora não esteja imune às ideologias neoliberais, tem um dos mais prestigiados sistemas de educação do mundo, de acordo com resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudante [*Programme for International Student Assessment*] (PISA)] (ver DEMARCHI e RAUSCH, 2014).

Nessa mesma linha de pensamento, Cochran-Smith et al. (2018) afirmam que “uma abordagem neoliberal ou de capital humano à política educacional enfraquece uma visão democrática da sociedade” (p. 20). Para esses autores, a sociedade não pode ser vista sob prisma de desenvolvimento meramente econômico e sob “a lei do retorno” na concepção de que quanto mais for o investimento na educação maior será proporcionalmente o retorno econômico-social.

A partir do estudo de Cochran-Smith et al. (2018), pode concluir-se que as políticas neoliberais na formação de professores têm devastado este que é um setor nevrálgico, propiciando um enorme retrocesso social. Como enfatiza Soares (2007, p. 11), os “direitos universais são substituídos por políticas assistenciais e compensatórias, com vista à redução das consequências sociais naturais da intervenção econômica”.

Zeichner (2013) destaca ainda que a promoção das ideias neoliberais para o desmantelamento da educação pública e da formação de professores utiliza, muitas vezes, discursos liberais-humanistas de

formação docente voltada para a promoção da justiça social e do desenvolvimento humano (ZEICHNER, 2008).

direitos humanos (por exemplo, “educação para todos”, “qualidade”) que ocultam as consequências de assumir essas ideias e mascarar outras maneiras de pensar sobre tais questões. Conforme destaca esse autor:

Continua a surgir uma variedade de políticas que parecem dirigidas a tomar o controle da educação afastando-a dos professores e formadores de professores e eliminando – sob argumentos de eficiência – os próprios mecanismos que podem ajudar os professores a efetivamente aumentar a qualidade da educação e o caráter profissional do magistério com tudo o que ele traz, como, por exemplo, um profundo conhecimento dos assuntos que ensinarão: um conhecimento mais profundo de como ensinar esses assuntos para uma população cada vez mais diversa, pensamento crítico, crescimento cognitivo, entre outros (ZEICHNER, 2013, p. 100).

Por fim, estudos (NIQUICE, 2005; ARROTO, 2013; MAZULA, 2018; DARLING-HAMMOND e BRANSFORD, 2019) reconhecem que a formação de professores emana complexidades e todos os atores sociais devem fazer parte desse processo de construção social da formação docente. Porém, em tempos de economias neoliberais, verifica-se uma forte atenção à questão da qualidade dos professores por assumir-se que do seu trabalho advém o conhecimento social necessário para a transformação econômica e social. A transformação social deve ser vista como produto de investimento feito no sistema educativo e, como enfoca o estudo de Cochran-Smith et al. (2018, p. 19), “de acordo com a teoria do capital humano, a educação é a fonte central do desenvolvimento econômico” (tradução nossa) e para lograr alcançar avanços significativos do desenvolvimento econômico é fundamental investir fortemente na educação, o que faz da formação de professores um elemento-chave nesse processo. Sendo assim, de acordo com essa lógica, não se pode sonhar com uma sociedade evoluída economicamente e moralmente sem o devido investimento na educação.

Por conseguinte, ao intencionar uma melhora na qualidade de ensino com consequências na esfera social, a formação de professores deve estar assente nesse prisma de complexidade da profissão docente para a transformação do tecido social e no reconhecimento de que:

Essa complexidade da profissão se concretiza em uma sala de aula e em uma instituição impregnada de uma cotidianidade invisível, pois é preciso estabelecer uma difícil convivência entre viver e a realidade do que nos rodeia para introduzi-las nas aulas de cada dia; lembrar o passado para que as crianças reconstruam sua própria compreensão a partir do que foi criado por outros, e projetar-se para o futuro com o objetivo de levar as novas gerações a criarem um mundo melhor (ARROYO, 2016, p. 34).

Nesse sentido, como afirma Imbernón (2011):

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritivas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (p. 21).

E, como será discutido no próximo item, esse argumento vai ao encontro do posicionamento de Hammerness et al., quando esses autores afirmam que “ajudar futuros professores a aprender a pensar sistematicamente sobre essa complexidade é muito importante” (2019, p. 307). Além disso, eles aprofundam a visão da necessidade de uma formação docente mais “proativa”, dizendo que “eles [os professores] precisam desenvolver hábitos mentais metacognitivos para orientar decisões e reflexões sobre a prática de modo a dar substância à melhoria contínua” (2019, p. 307). Isto remete para o desenvolvimento da “*expertise adaptativa*” que tem a ver com a capacidade de os professores eficientes “alterar suas competências essenciais e expandir continuamente a amplitude e a profundidade de seus conhecimentos” (BRANSFORD et al., 2019, p. 42).

2.2. A qualidade da educação e do ensino como parâmetros de qualidade da formação de professores do ensino primário em Moçambique

Nos dias que correm, é comum ouvir relatos de descrédito à qualidade de serviço prestado pelos professores, em particular os do ensino primário, pelo facto de que os alunos terminam esse nível de ensino sem terem desenvolvido habilidades esperadas nessa fase. Como já descrevemos no Capítulo Um, ao acompanhar as medidas internacionais de educação universal para todos e, paralelamente, ao seguir as perspectivas educacionais para o desenvolvimento do milênio, vários esforços são desencadeados no mundo todo para que esse sonho seja alcançado. É nessa esteira que vários obstáculos surgem, pois os países estão em uma corrida desenfreada sem o mínimo de observância sobre a equidade dos processos para o alcance dos mesmos objetivos. Enquanto uns estão a mil anos-luz à frente nessa corrida, outros ainda estão na idade da pedra no que concerne à realização desses objetivos. A maioria dos países ocidentais desenvolvidos oportuniza as condições para a implantação de uma educação e de um ensino de qualidade, enquanto os países em desenvolvimento ou do “terceiro mundo” ainda enfrentam a questão da necessidade da extensão da rede escolar e da criação de condições mínimas (não básicas) para uma educação escolar “de sucesso”.

E, se o objetivo final é gerar melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem de modo a incentivar mudanças na sociedade, é fundamental que se trabalhe para o alcance dessa qualidade. Porém, Zabalza (2019) realça que:

...se a qualidade é um construto genérico, poliédrico, relativo, confuso, podemos imaginar que o conceito de qualidade não é estático, não existe consenso sobre ele nem existe um único modelo de qualidade, já que depende da concepção da escola, do professorado e da educação e do ensino (p. 16).

Contudo, a qualidade de que nos referimos é no sentido comensurável em razão dos resultados palpáveis dos alunos como consequência da sua escolaridade. Essa escolaridade é orientada majoritariamente pela figura do professor. Porém, atualmente, a questão da qualidade está atrelada às chamadas “metas do milênio” – o que demanda um número crescente de esforços para o alcance dessas metas. Se a meta é levar todas as crianças a frequentar o ensino primário com professores de qualidade, então, necessitamos

de um conjunto de esforços que possibilitem a materialização desse sonho. Com a implantação de políticas neoliberais, como já nos referimos anteriormente neste texto, o setor de educação em muitos países sofre cortes de financiamento – o que resulta, na deformidade do setor, em particular, no subsistema de formação acadêmico-profissional de professores, ao condicionar que candidatos a professores sejam preparados de maneira pouco qualificada. Segundo Zeichner (2008, p. 13), em muitos países em desenvolvimento, “tem se tornado cada vez mais difícil proporcionar professores qualificados para todas as crianças”. No mesmo diapasão do discurso de qualidade, Zeichner (2008) afirma que:

...alguns dizem que proporcionar um professor altamente qualificado para todos aprendizes do mundo é uma meta irreal, a menos que optemos por um treinamento de técnicos de ensino de maior custo-benefício. Consequentemente, muitos países passaram a estabelecer programas que “encurtam caminhos”, que levam pessoas para dentro das salas de aula o mais rapidamente possível, muitas vezes com pouca formação anterior (p. 13).

A questão da qualidade do ensino – que se tornou um chavão na definição de políticas educacionais em vários países e, particularmente, em Moçambique – baseia-se, em geral, nas premissas do Banco Mundial (BM) que considera qualidades educativas “o resultado da presença de determinados insumos que intervêm na escolaridade” (TORRES, 2007, p. 134)⁶¹. Estes são nove, segundo a ordem de prioridades do BM: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos do professor, experiência do professor, laboratórios, salário do professor e tamanho da classe. Nas palavras dessa autora,

Desses pontos, deriva o BM suas conclusões e recomendações em termos de políticas e alocação de recursos. Desse modo, ao mesmo tempo que desestimula a investir nos três últimos – laboratórios, salários docentes e redução do tamanho da classe – recomenda investir nos primeiros e, especificamente, em três deles – aumentar o tempo de instrução, proporcionar livros didáticos e melhorar o conhecimento do professor (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância) (TORRES, 2007, p. 134-135).

Como enfatiza Fonseca (2007), na política do Banco Mundial (BM), destacam-se entre outras imoralidades:

A prevalência da lógica financeira sobre a lógica social e educacional; A falácia de políticas que declaram o objetivo de elevação da qualidade do ensino, enquanto implementam a redução dos gastos públicos para a educação e mantêm-se indiferentes à carreira e ao salário do magistério, (FONSECA, 2007, p. 9-10).

Desse modo, por um lado, a deterioração do sistema educativo evolui e subjuga os países subdesenvolvidos, como afirma Santos (2014), às amarras desses agentes externos para a definição e o controlo externo de políticas públicas desses países. Por outro lado, como o BM tem um “carácter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimentos através de políticas de ajuste estrutural” (p. 15), tal como destaca Soares (2007), pouco

⁶¹ Estudos, como por exemplo o de Tommasi, Warde e Haddad (2007), apontam o Banco Mundial (BM) como um agente difusor da ideologia neoliberal que largamente influencia (negativamente) as políticas educativas, sobretudo, em países menos desenvolvidos.

espaço de “manobra” sobra para que esses países exerçam a soberania e promovam um ensino de qualidade fundado na formação acadêmico-profissional de professores de qualidade, isto, como veremos mais adiante neste Capítulo, em tempos de “responsabilização” na formação docente.

Como sabemos, a qualidade do ensino é um construto (IMBERNÓN, 2011; 2016). Basear-se nas recomendações do BM sobre tal qualidade não nos conduzirá necessariamente ao seu alcance. Em oposição à essa posição defendida pelo BM, Mazula (2018) defende quatro ideias para o “*bildung*”⁶² da qualidade:

...a primeira diz que a qualidade do ensino passa pela qualidade da aula; a segunda refere que a qualidade da aula passa pela convergência das quatro dimensões do ser professor, tarefas, profissão, vocação e missão; a terceira diz que uma boa aula exige sempre uma metodologia ativa e dinâmica de ensino; e a quarta lembra que a prática metodológica adquire-se na formação (inicial e contínua) e na experiência (MAZULA, 2018, p. 96).

Hoje em dia tornou-se comum o discurso sobre a qualidade da educação e do ensino, bem como o uso do termo “eficácia” sem, contudo, compreender de que maneira essa tal “eficácia” será alcançada. Entendemos que, para abordar a “eficácia” ou “eficiência” do ensino ou do sistema da educação, faz-se necessário a criação de um sistema que apoie a construção e o desenvolvimento da “eficácia” ou da “eficiência” dos processos educativos. Nesse sentido, Sacristán e Gómez (1998) afirmam que:

o conceito de eficiência relaciona-se estreitamente com o conceito de economias em suas duas vertentes: externa e interna. Em sua vertente externa, ao considerar que o sistema educativo é eficaz quando seus produtos correspondem em qualidade e orientação às exigências das tarefas e trabalhos requeridos na economia de mercado. Em sua vertente interna, ao dar primazia à economia de esforços e recursos na realização satisfatória dos objetivos propostos, tanto na escola quanto no sistema educacional (p. 88).

Sendo a “eficiência” um conceito derivado da ideologia neoliberal, mais próximo do propósito de reduzir investimentos (e aumentar a relação custo-benefício), o seu uso impactará os processos educacionais – incluindo a formação e a docência. Ao aplicar esse conceito na docência e na formação docente, há uma tendência em compreendê-las como instrumentos a serviço da política, sem a garantia da necessária assistência aos processos educativos. Portanto, trata-se de um condão de “bancarização da educação” (FREIRE, 2017), abandonando-se as escolas e os professores à sua sorte (ZEICHNER, 2013).

Sacristán e Gómez (1998) são ainda mais enfáticos ao defenderem que:

Nesta perspectiva, o ensino é um instrumento técnico a serviço de objetivos políticos, definidos prioritariamente por exigências econômicas, externas, cuja qualidade reside na eficácia e economia de sua realização. O ensino torna-se um meio para realizar fins externos, cuja determinação escapa precisamente aos que participam na vida cotidiana da escola (p. 89).

⁶² Para Nicolau (2019), o conceito de “*bildung*” em Hegel pode ser descrito como “uma proposta para uma educação cidadã”, ou seja, “uma educação que capacite os indivíduos para a vida em suas dimensões ética, estética, socioeconômica e política” (p. 36). Na acepção referida por Mazula (2018), o termo “*bildung*” está mais próximo do conceito de educação no seu sentido *lato*, pois insere as dimensões do saber (conhecimento), saber-fazer (competências), saber ser e estar (socioantropológico e político) sobre os quais assenta o sistema educativo moçambicano cuja finalidade é tornar os sujeitos pessoas educadas, ou seja, indivíduos “cultos” que buscam continuamente o saber em todas as suas dimensões.

Esses autores, ao afirmarem que a visão economicista da qualidade da educação – mensurada a partir de objetivos preestabelecidos – enquadra-se no princípio de “eficientismo” que, por sua vez, se aloja na concepção instrumental da vida humana e se reflete no modo tecnológico de intervenção educativa, denunciam a obsessão pela “eficiência” e pela produtividade observável e quantificável, bem como os valores da ideologia hegemônica nas sociedades ocidentais dominados pela lei do mercado, o pragmatismo e o progresso competitivo individual.

Esclarecemos que, nesta pesquisa, o emprego dos termos “eficiência” ou “eficácia” não se relaciona à perspectiva economicista, mas ao sentido intrínseco do processo de formação docente e da prática educativa. Não focamos na ideia de resultados mensurados a partir de objetivos preestabelecidos para discutir a “eficácia” ou “eficiência” dos processos educativos, pois estes são, por natureza, subjetivos e susceptíveis de transformações ao longo do processo.

Nos estudos sobre formação docente, Horowitz et al. (2019) defendem que “professores eficazes são capazes de descobrir não só o que eles querem ensinar, mas também como fazê-lo de modo que os alunos possam entender e utilizar essas novas informações e habilidades” (p. 75). A “eficácia docente”, na perspectiva desses autores, está intimamente ligada aos objetivos intrínsecos da prática docente e é contrária à visão externa – ou seja, aos resultados esperados pelos políticos e economistas.

Sendo assim, a formação inicial docente voltada para a eficácia do ensino e da aprendizagem tem um viés pedagógico que possibilita potencialmente o desenvolvimento de práticas eficazes que ajudariam aos futuros professores o desenvolvimento de habilidades para o diagnóstico de situações de aprendizagem em prol das capacidades cognitivas das crianças. A falta do domínio de conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças por parte do professor pode levá-lo a concluir erroneamente que determinadas crianças com dificuldade de aprendizagem não têm capacidade de aprender (HOROWITZ et al., 2019). À semelhança do desenvolvimento sociocognitivo no processo de ensino-aprendizagem, que não é linear para todas as crianças, o desenvolvimento profissional docente também tem uma estrutura similar no que diz respeito à construção da habilidade de um “ensino eficaz”. Assim, a base para o domínio, por parte do professor, do conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças – na visão desenvolvimentista de Vygotsky (1896-1934) – pode estar em algumas etapas do desenvolvimento profissional docente (GARCIA, 1999), em consonância com essa visão de “práticas eficazes” no processo de formação inicial em que o conhecimento prévio do egresso da instituição de formação de professores é tomado como base para a aprendizagem de novas habilidades na instituição escolar. Isso passa necessariamente por encontrar um conjunto de suportes institucionais uma vez que “a vontade e a ação individual recebem um importante valor em função dos suportes que as cercam” (MARTUCCELLI, 2007, p. 62).

As ideias vygotskianas sobre a zona de desenvolvimento proximal precisam ser implantadas em um espaço de formação inicial de professores para a construção de “práticas eficazes”, ou seja, as instituições formadoras – os institutos e as escolas de formação de professores – precisam, à luz da teoria vygotskyana, de um lugar de desenvolvimento de “práticas eficazes” híbridas, proporcionando tanto a iniciação à docência

como o desenvolvimento profissional docente. Dessa maneira, é fundamental que as escolas sejam concebidas como lócus (ou seja, o verdadeiro lugar) de formação docente e os institutos de formação de professores, por meio do trabalho de “especialistas”⁶³, dinamizem o desenvolvimento dessas práticas contextualizadas nos lugares em que se desenvolvem a formação.

Portanto, mais do que aprender como leccionar, os professores precisam aprender a desenvolver uma *expertise* para que suas práticas tenham sucesso – e é aqui onde reside a ideia da “eficácia” do ensino e da aprendizagem. Bransford et al. (2019) defendem que a *expertise* no ensino é importante para os professores construírem um conhecimento mais profundo sobre as disciplinas que leccionam para que estes ensinem de “modo eficiente”, proporcionando um “ensino ecológico”⁶⁴ (MAZULA, 2018). Bransford et al. (2019) esclarecem que “os professores precisam de conhecimento considerável para responder a uma ampla gama de perguntas que surgem a partir dos problemas com os quais os alunos se deparam” (p. 41). Para esses autores, isso significa que, se o professor tiver pouco domínio de conhecimentos disciplinares da sua área, ele poderá encarar enormes dificuldades para satisfazer as preocupações dos alunos. Esses professores “podem, portanto, estar muito mais indicados a seguir apenas o conjunto restrito de atividades do livro didático, no qual as respostas são fornecidas na edição do professor” (BRANSFORD et al., 2019, p. 41).

Contudo, apesar de ser desejável que todo professor tenha um amplo conhecimento disciplinar sobre o objeto de ensino, isso pode constituir em um perigo para a chamada “transposição didática”⁶⁵ (CHEVALLARD, 1991), pois o professor *expert* pode deixar de abordar as questões mais elementares do conteúdo por considerá-las sutis ou, como afirmam Bransford et al. (2019, p. 41), “há um viés negativo em ter um grande conhecimento sobre o assunto [...], às vezes, a informação torna-se tão intuitiva que os *experts* perdem de vista como era ser um novato”.

Grossman et al. (2019), à semelhança de Shulman (1987), porém, sem supervalorizar a importância do conhecimento do conteúdo da disciplina por parte dos professores, defendem que:

Futuros professores precisam de, no mínimo, uma base sólida no conteúdo da disciplina que planejam ensinar e as ferramentas necessárias para continuar aprendendo sobre o conteúdo da disciplina ao longo de suas carreiras, um argumento que é consciente com a conclusão de que ter carga teórica durante a graduação em uma área de conteúdo é importante (p. 174).

Por um lado, há estudos que abordam a formação docente baseada em competências (PERRENOUD, 1999) e realçam a necessidade de uma formação que possibilite ao futuro professor a aquisição de uma “dose” básica e fundamental de conhecimentos sobre a docência que leve o professor a exercer seu ofício

⁶³ Professores com notório saber para a preparação docente.

⁶⁴ Trata-se de um ensino dialógico baseado na criação e no desenvolvimento de competências científicas, valores e princípios humanamente aceitos que proporciona aos aprendizes oportunidades de se inserir no mundo por meio do seu conhecimento, habilidades e valores éticos.

⁶⁵ Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. “O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar um objeto de ensino é chamado de transposição didática” (CHEVALLARD, 1991, p. 39).

com destreza. Por outro lado, há outros estudos que apontam para a necessidade de preparar um professor progressista (HAMMERNESSE et al., 2019; IMBERNÓN, 2016; GATTI, 2015) que saiba transformar situações específicas de trabalho em cenários de autoaprendizagem e desenvolvimento profissional de modo a oferecer uma educação de qualidade. Hammerness et al. (2019) defendem, por exemplo, a ideia de uma formação que proporcione a construção de conhecimentos, habilidades e atitudes. Contudo, mais do que isso, esses autores apontam para a necessidade de que “os candidatos à formação de professores precisam de estar preparados para a aprendizagem ao longo da vida” (p. 307). Para eles, faz jus que:

Com o intuito de ter sucesso na preparação de docentes eficientes, a formação de professores deve estabelecer as bases para a aprendizagem ao longo da vida [...], dado o período relativamente curto disponível para preparar os professores e o fato de que nem tudo pode ser ensinado, decisões devem ser tomadas sobre quais conteúdos e estratégias são mais eficazes na preparação de novos candidatos para que eles possam aprender com a própria prática, bem como sobre as percepções de outros professores e pesquisadores (HAMMERNESSE et al., 2019, p. 307).

A ideia da aprendizagem ao longo da vida está presente na premissa de que “ensinar exige que os novos professores reflitam sobre a aprendizagem de maneiras bem diferentes daquilo que aprendem com a própria experiência como estudantes” (HAMMERNESSE et al., 2019, p. 307). Isto significa que os docentes devem desenvolver uma “competência reflexiva” (SCHÖN, 1995; GÓMEZ, 1995). Sendo assim, é pertinente que os professores estejam preparados e tenham capacidade reflexiva para lidar com os imprevistos e as incompletudes pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem a partir de contextos vivenciados desde a sua formação como estudante e agora como docente.

Zumwalt e Craig (2005, p. 157), ao estudarem as características dos professores em relação aos indicadores de qualidade educacional, questionam: quem está ensinando nas escolas? Esses autores afirmam que a preocupação sobre a qualidade dos professores sempre existiu, embora o foco atual seja diferente. Nas suas palavras:

Nos últimos tempos, o interesse na qualidade dos professores se concentrou na competência intelectual em comparação com o interesse anterior nas qualidades pessoais e no desempenho comportamental [...] até recentemente, as medidas de qualidade mais frequentemente utilizadas eram as habilidades acadêmicas [...] ou pontuações e acadêmico (ZUMWALT; CRAIG, 2005, p. 158).

A intenção em compreender a qualidade de quem ensina, nesse caso, o professor que está nas escolas exercendo o magistério, associa-se à ideia de “responsabilidade” na formação do professorado. Não obstante, a qualidade do professor é algo a questionar. Day (2013) demonstra que a noção de “qualidade” nos professores não é estática e perene. Ela vai se constituindo à medida que os processos se desenvolvem e a prática docente evolui. Além disso, a qualidade não se adquire ou não se constrói por uma soma dos anos na carreira, sendo um exercício de experimentação – de “recuos” e “avanços”.

De certa maneira, para a busca da efetivação do construto “qualidade” na formação de professores para que os futuros docentes se identifiquem com a profissão, se engajem e sejam resilientes no processo de docência, faz-se necessário associar, no campo da formação profissional, a “prestação de contas” de quem forma, de quem promove a formação, de quem é formado e a quem se destina o formado. Uma das responsabilidades no campo de formação acadêmico-profissional de professores encontra-se nos mecanismos de seleção ou admissão dos ingressantes e o tipo de programa de formação docente. Nesse diapasão, Zeichner e Day (2013) consideram que a variação de critérios para o mesmo fim pode mostrar-se eficaz sob ponto de vista de robustecer a formação. No entanto, esses autores defendem um maior financiamento para a formação docente sem levar em consideração a questão do custo-benefício pelo risco de se optar por programas curtos e simples que reduzem os formandos em técnicos de educação em vez de torná-los professores “adaptativos”⁶⁶.

No próximo item, analisaremos o binômio “responsabilidade-qualidade” no campo da formação acadêmico-profissional de professores para o ensino primário em Moçambique, com foco na melhoria da qualidade do ensino escolar. Como mencionamos anteriormente, nesse país, a fraca qualidade do ensino é, geralmente, atrelada à baixa qualidade na formação e atuação de professores.

2.3. “Prestação de contas” ou qualidade na formação acadêmico-profissional docente em Moçambique?

O termo “responsabilidade”, segundo o dicionário *online* de Português, significa “dever de se responsabilizar pelo próprio comportamento ou pelas ações de outrem; obrigação” e tem como sinônimos os termos “**dever; obrigação e sensatez**”. O dicionário oferece-nos apenas um antônimo que é o termo “**irresponsabilidade**”.

Nesta tese, a questão da “responsabilidade” na formação de professores para o ensino primário em Moçambique será analisada à luz das ideias de Cochran-Smith et al. (2018) no sentido de “prestação de contas” para identificar falhas sistêmicas e problematizar soluções adotadas.

Cochran-Smith et al. (2018) discutem o porquê da necessidade de se recuperar a ideia de “prestação de contas” na formação de professores⁶⁷. Para esses autores, a “responsabilidade” na formação docente não é um fenômeno simples, embora, em algum momento, houve correntes de pensamento que o concebiam como algo que mudaria a realidade da formação de professores em “um passe de mágica”. Nos EUA, a questão da responsabilidade na formação docente foi defendida a partir da constatação, por meio das avaliações internacionais, de que “Os EUA estão significativamente atrás de outros países na preparação de estudantes para competir na economia global” (COCHRAN-SMITH et al., 2018, p. 60).

⁶⁶ Referimo-nos a docentes que “têm probabilidade de alterar suas competências essenciais e expandir continuamente a amplitude e a profundidade de seus conhecimentos” (BRANSFORD et al, 2019, p. 42).

⁶⁷ Embora o texto analise o contexto específico dos Estados Unidos da América (EUA), ele retrata um cenário que é global uma vez que os resultados escolares em todo o mundo tendem a demonstrar cada vez menos o sucesso dos alunos.

Sobre a “responsabilização” na formação de professores, o estudo de Cochran-Smith et al. (2018) destaca que a “era de responsabilidades” na formação docente emergiu a partir de cinco ideias amplas, nomeadamente:

- Atenção global sem precedentes à ideia da “qualidade dos professores”, ligada à economia neoliberal;
- Uma narrativa pública contínua, ao afirmar que a formação de professores “tradicional”, desenvolvida pela universidade, falha ao não formar professores eficazes e preparados para responder às demandas das salas de aula contemporâneas;
- A conceitualização da formação de professores como um problema de política pública em que se supõe que a implementação das políticas corretas aumenta a qualidade dos professores e a economia nacional;
- A formação de professores voltada para a responsabilização e consonante com uma concepção de qualidade do professor definida como efetividade e ligada ao paradigma do capital humano e;
- A crença de que a reforma da educação pública, em vez de outras políticas sociais, é a principal ferramenta para corrigir a desigualdade e erradicar a pobreza nos Estados Unidos (COCHRAN-SMITH et al., 2018, p. 17-18) (tradução nossa).

Dessa maneira, nas últimas duas décadas, o termo “prestação de contas” foi compreendido de duas maneiras diferentes: por um lado, como mencionado anteriormente, entendia-se esse termo como algo “milagroso” no sentido de que passaríamos a ter, a partir da adoção dessa ideia, uma formação mais robusta e, por conseguinte, ele seria a solução para todos os problemas da formação docente; por outro lado, há a compreensão da “prestação de contas” não como algo “mágico” (COCHRAN-SMITH et al., 2018). Esses autores esclarecem que:

Para pessoas com este último ponto de vista, é claro que uma maior prestação de contas do tipo que temos agora não consertará a formação de professores. Pior, provavelmente exacerbará a desprofissionalização do ensino, perpetuará as desigualdades sociais e educacionais e prejudicará o projeto democrático. (p. 4; tradução livre).

Ao prestarem esses esclarecimentos, os autores realçam que:

Posturas concorrentes sobre prestação de contas na preparação de professores refletem ideias amplamente divergentes sobre o que significa ensinar, o que significa ajudar outras pessoas a aprender a ensinar e quais são as relações entre a preparação dos professores, a prática de ensino, a aprendizagem dos alunos e a mudança social em uma sociedade democrática (p. 4; tradução livre).

Portanto, esses autores ressaltam a possibilidade de se compreender a questão da “prestação de contas” na formação de professores como um mecanismo de resgate da ideia de “educação democrática” ou para alavancar essa ideia e torná-la um vetor para a erradicação das estruturas e sistemas que reproduzem a desigualdade social (COCHRAN-SMITH et al., 2018). Eles afirmam que as sociedades atuais clamam por justiça social e ações voltadas para o bem comum e isto requer a construção de uma escola democrática para formar cidadãos participativos e faz da formação de professores uma atividade central para o desenvolvimento da democracia. Nos dizeres de Cochran-Smith et al. (2018, p. 3), “o ensino e a formação de professores são indispensáveis em uma sociedade democrática” (tradução nossa). Dessa maneira, a

formação de professores torna-se aliada primordial dos processos de construção de sociedades democráticas.

Nesse contexto da (re)construção da qualidade na formação docente, Nóvoa (2009) faz um apelo relevante que vai ao encontro das posições assumidas por Cochran-Smith et al. (2018) e Darling-Hammond e Bransford (2019), ao destacar que, neste século, é importante retomar a discussão sobre as premissas das características do que é “bom professor”. É de acordo com essas premissas que se configuram os critérios para a definição da responsabilidade na formação de professores “de qualidade”. Conforme alertou Nóvoa (2009), o Século XXI colocou o professor novamente no centro das atenções:

...estamos a assistir, neste início do século XXI a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas. Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores (p. 28).

A análise da questão da qualidade da educação como barômetro em relação à qualidade da formação dos professores descortinou, no caso de países subdesenvolvidos, como é o caso de Moçambique, a precarização da educação pública em razão de políticas assistencialistas e a ausência dos professores no diálogo social sobre esse tema. Nesse país, verifica-se uma relação direta entre a degradação da educação pública e a precariedade da formação docente. Tal situação se agrava graças à adoção do discurso neoliberal que procura disseminar a ideologia de que “o que é público é necessariamente mau” (PACHECO, 2000, p. 25). Dessa maneira, as instituições públicas – como as escolas públicas e instituições públicas de formação docente, por exemplo – são vistas como “buracos negros” nos quais o dinheiro é investido e aparentemente desaparece sem providenciar os resultados esperados (PACHECO, 2000).

A implementação e efetivação de uma política de massificação da educação escolar, em Moçambique, precedida da derrapagem econômica devido aos sucessivos conflitos armados internos, condicionaram o país a abertura para uma economia de livre mercado, permitindo que setores privados passassem a fornecer serviços de educação aos afortunados – enquanto os filhos da maior parte da população desafortunada frequentam escolas pobres em infraestrutura, sem condições adequadas para a aprendizagem e com professores mal remunerados⁶⁸. Como advogam Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005, p. 155), substituiu-se o objetivo de educar as crianças pelo simples propósito das crianças terem acesso à escola. Um acesso que não é acompanhado de um sistema de suporte em infraestrutura, financeiro, humano e material necessário para a construção da tão propalada “qualidade da educação”.

Sendo assim, em Moçambique, país empobrecido pela escravatura e colonização e, mais tarde, pela guerra civil e fustigada pelas severas calamidades naturais (cheias, secas e ciclones), a educação é considerada –

⁶⁸ Observa-se, a partir dos anos 1990, a privatização de escolas em Moçambique. As escolas privadas passam a receber os filhos de políticos e das classes ricas e os filhos dos pobres e dos funcionários públicos com baixos salários continuam a frequentar as escolas públicas. O currículo escolar do ensino primário adota, então, o discurso de “formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida e da sua família” (INDE/MINED, 2008, p. 7) a fim de, supostamente, tornar o ensino mais relevante. Trata-se de uma investidura política da utopia da educação para autossustento enquanto retira-se a pouca qualidade que ainda sobra no ensino oferecido pelas escolas públicas no país.

pelo menos no discurso oficial – um imperativo de Estado, ou seja, um recurso *sine qua non* para a participação social na construção e desenvolvimento da nação, bem como no exercício da cidadania⁶⁹. É o que se observa, por exemplo, no discurso do Sistema Nacional de Educação (SNE, 1983) quando se postula o princípio de que: “a educação é o instrumento principal da criação do Homem Novo (HN), homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da Revolução” (SNE, 1983, p. 14).

Dessa maneira, em Moçambique, a questão da erradicação do analfabetismo e preparação integral do “Homem Novo (HN)” para intervir ativamente na vida pública, econômica e social passam a constituir os focos principais para proporcionar os alicerces do “empoderamento social”⁷⁰ para essa nação empobrecida pelos eventos e fatos históricos mencionados (MOÇAMBIQUE, 2018, p. 20).

Para tanto, não haverá outra possibilidade de “emponderar” a sociedade sem o fornecimento de uma educação justa e de qualidade e, no caso moçambicano, sem levar em consideração a relevância das línguas autóctones nos processos educativos (LOPES, 2009). Aliás, ao se referir ao uso das línguas autóctones, na perspectiva do “empoderamento social”, uma vez que a maior parte da população moçambicana tem pouco domínio da língua do ensino – o idioma Português – pergunta-se: que “empoderamento social” ou que “Homem Novo” se pretende criar caso o Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique desconsidere o uso das línguas autóctones nos processos educativos?

A formação acadêmico-profissional de professores, quando política, é revestida de discursos belos, uma beleza rara e jamais vista nos vales da vida. Porém, surpreende aos sensíveis de raciocínio o fato de que os filhos das lideranças políticas e dos agraciados economicamente não frequentem escolas públicas, sob pretexto de que lá a educação não é de qualidade. Essas pessoas levam seus protegidos para onde julgam que terão uma educação de qualidade. Nas palavras de Zeichner (2008):

Acho interessante que muitos desses funcionários do governo que advogam pelos “professores bons o bastante”, aparentemente não achem esses “professores bons o bastante” para seus próprios filhos, que geralmente são enviados para escolas particulares (ZEICHNER, 2008 p, 13).

Hoje a educação clama por um professorado mais reflexivo e criativo e para o efeito urge ajustar e repensar a formação de professores, em especial, do ensino primário. Essa busca de uma formação de qualidade para a docência constitui um construto que Diniz-Pereira e Zeichner (2008) designam de “justiça social” no sentido em que se procura formar professores “que são determinados e capazes de trabalhar dentro e fora

⁶⁹ Como mencionamos no Capítulo Um, em Moçambique, a formação de professores para o ensino primário é de responsabilidade do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), embora existam alguns provedores privados desse tipo de formação. A aprovação dos currículos e a duração da formação são de responsabilidade do MINEDH. Sendo assim, no caso das instituições estatais (Institutos de Formação de Professores), todos os recursos investidos na preparação docente são de responsabilidade ministerial.

⁷⁰ No Moçambique independente, os discursos presidenciais editados na obra “Fazer da escola uma base para o povo tomar poder” (MACHEL, 1979) estão intimamente ligados à essa ideia de “empoderamento social”. A ideia de “empoderamento social” em Moçambique – eixo que une consciência e liberdade (FREIRE, 2018) – está presente como pensamento político educativo (MOÇAMBIQUE, 2018) e é considerado um dos fatores fundamentais para o desenvolvimento coletivo e social do país.

de salas de aula a fim de mudar as desigualdades que existem tanto no ensino quanto na sociedade como um todo” (DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2008, p. 17).

De acordo com esses autores (2008, p. 23-24), a prática de formação de professores para a justiça social deve observar algumas ações:

- Inserir políticas de admissão que classificam os candidatos com base em uma variedade de fatores, inclusive seu compromisso para ensinar todos alunos, além de outras características pessoais relacionadas à competência do ensino intercultural;
- Modificar padrões de ensino e avaliações para focar mais claramente aspectos do ensino culturalmente sensível;
- Ajudar futuros professores a desenvolverem um senso mais claro de sua própria identidade étnica e cultural e de sua própria localização social e conhecerem como várias formas de privilégio funcionam em sua sociedade;
- Ajudar os futuros professores a examinarem profundamente suas próprias atitudes e concepções sobre aqueles que são diferentes deles mesmos, de várias maneiras;
- Desenvolver altas expectativas para todos os alunos (por exemplo, exposição a iniciativas bem-sucedidas de ensino a alunos em que se tem, sobre eles, uma baixa expectativa);
- Supervisionar e analisar cuidadosamente os estágios em escolas e comunidades culturalmente diversificadas, inclusive experiências de imersão cultural nas quais os estagiários vivem em comunidades culturalmente diferentes;
- Incluir membros das comunidades como formadores (não-certificados) e remunerados para transmitir aos futuros professores conhecimento cultural e linguístico (por exemplo, oficinas na comunidade);
- Ensinar os futuros professores como aprender sobre as famílias e comunidades de seus alunos e como transformar esse aprendizado em práticas de ensino culturalmente sensíveis (por exemplo, incorporar o cabedal de conhecimentos das comunidades);
- Atentar para o compromisso com a diversidade que é evidente nos programas e nos contextos instrucionais, e não apenas em cursos individuais e;
- Recrutar, apoiar e manter um corpo docente de formação de professores mais diversificado.

Promover uma formação de professores voltada para a justiça social tem se mostrado um caminho difícil de se trilhar, sobretudo, em países em vias de desenvolvimento que ainda lutam em garantir a existência de um professor com qualificações mínimas para a docência. Nesse sentido, com os poucos recursos disponíveis para a formação docente em razão da implantação das políticas neoliberais, os países em via de desenvolvimento experimentam, ao longo dos anos, programas de formação docente “desajustados”.

Cochran-Smith et al. (2018) advertem, porém, para reformas educacionais como mecanismos “de cura” para as desigualdades sociais. Esses autores realçam que:

...com o tempo, os formuladores de políticas e outros assumiram que a pobreza e a desigualdade de renda são problemas que podem ser resolvidos pela reforma da educação sem reformas que tratem de outras condições sociais, econômicas e políticas e sem o reconhecimento das perspectivas e valores de conhecimento dos marginalizados historicamente estudantes, famílias e comunidades (p. 28).

A mudança do sistema educativo sem que se leve em conta as alterações nas demais estruturas sociais é de pouca importância para a real melhoria da qualidade de vida das pessoas. Não será somente a

educação que fará o milagre do desenvolvimento. A educação não pode ser vista como um fim em si mesma, no sentido que, uma vez escolarizadas, as pessoas irão autodesenvolver-se.

Tudo isso pressupõe, ao nosso ver, a reestruturação do espaço e do lugar da formação acadêmico-profissional de professores. A formação acadêmico-profissional docente, espaço privilegiado para a alfabetização do sentido da profissão docente, deve revestir-se de saberes e conhecimentos aprofundados sobre o funcionamento do sistema social como mecanismo de busca de uma preparação docente mais ajustada aos anseios sociais. Para tanto, a formação acadêmico-profissional de professores deve estabelecer bases para um conhecimento versátil que proporcione ao futuro professor alicerces para uma contínua aprendizagem e autodesenvolvimento profissional em razão das novas realidades e dos novos desafios. Compreende-se, então, que a formação acadêmico-profissional de professores, fundada na prática e na reflexão contextualizada sobre o *practicum* (ZEICHNER, 1995), deve projetar um profissional reflexivo (SCHÖN, 1983, 1987, 1989) e basear-se em um progressivo aperfeiçoamento profissional.

Iniciemos, então, a partir do próximo item, uma viagem para a discussão epistemológica sobre a preparação docente, descortinando os significados dos termos espaço, lugar e território na formação acadêmico-profissional de professores. Afinal, que espaços, lugares e territórios pertencem à formação de professores?

2.4. Do espaço ao lugar e território de formação de professores

Cunha (2008), ao teorizar sobre as definições de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários, procura, nas palavras dela, “distinguir termos [que] muitas vezes [são] usados como sinônimos, mas que têm significados distintos” (p. 183). Nos ancoramos nessa autora e em Santos (2014a; 2014b) para a discussão específica sobre esses conceitos no campo de formação acadêmico-profissional de professores para o ensino primário em Moçambique.

Ela destaca que, para entendermos a “concepção de lugar e sua interface com as expressões espaço e território como objeto de análise”, precisamos nos remeter aos “termos trajetórias e lugares, compreendendo que os mesmos atravessam as reflexões de todos os subgrupos que exploram diferentes palcos da formação” (CUNHA, 2008, p. 183). A polissemia presente na definição desses termos cria uma penumbra que, muitas vezes, dificulta o entendimento sobre o que seria realmente designado por lugar, espaço e “território efetivo” da formação acadêmico-profissional de professores para o ensino primário em Moçambique. Ainda assim, trazemos essa discussão para o contexto específico da presente pesquisa.

Iniciamos, então, pela diferença entre significado – segundo o Dicionário *online* do Português, “face do signo linguístico que corresponde ao conceito/conteúdo” – e significância – de acordo com esse mesmo dicionário, “dimensão material do signo linguístico”. Ao referirmo-nos ao termo “território efetivo”, por exemplo, pretendemos demarcar o conteúdo material para a compreensão objectiva daquilo que é o lugar, o espaço e o território da formação acadêmico-profissional de professores para o ensino primário (EP) em Moçambique. Não pretendemos subestimar as interpretações existentes sobre o que pode ser o território

efetivo da formação. Trata-se apenas de levantar alguns elementos necessários para a compreensão desse objeto.

Do ponto de vista semântico, ao consultar o dicionário *online* da Porto Editora (2020), descobre-se que o espaço se refere ao “lugar mais ou menos bem delimitado, cuja área (maior ou menor) pode conter alguma coisa; extensão indefinida”. Por sua vez, o lugar é o “espaço ocupado por um corpo; sítio; local” e, por fim, o território designa-se por uma “grande extensão de terra”.

Referindo-se especificamente ao conceito de lugar, Cunha (2008, p. 184) afirma que ele “representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição”. Como é possível se depreender, o conceito de lugar extrapola a dimensão de espaço físico para assumir uma dimensão humana de interações e vivências imbricadas na construção de experiências de vida.

É este sentido humanista das relações de objectividade que nos interessa: ou seja, a hermenêutica objectiva do lugar da formação acadêmico-profissional de professores para o ensino primário em Moçambique. Portanto, trata-se de um espaço existente. As instituições de formação de professores como espaços instituídos legalmente para a preparação docente devem assumir a ideia de que “a existência do espaço garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização” (CUNHA, 2008, p. 184). Isto quer dizer “que o fato de ser o espaço da formação não significa que, necessariamente, se constitua em um lugar onde ela aconteça” (*Ibidem*, p. 184).

A formação docente, mais do que um mero espaço, carece de um lugar nesse espaço para que este se constitua realmente em um lugar de formação. Com efeito, mecanismos específicos são necessários para transformar o espaço em lugar ou território efetivo de formação. Ao longo de décadas, várias instituições, leis e políticas foram instituídas em Moçambique e espaços físicos de preparação docente foram constituídos nesse país. No entanto, vestígios da constituição de lugares de formação são quase exíguos em Moçambique, a não ser os esforços recentes que vêm sendo desenvolvidos para a transformação das unidades escolares em lugares de formação docente. Além disso, faz-se necessário também transformar os diferentes espaços de formação – escolas, institutos, faculdades e programas de pós-graduação – em lugares efetivos de formação. A respeito disso Cunha (2008) afirma que:

A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz “esse é o lugar de”, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização (p. 184).

Portanto, enfatiza-se que a formação acadêmico-profissional de professores seja esse artefato que ocupa um “lugar” de responsabilidade social não porque esse “lugar” atualmente não corrija a formação de professores (COCHRAN-SMITH, et al., 2018), mas em razão de a formação docente configurar no cômputo dos progressos da sociedade e na transformação do tecido social (IMBERNÓN, 2011). Por essas e outras

razões, justifica-se ser primordial “ajudar os docentes a aprender a ensinar de forma eficaz” (HOROWITZ et al., 2019, p. 80) como questão de responsabilidade social e, ademais, como um dever ético.

Nesse sentido, a existência de ações concretas e processos conscientes de formação de professores difere conceitualmente das chamadas “missões institucionais” – ainda tão comuns na realidade moçambicana. As primeiras representam a materialização de aspirações e interações humanas objectivas sobre ações e processos de formação e não somente o mero cumprimento de uma “missão” (sic), uma lei ou simplesmente a “aplicação” (sic) de políticas que, na maioria das vezes, fazem pouco sentido para os sujeitos envolvidos diretamente naquelas ações. Nas palavras de Cunha (2008), no processo de transformação do espaço em lugar, “entram em jogo as representações que os sujeitos fazem dos lugares e o sentido que atribuem aos mesmos” (p. 184).

Mais do que políticas e leis, os sujeitos da ação – professores, formadores, alunos, formandos – são aqueles que a eles deveria outorgar-se a responsabilidade pela legitimação do lugar de formação, por intermédio do desenvolvimento de ações e processos efetivos de formação nesse espaço.

Desse modo, o espaço torna-se lugar quando os atores nele inseridos assumem objetivamente as ações e os processos inerentes a ele. Não se pode se referir ao “espaço de” sem que a materialidade das ações e os processos característicos desse espaço, assim como os atores nele atuantes, não assumam o “lugar de” por meio da execução efetiva do seu papel, o que, para Cunha (2008, p. 185), equivale a dizer que “o lugar, então, é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa”.

Por meio de um breve apontamento, Santos (2014b) descreve, do ponto de vista geográfico, o processo de constituição do lugar dentro do espaço. Esse autor afirma que:

O espaço geográfico é formado por sistemas de objetos e sistemas de ações, um conjunto indissociável. Cada subespaço inclui uma fração desses sistemas, cuja totalidade é o mundo. Cada subespaço se define conjuntamente por uma tecnoesfera e uma psicoesfera, funcionando de modo unitário. [...] os lugares, pois, se definem pela sua densidade técnica, pela sua densidade informacional, pela sua densidade comunicacional, cuja fusão os caracteriza e distingue. Essas qualidades se interpenetram, mas não se confundem (p. 160).

Inspirados nessa ideia, podemos afirmar que o lugar da formação acadêmico-profissional de professores para o ensino primário em Moçambique nem sempre existiu e, ao ocupar diversos espaços nas instituições que se responsabilizam por essa formação, não esteve de maneira efetiva nesse lugar devido à falta de entrosamento entre a tecnoesfera⁷¹ e a psicoesfera⁷² dentro desse espaço. Nesse contexto específico, geralmente, tem-se a existência de uma tecnoesfera na formação docente em Moçambique⁷³, porém, esta não se encontra efetivamente acompanhada por uma psicoesfera a fim de proporcionar sua manutenção e

⁷¹ A tecnoesfera é o mundo dos objetos.

⁷² A psicoesfera refere-se ao mundo das ações. Os objetos artificiais são híbridos já que não têm existência real, valorativa, sem as ações (SANTOS, 2014, p. 159).

⁷³ A tecnoesfera na formação docente em Moçambique é constituída basicamente por edifícios, salas de aula, contendo mobiliário (mesas, cadeiras), dormitórios, contendo camas, quadras esportivas, alguns equipamentos de informática, alguns meios circulantes e “pequenas bibliotecas”.

funcionalidade para atingir de modo eficaz os objetivos institucionais. A componente estrutural da formação docente – muito deficitária, no caso de Moçambique –, constituída objetivamente pelos institutos e escolas de formação de professores primários, ressentem-se da falta de um corpo docente e administrativo com perfil que se adéqua para o propósito da formação docente. As escolas primárias em que as práticas profissionalizantes decorrem não são mais do que um espaço carregado pelo simbolismo profissional que pouco desempenha seu papel para a preparação de novos professores em razão da própria administração do sistema escolar e da formação docente que se revelam também bastante precárias.

Em Moçambique, esses espaços não têm sido usados em sua plenitude para garantir uma formação integrada de professores⁷⁴. Ademais, nesse mesmo diapasão, pode-se encontrar a dimensão humana ligada ao processo de formação, mas sem que suas ações sejam efetivamente entrosadas a esse processo. Sendo assim, poder-se-á perceber que, embora exista uma infraestrutura e, nela, realizar-se a formação de professores primários em Moçambique, não há a fusão da técnica, da informação e da comunicação em relação à ação e aos processos coletivos e unificados de formação docente. Dessa maneira, testemunha-se a existência de um “espaço de formação” nesse país sem que o “lugar de formação” esteja estruturado.

Em uma perspectiva globalizada, em que o mundo passa por constantes mudanças e está conectado em sistemas de redes, abre-se para uma nova reflexão sobre os conceitos de espaço e de lugar de formação docente. Mesmo respeitando as particularidades de cada contexto e de cada realidade, isso traz uma carga enorme de conflito porque as regras/visões de outrem nem sempre são ajustáveis para contextos particulares, quanto mais as de proporção global. Segundo Santos (2014b):

Esse conflito entre o trabalho particular e o local, entre o trabalho geral e o global, é a base de um choque entre a cultura objetiva, imposta de fora e obediente aos constrangimentos da produção direta, suas técnicas e normas, e a cultura subjetiva, inspirada de dentro de cada um por considerações mais amplas, cultura que é tanto maior e mais intensa quanto maiores sejam as possibilidades de ação comunicativa (p. 162).

Desse modo, com o advento da globalização, o espaço de formação docente em disputa com os demais, abençoados pela lógica acadêmica, tornou-se líquido e “alienado” (SANTOS, 2014a), pois o consumismo *das médias* e as progressivas “tentativas de privatização da formação de professores da educação básica no mundo” (DINIZ-PEREIRA e ZEICHNER, 2019) tendem a marginalizar o espaço de formação a tal ponto que chega a impossibilitar a transformação deste em lugar de formação.

Assistem-se no mundo, nos dias que correm, menos esforços para alavancar e dinamizar o lugar da formação docente. O poder neoliberal, por meio do desenvolvimento tecnológico em sociedades capitalistas, aventura-se em uma miragem para uma formação docente sem professor como, por exemplo, o caso da Universidade “42” e/ou a realização de provas para o licenciamento à docência sem a necessidade de uma preparação para o efeito (ZEICHNER, 2013). A internacionalização da formação docente poderá

⁷⁴ Trata-se de coordenar, de interligar, de intertematizar as duas componentes da referida formação: a científica e a pedagógica, em convergência com a prática pedagógica, com o estágio profissional e com as características da sociedade a que os futuros professores se destinam (RAMOS, 1980, p. 66).

criar uma mutilação de instituições de formação, caso estas não desenvolvam processos híbridos nas componentes da tecnoesfera e da psicoesfera.

Bookchin (1974), ao analisar a questão da alienação e desalienação do espaço, afirma que “na sociedade burguesa a comunidade é dividida em monadas⁷⁵ competitivas e é invadida por uma mediocridade espiritual, de tal forma que a existência material do homem se torna escravizada, insegura e unilateral” (*apud* Santos, 2014a, p. 79). Este é um dos segmentos que avassala o espaço de formação docente, pois reina a compartimentação e a competitividade – o que se configura penoso no lugar de formação. Santos (2014a) é mais profundo ao afirmar que “a percepção do espaço é parcial, truncada e, ao mesmo tempo em que o espaço se mundializa, ele nos parece como um espaço fragmentado [...] temos diante de nós um espaço humanamente desvalorizado reduzido a uma função” (p. 79).

Em relação ao interesse específico desta pesquisa, importa sublinhar que tanto o espaço quanto o lugar de formação acadêmico-profissional de professores para o ensino primário em Moçambique extrapolam fronteiras sejam elas físicas ou no domínio dos conhecimentos específicos da área. Ainda que haja interação de vários espaços de formação, o lugar de formação deve assumir o protagonismo e deixar claro sua existência nesse espaço. Para Santos (2014b), “o lugar é a oportunidade do evento acontecer [...] e este, ao se tornar espaço, ainda que não perca suas marcas de origem, ganha características locais” (p. 163).

Porém, é preciso ir mais além e defender que o lugar de formação acadêmico-profissional de professores para o ensino primário em Moçambique, por sua vez, se constitua em território de formação, com um sistema híbrido e indissociável de tecnoesfera e psicofera.

Dessa maneira, a ideia de território como “área delimitada sob certa jurisdição” ou “área habitada por uma espécie ou grupo de animais que a defende de possíveis invasões de animais ou espécies diferentes” (Dicionário *online* do Português), no contexto específico da formação docente, assume a essência do “lugar de” no qual os “donos” desse território – ou seja, os atores da formação: professores, formadores e formandos – têm a prerrogativa de decidir sobre como e de que maneira explorar esse território. Os “donos” instituem leis e normas e podem, à luz de seus propósitos, celebrar acordos que permitam a cooperação dentro do seu domínio territorial. Nos dizeres de Cunha (2008),

Os territórios – serão percebidos por indicadores que incluem o aporte legal e institucional que sustenta as propostas e os programas de formação. Decorre, também, do tempo de ocupação, que revela a intensidade da sua institucionalização e o reconhecimento de seus efeitos pelos beneficiários das ações formativas... (p. 186).

Hoje em dia é irrecusável o fato de que a ação global como norma influencie as ações de um determinado território e isso, por um lado, configura-se benéfico, uma vez que os ecossistemas planetários não estão isolados nem fragmentados e, com a crescente globalização socioeconômica do mundo, se justifica ainda

⁷⁵ Agrupamentos populacionais pequenos.

mais que as instituições, portanto, os espaços de formação docente, possibilitem criar territórios de formação que atendam a perspectiva global do desenvolvimento humano. Por outro lado, tem-se a necessidade de um mutualismo na construção dos processos de formação, pois todos eles visam o desenvolvimento humanitário e a inobservância de princípios fundamentais da aldeia global como, por exemplo, o mutualismo, o comensalismo na educação e na formação docente, essas instituições e seus atores não poderão participar da vida sistêmica imposta pela globalização pela razão de estarem desabilitados para o convívio nos moldes impostos por ela.

É relevante afirmar que o território – lugar de domínio de um certo grupo – tende a entrar em conflito quando incorpora no seu meio regras e normas alheias – as da “globalização perversa”, por exemplo – pois enfraquece as potencialidades territoriais e, sem mecanismos de resistência, esse lugar/território poderá servir somente aos interesses mercantilistas da globalização hegemônica e do neoliberalismo. Portanto, é fundamental compreender que “o território se afirma pelo lugar e não só pelo novo fundamento do espaço e mesmo pelos novos fundamentalismos do território fragmentado, na forma de novos nacionalismos e novos localismos” (SANTOS, 2014b, p. 143).

Isso significa que “o exercício desta ou daquela ação passa a depender da existência, neste ou naquele lugar, das condições locais que garantem eficácia aos respectivos processos” (SANTOS, 2014, p. 169). Em razão disso, pode-se deduzir que a existência de um lugar de formação inicial de professores para o ensino primário, como território efetivo dentro de um sistema global (Sistema Nacional de Educação – SNE – no caso de Moçambique, por exemplo) possibilitará com que o sistema tenha melhor desempenho e esse território efetivo funda-se dentro do espaço concebido para o efeito, por meio da imbricação entre a tecnoesfera e psicoesfera no lugar da formação inicial docente.

Ainda assim, há que considerar que os fatores econômicos e educativos de cada país determinam, em larga medida, a incorporação de fatores impostos pela globalização nos seus sistemas. Para países pobres ou empobrecidos, como é o caso de Moçambique, o aspecto econômico desempenha um papel predominante sobre o sistema educativo. Tratando-se de um país pobre ou empobrecido, os investimentos que o setor da educação precisa são quase inexistentes, o que impossibilita o desenvolvimento do sistema educativo e a incorporação sistêmica dos fatores impostos pela globalização – como o caso da qualidade do ensino que demanda recursos financeiros e humanos em quantidade e qualidade para a construção de um sistema de educação de qualidade.

Em síntese, discutimos, ao longo deste capítulo, as noções de espaço, lugar e território na formação de professores. Como vimos, os espaços concebidos para a formação docente não chegam a constituir-se em lugar de formação devido à falta de apropriação desses espaços pelos sujeitos de formação. Além disso, ainda estamos muito distantes daquilo que poderíamos chamar de território de formação docente. A existência de uma tecnosesfera nos espaços de formação garantiria, à princípio, a implantação do lugar de formação, porém, é necessário que as ações de formação sejam realizadas “por dentro da profissão”, isto é, a concepção dos currículos de formação, as pesquisas e a própria prática sejam forjadas no contexto escolar e orientadas por professores e formadores experientes, por meio de uma cooperação entre as

escolas e os institutos de formação. A constituição de um lugar de formação docente possibilitaria, entre várias ações, a formação contínua de professores nos contextos específicos das escolas e o desenvolvimento profissional dos sujeitos de formação.

Para seguirmos com a análise sobre a formação de professores para o ensino primário em Moçambique, faz-se necessário compreender o funcionamento das instituições de formação docente nesse país, no caso em estudo, o Instituto de Formação de Professores de Chibututuine. No Capítulo Três, analisaremos a componente da tecnoesfera e seu funcionamento em relação aos objetivos e à missão desse Instituto.

CAPÍTULO TRÊS – Análise sobre a estrutura e o funcionamento do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC) – 1ª parte

Neste capítulo, analisamos a estrutura e o funcionamento do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC) em relação à sua missão e aos desafios na formação docente para o ensino primário em Moçambique.

3.1. Caracterização geral do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine

O Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC), embora tenha iniciado suas atividades na década de 1930 como “Escola de Habilitação de Professores Indígenas do Alvor Manhiça”⁷⁶, foi a primeira escola de preparação docente em Moçambique com a finalidade de “habilitar professores indígenas para escolas rudimentares”⁷⁷ (GOLIAS, 1999, p. 47). O IFPC foi legalmente criado, de acordo com o Boletim da República (BR) 1ª Série número 25 de julho de 2012, à semelhança dos demais institutos de formação de professores primários em Moçambique, pelo Diploma Ministerial nº 41/2007 de 16 de maio, e constituiu-se em um dos parceiros estratégicos na luta pela melhoria da qualidade de ensino. Essa foi uma das ações implantadas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), orientadas pelos Planos Estratégicos da Educação (PEE) de 1999, 2006 e 2012, cujas temáticas focalizaram, respectivamente, as ideias de “combater a exclusão, renovar a escola”, “fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a moçambicanidade” e “Vamos aprender: construindo competências para o desenvolvimento de Moçambique”. Essas ideias foram inspiradas na Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação (PNEEI, 1995) que colocou a educação como o meio básico para a compreensão e a intervenção nas tarefas do desenvolvimento social, na luta pela paz e reconciliação nacional⁷⁸ (MINED, 1995). Salienta-se que, no período que segue os acordos gerais de paz (4 de outubro de 1992), a rede escolar em Moçambique, no seu cômputo geral, era obsoleta, o que motivou o Estado a:

Alargar a rede de escolas primárias de 1º grau a todas as zonas do país, de modo a diminuir as distâncias que as crianças percorriam para a escola. Para este efeito, [...] foram construídas sete mil e quinhentas (7.500) salas de aulas [...] e recrutados oito mil e oitocentos (8.800) novos professores; foram construídas, pelo menos, duas mil e quinhentas (2.500) casas para

⁷⁶ A terminologia “indígenas” foi introduzida pelo Decreto-Lei 39666 de 20 de abril de 1954, ao definir que “são considerados indígenas das províncias da Guiné, Angola e Moçambique, os indivíduos da raça negra ou seus descendentes que nascidos lá ou lá vivendo habitualmente, ainda não possuem a instrução e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a aplicação integral do direito público e privado dos cidadãos portugueses. São igualmente considerados indígenas nascidos de pai e mãe indígenas em lugar estranho a estas províncias, tendo-se os pais fixado nelas temporariamente” (GOLIAS, 1999, p. 33-34).

⁷⁷ O ensino para “indígenas” em Moçambique foi criado em 1930, por meio do diploma legislativo nº 238 de 16/5/1930, e compreendia três ramos ordinalmente: 1º ensino primário rudimentar; 2º ensino profissional e 3º ensino normal. O ensino destinado aos “indígenas” tinha por finalidade “conduzir gradualmente o indígena da vida de selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio”. O ensino primário rudimentar destinava-se a “civilizar e nacionalizar os indígenas da colônia, difundindo entre a língua (idioma) e os outros costumes portugueses”. O curso de habilitação de professores “indígenas” era ministrado em regime de internato e leccionava-se: Língua Portuguesa; Aritmética e Sistema Métrico; Geografia e História; Elementos de Ciências Físico-químicas e Naturais; Desenho e Trabalhos Manuais; Pedagogia, Moral e Cívica; Educação física e Música. Além do ensino regular dessas disciplinas, era dado ao futuro professor uma preparação complementar, em sessões especiais, de prática agrícola, canto coral, educação física e higiene e ainda de educação Moral e Cristã. As sessões de práticas agrícolas, segundo o pensamento da época, não se limitavam ao cultivo da terra, enxertia, podas e desinfecção de árvores de fruta: despertavam também nos futuros professores o sentido de beleza, por meio de trabalhos de jardinagem (GOLIAS, 1999, p. 47-48).

⁷⁸ O termo “reconciliação” nacional surge no contexto do fim da guerra civil em Moçambique que opôs um grupo de moçambicanos (Resistência Nacional Moçambicana - RENAMO) que, não tendo se identificado com os mecanismos de governo impostos pelo Movimento de Libertação Nacional (FRELIMO), se rebelou após a independência nacional e somente em 4 de outubro de 1992 alcançou-se a paz por meio da assinatura de um acordo entre a RENAMO e o governo da FRELIMO.

professores e igual número de furos de água; introduziu-se ao nível de todos os distritos, o maior número possível de escolas do 2º grau do ensino primário (6ª e 7ª classes) e [...] recrutados quatrocentos e setenta e cinco (475) novos professores de modo a elevar o efetivo de alunos de cento e quinze mil e setecentos (115.700) em 1994 para cento e setenta e nove mil e trezentos e dez (179.310) em 1999 (MINED, 1995, p. 9).

Em decorrência do cenário exposto acima, é possível dizer que os institutos de formação de professores (IFP) constituíram-se a espinha dorsal do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) para alavancar a educação no país, assim como para o alcance dos objetivos educacionais propostos a partir da colocação de professores com uma preparação mínima para a docência em todas as escolas. É nesse contexto que o Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC) entrou em cena como um dos alicerces ministeriais para disponibilizar para a sociedade moçambicana professores para o ensino primário de sete classes.

O Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC) situa-se no Município da Vila da Manhiça, na província de Maputo, a 80 quilômetros da capital de Moçambique. Esse Instituto está voltado para a formação de professores para o ensino primário e, em razão disso, os egressos se destinam a leccionar nas escolas da educação básica (1ª a 7ª classes) no regime de monodocência⁷⁹. O IFPC tem uma longa história. Conforme descrevemos anteriormente, ele iniciou suas atividades como escola de habilitação de professores para o ensino “indígena” (sic).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Instituto (PPPI, 2013), registrado em seu plano operacional, após a independência nacional, essa instituição assumiu várias nomenclaturas, porém, sempre com a mesma missão de formação dos professores para o ensino primário. Ele foi chamado de Instituto de Magistério Primário de Chibututuíne (IMAP), entre os anos de 1999 e 2006, e, nesse período, preparava professores de nível médio nos modelos de “10ª +1+1 e 10ª +2”. Esses professores tinham um piso salarial de 8.484,00 meticais⁸⁰. Portanto, para a realidade de Moçambique, esses eram professores mais onerosos⁸¹, quando comparados aos professores derivados do modelo de formação de “10ª +1”, cujo piso salarial, no igual período, era de 6.776,00 meticais⁸².

Pode-se ler no mesmo documento (PPPI, 2013) que, desde o ano 2001 e em relação aos diferentes modelos de formação, esse Instituto graduou, até o ano lectivo de 2012 (ano mais recente em que há dados sistematizados), 4.807 novos professores, distribuídos em todo país, sendo 4.041 da formação inicial e 766 da formação em exercício. Nesse período (2006-2010/11), a média anual de necessidade de novos professores para o ensino primário do 1º e do 2º grau (EP1 e EP2) situava-se em cerca de dez mil

⁷⁹ Trata-se de um regime de ensino em que um professor assume a docência em todas as áreas curriculares. No caso de Moçambique, a monodocência é exercida no ensino primário e os professores leccionam todos os conteúdos escolares com a exceção do Inglês.

⁸⁰ Segundo a tabela salarial do Ministério da Economia e Finanças de Moçambique, de 28 de maio de 2018. Esse valor equivalia, no Brasil, a R\$ 643,85, no câmbio do dia 03 de julho de 2020.

⁸¹ O grupo dos professores preparados no modelo de “10ª +1+1 e 10ª +2”, dada sua categoria (DN₃), tem direito a um subsídio técnico que varia consoante a localização da escola em que o professor leciona, possibilitando um aumento de alguns dígitos salariais para esse grupo. Porém, os do outro modelo – de “10ª+1” – não gozam desse direito, o que faz com que aqueles do primeiro grupo (10ª +1+ e 10ª+2) sejam mais onerosos para os cofres públicos, dada a conjuntura socioeconômica de Moçambique.

⁸² Esse valor equivalia, no Brasil, a R\$ 643,85, no câmbio do dia 03 de julho de 2020.

professores, segundo informações do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2006). O MEC (2006), ao fazer alusão à necessidade de professores para o ensino primário em Moçambique, descreve que:

Embora muitos esforços tenham sido feitos para aumentar o número de professores qualificados, a expansão ainda é baseada, sobretudo, no recrutamento de professores não qualificados profissionalmente. Os centros de formação de professores primários (CFPP) que formam professores num curso de 3 anos a partir de um nível de ingresso de 7^a classe, estão atualmente a formar uma média de 2.000 professores por ano. O instituto de magistério primário (IMAP) e iniciativas privadas relacionadas que recrutam graduados da 10^a classe e lhes dão dois anos de formação, formam cerca de 3.000 professores anualmente. No total, tem havido uma necessidade, anual, de se recrutar pelo menos 2.000 professores não qualificados para preencherem a lacuna. Atualmente, o MEC assegura que os professores não qualificados tenham pelo menos a 10^a classe (p. 52).

Como é possível constatar, nesse período, os institutos de formação docente, no seu cômputo geral, não conseguiram satisfazer as necessidades em relação à oferta de novos professores para as escolas primárias públicas e o governo recorria a contratação de professores “leigos” com nível de escolaridade de 10^a classe e que, posteriormente, eram submetidos a cursos de profissionalização, por meio da formação em exercício. Isto significa que, até 2012, todos professores formados nos institutos conseguiam concursar para a docência.

Esses institutos realizam a formação inicial de professores para o ensino primário (EP) no modelo “10^a +1”, seguindo a Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação (SNE), sendo um programa acelerado de cerca de um ano, porém, cumprindo cerca de 1.200 horas de formação. Como houve necessidade de aumentar o número de professores para o sistema, esse modelo foi considerado mais funcional, prático e mais racional em termos de custo-benefício. Conforme destacamos nos capítulos anteriores, nos programas de preparação, faz-se necessário observar todas as etapas de formação (MIALARET, 1981) antes da aprendizagem dos métodos e das técnicas pedagógicas. Como afirma Imbernón (2011):

A formação inicial, como começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, deve evitar dar a imagem de modelo profissional assistencial e voluntarista que frequentemente leva a um posterior papel de técnico-contínuista, reflexo de um tipo de educação que serve para adaptar de modo acrítico os indivíduos à ordem social e torna os professores vulneráveis ao entorno econômico, político e social (p. 60).

No entanto, a partir de agosto de 2019, o Instituto de Chibututuíne iniciou um novo modelo de formação de professores primários com três anos de duração em que o nível de escolaridade para o ingresso era a 12^a classe (nível médio), cujos egressos destinavam-se a lecionar no ensino básico⁸³. Nesse dizer, o Instituto de Chibututuíne desenvolveu dois modelos de formação inicial de professores, apelando para uma gestão institucional mais eficaz, baseada em uma visão ou abordagem sistêmica, como a descrita por Chiavenato

⁸³ Como informado no Capítulo Um, o ensino básico em Moçambique compreende as classes da 1^a à 9^a (ensino primário mais 1^o ciclo do ensino secundário geral). Segundo a Lei 18/2018, no artigo n^o 13.3.a, o 1^o ciclo do ensino secundário corresponde às classes da 7^a à 9^a.

(2003) e por Senge (2013) – uma organização que está focada na maximização de resultados por meio do envolvimento de todos os atores na construção desses resultados.

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) promoveu, por meio da “estratégia integrada de formação e capacitação dos professores” (MINEDH, 2012), a formação contínua em serviço de docentes à distância, como mecanismo de habilitar docentes “leigos” e, ao mesmo tempo, promover o seu desenvolvimento profissional contínuo. O Instituto de Chibututuine ofereceu essa formação de modo a conferir preparação profissional aos docentes “leigos” ao mesmo tempo que prestou assessoria e monitoria pedagógica nos Distritos da Manhiça, Marracuene e Magude. Esse Instituto era responsável pelo desenvolvimento profissional docente nessa jurisdição e de elevar a formação dos docentes de nível quatro (DN₄) para o nível três (DN₃). Para tanto, o Instituto contava com quatro núcleos pedagógicos (NP), o que tornou a gestão e o funcionamento institucional mais complexos.

O Instituto de Formação de Professores de Chibututuine, segundo seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2013, p. 9), procura tornar-se uma referência, por excelência, na formação de professores reflexivos, proativos e competentes perante os desafios da aprendizagem efetiva no ensino básico de Moçambique. Pretende-se ainda, de acordo com o seu regulamento institucional, garantir uma formação integral e excelente de professores e de gestores escolares que assegurem uma gestão eficaz e uma aprendizagem efetiva nas escolas do ensino básico, na sua área de abrangência pedagógica delimitada pelos três distritos acima indicados. Essa visão encontra *inputs* a partir do Plano Estratégico da Educação (PEE, 2012) que refere como missão do sistema educativo:

Educação como um direito, bem como um dever de todos os cidadãos: um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, econômica e política, indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza. E, a criação de um Sistema Educativo justo, inclusivo, eficaz e eficiente em termos de gestão, um sistema onde os alunos obtenham as competências requeridas em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes, para atingirem o objectivo principal da Educação, como reflectido na visão de longo prazo, respectivamente (MINED, 2012, p. 15).

Como mencionamos no Capítulo Dois, a questão da preparação de docentes eficazes tem sido foco de vários estudos (HOROWITZ et al., 2019; HAMMERNESS et al., 2019 e COCHRAN-SMITH et al., 2018) que problematizam a depreciação da qualidade do ensino por ausência de professores capazes de oferecer um ensino eficaz aos alunos. E, ao se tratar de uma visão institucional, preparar docentes eficazes parece uma ideia interessante, pois umas das razões apontadas para explicar a baixa qualidade de ensino em Moçambique é “a baixa qualidade de formação docente”, reconhecida pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano por meio dos Planos Estratégicos (PEE, 2006; 2012). Portanto, essa visão institucional, por parte do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine, demonstra a necessidade de uma estrutura administrativa flexível e sistêmica (CHIAVENATO, 2003) de modo a alcançar seus objetivos com sucesso.

No que concerne às especialidades existentes no Instituto, de modo a alargar as habilidades do formando, oferecem-se, por meio de círculos de interesse, cursos sobre Produção Agropecuária; Construção e

Manutenção; Canto e Dança; Pintura, Escultura e Artesanato que podem ser enquadrados na sexta categoria de conhecimentos de base de Shulman (1987) – “conhecimento de contextos educacionais que variam do funcionamento do grupo ou da sala de aula, à governança e financiamento dos distritos escolares, ao caráter de comunidades e culturas” (p. 8; tradução livre). Entende-se que esse conhecimento visa proporcionar ao formando destrezas relacionadas a especificidades de contextos locais por meio das quais poderão trabalhar à semelhança das atividades artísticas de canto Coral, a Macuaela⁸⁴, o Xigubo⁸⁵ e o Teatro, como patrimônio cultural nacional, ampliando as noções sobre conhecimentos étnico-culturais da sociedade moçambicana. Esses mesmos cursos foram desenvolvidos durante a educação colonial com a finalidade de ensinar aos futuros “professores indígenas” (sic) conhecimentos sobre produção agrária, estética e beleza individual (GOLIAS, 1999).

3.2. Funcionamento organizacional e administrativo do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC)

Conforme defendeu Chiavenato (2003, p. 153), toda organização existe, não para si mesma, mas para alcançar objetivos e produzir resultados. O Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC) possui uma direção composta, de acordo com o Artigo nº 9 do Regulamento Geral dos Institutos de Formação de Professores e de Educadores de Adultos em Moçambique, por um diretor e por quatro diretores adjuntos, nomeadamente: o diretor adjunto pedagógico, o adjunto administrativo, o adjunto do internato e o diretor adjunto pedagógico para a escola anexa ao Instituto. Outros cargos na estrutura administrativa são compostos por cinco chefes de departamentos e um chefe de secretaria.

O diretor do Instituto, no domínio de suas competências, deve, entre várias atribuições:

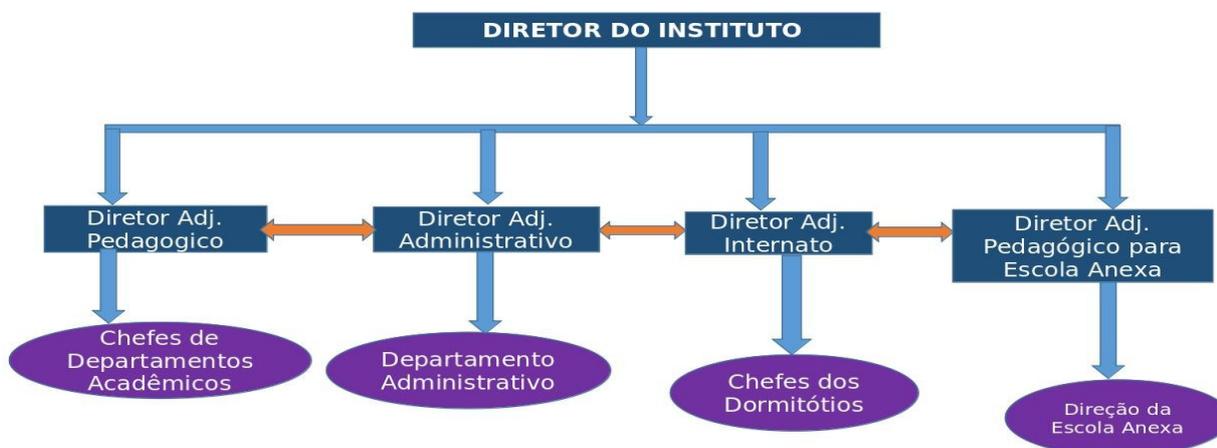
- Zelar pela implementação da política de Educação na instituição;
- Exercer a atividade de planificação, organização, direção e controlo da instituição;
- Aplicar e fazer cumprir normas, princípios e metodologias da gestão da força de trabalho e da política de quadros e;
- Elaborar projetos e planos de desenvolvimento do instituto e garantir a sua implementação (Artigo 10 do Regulamento dos IFP e FEA, 2012).

Em síntese, a direção do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine apresenta o seguinte organograma, conforme a figura a seguir:

⁸⁴ Macuaela é “uma dança antiga, que nasceu da dominação imperialista da África Austral. É executada por homens e muito divulgada nas províncias de Maputo e Gaza, no sul de Moçambique. Não é acompanhada por nenhum instrumento musical” (BERNARDO, 2003, p. 74).

⁸⁵ Xigubo é uma “dança trazida para Moçambique pelos guerreiros *Vanguni* quando estes se espalhavam pelo sul do país, no Século XX. Esta dança era praticada para festejar as vitórias militares e como forma de preparar os guerreiros, física e militarmente. Os dançarinos vestiam o seu traje de guerra, no qual se salienta o cinto de pele de zebra atravessado no tronco, empunhavam as suas armas, traduzindo nos passos e movimentos da dança as várias fases da luta. O ritmo era marcado por quatro tambores e um *gulula*. Durante a dança eram entoadas canções que estimulavam os guerreiros para o combate” (BERNARDO e ENES, 2004, p. 36).

Figura nº 2: Organograma da Direção do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC)



Fonte: Sistematizado pelo pesquisador.

A partir da observação dessa estrutura, é possível perceber que o diretor do Instituto representa a autoridade máxima institucional. Como os institutos de formação de professores subordinam-se diretamente ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, o diretor do Instituto subordina-se, na cadeia de comando ministerial, ao Diretor Nacional de Formação de Professores (DNFP). A cadeia de comando é vertical e a ênfase nas atribuições de responsabilidades do diretor do Instituto⁸⁶ espelha o que são as premissas burocráticas da administração baseadas na abordagem “estruturalista” do sociólogo alemão Maximilian Karl Emil Weber (1864 – 1920). Em razão do diretor ser a supremacia institucional e o que deve garantir os resultados, ele deve usar de suas atribuições estatutárias para fazer a “máquina” gerar resultados, uma vez que toda a responsabilidade sobre a planificação e o desenvolvimento institucional é de sua competência. Um dos gestores do IFPC entrevistados para esta pesquisa, aqui tratado por “gestor alfa” (GA), afirmou que:

“...se gerir esta instituição fosse como gerir uma criação de galinhas domésticas até diria que é fácil... mas há muita coisa que só é possível porque partilhamos tarefas e responsabilidades dentro do previsto pela lei e nas normas e cada um sabe da sua responsabilidade... mas, o chefe deve zelar por tudo isso e pôr o motor a funcionar se não o barco não anda...”
(Entrevista realizada com GA no dia 18 de abril de 2019).

O posicionamento do “gestor alfa” consubstancia a ideia “burocrática” de autoridade – presente na máxima de que “o chefe é quem manda” – e reforça que é preciso “respeitar” as normas e as hierarquias.

⁸⁶ O Artigo nº 10 do Regulamento geral dos IFP e FEA (2012) descreve as competências do Diretor: a) Zelar pela implementação da política da instituição; b) Exercer a atividade de planificação, organização, direção e controlo da instituição; c) Executar as decisões e orientações das estruturas superiores do Ministério da Educação, dos órgãos locais do Estado onde estiver implantado o IFP ou FEA; d) Aplicar e fazer aplicar normas, princípios e metodologias da gestão da força de trabalho e da política de quadros; e) Assegurar a direção científica, técnica, pedagógica, em particular no cumprimento dos Planos de Estudo e Programas de Ensino aprovados oficialmente pelo Ministério da Educação; f) Realizar atos administrativos que forem atribuídos por lei, e os que por delegação de poderes lhe forem definidos; g) Dirigir o processo de elaboração, execução dos planos de trabalho que garantam uma gestão racional dos recursos materiais e financeiros; h) Apresentar às estruturas superiores, nos prazos definidos, todos os dados necessários para a informação sobre o funcionamento da instituição, nomeadamente: planos, dados estatísticos, relatórios e demais informações; i) Elaborar projetos e planos de desenvolvimento do Instituto e garantir a sua implementação.

Chiavenato (2003) lembra-nos que, para Weber, a melhor organização é a “burocrática” e faz notar que a autoridade significa a possibilidade de que uma ordem específica seja obedecida e esta represente o poder institucionalizado e oficializado (p. 259). Na perspectiva institucional, destaca-se que:

Poder implica potencial para exercer influência sobre as outras pessoas. Poder significa, para Weber, a probabilidade de impor a própria vontade dentro de uma relação social, mesmo contra qualquer forma de resistência e qualquer que seja o fundamento dessa possibilidade. O poder, portanto, é a possibilidade de imposição de arbítrio por parte de uma pessoa sobre a conduta das outras (CHIAVENATO, 2003, p. 259).

Portanto, a ordem por ser obedecida implica que os subordinados na linha de comando imediatamente subalterna a um gestor burocrático têm possibilidades limitadas de discutir a solução dos problemas, sobretudo, quando o líder entender o poder na “característica popular” da burocracia.

Segundo Chiavenato (2003, p. 260), a característica popular entende a burocracia como uma organização em que o papelório se multiplica e se avoluma, impedindo soluções rápidas ou eficientes. Ao agir dessa maneira “popular” e “cronologista” ou ao seguir esse “sequencialismo dos processos”, acaba-se por prejudicar todo o processo. Sendo a administração educacional o lado dinâmico da educação, conforme Sears (1990, p. 9), é de supor que a prática administrativa seja sistêmica e flexível, isto é, uma gestão sistêmica.

Desse modo, compreendendo o poder institucional como sendo um mecanismo de gestão sistêmica e reflexiva no compartilhamento e na busca de soluções institucionais viáveis e melhoradas, o poder delegado aos gestores do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine pode fazer que gestores oficialmente instituídos concentrem energias necessárias para a satisfação dos objetivos da organização por meio do envolvimento de todos.

A análise dos documentos institucionais desse Instituto (regulamentos, projeto pedagógico, relatórios) desmistificou que, no âmbito do funcionamento institucional, a direção realizasse o controle dos processos e cobrasse a prestação de contas a todos os níveis para garantir a “coesão” do trabalho por meio de uma rotina mensal de reuniões do coletivo de direção (diretor e os diretores adjuntos). Uma vez por mês, os chefes de departamentos e outros convidados fazem parte do coletivo e, havendo necessidade, o chefe da secretaria também é convidado a participar desse coletivo.

A estrutura organizacional e de funcionamento do IFPC, como se pode perceber, é alicerçada na abordagem burocrática de Weber em que cada integrante da estrutura tem o seu papel bem definido e detalhado conforme os artigos nº 10 a 16 do Regulamento dos Institutos de Formação de Professores e Educadores de Adultos, em anexo (Anexo 1).

Segundo Chiavenato, para conseguir eficiência, a burocracia explica nos mínimos detalhes como as coisas deverão ser feitas e caracteriza-se por: “a) Caráter legal das normas e regulamentos; b) Caráter formal das comunicações; c) Caráter racional e divisão do trabalho; d) Impessoalidade nas relações; e) Hierarquia de autoridade; f) Rotinas e procedimentos padronizados; g) Competência técnica e meritocrática; h)

Especialização da administração; i) Profissionalização dos participantes; j) Completa previsibilidade do funcionamento” (CHIAVENATO, 2003, p. 262)

A abordagem burocrática é um mecanismo administrativo que conduz ao alcance dos objetivos, embora veicule certo perigo para uma realização não maximizada deles. No Instituto em estudo, a visão da burocracia que predomina é aquela no sentido “popular” de seguimento linear das instruções normativas. Uma instituição de formação profissional docente, como é o caso do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC), na perspectiva de busca maximizada de resultados – entenda-se como resultados maximizados a qualidade de novos professores formados, capazes de reinventar o ensino em razão dos contextos e dos resultados por eles gerados no sistema educativo –, deve orientar-se por uma abordagem administrativa mais sistêmica (SENGE, 2013; CHIAVENATO, 2003) e democrática (MENDES, 2004, FREITAS, 2005b, SANTOS, 2006), o que proporcionará eficácia e eficiência institucional. Santos (2006) afirma que:

A gestão da escola, para se constituir a partir do fundamento democrático, deve ter como princípios básicos: participação e autonomia. Pedagogicamente esse processo exige que a escola se arme de instrumentos que visem garantir esses princípios e se voltem para a especificidade dos objetivos da escola: garantir o processo de formação do cidadão, que envolve não apenas o conhecimento e aprendizagem de conteúdos pré-determinados, e que está pautado numa determinada concepção de homem que se quer formar (p.10).

Formar professor para um mundo em transformação (DARLING-HAMMOND e BRANSFORD, 2019) ou para a qualidade de ensino (IMBERNÓN, 2016) apela para uma abertura e para uma flexibilidade institucional de modo a captar as sinergias no entorno dos processos. É de pouco valor e menos ético trabalhar linearmente para o “alcance” dos objetivos (cumprimento dos programas) sendo que a qualidade dos processos e dos resultados é, normalmente, medíocre. Imbernón (2016, p. 118) defende que é preciso abrir as portas das instituições educacionais para o contexto, para a comunidade. Ao fazer isso, elas se tornarão muito mais influentes e poderosas, bem como poderão estabelecer alianças com seus agentes para defender os mesmos valores educacionais.

A abertura das portas institucionais situa-se além do imaginário institucional e deve ultrapassar as dimensões da psicoesfera e da tecnoesfera disponíveis institucionalmente para a realização das atividades de formação. Entendemos que é fundamental que a direção não se enclausure e procure parcerias favoráveis no processo de formação docente. A disponibilidade de receber individualidades de boa vontade, em si, não significa estar com portas abertas para aceitar parceria no contexto da formação, pois é necessário publicitar a visão e a missão institucional assim como os grandes desafios para tornar o sonho de preparar professores excelentes realizável. Faz-se necessário que a liderança institucional demonstre em ações concretas a intenção de ouvir e de receber apoios diversos advindos de vários substratos sociais e não somente firmar parcerias com segmentos empresariais⁸⁷ – o que reforça a ideia da proliferação neoliberal no sistema de formação docente.

⁸⁷ O IFPC tem parceria firmada com a empresa agrária Maragra que se dedica à produção de cana sacarina e açúcar.

Como mencionamos no Capítulo Um, Moçambique é um país “subdesenvolvido” (SANTOS, 2014) cujo Produto Interno Bruto (PIB) não passa dos quinze bilhões de dólares estadunidenses (ano de referência 2019). A dívida pública corresponde a cerca de 113% do PIB e o orçamento geral do Estado não cobre as necessidades para o funcionamento do país. É necessária, então, uma “doação” externa para o reforço orçamental e esta é uma das razões que fundamentam os baixos investimentos para o setor da educação e, particularmente, para o subsistema de formação de professores. O funcionamento desse subsistema realiza-se com base nos recursos estatais e nos investimentos de parceiros⁸⁸ em infraestrutura e em recursos humanos. Defendemos que o investimento na formação docente precisa de uma ousadia administrativa que saiba conquistar parceiros que possam viabilizar uma preparação eficaz de futuros professores, capazes de ajudar a sociedade moçambicana a sair do “poço” de subdesenvolvimento.

O Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC) tem uma dotação orçamental em bens e serviços, do orçamento do Estado (OE), sem especificação de valor. Sendo assim, o orçamento para o seu funcionamento depende do Ministério da Educação que repassa mensalmente alguns valores que se revelam exíguos tendo em conta as dificuldades de funcionamento integral das atividades pedagógicas. Para superar as dificuldades impostas pela exiguidade orçamental e financeira, o Instituto desenvolve atividades de geração de receitas, alugando espaços para a realização de diversos eventos, produção de hortícolas, de cereais, de objetos de cerâmica e da cana sacarina. Para a produção da cana sacarina, o Instituto possui um memorando de entendimento assinado com a empresa açucareira local, a Marracuene Agrícola Açúcar (MARAGRA). A existência dessa parceria pouco se faz sentir, pois os formandos continuam enfrentando dificuldades em relação à sua logística e aos deslocamentos para as aulas práticas. Essa parceria poderia assistir, no mínimo, a parte do transporte que constitui um dos problemas enfrentados pelo Instituto no âmbito da realização das práticas integradas na formação.

O déficit orçamental advindo do baixo financiamento do setor da educação requer uma liderança flexível de modo a viabilizar o projeto de formação e produzir resultados excelentes por meio da criação de parcerias viáveis para os fins institucionais. No entanto, a administração institucional exercida nesse Instituto (burocrática e com uma visão “populista”) não proporciona um bom funcionamento e isso acaba afetando o processo de formação, como destacou o “gestor alfa” (GA), referindo-se ao uso de formandos como serviços do IFPC:

“...os mesmos alunos... momento... há, por exemplo, em que nós não temos o pessoal suficiente para fazer as limpezas... quer dizer, não é às vezes... esses alunos são os mesmos alunos que têm que fazer as limpezas, têm que participar em outras atividades, então, é muito difícil para os alunos aqui... por exemplo, acordam quatro horas... estão em pé, quatro horas e são acordados para aquelas atividades matinais. Depois, são limpezas. Depois das limpezas, vão matabichar⁸⁹. Depois de matabichar, vão as aulas. Quando saem das aulas, às vezes, têm que fazer outras atividades como produção escolar...” (Entrevista realizada com GA no dia 18 de abril de 2019).

⁸⁸ A Agência de Cooperação Internacional Japonesa (JICA) iniciou suas atividades em Moçambique em 2003 e é um dos parceiros que têm financiado a área de infraestrutura (edifícios, equipamentos e livros) e de recursos humanos (docentes japoneses) para a formação de professores. Além da JICA, outros parceiros da República Cubana e dos Estados Unidos da América apoiam essas atividades por meio do envio de recursos humanos para a docência.

⁸⁹ Matabichar é uma expressão moçambicana que significa “pequeno almoço” ou “café da manhã”.

De acordo com Sharma (2004), o sucesso institucional depende da existência de um administrador focado na eficiência. A ausência de recursos para o funcionamento pleno da instituição não deve justificar que, no caso da situação exposta acima pelo “gestor alfa”, os formandos sejam sujeitos a realizar serviços que lhes roubam tempo de estudo e de repouso. Nas palavras de Sharma (2004, p. 9), “é preciso que se coloque o homem certo em lugar certo”. Essa afirmação remete-nos ao chamado “administrador criativo”, conforme expressão de Bhatnagar (2004, p. 104). Esta autora defende que, dentre as várias possibilidades, deve-se administrar prevendo a totalidade da administração e integrar seus elementos para garantir os objetivos estabelecidos e, assim, assegurar uma utilização eficaz de todos os recursos disponíveis.

O subsistema da educação e da formação de professores em Moçambique tem como um de seus objetivos “conferir ao professor uma sólida formação geral científica, psicopedagógica, didática, ética e deontológica” (Lei 18/2018). Isto significa que, para o alcance desse propósito, torna-se necessário que as instituições de formação docente sejam criativas e flexíveis na execução e na gestão dos processos de formação, embora se reconheçam as fragilidades do sistema. O tempo que os formandos dispõem em atividades “domésticas institucionais”, como deu a entender o “gestor alfa”, reduz as possibilidades de produção científica dos formandos por estes disporem de poucas horas de estudo, de pesquisa, de repouso e de lazer. O sono, por exemplo, é importante para a consolidação da memória e do fortalecimento das capacidades de aprendizagem e um formando, no caso do IFPC, tem cerca de seis horas de sono por noite, o que está abaixo dos limites necessários. Isto sem contar a carga de atividades “domésticas institucionais” de limpeza e de produção escolar⁹⁰. Portanto, esse formando encontra-se em uma situação desfavorável para desenvolver as aprendizagens fundamentais e as destrezas necessárias para a futura docência devido ao cansaço e à fadiga em razão das poucas horas de sono/repouso e da sobrecarga de atividades.

Não nos opomos aos trabalhos “domésticos institucionais”, porém, sublinhamos a necessidade da observância dos padrões mínimos recomendáveis de sono e de descanso para uma boa disposição para a aprendizagem. Essas outras atividades (limpezas e produção escolar) não constituem o foco da formação docente. Elas ocupam o espaço de temas transversais e, portanto, as crianças, os jovens e os adultos precisam de um professor habilitado e com conhecimento para ensiná-los e ajudar a transformar suas “vidas ameaçadas” (ARROYO, 2019). Sendo assim, ainda que o futuro professor tenha destreza em atividades de limpeza, estética e produção escolar, se não souber ensinar adequadamente as crianças, os jovens e os adultos, reforçará a lógica por detrás das “vidas ameaçadas”. Nas palavras de Arroyo (2019, p. 176),

Os humanismos pedagógicos são obrigados a entender mais sobre os processos de desumanização de tornar vidas, desde a infância, vulneráveis, na precariedade do viver. Ameaçáveis de não viver. Entender mais dos enquadramentos seletivos políticos de que vidas merecem ou não ser vividas.

Portanto, uma preparação adequada de professores poderá ajudar a maioria de vidas moçambicanas ameaçadas a humanizar-se e a respirar o fôlego de vida. Portanto, o tempo de preparação efetiva docente

⁹⁰ Refere-se ao conjunto de atividades agropecuárias desenvolvidas com a finalidade de produção de alimentos para o consumo escolar.

deve ser maximizado reutilizando todas as oportunidades didáticas para fortalecer aprendizagens fundamentais para o exercício de uma docência efetiva.

Enfatizamos, portanto, o quão é necessário preparar um docente capaz de agir cientificamente na “humanização da vida humana” (ARROYO, 2019) por meio da oferta de um ensino que ajude aos “oprimidos” a compreenderem sua condição de oprimido (FREIRE, 2018). Isto poderá ser feito a partir do ensino e da leitura do mundo real.

3.3. O suporte logístico e administrativo para a formação docente

Analisar o espaço físico e as condições de infraestrutura de uma instituição vocacionada para a formação docente difere de debruçar sobre um espaço físico comum do nosso cotidiano. De acordo com Santos (2014b, p. 159), o espaço geográfico é formado por sistemas de objetos e sistemas de ações, um conjunto indissociável. No mesmo diapasão, Bosquat e Cohn (2004), por meio de um estudo sobre “A dimensão espacial nos estudos sobre saúde: uma trajetória histórica”, chegaram à conclusão de que o espaço é um movimento no qual as formas da paisagem se juntam às pessoas, às relações sociais. Para essas autoras, não existe espaço sem a participação humana, sem vida e sem relações sociais. O conjunto formado pelo espaço físico, pela infraestrutura e as ações realizadas neste lugar – o Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC) – deve ter um significado para o processo de formação acadêmico-profissional de professores para o ensino primário em Moçambique.

Em termos da planta física, o Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne possui doze salas de aulas, uma oficina para trabalhos manuais, uma cozinha, um restaurante setorial, um ginásio polivalente, uma quadra, um bloco administrativo com cinco gabinetes para os membros da direção, secretaria, arrecadação, quatro gabinetes para os departamentos equipados com computadores e impressoras cada um com uma sala para reuniões, duas bibliotecas, dois laboratórios (um de ciências naturais e um de música), razoavelmente equipados, duas salas de informática, quarenta e seis camaratas, vinte e quatro casas para residência dos formadores e um parque de estacionamento. Há ainda uma Escola Primária Anexa considerada uma “escola laboratório” do Instituto, com oito salas de aulas, um vasto espaço circundante dos edifícios com plantas ornamentais frutíferas, um auditório com capacidade para cento e setenta pessoas, uma casa de hóspedes com dois quartos, quinze salas para atividades diversas, uma cantina escolar, duas máquinas copadoras, sete salas de estudo, uma sala de costura e uma sala de lazer com televisão. Para além desses imóveis, o IFPC também possui cinco viaturas sendo duas vans cabine dupla, uma de cabine simples, uma camioneta e uma minibus de trinta lugares usada para atividades de campo. Esses equipamentos constituem o sistema de objetos que o Instituto possui para a formação de professores.

O chamado “sistema de objetos” (SANTOS, 2014b) do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne é bem estruturado, mas há necessidade de transformar esses suportes arquitetônicos em espaços de aprendizagem, uma vez que eles são pouco explorados na construção de conhecimentos docentes. Observa-se a ausência de apropriação desse lugar de preparação pelos sujeitos da formação

(formandos e formadores). Sendo o Instituto de Chibututuine um “local” de preparação docente, revela-se sensato que, no sistema de objetos de que dispõe, os sujeitos da formação que usufruem desse local, utilizem o sistema de objetos como espaços de interação na construção de saberes profissionais, na perspectiva de transformação do espaço em lugar. Isto pode ser feito, por exemplo, por meio do preenchimento mural que também consubstancia uma ação de formação. Quer nas paredes externas, quer nas paredes internas de todos os edifícios, a “nudez pedagógica” se faz presente. Isto acontece em razão do zelo pela “preservação” higiênica dos espaços, uma vez que o uso de murais é normalmente visto, em Moçambique, como um ato de vandalismo. Embora considerado ato de vandalização, a pintura mural (muralismo), quando asseguradas a técnica e a ética necessárias, pode-se transformar em um “vandalismo pedagógico”⁹¹, ou seja, em uma ação formativa, partindo das inspirações de cada sujeito de formação. Nos compartimentos privados (balneários fundamentalmente), geralmente nota-se a presença de “rastros didáticos ocultos”⁹² em um lugar de acesso restrito. Portanto, quem não tiver a oportunidade de passar por aqueles balneários jamais saberá dos construtos pedagógicos e inspiradores que ali foram escritos. É naquele espaço que o aluno do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC) clama pela apropriação do espaço. Ali, ele pretende sentir-se “dono” do lugar e fazer do lugar o melhor espaço para inspirar ações e utopias de aprendizagem, em uma interação espaço-ação.

O espaço visual do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC) oferece uma imagem pouco nítida das ações que nele acontecem. Isto poderia ser superado, por meio do cultivo de uma cultura pedagógica representativa, baseada, por exemplo, nas artes plásticas. Para tal, há necessidade de uma abertura ou da remoção de barreiras administrativas que entendem a representação plástica como menos relevante para a preparação de professores. Assim, os espaços constituídos pelas salas de aulas, balneários, biblioteca, laboratórios, pavilhão de jogos, auditório, átrio, entre outros, poderiam ser preenchidos pelas belas artes produzidas pelos sujeitos de formação que ali interagem no processo de construção de conhecimentos necessários para a docência. Segundo advoga Santos (2014b, p. 160), a apropriação do espaço transforma um espaço em lugar “de” e isso se incorpora nos esquemas de pensar e agir dos sujeitos ocupantes desse lugar. Os lugares, pois, se definem pela sua densidade técnica, pela sua densidade informacional, pela sua densidade comunicacional, cuja fusão os caracteriza e os distingue.

Em relação às ações desenvolvidas no Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC), o que pode distingui-lo dos demais espaços em outras instituições que têm a mesma finalidade de formar docentes ou similares, são, entre outras, as transformações das características visuais do espaço em lugar visivelmente de formação de professores, a partir da criação de uma “amálgama” entre a tecnosfera e a psicosfera, bem como a criação de mais condições necessárias para a finalidade formativa. Para tanto, a administração institucional precisa desenvolver mecanismos administrativos que propiciem essa transformação efetiva do Instituto em território de formação de professores (constituído por diferentes espaços e lugares), dando oportunidades aos sujeitos para que se apropriem do lugar e criem eventos

⁹¹ O muralismo como arte pública, geralmente desenvolvida por jovens usando letras ou desenhos em grafite, em Moçambique, tem geralmente sido classificado como ação de vandalização de bens públicos e promoção de pudor público e obscenidade. Nesse contexto, reconhecendo o potencial artístico dos sujeitos (alunos) que grafitam paredes/murais na clandestinidade é de aconselhar a transformação desse suposto “vandalismo” em “vandalismo pedagógico” nas instituições escolares.

⁹² Denominamos por rastros didáticos ocultos o muralismo presente nos balneários que retrata ideias pedagógicas e didáticas que transcendem o espaço geofísico do balneário. São ideias e pensamentos que deveriam ser partilhados com todo público e o muralismo não oculto poderia ser um instrumento da exposição dessas utopias e pensamentos.

como marcas históricas que testemunham a existência de ações imbricadas na formação efetiva de professores. Sendo o espaço um constructo social tributário de interações sociais e de representações coletivas (FREHSE, 2008, p. 155), é nele que devem acontecer eventos específicos, no caso, eventos específicos de formação docente. De acordo com Santos (2014b), ao discutir a noção de espaço e de lugar, reitera que:

O lugar é a oportunidade do evento. E este, ao se tornar espaço, ainda que não perca suas marcas de origem, ganha características locais. É como se a flecha do tempo se entortasse no contato com o lugar. O evento é, ao mesmo tempo, deformante e deformado. Por isso fala-se da imprevisibilidade do evento, a que Ricoeur chama de autonomia, a possibilidade, no lugar, de construir uma história das ações que seja diferente do projeto dos atores hegemônicos. Esse é o grande papel do lugar na produção da história (p. 163).

Portanto, conforme descrevemos no Capítulo Dois, em relação à questão do espaço e do lugar, bem como da componente da tecnosfera (objetos) e da psicoesfera (ação) no Instituto em estudo, descritas sob o prisma da interação entre as ações e os espaços arquitetônicos dos edifícios, é possível afirmar que poucos cenários definem o IFPC como o “lugar de” formação docente.

Por se tratar de uma instituição de formação que privilegia, segundo as diretrizes curriculares (2007), as práticas pedagógicas⁹³ como a componente basilar para a iniciação profissional dos formandos, o IFPC apresenta um *déficit* na componente “transporte”. Os estudantes devem procurar meios alternativos, nos períodos de realização das práticas, para encontrarem as escolas onde serão alocados. A escola anexa do Instituto que se localiza nas “imediações” (cerca de meio quilômetro) não tem condições de receber todos os formandos para fazer essa imersão na iniciação profissional. Consequentemente, recorre-se às demais escolas mais próximas do Instituto (entre dois a seis quilômetros) existentes no distrito. Inicia-se, então, um novo dilema ligado à movimentação dos formadores acompanhantes ou supervisores das práticas. Estes devem usar de meios próprios para chegar às escolas para acompanhar os estudantes e as atividades das práticas do ensino. Esse cenário revela que os meios circulantes existentes, alguns já em estado obsoleto, não dão suporte para o funcionamento institucional e, ao mesmo tempo, devem dinamizar a atividade pedagógica de campo.

Como sabemos, as práticas na componente de formação docente constituem uma das etapas preponderantes ao aproximarem o professor em formação da realidade escolar. A falta de acompanhamento integral dos formandos pelos seus docentes formadores ocasiona, segundo Silva (2015, p. 192), o problema da exploração do estagiário.

Podemos afirmar, para esse cenário de dificuldades, que o Instituto precisa privilegiar uma gestão mais participativa para a busca de soluções aos problemas que enfrenta e, por via de consequência, o desenvolvimento de ações para a implantação de espaço e lugar de formação. Como se sabe, a gestão

⁹³ São atividades curriculares desenvolvidas pelos formandos na escola que servem de aproximação com o contexto escolar, incluindo a prática do ensino. Elas diferem dos estágios de docência, pois não têm como foco a docência em si, mas a familiarização do formando com o contexto escolar incluindo algumas sessões de prática de ensino.

democrática, por ser um processo de participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, bem como na administração dos recursos da escola (OLIVEIRA, et. al. S/D), poderia ajudar o Instituto de Chibututuine a superar alguns desses problemas, por meio do envolvimento de todos no desenho de ações e projetos de formação, com vista a superar a separação entre a tecnosfera e psicosfera. Para tanto, para que haja a participação efetiva dos membros da comunidade institucional na edificação de um lugar de formação, é necessário que o gestor, em parceria com o coletivo de direção, crie um ambiente institucional que favoreça o desenvolvimento de atividades conjuntas em que não haja discriminação profissional ou de *status* social, promovendo colegialidade entre todos os intervenientes no processo de prossecução dos objetivos institucionais. Chama-se aqui à atenção aos objetivos supremos da instituição e à colegialidade efetiva por meio da criação de condições favoráveis de trabalho⁹⁴. É importante realçar que as relações humanas na instituição exercem um importante papel na construção dos resultados e na fortificação de relações profissionais. Para além daquilo que os teóricos do comportamento organizacional (CHIAVENATO, 2003; CUNHA et al., 2003; RAMIRO, 2008) entendem como comportamento institucional do líder, a competência do “saber estar”, que Ramiro (2008, p. 12) denomina de competência comportamental, trata-se das competências voltadas para o saber ser ou saber estar e que se reportam ao conhecimento sobre o ser humano e o seu complexo modo de funcionamento em nível individual, grupal e organizacional. Portanto, a existência de “barreiras” na comunicação institucional traduz-se em obstáculo para o alcance da maximização dos objetivos institucionais.

No que concerne a indicação de novos gestores nesse Instituto, perdeu-se a oportunidade de avançar para um processo democrático de eleição para a ocupação das vacaturas. Infelizmente, não é comum, em Moçambique, a eleição de gestores. Prevalece a indicação por meio da chamada “confiança subjetiva”. A gestão de uma unidade de ensino, como é o caso do Instituto de Formação de Professores que apresenta vários problemas, poderia ser realizada por meio de uma eleição para a ascensão ao cargo de diretor de modo a assegurar a materialização plena das propostas curriculares tendo como base o projeto institucional e o projeto de ação previamente elaborado pelo candidato. Esse pensamento possibilitaria que todos os funcionários (docentes e não docentes), desde que elegíveis, se candidatassem a cargos de gestão, assim como acontece com outros funcionários do Estado, havendo prerrogativa de mobilidade dentro do Estado em comissão de serviços.

Democratizar as instituições de formação de professores é importante para conferir autonomia para que as instituições usem suas possibilidades e suas potencialidades para a realização eficaz de seus objetivos. Martins (2008, p. 198) identificou variáveis que podem afetar os mecanismos de gestão da escola e o processo de construção da autonomia pedagógica, financeira e administrativa no processo de realização de objetivos institucionais, sendo elas: o grau e nível de autonomia na organização curricular e nas questões que dizem respeito ao financiamento e à gestão da escola; os indicadores de democracia interna; as relações da direção com pais, docentes e alunos; as relações de professores com alunos; o funcionamento dos órgãos colegiados; as parcerias; a avaliação externa realizada sobre a gestão; as opiniões de

⁹⁴ É de salientar que na altura em que o trabalho de campo desta pesquisa decorreu, a diretora do Instituto e o diretor adjunto pedagógico gozavam de relações pouco saudáveis a ponto de não se comunicarem verbalmente, o que resultou a posterior destituição da diretora e do seu adjunto.

professores e alunos sobre o que é um bom diretor; as opiniões da direção sobre o que é um bom aluno e um bom professor.

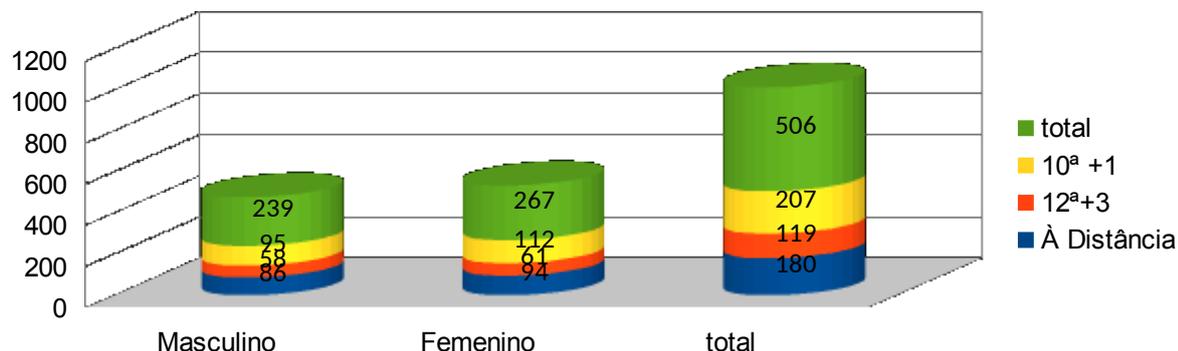
Essas variáveis estiveram omissas e comprometidas na gestão do Instituto em estudo e, de certa maneira, influenciaram negativamente a realização eficaz de seus objetivos. Esse Instituto não observou as premissas necessárias de comportamento organizacional que Yukl (*apud* RIBEIRO, 2008, p.18) classifica-os da seguinte maneira:

- **Tomar decisões:** capacidade de planejar e organizar; resolver problemas; consultar as pessoas e convidá-las a participarem nas decisões; e delegar responsabilidades.
- **Influenciar as pessoas:** capacidade de motivar, inspirar, apoiar; reconhecer (elogiar, apreciar esforços...); e recompensar.
- **Construir relações:** saber apoiar (ajudar, ouvir...); desenvolver as capacidades e das pessoas; gerir conflitos e conseguir espírito de grupo; e desenvolver rede de contatos, visando obter informações e apoios.
- **Obter e disseminar informações:** informar (disseminar informações relevantes); clarificar (comunicar com clareza as responsabilidades, objetivos, prazos, desempenho esperado...); e monitorar (reunir informações, avaliar o desempenho dos indivíduos e organização, analisar tendências...).

Vieira (2007, p. 48) advoga que uma gestão escolar bem-sucedida é, portanto, aquela voltada para a aprendizagem de todos os alunos e nela convergem estudantes e professores, configurando-se como uma comunidade de aprendizes. E, é nesse diapasão, que os esforços da gestão institucional devem ser conduzidos, no aprimoramento dos suportes infraestruturais, isto é, a tecnosfera, para melhor atender as necessidades da formação de professores primários em Moçambique.

3.4. Efetivos dos formandos, formadores e funcionários não docentes

Em 2019, ano em que se realizou o trabalho de campo desta pesquisa, o Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC) apresentava o seguinte número de formandos, conforme ilustra o gráfico abaixo:

Gráfico nº 5: Efetivos escolares do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC)

Fonte: Sistematizado pelo pesquisador.

Em termos numéricos, o IFPC possuía, em 2019, um total de 506 formandos, divididos em duas modalidades: a presencial, com 326 e a distância, com 180 alunos. Conforme mostram os números do gráfico acima, o Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC) tem ido ao encontro das políticas de equidade e de igualdade de gênero, em vigor em Moçambique desde 2008, que se assentam no “empoderamento” da mulher, por meio da garantia de acesso igual à saúde, educação, formação e informação. 267 formandos, o que representa cerca de 52,7% do total, são do sexo feminino. Mostra-se, nessa perspectiva, um esforço de cumprimento dessas políticas, embora, alguns estudos (FARIA, 2016; FERREIRA, 2015; ROSA, 2011; YANNOULAS, 1992) já se referem ao magistério como uma profissão feminilizada e, em razão disso, a maior presença do sexo feminino na formação e no trabalho docente. Yannoulas (1992), a respeito da feminização, destaca que:

Quanto à professora, seu trabalho remunerado foi concebido como uma extensão de suas novas tarefas em casa: a formação das gerações jovens. Era necessário um corpo docente de baixo custo para realizar a “grande cruzada pedagógica”: barata, dócil e sem outras oportunidades de trabalho “decentes” e atraentes, as mulheres passaram a ser consideradas “educadoras de excelência”. A professora tinha vantagens comparativas sobre o professor, uma vez que para os políticos e pensadores da época “as mulheres instruem menos, mas educam mais” (p. 508).

Esses pensamentos continuam patentes no contexto moçambicano, porém, não somente com um viés maternal da profissão, mas em razão dos homens optarem por outras profissões que supostamente pagam mais comparativamente aos salários praticados na educação.

Além do corpo discente, o IFPC apresentava, em 2019, um coletivo docente de 26 professores, sendo vinte formadores e seis formadoras das quais uma é estrangeira, de nacionalidade cubana, em razão do protocolo de cooperação Moçambique-Cuba no sector da educação. No que concerne aos níveis de formação acadêmica e profissional, têm-se bacharéis, licenciados e mestres. Quanto ao perfil acadêmico e profissional dos formadores, abordaremos esse tema com mais profundidade no Capítulo Quatro.

Há, em média, vinte formandos para cada docente. À princípio, essa proporção formando-formador parece ótima, no entanto, é importante ressaltar que esses formadores são responsáveis pelo acompanhamento

dos formandos às práticas de ensino e no cumprimento de outras atividades profissionais (formação em exercício, supervisão e monitorias nas escolas etc.).

Do pessoal não docente, há um total de 31 funcionários, incluindo, pessoal administrativo, de cozinha, guardas e funcionários para o apoio geral, dos quais, dezesseis são do sexo feminino. Esse pessoal é que deve garantir o pleno funcionamento administrativo da instituição. Esse número revela-se abaixo das necessidades para o cumprimento integral das atividades administrativas, o que obriga os formandos a assumir algumas dessas atividades.

Toda essa realidade leva os gestores do Instituto a darem o máximo de si para que as atividades aconteçam razoavelmente e que os resultados da formação, que é o fim último, sejam de agrado social. Portanto, isso traz um conjunto de desafios. Exige dos gestores mais do que competências descritas; exige deles ações específicas para o enfrentamento dos dilemas do dia a dia da formação, para uma formação eficaz dos professores primários em Moçambique.

3.5. Consensos e contrassensos institucionais na luta pela formação docente eficaz

O funcionamento integral de uma instituição depende largamente da disponibilidade de recursos, sejam eles humanos, materiais ou financeiros. Porém, caberá a gestão institucional administrar cada recurso de modo a produzir os resultados desejáveis. No entanto, embora possam existir recursos necessários, a instituição enfrentará desafios decorrentes de sua existência e outros processuais e o enfrentamento desses desafios irá requerer uma liderança com visão sistêmica institucional para congregar ideias na construção de resultados de sucesso. Esta é a perspectiva de desenvolvimento institucional, denominada por French e Bell (*apud* CHIAVENATO, 2003), ao discutirem sobre o desenvolvimento organizacional, considerando que:

Esforço de longo prazo, apoiado pela alta direção, no sentido de melhorar os processos de resolução de problemas de renovação organizacional, particularmente por meio de um eficaz e colaborativo diagnóstico e administração da cultura organizacional – com ênfase especial nas equipes formais de trabalho, equipes temporárias e cultura intergrupar (p. 380).

Sobre o desenvolvimento organizacional para melhorar os resultados institucionais, o Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC) enfrenta vários desafios: a melhoria da qualidade das aprendizagens dos formandos; a cooperação com outros organismos para melhoria da formação contínua de professores; a seleção, formação e o desenvolvimento profissional dos formadores, entre outros.

O que nos dizem os gestores sobre esses desafios do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC)?

Os quatro gestores do IFPC, aqui identificados como gestor alfa (GA), gestor um (G1), gestor dois (G2) e gestor três (G3), explicitaram situações que revelaram desafios extremos que afetam profundamente a qualidade dos resultados da formação docente.

No que concerne à melhoria das aprendizagens dos formandos, o desafio maior está na elevação das habilidades básicas de leitura e de escrita dos formandos. Segundo os gestores, os formandos chegam ao Instituto com um baixo nível de competências de leitura e de escrita.

“...de forma geral chegam muito mal, em termos de perfil... em termos de conhecimentos... e daquilo que se pretende. É muito pouco. A abordagem que eu tenho tido com eles nas salas de aula mostra que é muito pouco. Alguns chegam com problemas de caligrafia, problemas sérios de expressão oral... em algum momento é preciso parar um pouco a abordagem metodológica e ensinar o aluno a escrever melhor. É por isso que acabou-se estendendo uso do caderno caligráfico... chegam aqui, começam a escrever usando a letra cursiva, porque muitos não usam a letra cursiva, e escrevem uma margem mínima de palavras... porque eles têm classe... têm certificado, mas em termos de competências não tem nada...” (Entrevista com G1 realizada no dia 23 de abril de 2019).

“...para poder superar aquelas dificuldades que têm de leitura e escrita, expressão oral, domínio científico da disciplina das metodologias, o tempo nem sempre se afigura suficiente... a questão de leitura e escrita é coisa transversal para todas as disciplinas... assumimos que todos os formadores por inerência de funções e por ser essa língua que usa para dar aulas, devem responder por isso ... esta pressão global acaba ajudando ao aluno” (Entrevista com G2 realizada no dia 23 de abril de 2019).

A qualidade dos formandos, na altura do seu ingresso no IFPC, conforme os depoimentos dos nossos entrevistados (gestores G1 e G2), revela-se preocupante para aquilo que se espera de um graduado da 10ª classe em termos de domínio de expressão oral e escrita. Vemos, nesses depoimentos, os desafios que o corpo de formadores tem desde que os alunos chegam à formação até a sua conclusão. Se os estudantes chegam ao IFPC com problemas profundos de expressão oral ou escrita, é de supor que eles terão dificuldades nas demais áreas do conhecimento pelo fato do Português ser a língua de ensino em Moçambique. Conforme disseram os gestores G1 e G2, a superação dos problemas de expressão oral e de escrita deve ser assumida por todos na instituição para elevar os níveis de competência e de habilidades de expressão oral e escrita a padrões aceitáveis para um professor, o que não se afigura tarefa fácil.

Um outro gestor trouxe um depoimento um pouco mais profundo ainda que revele também preocupação sobre a qualidade dos formandos:

“... bem eu não sei exatamente o que está a acontecer porque de facto eles entram com base nos exames de admissão, onde eles fazem dois exames: exame de língua Portuguesa, Matemática e entrevista. Mas a realidade nos mostra que esses alunos ... nem todos ... reúnem condições para fazer o curso de formação de professores. Temos formandos, por exemplo, que nem para ler, ler mesmo um texto, é um problema sério... nem para falar é um problema sério... agora, não sei qual é o problema que está a acontecer. Esta modalidade de seleção... não sei o que está a se passar... porque as dificuldades que depôs mostram na prática... dá a entender que essas pessoas... se o critério fosse bom, alguns alunos não estariam aqui conosco, de acordo com as dificuldades que eles apresentam...” (Entrevista com GA realizada no dia 18 de abril de 2019).

Todos esses depoimentos anteriores revelam que o Instituto se depara com desafios enormes e que *a priori* colocam em xeque os resultados desejados. O enfrentamento desses desafios passa necessariamente por uma conjugação de esforços institucionais e extra institucionais de modo a conseguir o mínimo desejável. A partir das falas dos entrevistados, percebe-se que o indicador de baixa qualidade dos candidatos não faz referência somente ao ano desta pesquisa, sendo algo recorrente. Isso pode significar que a maioria dos candidatos que ingressam no IFPC pode ter *déficit* no que concerne aos domínios de expressão oral e escrita no idioma Português, sendo este um requisito básico para a aprendizagem escolar em um país de expressão oficial portuguesa – como mencionado nos capítulos anteriores, mesmo tratando-se de um país com línguas autóctones que constituem a base comunicacional da maioria da população. A esse respeito, sabe-se que uma formação pedagógica não pode ser feita com “ignorantes” (MIALARET, 1981), isto é, os que não têm conhecimento acadêmico e, uma vez que a formação no modelo “10^a + 1” não dá primazia ao estudo sobre o conhecimento do objeto de ensino – uma das categorias de Shulman (1987) –, é fundamental que o coletivo de formadores desenvolva um instrumento de diagnóstico real das competências básicas com vista a aferir as reais dificuldades dos candidatos, bem como as suas potencialidades para o desenvolvimento do programa de formação.

Segundo os entrevistados (gestores GA, G1, G2), a situação acadêmica dos candidatos que ingressam no Instituto é muito baixa. Vejamos o que diz a gestora alfa (GA):

“...ao invés de recebermos aquele aluno que nós esperamos que vai aguentar com os programas previstos para a formação dos professores, somos obrigados a voltar um bocadinho para trás para podermos ver se conseguimos puxar... estás a ver? Um Instituto de formação dos professores ainda pensar em dar exercícios de caligrafia? de leitura? Quer dizer, esse nível já não é nível da formação dos professores! Devia ser um trabalho dos outros níveis do ensino e não da formação dos professores. Mas, nós somos obrigados a fazer isso por ver que este formando não reúne condições para perceber a matéria... um aluno que não lê, com certeza não é possível perceber a matéria... mesmo que leia, se lê mecanicamente... só lê... está a ler para dizer as palavras, mas não pode dizer o que está a ler...” (Entrevista com GA realizada no dia 18 de abril de 2019).

A partir do excerto acima, pode-se afirmar que esses candidatos não são os desejáveis para a formação docente. Porém, a situação explicita um problema que se afigura sistêmico e a formação de professores trouxe mais uma vez à superfície o dilema da qualidade de ensino em Moçambique. Ao usar a expressão de Arroyo (2019), “vidas ameaçadas”, pode-se afirmar que está em curso a mutilação de uma nação inteira por meio da flagelação do sistema de ensino, com particular destaque para o subsistema da formação de professores por constituir-se o núcleo dos mediadores interculturais entre gerações, por intermédio do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo os resultados da pesquisa do Banco Mundial (2014), a formação de professores, como aquela que deve proporcionar docentes competentes (sic) para a sociedade, está sendo flagelada. Ela tem sido incapaz de contribuir para a melhoria do conhecimento sociocultural das novas gerações de modo a competirem em pé de igualdade na aldeia global. Porém, como se pode perceber, há evidências fortes de que o problema, mais do que local, mais do que institucional, é sistêmico e de dimensões globais. Uma formação docente

que é realizada com “ignorantes”, como os dados evidenciam, enaltece a ideia de que o professorado é para os “fracos” e para os desprovidos de alternativas, o que poderá projetar uma imagem assistencialista e voluntarista da profissão, como descrito por Imbernón (2011). Ou seja, como reflexo de um tipo de educação que serve para adaptar de modo acrítico os indivíduos à ordem social e torna os professores vulneráveis ao entorno econômico, político e social, comprovando, dessa maneira, a ideia de que historicamente o magistério sempre se revelou uma profissão que não consegue atrair melhores candidatos, em razão das condições profissionais precárias, visíveis ao público jovem (VAILLANT, 2013; FANFANI, 2005;).

O desafio dos docentes em Moçambique é tão grande que espelha a necessidade de uma preparação de formadores para lidar com os cenários “atípicos” decorrentes da formação, assim como qualificá-los profissionalmente para um exercício pleno das suas obrigações. Dificilmente, pode configurar no esquema conceitual docente a possibilidade de deparar com a situação de um aspirante a professor que apresente dificuldades profundas de expressão oral e escrita. Questionados sobre como ultrapassar esses desafios, o gestor G1 esclarece que:

“... nós aqui no Departamento normalmente traçamos um plano integrado, sentamos, fazemos um levantamento das dificuldades que os alunos têm e fazemos uma abordagem integrada. Por exemplo, a correção dos erros... houve um tempo, por exemplo, que os professores de Ciências Naturais diziam que os erros de Português não são comigo, assim como para os professores de Educação Musical... e sentamos com eles e dissemos: ‘Olha essa atitude não é correta porque são todos nossos alunos e os erros que eles cometem são nossos e nós todos temos que buscar formas de corrigir os erros que eles cometem...’ e a outra é a partir do controlo do uso do caderno de caligrafia. Os alunos adquirem um caderno específico para exercitar a caligrafia. Nós controlamos e corrigimos e vemos se escrevem bem... quando eles erram uma palavra mandamos repetir... e vamos melhorar o nosso desempenho. Tem sido assim...” (Entrevista com G1 realizada no dia 23 de abril de 2019).

Nota-se uma pré-disponibilidade dos docentes em fazer o nivelamento linguístico ortográfico nos formandos o que demonstra uma preocupação que esses profissionais têm com a qualidade dos resultados. Porém, a disponibilidade de tempo para essa tarefa não faz parte das atividades planejadas no Instituto.

A experiência do Instituto, no que diz respeito à formação docente, remonta há mais de noventa anos e, certamente, a memória institucional tem descrito os maiores desafios pelos quais a instituição já deve ter ultrapassado. Sendo assim, o cenário descrito anteriormente não é novo e, anualmente, a instituição recebe candidatos a docentes que precisam passar por um “nivelamento” já que não se oferece um curso propedêutico e a baixa qualidade do ensino no país faz que os graduados nas escolas geralmente apresentem problemas básicos de conhecimentos acadêmicos.

Damral (2003) afirma que a realização dos objetivos da organização depende muito de quão efetivamente a liderança é nela exercida. Portanto, a gestão institucional, ao saber da recorrência desse evento ano após ano, poderia planejar programas específicos de indução linguística ao qual seriam conduzidos os candidatos que, por meio de um diagnóstico, apresentaram evidências para que sejam submetidos ao

programa de nivelamento de oralidade e de escrita ou de aritmética básica, em paralelo ao programa oficial de formação.

A maneira como se enfrenta esse desafio revela que não se resolve o problema. Ele tem sido apenas minimizado, ou seja, atribui-se a ele menor relevância, o que pode surtir um efeito dominó, pois os egressos atuarão futuramente como docentes no ensino primário.

Zeichner (2013) mostrou que a realização de testes psicotécnicos como exigência para concursar na docência não dava segurança de que os aprovados fossem os melhores candidatos a ingressar para o magistério⁹⁵. Esses testes precisam ser elaborados por especialistas ou professores experientes no ensino primário com reconhecido notório saber nesse nível de ensino. A maneira como é promovido o concurso para ingresso na docência do ensino primário em Moçambique não possibilita selecionar bons candidatos para as salas de aulas. Basta apresentar os documentos exigidos, uma entrevista simples – com questões do tipo: “Quem é o governador da província?”; “Quem é o presidente do município?”; cantar o hino nacional etc. – e pronto! A pontuação será atribuída de forma subjectiva pelo júri de apuramento final, sem critério objetivo. Na maioria das vezes, tem-se como resultado a seleção de candidatos com qualificações indesejáveis. Fica evidente que a entrevista realizada é um puro formalismo “para o inglês ver” sendo que já se sabe quais, na verdade, são os admitidos para o ingresso na carreira docente.

Zeichner (2013, p. 138), ao analisar a questão da responsabilização na formação de professores nos Estados Unidos, afirma que:

Dada a falta de evidência empírica relacionada às políticas de responsabilização na formação de professores, uma maneira de começar a formular uma posição sobre um sistema de responsabilização para a formação docente é olhar como se avalia a qualidade em outras escolas profissionais.

Ao seguir as sugestões de Zeichner, pode ser encontrado no Ministério da Saúde em Moçambique o concurso para Medicina por meio do qual candidatos realizam provas elaboradas pela ordem dos médicos para aferição de qualidades exigidas para o exercício dessa profissão no país. De modo semelhante, a Organização Nacional de Professores (ONP)⁹⁶ poderia ser a entidade responsável pelo processo seletivo de candidatos à profissão docente em coordenação com os institutos de formação de professores e o Ministério da Educação, observados todos os procedimentos éticos e deontológicos de modo a evitar casos de corrupção e de favoritismo no ato de prestação de provas seletivas.

⁹⁵ Atualmente, em Moçambique, o concurso para a docência no ensino fundamental é apenas documental seguido de uma entrevista.

⁹⁶ A Organização Nacional de Professores (ONP) foi criada em 1981. Os seus estatutos definem que se trata de uma organização democrática com fins políticos, ideológicos e profissionais, de todos os professores moçambicanos (art.1), que é dirigida pelo partido FRELIMO, guia-se pela sua linha política e baseia a sua actividade no seu programa (art.2); que a ONP tem por objectivo central a educação política e ideológica dos professores, a elevação permanente da sua formação científica, cultural e pedagógica e a valorização da função social do professor, como agente transformador da sociedade. Desde 1994, a ONP não tem sido convidada a discutir, com o Ministério da Educação os assuntos que dizem respeito aos professores o que, a seu ver, dificulta o seu trabalho e impede o diálogo. Os últimos cadernos reivindicativos dos professores foram preenchidos em 1993/4, depois de uma manifestação cujos resultados foram bastante negativos para os professores – que ficou conhecida como “a greve dos professores”. Em janeiro de 1998, a ONP realizou um Congresso da organização que marcou a sua passagem para uma organização sindical chamada ONP/SNPM (Sindicato Nacional dos Professores de Moçambique). (BAGNOL e CABRAL, 1998, p. 36).

Uma leitura mais cuidadosa dos desafios que o Instituto de Chibututuine enfrenta na elevação de competências básicas dos formandos conduz-nos a indagar sobre a capacidade institucional para o enfrentamento dessas dificuldades. Como se sabe, não existe até o momento uma instituição vocacionada para a formação de formadores de professores em Moçambique. Esse grupo de profissionais deriva de mobilidade profissional ou concursos laborais. Em reconhecimento ao fato de que nem todos os formadores de professores desse Instituto têm experiências de trabalho com o ensino primário, em que se lida com o ensino de leitura e escrita, procuramos saber dos nossos entrevistados como a instituição enfrenta esse problema. Ela possui um corpo docente preparado para o enfrentamento dessa situação? Esse mesmo corpo docente tem preparo adequado para trabalhar na formação docente?

As respostas revelaram um cenário que aponta para a necessidade de um aprimoramento no desenvolvimento profissional dos formadores para enfrentarem os desafios profissionais com mais desenvoltura. Dessa maneira, segundo os gestores do Instituto de Chibututuine, outro desafio ainda mais relevante relaciona-se à qualidade dos formadores uma vez que nem todos têm domínios ou referências sobre o ensino primário. Para esses gestores, o ideal seria que todos os formadores tivessem experiência docente no ensino primário – o que constituiria um alicerce importante na preparação dos novos professores desse nível de ensino. O gestor G1 registrou que:

“O desafio é maior, e eles vão se ambientando com o tempo, mas, de facto, recebi colegas aqui, por exemplo, a professora (P1) saiu da UEM⁹⁷ diretamente para aqui para dar Linguística Bantu e me apareceu também o professor (P2) de Inglês [que] não passou [pelo] Ensino Primário... saiu da UP⁹⁸ para aqui... de certa forma, tem alguma influência sim, porque se o professor passou pelo ensino primário já sabe qual é o comportamento do aluno no ensino primário, e, se não passou, só encontra as coisas assim por cima. Então, a abordagem, às vezes, é mais académica do que aquela que se pretende... temos que descer até ao nível do aluno porque o ser formador é ser professor da escola primária. É pena que não temos aqui uma escola anexa próxima, mas se tivéssemos aqui no Instituto... a abordagem em que os formandos iam dar aulas... e os alunos verem para poderem apreender melhor... mas, não existe. Só temos escolas para práticas... até assumirmos que a escola de Chibututuine como anexa, mas, no contexto de anexa, não tem nada! Está muito longe daquilo que se pretende...” (Entrevista com G1 no dia 23 de abril de 2019).

O pensamento subjacente na fala do gestor G1 testemunha as palavras de François Dubet, em entrevista a Peralva e Sposito (1997, p. 222), quando questionado sobre as razões que o levaram a escolher lecionar por um ano em um colégio. O sociólogo respondeu nos seguintes termos:

Eu quis ensinar durante um ano por duas razões um pouco diferentes. A primeira é que nos meus encontros, coletivos ou individuais, com professores, eu tinha a impressão de que eles davam descrições exageradamente difíceis da relação pedagógica. Eles insistiam muito sobre as dificuldades da profissão, a impossibilidade de trabalhar, a queda de nível dos alunos etc. E eu me perguntava se não era um tipo de encenação um pouco dramática do seu trabalho. A segunda razão é que, durante uma

⁹⁷ Universidade Eduardo Mondlane (UEM).

⁹⁸ Universidade Pedagógica (UP).

intervenção sociológica com um grupo de professores, encontrei duas professoras com uma resistência muito grande ao tipo de análise que eu propunha. Elas deixaram o grupo. Uma delas escreveu uma carta em que me criticava particularmente por não ter lecionado, de ser um “intelectual”, de ter uma imagem abstrata dos problemas. Foi um pouco por desafio que eu quis dar aulas para ver do que se tratava.

Indo ao encontro do pensamento do gestor G1 e de François Dubet, pode-se afirmar que tanto para pesquisar a docência como para ensinar para o professorado faz-se necessário que se conheça a docência por dentro. Portanto, quem ousa a ser formador de professores do ensino primário não deveria ser um leigo sobre como lecionar no ensino primário. O diálogo no processo de formação deve ser intermediado por alguém que conhece o contexto e os processos internos de ensino-aprendizagem nesse nível de ensino.

A existência de formadores com essa “lacuna de conhecimento” é um prenúncio de que o processo de formação não apenas encontrará obstáculos e desafios em razão das lacunas acadêmicas dos candidatos, mas também do perfil do corpo docente. Uma vez mais, a intervenção sistêmica da gestão institucional precisa dar respostas a essas preocupações levantadas pelos gestores do Instituto. Bhatnagar (2004), ao se referir às características de um gestor de sucesso, aponta para a necessidade de uma visão sistêmica e a criatividade. Esses elementos permitem que o gestor, por meio de processos dinâmicos internos, busque soluções criativas e de sucesso institucional – o que, no caso do instituto em estudo, alinha-se com a intenção de se tornar uma referência na formação de professores. Para ser referência na formação docente, é preciso não só a existência de um sistema de objetos, mas a criatividade institucional na construção de resultados eficazes. Fica a dúvida em relação à falta dessa dinâmica e dessa criatividade na busca de soluções para o cotidiano institucional e a razão pode ser identificada naquilo que Damral (2003, p. 101) identifica: “pode haver líderes que estão em posições, mas eles não alcançam nada. Sua filosofia de vida, seus estilos de gestão, seus modos de tomar decisões etc., talvez não sejam condutores para o funcionamento eficaz da instituição”.

Ao analisar as medidas paliativas encontradas pela Instituição para solucionar o problema do *déficit* dos conhecimentos científicos e das formas de conhecimento ligadas ao processo de docência na educação básica dos formandos⁹⁹, por um lado, percebe-se o descumprimento dos propósitos da boa preparação, pois os problemas identificados precisam de soluções mais elaboradas e estruturadas. A estruturação de soluções significa, na nossa visão, que uma vez identificados os problemas e, por serem estes recorrentes, a instituição deve criar uma estrutura institucional de suporte com todos os insumos necessários para o efeito e garantir uma preparação específica para os docentes que atuarão como responsáveis pela execução do projeto. Isso passa necessariamente pelo planejamento de ações e de tarefas específicas e pelo cuidado para que essas tarefas não enviem as demais tarefas institucionais. A instituição deve reinventar-se diante desses cenários e evitar soluções imediatistas e frágeis como as que foram aqui identificadas, pois elas podem colocar os resultados institucionais em risco. Como foi descrito acima, a partir das falas dos gestores, para os casos de alunos que apresentam *déficit* de conhecimentos básicos na

⁹⁹ Para Shulman (1986, p. 10), uma análise conceitual do conhecimento para professores seria necessariamente baseada em uma estrutura para classificar os domínios e as categorias de conhecimento do professor, por um lado, e as formas de representação desse conhecimento, por outro. São formas de representação do conhecimento: o conhecimento proposicional (investigação empírica ou filosófica disciplinada, experiência prática e raciocínio moral ou ético), conhecimento de caso (três tipos de casos: protótipos, precedentes e parábolas) e conhecimento estratégico (juízo). Esse autor refere ainda que muito do que é ensinado aos professores está na forma de proposições.

expressão oral e na escrita, bem como na Matemática, os formadores procuram solucionar esses problemas de forma individual. No entanto, nota-se que o problema é sistêmico e carece de soluções sistêmicas dentro do domínio institucional e, para tanto, é fundamental que haja um planejamento estratégico que, para alguns autores (DRUCKER, 1984; ARGUIN, 1988), possibilita uma organização sistemática de atividades que favorecem o envolvimento de toda a equipa na satisfação das expectativas institucionais. Conforme Arguin, o planejamento estratégico possibilita:

...apresentar de maneira integrada os aspectos futuros das decisões institucionais, a partir da formulação da filosofia da instituição, sua missão, sua orientação, seus objetivos, suas metas, seus programas e as estratégias a serem utilizadas para assegurar sua implantação (ARGUIN, 1988, p. 23).

Em conformidade com Chiavenato (2003), assim como com Arguin (1988), pode-se afirmar que a solução dos problemas aqui identificados pelos gestores do Instituto de Chibututuine passa pelo planejamento estratégico das ações, pois, se essa fosse a perspectiva institucional de planejamento, eles já poderiam ter percebido a necessidade de agir de maneira sistêmica na busca de soluções estruturadas dos problemas decorrentes.

Como nos referimos acima, os problemas epistemológicos são igualmente identificados em alguns formadores, como menciona o Gestor G2 a seguir:

“...realização de oficinas pedagógicas ao nível do departamento, sentamos e discutimos algumas abordagens metodológicas com vista a superar algumas dificuldades. Há também oficinas de integração para os novos colegas e temos oficinas contínuas...” (Entrevista com G2 realizada no dia 23 de abril de 2019).

Na perspectiva da gestão e segundo afirma Chiavenato (2003, p. 153), “os objetivos são valores visados ou resultados desejados pela organização e se essa operação falha, os objetivos ou resultados são alcançados parcialmente ou simplesmente frustrados”. A realização de oficinas pedagógicas entre pares é uma solução viável encontrada em nível institucional, porém, a participação nessas oficinas não resolve um problema de cunho epistemológico como é a falta de conhecimento conceitual e prático sobre a docência na educação básica. Entendemos que seria de praz, para a superação dessas dificuldades, a imersão na escola, à semelhança da experiência de Dubet, para que realmente adquira o conhecimento sobre a prática, na prática. A dificuldade identificada não é de abordagem metodológica, mas em relação ao conhecimento sobre a docência no ensino primário. Esses formadores novatos e/ou sem passagem na docência da educação básica, em geral, têm uma visão limitada sobre os processos de ensino-aprendizagem na escola primária e, provavelmente, apresentarão dificuldades na abordagem sobre como ensinar para as crianças. A construção de um programa integrado de desenvolvimento profissional visando especializar os formadores seria uma solução estratégica. Como afirma Diniz-Pereira (2019), “ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração – atualização, aperfeiçoamento ou, até mesmo, ‘reciclagem’ (sic)” (p. 67) – que é o caso dessas oficinas pedagógicas. Ao admitir que essas oficinas pedagógicas constituem atividades de rotina (oferecidas todas as quartas-feiras), seus participantes as fazem por considerá-las “atividades

administrativas” – o que não satisfaz as necessidades deles. Nesse aspecto, Diniz-Pereira (2019) alerta que:

Os professores passam a colecionar certificados – mesmo que para isso se preocupem mais em assinar as listas de presença do que em participar efetivamente desses instantes de formação – que podem significar um pequeno aumento percentual em seus já baixíssimos salários, mas que, geralmente, não trazem muitos ganhos para a melhoria de sua prática de ensino na sala de aula (p. 67).

Ainda que o objetivo dessas oficinas não seja a certificação – embora poder-se-ia certificar dentro dos sistemas de créditos acadêmicos e em razão do diretor ter essa competência institucional –, elas, para cumprirem ao menos as características de atualização ou de aperfeiçoamento, deveriam ser realizadas no contexto real do ensino primário. Atualizar ou aperfeiçoar é apenas possível quando um certo pré-requisito existe para essa atualização ou aperfeiçoamento. Portanto, mais do que realizar oficinas pedagógicas como atividade institucional de rotina e sem acompanhamento, seria importante aconselhar o fortalecimento dessas oficinas por meio de um acompanhamento especializado e da realização de atividades práticas para o ensino de conteúdos de educação básica nas escolas. Essa ideia espelha-se no pensamento de Zeichner (2013) quando ele analisa a questão da prestação de contas na formação de professores nos Estados Unidos, ao descrever a necessidade da utilização de parâmetros, usados, por exemplo, na formação de médicos, para avaliar o nível de precisão do profissional. Isto para dizer que apenas um “profissional da área”¹⁰⁰ é elegível para preparar um profissional qualificado.

Se as escolas que acolhem os formandos para as práticas pedagógicas fossem consideradas lugares de formação de professores, o Instituto encontraria nesse espaço um lugar para garantir o desenvolvimento profissional do seu corpo docente. É fundamental que a relação Instituto-Escola, como lugares de formação de professores, tenha um vínculo forte de modo a mobilizar esforços conjuntos tanto para a melhoria da qualidade de ensino nessas escolas, quanto na melhoria da formação prática dos formandos e formadores, constituindo-se assim em um **território de formação docente**.

A relação existente entre essas duas instituições (Instituto e escolas), em geral, não atende as necessidades de ambas para a melhoria e construção de boas práticas na docência. Isto foi destacado pelo gestor G1 na sua análise sobre a articulação existente entre o Instituto e as escolas em que os estudantes realizam as práticas:

“... antes não era muito forte, mas agora está sendo forte devido a ação da PROGRESSO¹⁰¹, porque intervém diretamente com as escolas de práticas pedagógicas... agora a articulação é muito forte. Também houve capacitação dos gestores das escolas sobre práticas pedagógicas... então,

¹⁰⁰ Consideramos como profissional da área de formação docente aquele que cumulativamente possui conhecimentos sobre o objeto de ensino, conhecimentos pedagógicos sobre o objeto de ensino, conhecimentos curriculares da escola básica e conhecimentos práticos sobre a docência na educação básica.

¹⁰¹ PROGRESSO é uma organização da sociedade civil moçambicana, criada a 6 de Março de 1991, como pessoa colectiva de utilidade pública, dotada de personalidade jurídica, autonomia administrativa, financeira e patrimonial, e reconhecida pelo Ministério da Justiça, em 28 de Março de 1992, cujo objetivo é “prestar serviços relevantes à comunidade, dando enfoque especial às comunidades de base, com especial atenção às necessidades das mulheres e crianças, contribuindo na medida das suas forças para o desenvolvimento dessas comunidades, visando a elevação das condições de vida da população e aumento da sua capacidade de gestão”. Alicerça-se na ideia de que “todo o desenvolvimento requer pessoas saudáveis e formadas” e, conseqüentemente, a sua intervenção nas áreas de ensino, alfabetização e educação de adultos. Disponível em: <http://www.progresso.co.mz/quem-somos> (Acesso no dia 12/06/2020).

a relação é muito intrínseca agora a partir dessa ação da PROGRESSO, mas, antes, os formandos iam às práticas, assistiam algumas aulas, davam as notas e saíam... mas, agora, a situação mudou...” (Entrevista com G1 no dia 23 de abril de 2019).

Ao retomar as ideias de Sharma (2004), quando ela aborda a questão do “homem certo no lugar certo” para enfatizar que um bom gestor focado na eficácia institucional prioriza os eventos pelos quais a instituição se sustenta de modo a alcançar os objetivos com eficiência e ao considerar o local das práticas pedagógicas o epicentro da formação docente por ser este o “laboratório de ensaios”, as relações técnico-profissionais entre o Instituto e esses centros de práticas pedagógicas (escolas primárias) deveriam ser sólidas – diferentemente das constatações do gestor G1, que dão conta de que essas relações são fortes apenas “agora” devido à presença da organização PROGRESSO. Na condição atual, elas continuarão fortes enquanto a associação PROGRESSO prevalecer como elemento que garante esse elo. Ou seja, entende-se, por meio da fala do gestor G1, que essa relação se tornou fortalecida agora (a partir de 2019) em razão da presença dessa organização no Instituto e nas escolas de práticas. Se não existir esse elemento conector, as relações entre o Instituto e as escolas continuarão precárias e as práticas de ensino (estágios) não permanecerão boas. Para o sucesso do Instituto nas atividades de formação docente, é preciso que a gestão institucional pautada pela gestão sistêmica em que a liderança exerce seu papel na definição e no encaminhamento das ações institucionais na direção certa e zelando pelo cumprimento de todas as tarefas necessárias para o alcance efetivo dos objetivos (SHARMA, 2004; DAMRAL, 2003).

As ações da PROGRESSO nas escolas são pouco claras, porém, sendo o IFP de Chibutuúine responsável pela melhoria da qualidade de ensino nessa região em que são realizadas as práticas, pressupunha-se que as relações profissionais fossem boas o bastante, o que daria oportunidade para que, a partir dessas atividades práticas dos formandos, professores acompanhantes e os professores-orientadores construíssem um lugar de desenvolvimento profissional conjunto e especializado (DINIZ-PEREIRA, 2019; ÁVALOS, 2009). No entender de Perrenoud, (2002, p. 95), a cooperação profissional dos professores pode contribuir para o êxito das ações pedagógicas e estruturais que os estabelecimentos escolares empreendem para melhorar os resultados de seus alunos. Quando ela não existe, não há receitas simples para instaurá-la. Se existisse uma colaboração efetiva entre o IFP de Chibutuúine e as escolas em que acontecem as práticas de ensino, poderiam se efetivar as ideias pedagógicas da escola como lugar de formação e de desenvolvimento profissional (NIVAGARA, et al., 2016; INDE, 2008), pois é necessário que os professores continuem a aprender para a melhoria do ensino e da sua profissionalidade. Para Nóvoa (1992):

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente (p. 12).

Os processos inerentes à formação docente estão intimamente ligados – ou deveriam estar ligados – aos desafios para a melhoria da qualidade de ensino. Sendo a formação o momento da aprendizagem de saberes que garantem o acesso à profissão, as relações interinstitucionais deveriam ser constituídas a partir de um conjunto de processos entrosados e comprometidos com a finalidade de desenvolvimento de boas práticas que resultem no sucesso das aprendizagens escolares. Portanto, é necessário que a gestão do Instituto e a gestão das escolas de práticas criem ou reforcem uma parceria entre elas – nesse caso, a parceria que se deseja é a do tipo colaborativa pelas vantagens que apresenta e em consonância com a abordagem sistêmica de gestão. Conforme Mateus (2014, p. 359), nesse modelo de parceria, os participantes criam oportunidades para trabalhar juntos as etapas de planejamento, de execução e de discussão crítica das práticas pedagógicas, valorizando e reconhecendo como legítimas as diferenças.

A imagem descrita sobre o processo de formação, desde o momento da chegada dos candidatos até a realização das atividades de práticas de ensino (estágios), remete a desafios institucionais sistêmicos de modo a proporcionar uma formação docente de qualidade, distante dos discursos falaciosos que não beneficiam a formação de professores. Uma vez que o discurso do IFPC de Chibututuíne, de acordo com seu projeto institucional, é “tornar-se uma referência na formação de professores” em Moçambique, que ações ele desenvolve para o cumprimento desse propósito?

3.6. As peripécias visando uma habilitação de excelência na formação docente no Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC)

O Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC) definiu como sua missão, segundo seu projeto político-pedagógico de 2013, “garantir uma formação integral e excelente de professores e gestores”. Com efeito, o IFPC, em seu projeto político-pedagógico, refere a existência de recursos humanos, de recursos financeiros (dotação orçamental, fundo de apoio ao sector da educação e receitas internas), instalações, bom ambiente de trabalho e de parceiros¹⁰² que cooperam para a realização dos seus objetivos.

A gestão institucional constitui um pilar importante para a materialização dos desafios institucionais, contudo, é fundamental que o diretor, na condição de líder, seja uma individualidade com capacidades e habilidades eficazes de liderança para a condução desse projeto institucional. Tendo em vista o alcance da “excelência na formação docente”, torna-se premente que a liderança institucional desenvolva um clima e um comportamento organizacional favoráveis para a construção colectiva dos ideais institucionais. Para tanto, é preciso que o diretor conheça os limites das capacidades inter-humanas e institucionais necessárias para a construção e a consolidação de processos. Segundo Ribeiro (2008), um líder deve:

Conhecer muito bem a sua equipa – quer do ponto de vista formal quer do ponto de vista informal. Saber que as pessoas têm percepções diferentes, expectativas diferentes, problemas e necessidades diferentes. As pessoas

¹⁰² São parceiros do IFPC: a ONG Parthfinder que coopera na área de saúde sexual reprodutiva, HIV/SIDA, questões do gênero e na realização de feiras de saúde; a empresa MARAGRA que auxilia na área de infraestrutura e a Fundação Joaquim Alberto Chissano que apoia na área da literatura para potenciar o acervo bibliográfico na Instituição (PPP, 2013, p. 13).

têm comportamentos e ritmos de aprendizagem igualmente diferentes e nesse sentido o líder deve ser capaz de reunir todos esses indicadores e saber utilizá-los de forma a conseguir exercer a sua liderança de forma efetiva, consequente e gerando, tanto em si como nas equipas que lidera, uma vontade enorme de vencer e de todos os dias conseguir ir sempre um pouco mais além (p. 20).

De acordo com os sujeitos participantes desta pesquisa, o desafio institucional da “construção da excelência” é aquele em que mais gastam energia em razão dos obstáculos para sua realização:

“...é difícil. Porque não se atinge a excelência... mas, nós queremos chegar até lá! O ideal seria atingir a excelência, mas são vários factores que fazem com que não atinjamos a excelência de forma tão rápida e tão eficaz, como estava a dizer. Factores como o tempo de formação... é muito pouco... recebemos também alunos com múltiplas deficiências de conhecimento... então, é difícil atingir excelência nestas condições... porque é um conjunto de condicionalismos que fazem com que não atinjamos a excelência... por exemplo, nós aqui introduzimos a produção desses bancos aqui com garrafas plásticas... estamos a tentar fazer algumas inovações com vista a atingirmos a excelência... priorizamos muito a produção do material didático, orientamos que não há nenhum formando que deve ir a sala de aula sem material didático porque o aluno aprende melhor quando vê e ouve... quando ouve apenas e não vê nada, o nível de assimilação também diminui...” (Entrevista com G1 realizada no dia 23 de abril de 2019).

De acordo com esse gestor, há uma intenção, um desejo e até mesmo um sonho de um dia atingir-se a tão propalada “excelência”. Porém, não basta sonhar. Receber alunos com múltiplas deficiências e a questão do tempo de duração dos cursos, elencados como barreiras para o alcance dessa tal “excelência”, deveriam ser entendidos como desafios e transformá-los em objetivos institucionais, no quadro das suas aspirações. Decorre desse posicionamento a ideia de vitimização do processo de formação de professores com a alegação de que não se pode alcançar os objetivos por conta dos obstáculos sistêmicos (DINIZ-PEREIRA, 2019; CHIAVENATO, 2003).

Ao considerarmos as condições socioantropológicas de Moçambique, como descritas no primeiro capítulo desta tese, e as baixas condições de ensino, em geral, da educação pública, assim como o nível acentuado das assimetrias sociais aliadas ao subdesenvolvimento do país, tudo isso concorre para a existência de alunos com baixo nível de conhecimento científico e, portanto, os professores encaram o desafio de ensinar alunos com essa diversidade (BANKS, et al., 2019). Enquanto os gestores priorizam a produção do material didático como elemento para o alcance da propalada “excelência”, nós defendemos que a produção desse material deve ser entendida como parte integrante do processo de formação docente. A produção de materiais didáticos é importante se ela se articular ao processo de formação. Porém, como se entende das palavras do gestor G1, esta serve apenas para inculcar a ideia da produção de recursos de ensino nos futuros professores e não como atividade que concorre para gerar excelência na componente de formação.

Registra-se também a necessidade da formação contínua para o corpo docente do IFPC como estratégia de integrar conhecimentos atualizados na formação docente e como provisão de desenvolvimento profissional para assegurar autonomia e motivação profissional. Os próprios atores da formação ressaltam essa necessidade e destacam a relevância que a formação continuada teria para a sua autoafirmação e desenvolvimento profissional:

“...Nós, também os formadores, precisamos de um plano de desenho profissional através da formação em metodologias de ensino porque o ensino tem sido mais dinâmico agora do que antes. Então, nós também precisamos de sermos envolvidos em outros cursos de mestrado e doutoramento, o que não temos... precisamos mais também para capitalizar o conhecimento, com isso se calhar as abordagens seriam maiores, seriam diferentes do que o temos hoje...” (Entrevista com G1 realizada no dia 23 de abril de 2019).

É realmente necessário que os formadores se beneficiem da formação contínua como processo de profissionalidade e não como mecanismo para “suprir” falhas ou incompletudes das formações anteriores. Tendo em conta a visão institucional e o quadro de sua missão orgânica, o IFPC pode encontrar na formação contínua um dos pressupostos para a materialização da tal “excelência” se se considerar a premissa de que a existência de formadores mais habilitados e motivados proporciona possibilidades para uma boa formação docente. Logo, no projeto pedagógico do IFPC, seria necessário a projeção de formações contínuas no quadro do desenvolvimento institucional como um dos indicadores da tal “excelência”. Segundo Franco (2019), é fundamental entender que:

[...] a formação contínua não deve ser encarada como um adendo à formação que faltou. Formação contínua não é suprir deficiência de formação anterior, formação contínua é a necessidade de integrar vida e formação; articular a pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão, de forma crítica e integrada; criando condições de vivências formativas que permitem o autoconhecimento; a autoformação; os processos de identidade e profissionalização docente (p. 99).

A consciência do fraco desempenho docente, como aquele referido pelo gestor G1, cria a antevisão de que o processo de formação decorre com deficiências seja pelo fato dos candidatos apresentarem baixo nível de conhecimentos científicos ou em razão das deficiências pedagógicas dos formadores. Os cursos de mestrado e/ou de doutorados referidos como vetores para a “capitalização de conhecimentos” não suprirão o *déficit* epistemológico dos docentes. Para Imbernón (2011):

O desenvolvimento profissional do professor pode ser um estímulo para melhorar a prática profissional, convicções e conhecimentos profissionais, com objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho (p. 49).

Portanto, a formação contínua dos formadores deve configurar no rol dos desafios institucionais a serem enfrentados em busca da construção da tal “excelência na formação docente”. Ainda que todos os formadores tivessem formação acadêmica em nível de doutorado, a formação contínua será sempre necessária, pois, por meio dela, criam-se novos conhecimentos e saberes, bem como aprofundam-se a profissionalidade e a identidade profissional. É no desenrolar da formação contínua que os professores reforçam sua capacidade de criticidade sobre o ensino, sobre suas práticas e desenvolvem mecanismos de uma profissionalização mais integrada e contextualizada (SCHÖN, 1987; ZEICHNER, 1993; PERRENOUD, 2002; ALARCÃO, 2003). Consequentemente, é necessário oferecer aos formadores de professores

programas de formação contínua, integrados ao seu contexto de trabalho, para que essa formação tenha relação intrínseca com ele e traga melhorias para o trabalho docente (DINIZ-PEREIRA, 2019; FRANCO, 2019).

Em razão da inexistência de uma escola específica de formação de formadores de professores em Moçambique e sabendo-se que eles se constituem ao longo do processo laboral (AMBROSETTI e CALIL, 2016), torna-se imperativo a criação de condições para a profissionalização dos formadores de professores por meio de sua inserção nas escolas de práticas onde poderão observar e participar de atividades escolares, tais como o planejamento e a execução de atividades de ensino. A realização dessas atividades práticas em colaboração com os demais colegas proporcionará a construção de conhecimentos e de habilidades profissionais específicas. No entanto, a falta dessa formação traduz-se em um desempenho menos aceitável dos formadores, tal como afirmou o gestor G2:

“Em relação aos formadores, se se respeitassem os princípios de educação de formadores, que deviam ser indivíduos com uma experiência no ensino primário, com alguma formação aceitável e, além disso, se houvesse capacitação interna... porque não basta a pessoa vir como vem... é preciso que a Instituição tenha um plano interno de atualização do seu capital humano... penso que, em termos de base, os Institutos teriam bons formadores se seguisse esta cultura e isto permitiria um bom desempenho dos formadores em relação da exigência dos cursos...” (Entrevista com o gestor G2 realizada no dia 23 de abril de 2019).

A fala desse gestor rechaça veementemente as propaladas oficinas pedagógicas como oportunidades de formação contínua para aproximar os formadores, por meio apenas do diálogo, da realidade de ensino primário. Ele entende que a formação do formador deve ter como base a experiência direta do professorado no ensino primário e assessorada pela formação contínua estruturada em nível institucional. Essa questão não constitui novidade, pois, segundo o MINED (2004), identificou-se que:

Os formadores de professores têm, muitas vezes, falta de preparação e experiência, especialmente em prática de ensino básico contemporâneo [...] são geralmente nomeados com base em critérios de qualificação acadêmica e muitos não possuem experiência adequada para o papel que assumem (p. 14-17).

Embora essa questão tenha sido identificada há mais de uma década, os resultados demonstram a prevalência de um problema que, segundo a fala do gestor G2, certamente propicia uma formação defeituosa dos futuros professores. E os formadores que têm experiência no ensino primário, provavelmente, estão na formação de professores como estratégia para a melhoria na carreira. Segundo destaca o MINED (2004):

Os professores, uma vez qualificados, têm poucas oportunidades para fazer formação em exercício ou para um desenvolvimento profissional contínuo, sendo muitas vezes obrigados a procurar uma promoção que os obriga a sair da escola para desenvolverem uma carreira. Esta situação ocorre principalmente nas escolas primárias (p. 17).

Isto permite-nos questionar: quem são os formadores de professores para o ensino primário em Moçambique? As respostas a esta e a outras perguntas sobre os formadores serão largamente analisadas nos próximos capítulos desta tese.

Ao retomar a análise sobre a profissionalidade dos formadores, trazida na fala do gestor G2, destacamos que o Ministério de Educação, por meio da Direção Nacional de Formação de Professores, definiu como ação planejada a médio prazo, entre os anos 2009 e 2012, que:

Com vista a garantir uma oferta adequada de professores, oferecer-lhes oportunidades para o desenvolvimento de uma carreira dentro do seu subsetor selecionado e proporcionar aos formadores de professores uma base de experiência apropriada [...] todos os formadores de professores estarão qualificados académica e profissionalmente (MINED, 2004, p. 17-18).

Transcorridos quinze anos, tendo como referência o ano de diagnóstico sobre a situação de formação de professores em Moçambique, em 2004, e o ano em que o trabalho de campo desta pesquisa foi realizado, em 2019, uma geração de formadores com fraca ou ausência de profissionalidade participou e continua a participar do processo de formação docente e com os mesmos problemas, segundo o gestor G2. Essa situação reforça o posicionamento de Fonseca (2007) sobre a imoralidade das políticas do Banco Mundial de propalar a elevação da qualidade do ensino, mas reduzindo gastos públicos para a educação e mantendo-se indiferentes à carreira e ao salário do magistério. Portanto, se o IFPC pretende alcançar a tal “excelência” no campo de formação de professores, ele deve iniciar uma jornada para arrumar a casa, começando pela profissionalização do seu corpo docente, inserindo-os em comunidades de práticas de ensino (nas escolas). Nas palavras de Nóvoa (1992):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p.13).

A colaboração entre o Instituto de Formação de Professores e as escolas de práticas, além de garantir o desenvolvimento profissional dos formadores e dos professores dessas escolas, possibilita a escola tornar-se um lugar de formação de professores (SANTOS, 2014; CUNHA, 2008). Nesse sentido, a tal “construção da excelência na formação de professores” não terá apenas como epicentro as atividades realizadas dentro do Instituto, local em que decorre a maioria dos processos, mas essa visão de “excelência” será sistêmica compreendendo também que a escola é *locus* privilegiado de formação docente.

A questão do tempo de duração dos cursos de formação de professores é vista recorrentemente como um dos desafios institucionais que prejudica a qualidade da preparação docente, conforme as falas dos gestores a seguir:

“...o tempo de formação. Nós ficamos aqui um ano com os alunos... que nem chega a ser um ano porque vai até novembro... terminam as aulas... o tempo não tem sido muito razoável para essa nossa formação... o principal constrangimento é o tempo para este curso que é intensivo. Agora, se fossem estudantes que entrassem aqui com boas habilidades, a coisa seria

outra, mas entram com múltiplas deficiências... porque, primeiro, temos que corrigir os erros, depois dar as metodologias... tem sido muito difícil... portanto, o principal constrangimento, realmente, é o tempo ...” (Entrevista com gestor G1 realizada no dia 23 de abril de 2019).

“...mas, temos alguns nós de estrangulamento porque, muitas vezes, aquilo que é exigência mínima ou básica para que seja professor, em termos de competências, um ano que nós temos neste modelo não costuma ser suficiente... por exemplo, neste curso de “10ª +1”... ano que nem chega a ser um ano... são por aí oito a nove meses... para poder superar aquelas dificuldades que têm de leitura e escrita, expressão oral, domínio científico da disciplina das metodologias... o tempo nem sempre se afigura suficiente...” (Entrevista com o gestor G2 realizada no dia 23 de abril de 2019).

“...de facto, a nossa formação é uma formação muito intensiva... é uma formação intensiva na medida que não é fácil formar um professor em um ano... um ano é muito pouco para aquilo que um professor tem que aprender para ir fazer numa escola... porque também estamos a dizer que é um ano, mas, na realidade, não é um ano porque as aulas começam em fevereiro e em novembro já são exames... praticamente são aproximadamente dez meses ou nove meses... o nosso curso é muito intensivo...” (Entrevista com o gestor GA realizada , dia 18/04/2019).

O tempo de duração do curso é majoritariamente visto pelos gestores como um dos problemas na formação do professor por não possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos básicos para a docência. Ademais, agrava-se a precariedade da formação por existirem candidatos com múltiplas deficiências de conhecimentos acadêmicos. A esse respeito, Zabalza (2019) realça que:

[...] no caso dos programas de formação os momentos de “assimilação” devem ir seguidos de momentos de “acomodação”. E a acomodação nestes casos significa, sobretudo, “prática guiada”. O grande problema costuma residir no fato de que, em muitos casos, nem aqueles que ministram os cursos têm feito esse itinerário, pois também estão, com respeito às coisas das quais estamos falando, no momento da assimilação: dominam os conceitos, mas não têm experiência em colocá-los em prática. São eruditos, mas não competentes. Por isso, é muito difícil, para certos formadores, oferecer essa “prática guiada” (p. 19-20).

Portanto, vários estudos (ZABALZA, 2019; FREIRE, 2017; TARDIF, 2012) enfatizam a necessidade de conhecimento prático sobre a docência. Como já nos referimos anteriormente, os formadores de professores, na esteira de sua profissionalização e na busca de construir “excelência na formação”, poderiam tomar como um desafio importante o desenvolvimento de conhecimentos sobre a prática docente no ensino primário que é fundamental para a maximização do tempo de ensino, pois, por meio dele, os formadores ensinarão um objeto sobre o qual têm domínio. Ao ressaltar a relevância do conhecimento prático que um formador deve possuir, o gestor G3 destacou o seguinte:

“...nossas abordagens estão contextualizadas... as crianças... então, é difícil você falar de uma criança que... cujo conhecimento é superficial. Eu, por exemplo, quando digo “Olha, planifica uma aula da 1ª classe...” é que estou a ver aquela criança da 1ª classe e consigo ver que isto que a pessoa planifica é consentâneo a aquela característica global daquela criança. Então, se você, por exemplo, saiu de uma faculdade, uma universidade e é formador em algum momento, poderá sofrer... conduzir o processo de

forma cega porque não tem aquela realidade... temos a experiência de crianças em casa, mas não é como aquele ambiente mesmo real... (Entrevista com Gestor 3 realizada no dia 23/04/2019).

A necessidade do conhecimento tácito sobre a prática docente do ensino primário, colocado em pauta pelo gestor G3, consubstancia a ideia de que a formação inicial deve proporcionar ao futuro professor conhecimentos que possibilitem a ele uma eficácia no processo de ensino (HOROWITZ et al, 2019). Esses conhecimentos favorecerão ao futuro professor a realização de um ensino eficaz ao proporcionar qualidade nas suas aulas. Porém, há que respeitar a ideia de que a qualidade é construída, obviamente, dependendo do contexto e das situações em que o processo decorre (ZABALZA, 2019).

No entendimento dos gestores, entre os vários desafios que o Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC) precisa enfrentar, o de contribuir na melhoria da qualidade de ensino nas escolas de sua jurisdição (escolas dos distritos de Manhiça, Marracuene e Magude) é um dos mais importantes, pois eles reconhecem que somente com a melhoria do ensino haverá candidatos com qualificações acadêmicas desejáveis para o ingresso na formação docente. Na visão desses sujeitos, o ensino nas escolas primárias apresenta problemas sérios de qualidade que desembocam nas deficiências do sistema educativo, conforme descrevem a seguir:

“...de forma geral, o ensino não está bom em Moçambique, mas com maior incidência para o ensino primário... é claro que houve uma avaliação externa feita e defendia que os professores têm mau desempenho porque são malformados... é possível que seja verdade. E, se são malformados, é natural que lá também vão desempenhar mal as suas funções... mas, de uma forma geral, o ensino primário não está bom...” (Entrevista com gestor G1 realizada no dia 23/04/2019).

“A qualidade de ensino em Moçambique, olhando para as competências que se desejam, não é satisfatória... as competências que o aluno manifesta quando diz que tem 12ª não é aquilo que se deseja... não corresponde ao nível que tem. Isso faz nos entender através da maneira de se apresentar na escrita e em vários campos como mensagens, televisão... Fora da sala de aulas existem várias situações da escrita... é complicado e não é só a nível de competências. Existem também coisas básicas pessoais como saber se apresentar, vestir... o que, antigamente, nós, ao sair de casa, tínhamos alguém para nos chamar atenção... isso já não acontece... a sociedade hoje em dia empurra certas responsabilidades para a escola...” (Entrevista com gestor G2 realizada no dia 23/04/2019).

Por meio das falas dos sujeitos acima, percebe-se que eles compreendem a gravidade do problema da qualidade de ensino nas escolas. No entanto, seus argumentos entrelaçam-se entre a lógica da vitimização e da culpabilização dos professores pelos resultados da educação de maneira geral. As lógicas da vitimização e da culpabilização, de acordo com Diniz-Pereira (2019), fazem os sujeitos, no primeiro caso, sentirem-se menos responsáveis, uma vez que entendem que as coisas acontecem sem que elas tenham poder de controlo sobre os eventos (vítimas) e, no segundo caso, as pessoas recebem o fardo por entender que elas faltaram com a responsabilidade de garantir que certo evento tivesse sucesso (culpados). No entanto, nesse caso em concreto, esses formadores de professores, ao mesmo tempo que culpabilizam a sociedade pelo mau desempenho escolar dos alunos, sentem-se vitimizados pelos resultados escolares

ruins por terem participado do processo da formação dos professores em um sistema de ensino considerado obsoleto.

A formação de professores inicia no Instituto, porém, sua consolidação vai se dando ao longo da vida profissional por meio de reflexões individuais e conjuntas sobre a práxis e do companheirismo profissional, de acordo com as necessidades individuais de evoluir e de consolidar os saberes sobre a prática ao longo de suas trajetórias (SCHON, 1987; GARCIA, 1999 e IMBERNÓN, 2011).

A questão da qualidade de ensino é mais do que um problema da formação de professores ou da sociedade separadamente. Trata-se de um problema sistêmico que *a priori* precisa de soluções sistêmicas (HENGEMUHLE, 2010; CHIAVENATO, 2003). Se os resultados escolares são insatisfatórios, para os neoliberais, a responsabilidade é da escola (ZEICHNER, 2013), sem criarem-se, no entanto, as condições necessárias para a efetividade desses resultados. A esse respeito, Tatto (2007a) realça que:

Continua a surgir uma variedade de políticas que parecem dirigidas a tomar o controlo da educação afastando-a dos professores e formadores de professores e eliminando – sob argumentos de eficiência – os próprios mecanismos que podem ajudar os professores a efetivamente aumentar a qualidade da educação e o caráter profissional do magistério com tudo o que ele traz... (apud ZEICHNER, 2013, p. 100).

A problemática da qualidade de ensino nas escolas em Moçambique não é vista apenas sob o prisma da atuação dos professores, como também sob o prisma da gestão escolar:

“...eu acho que a qualidade de ensino não é das melhores no sentido em que, além das dificuldades que os professores podem apresentar, também penso que há um pouco de desleixo quando nós andamos pelas escolas... há escola em que há trabalho, mas há escola onde não há trabalho. Os professores são muitos folgados... quer dizer, é diferente dos nossos tempos porque nós, por exemplo, os nossos alunos sabiam ler e escrever na primeira classe, mas ultimamente as crianças vão até 6ª classe, até 7ª classe com aquelas dificuldades... nós, diretores das escolas, dissemos sempre que a qualidade não é boa... a qualidade não é boa... e sabemos que aqueles resultados não são bons, mas o que nós fazemos com esses resultados?” (Entrevista com o gestor GA realizada no dia 18/04/2019).

Esses pronunciamentos reconhecem a fraca atuação dos professores nas escolas moçambicanas e vão ao encontro do que foi constatado em outros estudos (MAZULA, 2018; MATAVELE, 2016; NIQUICE, 2006; USSENE, 2006). Ou seja, eles confirmam que a formação de professores para o ensino primário em Moçambique é, de modo geral, elementar e, conseqüentemente, a competência do professor é fraca. Embora seja esse o entendimento dos gestores e da maioria dos estudos, nesta pesquisa, compreendemos que esta se trata de uma visão fragmentada sobre um problema que é sistêmico. Portanto, afirmar que os professores lecionam mal em razão da má formação sem analisar todas as componentes do sistema educativo que, por fim, geram as situações em que se encontram os professores em nossas salas de aulas, é, no mínimo, leviano. Percebe-se, nas falas dos gestores, uma certa nostalgia sobre o passado do sistema educacional. Esse passado situa-se entre os períodos que antecedem a independência (1900-1974), os primeiros anos da independência, até a reformulação do Sistema Nacional de Educação (1975-1992).

Segundo Golias (1993), na era colonial, o objetivo da educação era fundamentalmente civilizatório. Portanto, quem desejasse esse estatuto de “civilizado” (sinônimo de “branco”) deveria ter o domínio da língua portuguesa – tanto na fala, quanto na escrita. Porém, tal domínio cognitivo era obtido por meio de sacrifícios enormes por parte das crianças, inclusive com o uso de castigos corporais (como, por exemplo, a utilização das palmatórias). Esse ensino mudou apenas de nome, pois o figurino após a independência permaneceu basicamente o mesmo: as crianças eram compelidas a aprender às custas de ofensas corporais à semelhança da pedagogia tradicional e colonial¹⁰³. Em razão disso, o Sistema Nacional de Educação em Moçambique colocou em pauta uma normativa, no Regulamento Geral do Ensino Básico, sobre disciplina e punições, no artigo 46.3: “Não é permitida a aplicação de tipo de castigo quer corporal quer o que resulta na perda de aulas ou que originem a falta dos alunos”. E, no artigo 51, sobre os deveres dos professores, na alínea “n”, postulou-se o seguinte: “Não aplicar castigos corporais aos alunos”. A partir da introdução do novo sistema de educação, o currículo escolar passou a privilegiar as progressões por ciclos de aprendizagem (INDE/MINED, 2003) e isto gerou discórdia entre os professores por estes entenderem que as crianças deveriam repetir a classe e, caso isso acontecesse, eles deveriam justificar o porquê disso. Essa medida foi acompanhada por um outro “elemento avassalador”, na compreensão de muitos professores: a fixação de um mínimo de 80% de aproveitamento escolar no final de cada ano. Segundo Zabalza (2019), isso acontece em razão da maneira como as pessoas encaram o passado:

Muitos professores passaram por diversas reformas ou tentativas de mudança na educação. Para eles, qualquer proposta de futuro se contrasta, necessariamente, com a memória do passado. Por isso, como nos sentimos em relação ao passado acaba se tornando muito importante. Alguns vivem a síndrome da “mudança repetitiva” e isso os converte em cínicos e/ou em objetores passivos das propostas de mudança: dedicam-se a suas aulas e não querem saber de nada dos novos discursos (p. 23).

Muitos professores que lecionam hoje em Moçambique são da geração da independência. Isto significa que eles podem ter absorvido largamente a pedagogia tradicional colonial por meio dos seus primeiros anos de escolaridade e, por intermédio de seus professores, advindos do sistema colonial, no chamado “ensino normal para indígenas” cuja finalidade era habilitar professores para lecionar nas chamadas “escolas rudimentares” para os “indígenas” (GOLIAS, 1993). Os elementos da pedagogia tradicional e colonial ficaram de certa maneira impregnados na cultura do povo. Ademais, a independência mostrou-se incapaz de satisfazer a maioria do povo moçambicano por este continuar a ter acesso restrito ao sistema escolar¹⁰⁴ e em razão da configuração de uma nova classe burguesa nacionalista¹⁰⁵ que substituiu os opressores de outrora e transformou-se em neocolonialistas ou neopressores (FREIRE, 2018). Essa memória carregada

¹⁰³ A pedagogia colonial ficou caracterizada pelo seu carácter discriminatório, unidade entre religião e ensino, carácter fictício da escolarização obrigatória, carácter urbano da rede escolar e carácter paternalista (GOLIAS, 1993).

¹⁰⁴ No primeiro capítulo desta tese, descreve-se exaustivamente a situação geral do ensino em Moçambique e demonstra-se que a rede escolar continua escassa e concentrando-se em meios urbanos (sede de vilas e localidades), dificultando o acesso e a continuidade da escolarização fundamentalmente para crianças, adolescentes e jovens, com particular destaque, afetando as mulheres.

¹⁰⁵ Em 2014, apareceram vários casos de enriquecimento ilícito de membros do governo e ou de sujeitos ligados às elites estatais ou governamentais, arrolados nas recentes investigações sobre as denominadas “dívidas ocultas” que conduziram o país para uma decadência financeira, gerando uma dívida pública acima de 100% do seu PIB. Sumich e Honwana (2007, p. 19) afirmaram que “enquanto muitos membros da elite da FRELIMO suspeitavam de elementos da transformação, considerou-se que a adoção de um projeto liberal era o único caminho para acabar com a guerra e reter o poder”. O divisor de águas nos desenvolvimentos políticos em Moçambique foi causado pelas eleições de 1999 que expuseram a fraqueza potencial da FRELIMO e levaram a uma fusão de esferas políticas e econômicas com as elites políticas da FRELIMO colocando as mãos em uma variedade de negócios (NUVUNGA, 2014, p. 146).

de mágoas, tristezas e melancolias na componente de formação ou no exercício do professorado, Zabalza (2019) designa de “nostalgia” e a esse respeito ele afirma que:

Em muitos casos, a memória do passado se converte em nostalgia [...] às vezes se idealiza o passado (a falsa nostalgia) e essa saudade acaba produzindo um curto-circuito nos processos de melhoria [...]. O passado se converte, assim, em uma força contrária que produz muito desgaste emocional e diminui a energia do progresso e da experimentação de novas alternativas (p. 24).

Embora a tônica da baixa qualidade do ensino é majoritariamente pontuada no discurso sobre a culpabilização do/a professor/a (em razão da existência de um suposto “desleixo docente”), uma outra linha de análise, não menos significativa, aponta para a gestão escolar e a importância da reflexão sobre a avaliação dos resultados escolares (PERRENOUD, 1998; LUCKESI, 2005). Esta, conforme sabemos, serve de base para o redimensionamento das estratégias de ensino necessárias para incrementar o processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 1994; PERRENOUD, 1998; LUCKESI, 2005; FONSECA e FONSECA, 2016).

No caso de Moçambique, nessa luta pela melhoria da qualidade de ensino, diversos atores sociais, entre eles, as organizações não governamentais (ACTIONAID, ADPP etc.) e grupos da sociedade civil, têm se esforçado para ajudar o sector da educação por meio de várias iniciativas, como, por exemplo, a oferta de lanche escolar e de cestas básicas para comunidades carentes, entre outros insumos. No caso do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC), melhorar o ensino nas escolas constitui um passo fundamental para melhorar a formação de professores. Considera-se, assim, que a escola primária é o lugar de formação docente e o viveiro de futuros professores. Desse modo, os gestores do IFPC defendem que para melhorar o ensino é preciso, entre outros aspectos, a redução da proporção professor-aluno, a melhoria da gestão escolar, acautelar a questão do nepotismo nos concursos de ingresso para carreira docente e a melhoria nos critérios de seleção de candidatos para a formação docente, conforme o depoimento a seguir:

“...por um lado, o rácio professor-aluno... há muitos alunos para um professor... as condições físicas das salas de aulas também contribuem... os professores reclamam que nos dias de chuva não há aulas, usam quadros muito pequenos... os alunos não conseguem alcançar o quadro...”
(Entrevista com o gestor G1 realizada no dia 23/04/2019).

A questão da proporção aluno-professor que, no ano de 2018, foi em média “64,2:1” (64,2 alunos por professor), a taxa de escolarização da população, as condições em que geralmente acontece o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade do trabalho docente constituem, na maioria das escolas moçambicanas, os maiores obstáculos para a melhoria da qualidade de ensino. Sendo as escolas públicas o “lugar de” formação docente, a radiografia das condições deploráveis sob as quais o processo de ensino-aprendizagem decorre antecipa o quão definhados serão os resultados escolares. Portanto, os formandos a docente, egressos de um sistema escolar de baixa qualidade e sendo preparados em iguais circunstâncias, correm o risco de não desenvolverem os conhecimentos neles esperados como futuros professores.

A precariedade das condições em que o processo de ensino-aprendizagem decorre na maioria das escolas influencia negativamente no processo de formação docente e, no entender dos gestores do Instituto de Chibututuine, a melhoria na gestão das escolas também pode contribuir para o incremento do processo de ensino-aprendizagem:

“...vendo numa perspectiva inicial e continua, o único desafio é encontrar uma gestão profissional das escolas primárias... porque quando o aluno tem bases e vai ao terreno, o gestor tem que ter forma de integração dos alunos... ele deve ser acompanhado... o que não acontece... o aluno chega lá e recebe uma turma e é autônomo. A escola tem que ter um processo de formação interna...” (Entrevista com o gestor G2 realizada no dia 23/04/2019).

Dessa maneira, se a gestão escolar for precária em escolas onde se realizam as práticas pedagógicas e os estágios, isso pode impactar diretamente a qualidade do trabalho docente. A existência de um bom gestor pode possibilitar que os objetivos sejam construídos por todos à medida que os processos decorrem (BHATNAGAR, 2004). Um bom gestor deve dinamizar os processos de maneira sistêmica para que os resultados sejam eficazes e que, a partir das ações realizadas na construção dos objetivos, todos desenvolvam novas habilidades nos processos laborais.

Em Moçambique, a idade de ingresso para a formação inicial de docentes para o ensino primário situa-se entre os 18 e 28 anos. Segundo Sikes (1985), esta “é uma fase de exploração das possibilidades da vida adulta e de início de uma estrutura estável de vida” (*apud* Garcia, 1999, p. 63). É importante, então, que o encaminhamento dos futuros professores se dê em ambientes que proporcionem a construção de uma maturidade pessoal responsável em relação à profissão. Portanto, dispor os futuros professores a processos de construção de conhecimentos e de saberes profissionais em ambientes conturbados poderá propiciar que eles projetem prematuramente uma imagem negativa e invertida sobre a profissão. Conforme afirmaram nossos entrevistados, na maioria das escolas em que decorrem as práticas de ensino, a gestão escolar influencia negativamente a formação porque o ambiente profissional vivido nessas escolas não propicia um bom processo de ensino-aprendizagem:

“...existem alguns procedimentos fora da deontologia profissional. Nossos formandos aprendem certas práticas educativas muito boas, mas quando chegam ao terreno, comportam-se da mesma maneira. O que significa que é engolido com o vício do terreno e essas são lacunas da gestão escolar. Não há nenhuma formação inicial que vai ser cabal, mas a maior parte do que somos foi aperfeiçoamento dentro do trabalho...” (Entrevista com o gestor G2 realizada no dia 23/04/2019).

“...nós realizamos monitorias e o que nós assistimos é a orfandade social das escolas e a própria fraca organização dos gestores que acaba passando para os próprios professores... Conheço gestores organizados e por causa disso professores organizados e escolas mais concorridas porque há qualidade de ensino nessas escolas e escolas que são abandonadas até pelos próprios alunos pela desorganização do próprio processo de gestão...” (Entrevista com o gestor G3 realizada no dia 23/04/2019).

Garcia (1999) defende a ideia de que o desenvolvimento profissional dos professores não é um processo automático e unilateral. Ele ocorre apenas pela interação entre o indivíduo e o meio com o qual interage.

Nas descrições sobre o meio escolar em que os formandos realizam as atividades práticas do ensino, este mostra-se desfavorável para uma atividade de indução profissional capaz de levar os praticantes (estagiários) a compreenderem o sentido da profissão. Embora esse desenvolvimento profissional não seja linear, é importante sublinhar que, se as escolas em que os formandos realizam as práticas (os estágios) tiverem realmente um nível acentuado de desorganização, como foi destacado pelos nossos entrevistados, isso poderá impactar negativamente a qualidade da formação docente, bem como o processo de ensino-aprendizagem. Enviar os formandos a escolas identificadas como “desorganizadas” é algo desajustado. Se a intenção do Instituto é formar “bons professores” e, conseqüentemente, ser referência na formação docente de Moçambique, faz-se necessário que ele promova cursos de formação contínua sobre a docência e a gestão escolar nas escolas participantes do processo de preparação docente.

As práticas de ensino durante a preparação docente constituem o cerne da formação. No modelo “10^a + 1”, não há estágio propriamente dito. A formação é puramente metodológica¹⁰⁶. As escolas responsáveis por dinamizar as práticas de ensino têm o “dever” de serem escolas “eficazes”.

O Ministério da Educação e Cultura esclarece como deve funcionar esse modelo curricular “10^a +1”:

Esta organização impõe uma nova atitude de trabalho de todos os intervenientes no processo de formação de professores, a partir do MEC, direção provincial de educação e cultura (DPEC), serviços distritais de educação juventude e tecnologia (SDEJT), até as instituições de formação de professores. Deverão ser criadas condições logísticas (alojamento condigno, alimentação e transporte, salas de aula, escolas anexas, bibliotecas) e, pedagógicas (livros didáticos e de literaturas diversas, TICs) (MEC, 2006, p. 15).

Dada a natureza acelerada dessa formação e considerando que os egressos assumirão turmas e escolas sozinhos, uma vez que a demanda de expansão da rede escolar e de contratação de novos professores é alta, é necessário que os pressupostos organizacionais da formação sejam garantidos e monitorados. Como nos referimos anteriormente, o Instituto de Formação de Professores de Chibutuúine (IFPC) dispõe de meios de transporte exíguos e obsoletos para apoiar a realização das práticas (dos estágios). Em razão disso, os formandos percorrem distâncias enormes a seu custo para realizar atividades práticas. Além disso, eles encontram, nas escolas de práticas, um meio desfavorável para a consolidação das teorias pedagógicas porque, em sua maioria, essas escolas são muito “desorganizadas”. Conseqüentemente, “a nova atitude” imposta pelo Ministério da Educação para que se alcance o sucesso nessa formação foi mais uma falácia das políticas em que o discurso sobre a qualidade de ensino e da formação docente esteve novamente presente. A esse respeito, Mazula (2018, p. 32) defende que:

O sistema deve permitir que o graduado, em qualquer nível de saída, seja capaz de competir com o seu homólogo formado em qualquer outra instituição similar, dentro e fora do país. Hoje, num contexto da economia globalizada, em que pesam o conhecimento, as competências e as habilidades de saber-fazer [...]. Moçambique será sempre desafiado pela globalização através da qualidade do seu ensino, pelo que a produção e o

¹⁰⁶ O modelo de formação “10^a + 1” tem cerca de 1.440 tempos lectivos que correspondem a 1.200 horas de formação. Há um total de quinze disciplinas, sendo nove delas de metodologias de ensino que ocupam 940 horas no currículo, ou seja, cerca de 78.3% do tempo total de formação (MEC, 2006).

domínio do conhecimento devem constituir a base da sua sobrevivência na sociedade global. Este é o maior desafio da educação, o de elevar o ensino em geral e a formação de professores em particular, aos padrões internacionais de qualidade, para que eles sejam competitivos e constituam motor de desenvolvimento.

Os depoimentos dos nossos entrevistados engrossam a ideia da precariedade na formação docente que vem sendo referida nos estudos do tipo estado da arte sobre formação de professores em Moçambique. Porém, essa radiografia sobre a produção acadêmica incide basicamente sobre os aspectos curriculares da formação (NIQUICE, 2005; DONANCIANO, 2006; USSENE, 2006; MATHE, 2013) e sobre os aspectos didáticos impregnados no processo da preparação docente (MATAVELE, 2016). Esse levantamento sinalizou a necessidade de uma reformulação curricular para os cursos de formação docente em Moçambique. Durante um longo período (cerca de quinze anos), conforme descrito nos planos estratégicos de educação (PEE, 2006; 2012), os problemas diagnosticados pelos estudos constituíram-se em desafios para o Ministério da Educação e foram colocados em pauta. Isso resultou no esboço de estratégias políticas para o enfrentamento desses desafios. Segundo o discurso oficial:

A qualidade da formação, a colocação e apoio pedagógico aos professores continuarão a ser fundamentais para a estratégia nos próximos anos. Melhorar a qualidade da educação exige que os alunos sejam ensinados por professores qualificados. Reduzir os rácios aluno-professor e, [...] alunos com 10 anos completos de escolarização serão recrutados para um programa de formação de um ano que incida no desenvolvimento de capacidades pedagógicas e de gestão das aulas e colocados no ensino primário (MEC, 2006, p. 46).

O reconhecimento da situação da precariedade do ensino e da formação de professores resultou na criação do atual modelo de formação “10^a + 1”. De acordo com a narrativa oficial do Ministério da Educação, trata-se de uma estratégia acertada para proporcionar a devida qualidade no ensino e na formação docente. Porém, essa estratégia não levou em conta a questão da falta de conhecimentos acadêmicos dos graduados da 10^a classe. O problema virou um “ciclo vicioso” dentro do Sistema Nacional de Educação (SNE): alunos que estudam com professores “menos qualificados” e concluem o nível de ensino (10^a classe) menos qualificados ingressam para a formação docente sem as qualificações necessárias e aprendem com formadores também menos qualificados.

No seguimento do Plano Estratégico da Educação (PEE, 2012) que concerne à formação docente, o Ministério da Educação, em uma clara alusão de reconhecimento aos crescentes problemas ligados à formação de professores, afirmou que:

Um professor motivado, preparado e apoiado é crucial para a aprendizagem dos seus alunos. Neste contexto, a qualidade da formação, a provisão e o apoio pedagógico aos professores continuarão a merecer atenção central neste plano. A formação de um professor deve ser considerada no contexto da profissionalização da profissão. Isto implica, além de atenção para a sua formação inicial, um maior enfoque na formação em serviço e o seu acompanhamento ao nível da escola e da sala de aula. Isto requer uma orientação curricular centrada nas competências do professor e implicará uma maior ligação entre o seu desempenho na sala de aula e a evolução na sua carreira. É necessária uma maior articulação entre os diferentes intervenientes nesta área, os formadores, os gestores (das direções de

recursos humanos nos distritos e nas províncias, os gestores das próprias escolas etc.), e os responsáveis pelos currículos escolares (MOÇAMBIQUE, 2012, p. 46).

Contudo, prevalecem os indícios reais de piora dos problemas identificados. Para os sujeitos participantes desta pesquisa, é necessário que algumas ações objetivas sejam desencadeadas com vista a melhorar a formação docente. Dentre essas ações, destacam-se a questão da formação contínua em serviço, a pesquisa, a revisão dos critérios de seleção para ingresso no curso e a questão do nepotismo, da corrupção e do “amiguismo” na seleção dos candidatos para a formação de professores. Eis a visão de um dos entrevistados sobre como melhorar a formação docente no país:

“...na escola, o gestor, os outros professores devem ser capazes de darem segmento ao processo de formação deste; integrar a ele... isto não acontece... só para dar um exemplo: quando o professor novo é desconfiado é atribuído a 1ª ou a 2ª classe que são a base. Então, esse professor é fraco. De facto, este professor não tem metodologias consentâneas... vai estragando na 1ª, estraga na 2ª, na 3ª... então, na minha opinião, a gestão é a base de tudo...” (Entrevista com o gestor G3 realizada no dia 23/04/2019).

Por compreendermos que as aprendizagens sobre os saberes docentes ocorrem na caldeira da atividade profissional, os professores novatos devem ser integrados em grupos de trabalho específicos e supervisionados por professores mais experientes e com justificado notório saber. Isso possibilitará que o “novato” experimente, inove e “acomode” os saberes sobre a prática. Porém, em Moçambique, os professores “novatos” são deixados à própria sorte e a eles são confiadas as classes iniciais que demandam experiência profissional peculiar por se tratar de níveis básicos para aprendizagem da leitura, da escrita e de noções de aritmética. Lembrem-se: os professores “novatos” não têm ainda domínio metodológico, bem como domínio de gestão da aula. E, no caso de Moçambique, os egressos do curso “10ª +1” sequer realizam o estágio! Obviamente, eles precisam ser amparados ao chegarem na escola de modo a consolidarem as práticas. O Ministério da Educação desenvolveu uma estratégia de colaboração entre os diferentes atores que participam da formação de professores, porém, de acordo com as constatações do gestor G3, as escolas não dão seguimento ao processo de formação docente. Ao pretender-se um ensino de qualidade e uma preparação docente qualificada, é necessário que as escolas, como lugar de formação de professores, também “mudem”. A esse respeito, Canário (1995) afirma que:

Com efeito, a produção de mudanças, numa organização social como a escola, implica não apenas mudar a ação individual, mas também o modo de pensar essa ação e, sobretudo, o modo como essas ações individuais se articulam entre si, num quadro de interdependência dos atores. Trata-se, em suma, de mudar os processos de interação social dentro da escola que, no caso específico dos professores, significa substituir uma cultura fortemente individualista e “insular” por uma cultura baseada na “colaboração” e no trabalho de equipa (p. 6).

A mudança deve ser um processo conjuntural e não somente da escola. Ademais, essa mudança deve partir da compreensão dos seus atores e de projeções internas, consubstanciadas à necessidade de melhoria dos processos e do seu desenvolvimento profissional. Tal como evidencia Canário (1995, p. 15): “ora, uma das razões fundamentais que explicam a dificuldade de produzir mudanças, telecomandadas do exterior das

organizações é o seu carácter prescritivo e racional que não prevê um processo de apropriação e de reinvenção por parte dos atores locais (no nosso caso os professores)”.

Atinente às mudanças necessárias que resultem na melhoria para a formação docente, os gestores são de opinião de que a cultura de pesquisa constituiria um contributo importante para esse fim:

“...Para melhorar a formação de professores, os formadores devem produzir... a investigação deve ser uma cultura para todos os formadores... temos recursos para podermos investigar, mas deve existir alguém que, em algum momento, pergunta...” (Entrevista com o gestor G3 realizada no dia 23/04/2019).

De certo, as produções académicas e a construção de conhecimento, sobretudo na docência, são importantes, pois isso eleva as possibilidades de construção de soluções decorrentes do processo de formação (IMBERNÓN, 2011). No entanto, é fundamental que se amplie a compreensão sobre o significado de produção e de investigação académica no âmbito da formação docente, pois comumente considera-se produção de conhecimento ou investigação apenas quando estas envolvem publicação ou coisa parecida. Contudo, na perspectiva da formação docente, que envolve a gestão da criatividade e soluções criativas, o modelo de “criação de problemas”, defendido por Crozier (1995), é referido por Canário (1995, p. 15) como aquele que “permitirá encarar os professores como profissionais que tomam decisões, em contextos singulares e marcados pela incerteza, equacionam problemas e ‘inventam’ soluções originais”, ou seja, isso é investigar e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento de forma autónoma ou colectiva. De acordo com as palavras do gestor G3, a questão da autonomia que os professores clamam entra em xeque quando se demarca a necessidade de “controlo” sobre o trabalho docente. Isso permite-nos inferir que a ausência do “controlo” no caldeirão da produção de conhecimentos sobre a formação docente concorre para a criação de soluções ineficazes sobre os problemas decorrentes do processo formativo. É importante destacar que a preparação docente se tornou mais exigente (DEMO, 2019) e, por essa via, faz-se necessário que os protagonistas desse processo, no caso os formadores, saibam reinventar os processos por meio da busca de “soluções originais” para os problemas do contexto de formação. Os dilemas do quotidiano da formação são problemas que precisam de “soluções originais” e de “inovação pedagógica” (PERRENOUD, 1992; DARLING-HAMMOND e BRANSFORD, 2019).

Atualmente, a formação de professores em Moçambique converteu-se em uma das luzes verdes para que se aceda ao mercado de trabalho formal e a empregos concursados. Isso elevou as tensões e as imoralidades quer dos agentes internos do processo de formação, quer de agentes externos existentes na sociedade que lutam para integrar alguém de sua afinidade na carreira docente. A formação docente transformou-se, então, em um verdadeiro “Eldorado” por ser um dos setores estatais que mais oferecem vagas de emprego anualmente. Isso fez esse setor propício às práticas de nepotismo, de corrupção e de “amiguismo” que se configuram como males que definham a qualidade de ensino e da formação docente em Moçambique. Nas palavras dos nossos entrevistados:

“...é chato você ouvir que quem entrou é porque é filho de antigo combatente... mesmo usando metodologias e falar até todos os dentes caírem, se aquela pessoa não tem subsídios básicos para poder aprender não vai aprender. Nós examinamos, entrevistamos, mas, depois, aparece

uma lista... então, isso não ajuda porque são pessoas com costas quentes que, mesmo graduando com baixo desempenho, 11, 10 ou 13 valores entram no emprego... mas a quem gradua com 18 depois não entra no mercado. Então, quem está a trabalhar? Temos bons professores graduados que estão fora do sistema... então, tínhamos que avançar a lista dos elegíveis para a contratação...” (Entrevista com o gestor G3 realizada no dia 23/04/2019).

“...eu acho que se calhar lá na seleção, nos exames de seleção, talvez, a estratégia dos exames... mas, acho que devia se estudar para ver o que está a acontecer na realidade nessa seleção... no sentido de esses que não sabem ler nem escrever não serem selecionados para a formação dos professores...” (Entrevista com o gestor alfa GA realizada no dia 18/04/2019).

Em várias partes do mundo, a profissão docente tem demonstrado pouca atratividade para bons candidatos (FANFANI, 2007; GATTI, et al., 2009; LAPO e BUENO, 2003) em razão de suas características e, principalmente, de suas condições socioprofissionais (identidade, *status*, remuneração, condições de trabalho etc.) que, em geral, são pouco apreciadas pela maioria dos jovens que desejam uma formação profissional e uma carreira de prestígio. Contudo, como mencionamos, em Moçambique, a partir dos anos 2010, aumentou a procura pela formação docente por esta ser o meio de acesso aos concursos de ingresso para uma carreira estável (o magistério) e isso incrementou os atos imorais, ligados a diversas manifestações de corrupção, extorsões ou de tráfico de influências – vulgarmente conhecidas como “costas quentes”, fazendo emergir, no processo de formação de professores, a “praga” que infesta, desorienta e desqualifica a construção da formação de professores com o mínimo de qualidade aceitável. Nesse cenário, o projeto de “excelência” na formação docente cai por terra, pois, segundo constata-se, há uma forte influência externa na seleção para os cursos de formação docente, bem como para os concursos para a carreira de magistério. A partilha dessas informações por parte dos nossos entrevistados comprova que eles estão saturados desse processo e, segundo Imbernón (2016, p. 118), “quando não compartilho meus problemas, eles se tornam mais angustiantes”.

Os dados aqui apresentados conduzem-nos a acreditar que alguns candidatos que afluem à formação e parte dos que conseguem concursar para a docência têm um “timbre” ou um vínculo parental ou de agregado com certos indivíduos de reconhecida e respeitada influência na esfera de poder estatal e político. Além disso, eles podem estar envolvidos com um outro “timbre” – o da corrupção monetária, da extorsão, do assédio sexual ou, como disse um dos entrevistados, “o fato de ser filho de antigo combatente”. Ser filho ou possuir parentesco com um antigo combatente, em Moçambique, constitui um certo privilégio a considerar pelas regalias ou facilidades que esse grupo detém por meio do seu estatuto e as deliberações do governo a seu favor. Na República de Moçambique, o governo, em reconhecimento aos antigos combatentes, criou cotas para que seus descendentes tenham “facilidades” ou ingresso direto nas instituições de formação profissional e no mercado de trabalho. Conforme a Resolução nº 37/2001, que aprovou a política sobre os assuntos dos antigos combatentes, determina, no Capítulo II, que deve “dar atenção especial ao combatente da luta de libertação nacional, da defesa da soberania e aos deficientes, órfãos e dependentes, na implementação da política social do Estado, incluindo na área do emprego e autoemprego”. Portanto, os antigos combatentes e seus descendentes/dependentes passaram a usufruir de “carta branca” para o acesso a vários setores laborais e de formação. Consequentemente, em Moçambique, é comum que uma

instituição de ensino (do ensino secundário, superior ou técnico profissional, incluindo de formação de professores) receba uma lista nominal de sujeitos com direito ao ingresso por, supostamente, serem antigos combatentes ou seus dependentes. Esse cenário explica a fragilização apontada pelos estudos (MAZULA, 2018, NIQUICE, 2005) e pelos participantes desta pesquisa em relação aos princípios de formação e aos critérios de seleção para o acesso à formação de professores.

Os candidatos admitidos fraudulentamente ou por vias obscuras (por exemplo, por meio da lista proveniente do Ministério da Educação) e com baixas qualificações no domínio da oralidade, da escrita e da aritmética básica pouco se dedicam à formação, segundo palavras do gestor G3. Provavelmente, eles têm plena certeza de que sua presença na instituição de formação docente é apenas uma mera formalidade ou um meio para aquisição de um diploma que lhes confira a licença profissional de que precisam para garantir a vaga na carreira do magistério, previamente reservada a eles pelos “senhores do poder”. Portanto, são essas pessoas que, ao concluírem a educação básica com qualificações baixas, retornam ao setor da educação básica, agora como professores, e com qualificações não abonadas para o exercício da função docente. Na óptica do gestor G3, os melhores candidatos não conseguem ingresso para a carreira de magistério, a não ser os que têm as “costas quentes” que, na maioria das vezes, conseguem concursar para a docência.

Considerando a formação docente como o viveiro e o resguardo da soberania, por preparar sujeitos que orientarão o processo de aquisição e de construção intercultural de conhecimentos, faz-se necessário que seus candidatos (futuros professores) tenham a aceitabilidade necessária para serem os intermediadores interculturais com bons valores e boas virtudes. Os suportes científicos de que devem dispor os futuros professores, sem dúvidas, influenciarão a maneira como exercerão a profissão.

A escola ou uma instituição educacional cuja finalidade é a prática ou mediação intercultural ou multicultural deve possuir como alicerce a cultura, como sistema de crenças, valores, costumes, comportamentos e artefatos compartilhados que os membros de uma sociedade usam em interação entre eles mesmos e com seu mundo e que são transmitidos de geração em geração por meio da aprendizagem (IMBERNÓN, 2016, P. 70) e, nessa ótica, suas práticas e valores devem estar alicerçados na observância de virtudes que dignificam a nobreza dessa instituição. Avançar para uma formação docente e ao exercício do magistério por meio de caminhos promíscuos revela-se grave para a intencionalidade da nobreza da prática escolar ou da docência. Que valores e dignidade assistem uma carreira docente iniciada de maneira promíscuas (ingresso fraudulento na formação e na docência)?

Um dos nobres valores que os sistemas educativos procuram preservar ou implantar nas escolas tem a ver com questões de multiculturalidade e interculturalidade. Em nossa análise, entendemos que os sistemas educativos que pouco investem para a preservação ou prática desses valores como espinha dorsal e alicerce da educação social estão na iminência de colapsar uma vez que as novas gerações às quais devem ser repassados os valores culturais não terão exemplo a seguir ou por quem inspirar-se pelo fato de seus intermediadores interculturais serem detentores de valores perversos – corrupção ativa. Como advoga Imbernón (2016, p. 72), a multiculturalidade e a interculturalidade não devem ser introduzidas apenas através da transmissão dos conteúdos nas aulas, como um simples reforço de informação, com técnicas

educativas, vários livros, mas deveriam ser introduzidas nas estruturas da organização educacional. Dessa maneira, advogamos uma formação e práticas docente e seus processos organizativos como uma das etapas importantes na implantação de um sistema educativo de práticas e valores nobres.

A multiculturalidade que se pretende no ensino não pode ser definida em termos de abstração, mas, ao contrário, deve ser ligada a uma análise da realidade social atual (seus valores predominantes, os princípios democráticos, os valores sociais, os traços mais característicos, as relações de poder, as contradições...), desde a realidade macrossocial até a microssocial (IMBERNÓN, 2016, p. 80).

A prática da interculturalidade em sistemas educativos como um sistema de valores a preservar e a transmitir às novas gerações deve ser vista sob prisma do favorecimento de uma educação de qualidade, tendo como uma das premissas fundantes a qualidade do corpo docente. Um corpo docente suspeito desde a sua formação apaga a luz necessária para o desenvolvimento social humano, uma vez não ter desenvolvido por meio de um sistema de ensino, um conjunto de conhecimentos e saberes necessários para uma docência transformadora da educação e da sociedade por intermédio da aprendizagem dos alunos. Na visão do Lopes (1999), um dos aspectos fundamentais para uma boa prática e preservação intercultural em Moçambique seria a integração/formação de professores nos diversos idiomas nacionais, pois, segundo o autor, “a diversidade linguística é um patrimônio precioso da humanidade; o desaparecimento de qualquer idioma implica o empobrecimento da reserva de saber e a perda de instrumentos para a comunicação intra e intercultural” (LOPES, 1999, 76).

Para a construção da qualidade na formação docente em Moçambique, seguindo as ideias de Nóvoa (2009), Cochran-Smith et al., (2018), Darling-Hammond e Bransford (2019), é necessário que se revisitem as características de “bons professores” de modo a redesenhar-se, de maneira sistêmica, os critérios de seleção/admissão de candidatos para o curso de formação acadêmico-profissional docente. Esse redesenho tem a ver com aqueles descritos por Nóvoa (2009, p. 32-46): os aspectos atinentes ao conhecimento técnico da profissão, à questão da profissionalidade, a identidade, a ética e deontologia profissionais, pesquisa colectiva e responsabilidade social.

A evidente ausência dos elementos performativos no processo de formação docente conduz-nos a inferir que há um “faz de contas” na formação de professores em Moçambique. Trata-se, na verdade, de umas “pinceladas” de formação que resultam em descrédito do processo formativo e reforçam a imagem já desgastada da formação e da profissão docente no país. Sabendo-se que a formação de professores para o ensino primário em Moçambique deve associar-se ao desenvolvimento dos professores-orientadores (professores da escola integrada nas práticas), dos professores acompanhantes (formadores do Instituto) e garantir a inserção dos professores, ela precisa desenvolver a autonomia profissional dos seus atores e nos processos de formação, ou seja, deve-se adotar um “novo conceito” de formação no país – a autonomia. Como defende Imbernón (2011):

Um novo conceito de formação traz consigo um conceito de autonomia na colegialidade, e a autonomia de cada um dos professores e professoras só é compatível se for vinculada a um projeto comum e a processos autônomos de formação e desenvolvimento profissional, a um poder de intervenção curricular e organizativo, enfim, a um compromisso que

transcende o âmbito meramente técnico para atingir os âmbitos pessoal, profissional e social (p. 116).

A existência de vários obstáculos para a formação docente no Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC) faz-nos entender que as condições existentes nesse local, sejam elas no âmbito da psicoesfera ou da tecnosfera, não são razoáveis para que a preparação de professores aconteça sem muitos ruídos. É necessário, portanto, uma gestão sistêmica com partilha de responsabilidades e uma maior autonomia do Instituto para a realização dos processos formativos. Aliado a isso, é importante que se realize a avaliação externa do Instituto para possibilitar maior visibilidade dos males que prejudicam a instituição e, por conseguinte, orientar ações com vista à melhoria do processo da formação docente. É impensável imaginar a materialização do sonho do Instituto de Chibututuíne constituir-se “lugar de excelência” na formação docente sem que sejam observados os padrões mínimos de boas práticas no entorno do sistema da educação e formação de professores, tais como, incentivos para mobilizar bons candidatos à formação, valorização da carreira docente, autonomização do processo da formação, bem como da seleção dos formadores e formandos, entre outros padrões. Segundo Cochran-Smith et al. (2018), é impossível a autorresponsabilidade dos intervenientes em avançar para uma dinamização da formação mais rigorosa e uma ideia alternativa de “prestação de contas” poderia ser uma saída viável para o contexto moçambicano.

CAPÍTULO QUATRO – Análise sobre a estrutura e o funcionamento do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC) – 2ª parte

Neste capítulo, continuaremos a análise da estrutura e do funcionamento do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC) em relação à sua missão e aos desafios na formação docente para o ensino primário em Moçambique. O foco aqui será nos formadores de professores e nos docentes em formação (“formandos”) do IFPC.

4.1. Formandos e formadores do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine: navegando nas encostas do espaço de formação e da qualidade do ensino

Os formadores como sujeitos ativos na preparação docente e os formandos como sujeitos da formação de professores apresentam perfis sociodemográficos, percursos académicos, formação profissional e experiências relevantes para a compreensão do objeto da formação e as condições de trabalho docente. Suas aspirações sobre a qualidade da formação docente constituem uma engrenagem para a compreensão aprofundada do objeto da formação de professores para o ensino primário em Moçambique. É nesse diapasão que nossa análise problematiza a imagem da profissão docente na fronteira entre um “bico” ou uma carreira digna de honra e merecimento, bem como alicerce constituinte do lugar de formação docente e como um dos pilares para a qualidade da educação nesse país.

4.1.1 Os formadores como sujeitos ativos na formação docente

Os formadores de professores constituem uma das variáveis preponderantes do subsistema da educação e da formação de professores em Moçambique. Embora não existam escolas de preparação de formadores, eles constituem-se dentro do espaço de trabalho docente – uns por meio do percurso profissional docente nos diferentes níveis de ensino escolar e outros por meio do percurso dentro do próprio subsistema de formação de professores por ser esta a sua primeira experiência profissional.

Segundo o Ministério da Educação (MINED, 2004), os formadores dos professores nem sempre são nomeados com base em critérios de qualificação académica e muitos não possuem experiência adequada para o papel que assumem. Nesse sentido, o próprio exercício profissional constituirá uma oportunidade para que esses docentes “leigos” aprendam e desenvolvam, no contexto do seu trabalho, as particularidades e os saberes profissionais inerentes ao seu ofício. Nesse diapasão, faz sentido trazer para a discussão a questão da transformação do espaço de formação em lugar de formação docente como meio específico para a preparação eficaz dos professores no seu cômputo geral e para a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique.

Olhar a formação como “lugar de formação eficaz de professores” tem como premissa a implantação de ações de formação em todo sistema educativo como, por exemplo, organizar as comunidades de práticas ou núcleos pedagógicos que possibilitem o desenvolvimento da profissionalidade ao longo da carreira. Além disso, seria importante a garantia da autonomia docente no que diz respeito às ações de formação que julgarem pertinentes. Para olhar a formação docente como um dos pilares da melhoria da qualidade da educação em Moçambique é fundamental mais do que políticas voltadas para essa área. É essencial que se

melhore, antes de tudo, o próprio subsistema da educação e da formação docente no país por meio da valorização profissional com a implantação de uma carreira apetecível e atrativa, bem como a garantia de melhores condições de trabalho. Isto possibilitará a melhoria do *status* social desses profissionais e, quiçá, dos resultados do seu trabalho. Portanto, entendemos ser premente conhecer a trajetória socioprofissional dos formadores do Instituto em estudo como esboço do seu perfil em relação ao papel de preparar novos professores engajados no desenvolvimento de uma educação de qualidade em Moçambique.

4.1.2 Perfil sociodemográfico dos formadores de professores do Instituto de Chibututuine

O Instituto de Chibututuine conta com 26 formadores dos quais cinco são do sexo feminino e 21 do sexo masculino. Participaram deste estudo, dez formadores (oito homens e duas mulheres). O quadro a seguir resume as etapas vitais dos formadores sujeitos desta pesquisa, tendo em conta a base desenvolvida por Sikes (1985)¹⁰⁷.

Quadro nº 10: Resumo das etapas vitais dos formadores participantes desta pesquisa

Sexo	Faixa etária
Feminino	Mais de 50
	Entre 46 e 50
Masculino	Mais de 50
	Entre 25 e 30
	Entre 31 e 35
	Entre 31 e 35
	Entre 41 e 45
	Mais de 50
	Entre 36 e 40
	Mais de 50

Fonte: Sistematizado pelo pesquisador.

Dos dez formadores que participaram desta pesquisa, constatamos que apenas um está na etapa de exploração das possibilidades da vida adulta. Dois deles estão na etapa de transição ou estabilidade no posto de trabalho. Um formador encontra-se na etapa de normalização, dois na etapa de maturidade e quatro na etapa de jubilação. Considerando que o contexto moçambicano da formação docente para o ensino primário tem muito a ver com as dinâmicas internas do setor da educação nesse país, no que diz respeito à formação e ao contexto de ensino, a existência de formadores em diferentes etapas de vida constitui um ponto positivo, pois o debate intergeracional sobre as diferentes épocas e contextos de ensino escolar encontra um espaço potencialmente fértil. Os formadores enquadrados na primeira e na segunda etapa estão, sob o ponto de vista temporal, atualizados sobre o contexto escolar uma vez que frequentaram o ensino primário dentro do mesmo apanágio da Lei 6/92. A existência de formadores nas etapas de normalização, maturidade e jubilação constitui igualmente um ponto positivo, sob o ponto de vista da memória institucional e dos processos de formação, as mudanças e os desafios necessários face aos

¹⁰⁷ O estudo de Sikes (1985) sugere cinco etapas pelas quais os professores passam ao longo de sua vida. Segundo Garcia (1999, p. 63-64), essas etapas compreendem nomeadamente: a etapa da exploração das possibilidades da vida adulta (entre 21 e 28 anos); a etapa de transição ou de estabilidade no posto de trabalho (entre 28 e 33 anos); a etapa de normalização (entre 30 e 40 anos); a etapa de maturidade (entre 40 e 50/55 anos) e, por fim, a etapa de jubilação (entre 50 e 55 anos).

diversos contextos históricos no campo da formação docente em Moçambique. Portanto, o Instituto de Chibututuine, no que concerne especificamente às etapas de vida dos seus formadores, apresenta uma situação boa que, integrada de maneira sistêmica às oficinas pedagógicas de rotina, pode promover a implantação do lugar de formação docente e de mecanismos do desenvolvimento profissional para os formadores de professores.

Embora os formadores em etapa de preparação para a jubilação constituam a minoria (quatro em dez), a participação desses sujeitos em atividades de formação de formadores novatos mostra-se favorável ao desenvolvimento de bases para implantação do lugar de formação docente nesse Instituto em razão de eles representarem a memória institucional e, de certa maneira, serem detentores de um conjunto de conhecimentos e saberes que precisam ser transmitidos às novas gerações de formadores. A “sabedoria” desses formadores em jubilação sobre o fenômeno educativo pode servir de luz, conforto e alicerce aos “novatos”. Sendo assim, defendemos a necessidade da implantação de uma parceria intra-institucional, isto é, uma parceria entre os pares, para a integração de visões e estratégias profissionais para o desenvolvimento de uma cultura de trabalho baseada na colaboração e no diálogo. Isto poderá tornar a instituição mais robusta e “coesa” no que diz respeito à missão de formar novos professores.

Embora estudos demonstrem que a carreira docente, em vários países do mundo, é majoritariamente feminina – por ela ser considerada socialmente uma extensão do trabalho doméstico (YANNOULAS, 1992), a representatividade feminina no Instituto de Chibututuine é relativamente pequena. A razão da pouca presença feminina na docência desse Instituto pode estar ligada à necessidade de “internamento” dos formandos e dos formadores – devido ao caráter acelerado da formação – o que leva a existência de estudos obrigatórios noturnos e, por via de consequência, esse regime de “internamento”. Pode-se afirmar, então, que o pequeno número de formadoras nesse Instituto decorre, na realidade, de aspectos socioculturais da “moçambicanidade” – que tendem a ser “machistas” e conservadores – o que inibe as mulheres de trabalharem e residirem no local de trabalho, abandonando o esposo em casa, sozinho ou na companhia dos filhos. Os homens, na sociedade moçambicana, geralmente gozam de “direitos” sobre suas esposas. Eles podem, por exemplo, se deslocarem com suas famílias para onde forem designados para o trabalho. Para as mulheres, esse “direito” – a possibilidade de transferir a família –, na maioria das vezes, não está garantido. Por isto, a maioria dos formadores (homens) do Instituto reside com suas famílias no local do trabalho. As formadoras (mulheres) que residem nas casas da instituição são, em sua maioria, solteiras. Infelizmente, esse cenário pode reforçar a ideia de que o “lugar da mulher” é em casa. Para romper com essa triste realidade, são necessárias políticas, em Moçambique, que incentivem a permanência das mulheres nas escolas e a contratação de um número maior de formadoras de professores no Instituto de Chibututuine.

4.1.3 Percurso acadêmico dos formadores de professores do Instituto de Chibututuine

O conhecimento sobre o objeto do ensino – comumente designado por vários estudiosos do campo da pesquisa sobre formação de professores (SHULMAN, 1987; DINIZ-PEREIRA, 2008; GROSSMAN et al., 2019) como o “conhecimento do conteúdo” ou o “conhecimento da matéria a ser ensinada” – trata-se de um conhecimento basilar indispensável para a docência e para o ensino da docência. Portanto, a formação

acadêmica do formador constitui um dos pontos de partida para uma melhor dinamização do processo de ensino-aprendizagem da docência. Não basta que os formadores tenham construído apenas “conhecimentos pedagógicos” e/ou “conhecimentos do conteúdo pedagógico” na dinâmica do seu trabalho. Os saberes pedagógicos precisam ser desenvolvidos em permanente diálogo com um conhecimento profundo sobre o objeto do ensino ou da matéria a ser ensinada.

Dos dez formadores que participaram desta pesquisa, todos possuem o curso superior completo conforme espelha o quadro a seguir:

Quadro nº 11: Tipo de formação acadêmica dos formadores do Instituto de Chibututuíne que participaram desta pesquisa

Nível Acadêmico	Tipo curso
Superior Completo	Licenciatura em Edc. Física e Ginástica Médica
	Informática
	Artes visuais
	Música
	Mestrado
	Licenciatura em Educação Matemática
	Língua Inglesa
	Engenharia Agronómica
	Licenciatura em Ensino de Geografia
	Psicologia e Pedagogia

Fonte: Sistematizado pelo pesquisador.

Segundo o qualificador profissional do Ministério da Função Pública de Moçambique (MFP, 2010), são requisitos para ser formador de professores e outros técnicos:

Possuir a licenciatura numa área das ciências da educação, com três anos de experiência na carreira anterior; Possuir, no mínimo, cinco anos experiência docente; Dominar o sistema e a metodologia de análise e planificação do processo de concepção, administração, direção metodologia e avaliação do SNE, bem como a legislação e regulamentação principal da atividade educativa; Conhecer a política nacional educativa e a sua fundamentação filosófica e pedagógica; Ter boa informação de serviço; Ser aprovado em avaliação curricular seguida de entrevista profissional (p. 322).

Ao analisar o Quadro nº 11 acima, é importante verificar essa questão dos “três anos de experiência na carreira anterior” porque a realidade moçambicana mostra que, geralmente, os professores do ensino primário, assim como os do ensino secundário, atingem a carreira de docente N1¹⁰⁸ estando a leccionar – o que torna difícil acumular esses três anos de experiência na última carreira.

De acordo com dados levantados por esta pesquisa de doutorado, dezoito formadores de professores (em um total de 26) do Instituto de Chibututuíne passaram a essa condição por meio de “mobilidade profissional”

¹⁰⁸ Trata-se de um funcionário do Estado, aprovado por meio de avaliação curricular em um curso de formação profissional para a carreira docente com o nível de licenciatura ou equivalente ou que possui a licenciatura com especialização em educação de infância ou no atendimento às crianças deficientes físicos mentais ou em educação de adultos; ou que possui o nível de licenciatura e foi aprovado em curso de capacitação para o ensino em uma instituição vocacionada a formação de professores (para docentes sem formação psicopedagógica) e que conhece a legislação e regulamentação básica da atividade educativa (MFP, 2010, p. 326).

(transferência). Destes, apenas dois possuem preparação para a docência no ensino primário e um deles foi agraciado pela mobilidade quando tinha somente dois anos de serviço na carreira anterior. Levando-se, então, em consideração a exigência do qualificador e analisando o perfil desses dezoito formadores de professores do Instituto agraciados pela mobilidade, constatamos que quatro tiveram mobilidade com tempo de serviço inferior ao requerido pelo qualificador, pois sua mobilidade foi anterior à introdução do qualificador profissional. Dois deles, à altura da mobilidade, não possuíam formação superior, pois concluíram a formação superior apenas no ano de 2018.

Dos formadores agraciados pela mobilidade profissional, cinco são os mais antigos na carreira de formador e igualmente com a maior experiência profissional. Todos eles encontram-se hoje na etapa de jubilação (mais de 50 anos de idade). Dos formadores anciãos, apenas um teve um ano de experiência profissional no ensino primário. Todos eles tiveram mais experiência docente no ensino secundário – com exceção de um que, dos 24 anos de experiência profissional que possui, apenas oito foram dedicados ao ensino secundário.

Dos sete formadores (em um total de 26) que ingressaram pelo concurso público, nenhum é formado na área de Ciências da Educação – destes sete, todos iniciaram sua carreira profissional nesse Instituto, com tempos de serviço que variam de quatro, dez e treze anos na formação docente. Desses sete formadores sem diploma de licenciatura em Ciências da Educação, nenhum possui uma formação voltada para a docência.

Portanto, esses dados trazem à superfície o perfil do formador do Instituto de Chibututuine em confrontação com as premissas consagradas por meio do qualificador profissional. Esse cenário reforça a ideia da urgência da profissionalização da carreira do magistério. Moçambique, na componente de profissionalização docente, ainda precisa aprimorar as suas estratégias para esse campo, uma vez que apregoa o discurso de educação de qualidade para todos. Como estamos a insistir, ao longo desta tese, essa qualidade apenas pode ser construída por meio de um movimento sistêmico de processos e ações. Uma dessas ações tem a ver com o alicerce da base profissional dos professores a ser construído por meio do desenvolvimento profissional e, conforme os estudos revelam, a construção da profissionalidade docente deve sê-lo dentro da profissão (NÓVOA, 2009; COELHO e DINIZ-PEREIRA, 2017).

Em relação ao tipo de formação acadêmica dos formadores do Instituto de Chibututuine, pode-se afirmar, então, que eles possivelmente detêm, minimamente, o “conhecimento sobre o objeto de ensino” uma vez que cada um deles leciona na sua área específica de formação. No entanto, ao nosso ver, esse conhecimento não se configura suficiente para o ensino da docência, sendo necessário outras vertentes do conhecimento – o “conhecimento pedagógico” e o “conhecimento pedagógico do conteúdo”¹⁰⁹. É importante destacar que o tipo de formação da maioria desses formadores não é voltado para a docência, ou seja, a maior parte deles não frequentou um curso de “licenciatura”¹¹⁰. Dos dez formadores que participaram desta

¹⁰⁹ Apesar da formação de professores para o ensino primário em Moçambique ser meramente “pedagógica”, defendemos que os formadores de professores tenham também uma sólida formação em “conhecimentos pedagógicos” e em “conhecimentos pedagógicos dos conteúdos”. Não estamos de acordo com o modelo acadêmico ou tradicional de formação docente que assume o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico como sendo suficiente para o ensino e que seus aspectos práticos podem ser aprendidos em serviço (DINIZ-PEREIRA, 2008).

¹¹⁰ No contexto moçambicano, considera-se “licenciatura” todo curso superior completo de nível de graduação. Portanto, não basta que se diga, nesse contexto, que se possui um diploma de licenciatura para concluir que a pessoa possui um curso de

pesquisa, apenas dois possuem um diploma de “licenciatura”. Os demais possuem graduação completa em uma área específica de conhecimento – o “bacharelado”, segundo o modelo brasileiro. Por se tratar de formadores de professores, o recomendável seria a posse de um diploma de licenciatura ou de bacharelado seguido de uma pós-graduação em educação e/ou docência.

Reconhecemos que o “conhecimento disciplinar” ou “do conteúdo de ensino” é extremamente importante para a docência, pois possibilita ao professor uma abordagem mais profunda sobre a matéria a ser ensinada durante os processos de ensino-aprendizagem, além de possibilitar um ensino “mais eficaz”¹¹¹ (BRANSFORD, 2019). Contudo, como mencionamos anteriormente, o conhecimento disciplinar para o ensino da docência por si só não promoverá a eficácia na aprendizagem docente, sendo necessário a conjugação de outros conhecimentos – o conhecimento curricular, o conhecimento pedagógico, o conhecimento pedagógico do conteúdo...

Em Moçambique, a formação superior não é o primeiro nível muito menos a única formação que confere a preparação pedagógica para a docência. Analisemos a seguir o percurso de formação profissional dos formadores participantes desta pesquisa de modo a compreender a preparação deles para o ensino da docência.

4.1.4 Formação profissional dos formadores de professores do Instituto de Chibututuine

A análise do percurso acadêmico dos formadores que participaram desta investigação acadêmica revela um cenário desolador. Ela vai ao encontro dos achados da pesquisa de Matavele (2016) que concluiu que os formadores de professores em Moçambique têm pouco domínio de técnicas de ensino e de didática.

Como sabemos, a formação pedagógica – que inclui a construção de conhecimento pedagógico especializado (IMBERNÓN, 2011) – confere as credenciais básicas para o exercício da docência. Dos inquiridos, somente três formadores de professores possuem formação pedagógica, nomeadamente: um em didática de artes visuais e os outros dois possuem formação para a docência do ensino primário por terem frequentado cursos de formação de professores nos modelos “10^a + 2 anos” e “9^a + 3 anos”, respectivamente. Como esclarece Mazula (2018), esses dois modelos destinavam à preparação de professores para lecionar o 2^o grau do ensino primário (6^a e 7^a classes).

A formação docente segundo o modelo “10^a + 1 ano” assenta sobre a abordagem pedagógica e as práticas de ensino, porém, a maioria dos formadores que participaram desta pesquisa não tem uma formação voltada para o conhecimento pedagógico do conteúdo que lecionam, socorrendo a suas experiências, noções e criatividade para participar do processo de “ensinar a ensinar”. Tem-se, portanto, um instituto de formação de professores – que tem como um de seus desafios “ser referência na excelência da formação docente” – com um corpo docente despreparado pedagogicamente para o papel que assume.

professorado à semelhança do modelo brasileiro em que as licenciaturas são cursos especificamente para o professorado.

¹¹¹ Eficácia entendida aqui no sentido “progressista”, ou seja, da aprendizagem construtivista.

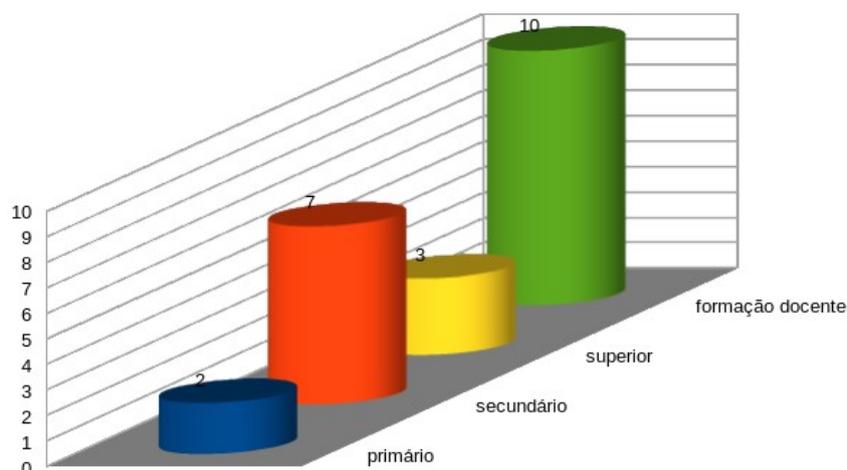
A República de Moçambique, em seu recente percurso educativo (de 1975 aos nossos dias), tem desenvolvido várias estratégias, por meio do Ministério da Educação, para criação de mecanismos que permitam que todo pessoal docente se beneficie de uma formação para o pleno exercício profissional¹¹². Esse esforço pode ser percebido, por exemplo, por meio do crescente número de graduados nas faculdades de educação do país, tanto das universidades públicas como privadas.

Indagamos, na sequência, a experiência profissional dos formadores de professores que participaram desta pesquisa para compreendermos até que ponto eles estão habilitados para o exercício da prática da preparação docente.

4.1.5 Experiência na docência dos formadores de professores do Instituto de Chibututuíne

Para a formação dos professores do ensino primário em Moçambique, é importante que o conhecimento da prática docente sobre o ensino primário seja adquirido previamente pelos formadores dos professores para que ele proporcione experiências de aprendizagem contextualizadas aos formandos. Porém, conforme mencionado anteriormente, a maioria dos formadores do Instituto de Chibututuíne não possui uma formação voltada para o exercício da docência. O Ministério da Educação (MEC, 2004), diante dessa realidade, põe em pauta a necessidade dos formadores de professores em Moçambique possuírem alguma experiência docente prévia. Passamos, então, a analisar a experiência profissional desses sujeitos. O gráfico a seguir mostra o percurso dos dez formadores participantes desta pesquisa tendo em vista sua experiência profissional nos diferentes níveis de ensino – ensino primário, secundário e/ou superior – e na formação docente:

Gráfico nº 6: Experiência docente dos formadores de professores do Instituto de Chibututuíne



Fonte: Sistematizado pelo pesquisador.

¹¹² “Formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos. A formação inicial e o aperfeiçoamento contínuo dos professores são atividades estratégicas para a melhoria da qualidade do ensino. Em coordenação com a Universidade Pedagógica, serão concebidos e postos em funcionamento cursos virados para o bacharelato ou licenciatura em ensino primário, tanto para formadores de professores deste nível, como para docentes do ensino primário em geral” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação, 1995, p. 23-24).

Percebe-se, por meio do gráfico acima, que a experiência docente no ensino primário – segundo o Ministério da Educação, um dos requisitos para a docência na formação dos professores em Moçambique – dos formadores de professores do Instituto de Chibututuine revela-se baixa. Destes, apenas dois formadores de professores desse Instituto têm experiência docente no ensino primário. Segundo o Ministério da Educação (MINED, 2004), um dos problemas na formação de professores em Moçambique é a desqualificação dos formadores. A eles falta, muitas vezes, experiência em prática de ensino na educação básica. Em razão disso, o Ministério da Educação definiu como estratégia – a ser cumprida a curto prazo, ou seja, entre os anos 2004 e 2008 – o desenvolvimento de “um programa compreensivo de capacitação institucional para garantir que todos os formadores de professores possuam o nível adequado de compreensão e experiência sobre metodologias centrados no aluno e prática do ensino básico contemporâneo” (MINED, 2004, p. 14).

No entendimento do Ministério da Educação (MINED, 2004), uma das vias para melhorar a formação docente reside justamente na melhoria da qualificação dos formadores. Segundo um documento do MINED:

Um aspecto fundamental para a provisão de um corpo docente capacitado é a disponibilidade de formadores de professores que, muitas vezes carecem atualmente de qualificações e experiências apropriadas, especialmente tendo em conta as necessidades de realização de um ensino primário contemporâneo. Os formandos também estão geralmente mal qualificados para o papel que terão de desempenhar (MINED, 2004, p. 6).

Porém, no setor da formação docente em Moçambique, prevalece a seleção de formadores de professores com requisitos não coincidentes àqueles do Ministério da Educação. Isso pode ser explicado pela existência de corrupção ou clientelismo nesse setor – a ascensão ao cargo de formador acontece de maneira semelhante àquilo que os gestores se referiram, no Capítulo Três desta tese, em relação aos candidatos que ingressam para a formação e aos mecanismos adotados no concurso para o ingresso na carreira docente.

Para os formadores de professores do Instituto de Chibututuine com experiência no ensino primário, esta trata-se, na verdade, de uma experiência incipiente. O tempo de experiência desses formadores revela-se insuficiente para o desenvolvimento de conhecimentos e saberes das práticas docentes necessários para uma melhor compreensão sobre esse nível de ensino.

Defendemos a ideia de que as escolas de ensino primário são a base que retroalimenta o processo de formação de professores para esse nível de ensino e, assim sendo, os institutos de formação docente deveriam buscar nessas escolas os saberes da prática, bem como professores qualificados para integrarem o corpo docente de formadores. Ou seja, a ideia é transformar as escolas de ensino primário também em “lugar de formação”.

Como mostrado no Gráfico 6, sete formadores de professores do Instituto de Chibututuine (em um total de dez que participaram deste estudo) têm experiência docente no ensino secundário do 1º ciclo (8ª a 10ª classes). A experiência adquirida nesse nível de ensino, embora não seja elegível para a formação dos professores do ensino primário, reveste-se de alguma importância em razão do ensino secundário do 1º

ciclo voltar-se, geralmente, para adolescentes entre os 13 e 15 anos – o que poderia resultar no desenvolvimento de uma compreensão, mínima que fosse, de trabalho com crianças. Porém, no contexto moçambicano, o ensino secundário é, na realidade, um nível de ensino frequentado por jovens e adultos em vez de crianças adolescentes. Por isso, consideramos quase nula a ideia de que os formadores com experiência nesse nível de ensino compreendam realmente o trabalho com crianças. Os professores que ensinam no ensino secundário em Moçambique, em geral, consideram e tratam o aluno desse nível de ensino como adulto. O mesmo pode ser afirmado em relação aos formadores de professores com experiência docente no ensino secundário do 2º ciclo (11ª e 12ª classes) que, assim como o ensino secundário do 1º ciclo (8ª a 10ª classes), proporciona uma profissionalidade para trabalhar com adultos. Essa profissionalidade desenvolvida pelo trabalho com “adultos”, embora ofereça certos saberes profissionais da docência como, por exemplo, conhecimentos gerais sobre a relação pedagógica professor-aluno, não proporciona o desenvolvimento de saberes específicos necessários para o trabalho no ensino primário que, como sabemos, é a finalidade da formação dos professores no Instituto de Chibututuíne.

Dos dez formadores de professores da nossa amostra, dois deles possuem experiência docente no ensino primário. Podemos estar na presença de formadores que se frustraram pela docência ou que estavam à procura apenas de uma promoção profissional. Ao compreender os mecanismos sob os quais esses sujeitos revelaram sobre a sua mobilidade para a carreira profissional de formador, a experiência desenvolvida por eles no ensino médio pouco significou para a carreira atual. Se eles transportarem a visão rotineira do ensino e a necessidade de encontrar um estímulo profissional fora do magistério para o trabalho deles no Instituto, isto poderá, na verdade, prejudicar o processo da formação dos professores para o ensino primário. Mesmo que desenvolvessem novas técnicas de ensino para o ensino médio, tudo cairia por terra, pois, como sabemos, no ensino primário o processo de ensino-aprendizagem é diferente do ensino médio.

Como também vimos por meio do Gráfico 6, três formadores de professores do Instituto de Chibututuíne têm experiência docente no ensino superior. Porém, essa experiência da docência no ensino superior pode ser traduzida como procura de um estímulo fora da classe habitual. Trata-se de anos de docência realizados em paralelo à docência na formação dos professores no Instituto. Ou seja, trata-se de um “trabalho extra” desenvolvido apenas para melhorar a condição de vida desses sujeitos. O desenvolvimento desse “trabalho extra”, na realidade, pode prejudicar o desenvolvimento de uma profissionalidade na formação docente, pois esses formadores acabam dedicando mais tempo e atenção ao ensino superior a fim de manterem ali suas vagas. Para tal, isto requer horas de dedicação à pesquisa e à preparação didática. O ensino superior é considerado “a galinha dos ovos de ouro” desses formadores que conseguiram uma contratação extra. Eles farão de tudo para continuar a merecer esse posto de trabalho. Certamente, isso impactará o seu tempo dedicado à docência no Instituto de Chibututuíne¹¹³.

Em relação à experiência profissional na formação docente, os formadores de professores do Instituto de Chibututuíne apresentam no mínimo quatro e no máximo 19 anos de experiência na preparação docente (um formador cada). Dois já têm 16 anos de experiência nesse trabalho, outro 15, outro 13 e outros dois, 12.

¹¹³ É importante ressaltarmos que a docência na formação dos professores não é de dedicação exclusiva. Porém, a exigência profissional coloca os formadores em uma situação de ter que se dedicar quase exclusivamente para o Instituto de Chibututuíne. Dessa maneira, o tempo dedicado a atividades alheias à formação de professores precariza de certo modo o processo da preparação docente para o ensino primário nesse Instituto.

Abaixo disso, um tem dez anos de experiência formando novos professores e o outro nove. Ou seja, trata-se de um corpo docente relativamente experiente na tarefa de preparar novos professores para o ensino primário em Moçambique.

Porém, a análise do percurso e do perfil profissional dos formadores de professores do Instituto de Chibutuúine conduziu-nos a identificação dos seguintes indicadores profissionais: o **indicador do desenvolvimento profissional** e o **indicador da autoestima profissional baixa**.

No que concerne ao **indicador do desenvolvimento profissional**, destaca-se que todos os formadores evoluíram na carreira docente. Isto é algo relevante, pois suas vivências profissionais acontecem em contextos educacionais que possibilitam o desenvolvimento de um aporte necessário à construção de saberes e de conhecimentos da prática, específicos e oriundos do contexto profissional docente (DINIZ-PEREIRA, 2019; IMBERNÓN, 2011; NIVAGARA, 2013). Porém, esses trajetos ou percursos profissionais realizados pelos formadores não asseguram estabilidade para um desenvolvimento profissional, pois “os professores, uma vez qualificados, têm poucas oportunidades para fazer formação em exercício ou para um desenvolvimento profissional contínuo” (MINED, 2004, p. 71). Como vimos, a maioria dos formadores de professores do Instituto de Chibutuúine não teve experiência docente no ensino primário. Consequentemente, eles possuem um acúmulo de anos de serviço que não significam necessariamente terem alcançado um certo nível de desenvolvimento profissional. Segundo Nivagara (2013, p. 32), constituem oportunidades para o desenvolvimento profissional dos professores do ensino primário em Moçambique: a prática dos formandos dos IFP nas escolas, a planificação conjunta de aulas, as jornadas pedagógicas ou práticas pedagógicas e os cursos de formação contínua/atualização (“capacitação”; sic) e educação contínua conducente a uma qualificação (formação em exercício). Contudo, não basta que o professor tenha passagem pelo ensino primário para assegurarmos que ele tenha desenvolvido alguma profissionalidade nesse nível de ensino, pois, segundo mesmo autor (p. 35-36), há “certos fatores que limitam a implicação dos professores no processo do seu desenvolvimento profissional”, tais como:

Professores que, não tendo vocação para ensinar, entram na carreira como a alternativa que lhes restava para conseguirem um emprego [...], desvalorização progressiva do estatuto do professor perante a sociedade (os professores contestam os baixos salários, falta de progressão na carreira, degradação das condições de trabalho (inexistência de centros de recursos didáticos na maior parte das escolas, as turmas são, cada vez mais numerosas, as progressões na carreira são demasiadamente lentas ou mesmo inexistentes para muitos professores) [...] e a desmotivação de muitos professores (disponibilidade para troca de experiências com colegas, promoção de debates profícuos entre professores, disponibilidade individual e/ou grupal para a experimentação e a investigação pedagógica, disposição pessoal do professor para leituras e visitas de estudo, desenvolvimento do espírito de colaboração e colegialidade na aprendizagem dos saberes profissionais necessários para enfrentar com mestria os problemas profissionais) (NIVAGARA, 2013, pp. 35-36).

Ou seja, é possível afirmar que o percurso profissional desses formadores não possibilitou um desenvolvimento profissional que se enquadrasse no ensino da docência. Tem-se o agravante de os

professores, na maioria das vezes, serem obrigados a realizar cursos de curta duração ou “jornadas pedagógicas” nas suas escolas ou na ZIP¹¹⁴.

Portanto, o indicador “desenvolvimento profissional” dos formadores desse Instituto descreve o perfil dos formadores lá existente e reforça a visão de que as “oficinas pedagógicas” referidas pelo gestor G2, no Capítulo Três desta tese, deveriam ser sistêmicas de modo a proporcionar aos formadores a possibilidade de desenvolverem profissionalmente em contextos de formação.

O segundo indicador, o da **“autoestima profissional baixa”**, tem a ver com a maneira como os formadores se identificam, se sentem e manifestam seu sentimento diante do cenário da formação docente e da situação atual do ensino primário em Moçambique. Percebe-se o desenvolvimento de um quadro de autoestima profissional baixa generalizada nos formadores de professores do Instituto de Chibututuine. Em geral, isso acontece em razão do sentimento de culpabilização que a eles é imputado em relação ao fracasso do ensino primário no país. Conforme o discurso do Banco Mundial, a qualidade do ensino em Moçambique é baixa decorrente da má qualidade dos professores. Como sabemos, na realidade, o baixo financiamento do sistema da educação e da formação de professores, bem como o “clientelismo” nesse setor acabam influenciando todo sistema educacional. Como espelham as falas dos gestores do Instituto de Chibututuine, pressente-se um “medo”¹¹⁵ ou receio dos gestores – que são igualmente formadores – para dar face aos problemas decorrentes na formação docente:

“...de forma geral chegam muito mal, em termos de perfil em termos de conhecimentos... não têm nada...” (Entrevista com o gestor G1 no dia 23 de abril de 2019).

“...para poder superar aquelas dificuldades que têm de leitura e escrita, expressão oral, domínio científico da disciplina das metodologias, o tempo nem sempre se afigura suficiente...” (Entrevista com o gestor G2 no dia 23 de abril de 2019).

“...ao invés de recebermos aquele aluno que nós esperamos que vai aguentar com os programas previstos para a formação dos professores somos obrigados a voltar um bocandinho para trás para podermos ver se conseguimos puxar...” (Entrevista com o gestor GA no dia 18 de abril de 2019).

“...o ensino tem sido mais dinâmico agora do que antes, então nós também precisamos de sermos envolvidos em outros cursos de Mestrado e Doutorado, o que não temos...” (Entrevista com o gestor G1 no dia 23 de abril de 2019).

“...se fossem estudantes que entram aqui com boas habilidades, a coisa seria outra...” (Entrevista com o gestor G1 no dia 23 de abril de 2019).

Como destacamos no capítulo anterior desta tese, as falas dos gestores denunciam a existência de um certo receio ou “medo” entre os formadores do Instituto de Chibututuine para trabalhar com o perfil de

¹¹⁴ Nivagara et al. (2016) referem à Zona de Influência Pedagógica (ZIP) como um espaço primordial de troca de experiências entre professores a partir de jornadas pedagógicas. Isto constitui um dos alicerces a serem potencializados no âmbito da formação académico-profissional de professores e, conseqüentemente, da qualidade do ensino-aprendizagem, reforçando-se os meios de ensino e a componente da tecnosfera.

¹¹⁵ Freire (2001, p. 39) referiu-se ao “medo” como sendo “um sentimento de inquietação ante a noção de um perigo real ou imaginário”.

alunos que eles recebem nessa instituição de formação de professores. Entendemos que, a partir desse “medo”/receio, desencadeia-se um processo da autoestima profissional baixa associado ao fato de serem professores que têm dificuldades epistemológicas no campo da formação docente por serem docentes que, na sua maioria, não têm formação específica para o papel que exercem.

Portanto, ao analisar a experiência profissional dos formadores de professores do Instituto de Chibututuíne, entende-se que a falta de um programa institucional sistêmico, quer de indução profissional para a preparação docente ou de desenvolvimento profissional (incentivos), contribui para que a autoestima profissional desses formadores seja baixa, chegando a influenciar negativamente o trabalho docente e reproduzindo uma imagem profissional definhada e precarizada entre os futuros professores.

A precarização da profissão docente, um dos fatores que geram autoestima profissional baixa, atinge em cheio também a chamada “condição docente” (FANFANI, 2005). Para esse autor argentino, ao avaliar as condições do trabalho docente em países da América Latina, a profissão de magistério parece, ao longo dos tempos, trilhar o caminho do desgaste. A seguir, analisaremos as condições de trabalho dos formadores de professores do Instituto do Chibututuíne, em Moçambique.

4.1.6 Condições de trabalho dos formadores de professores do Instituto de Chibututuíne

Uma das variáveis presentes nos estudos do campo da formação de professores é a condição do trabalho docente. Nela, abordam-se, entre os variados assuntos, a questão salarial, a profissionalidade, a formação contínua, a carga horária, o *status* social da profissão, o sindicalismo etc. (FANFANI, 2005; ANDERSON, et al., 2013; OLIVEIRA, 2007; COELHO e DINIZ-PEREIRA, 2017).

Nesta pesquisa, procuramos compreender as condições de trabalho dos formadores de professores do Instituto de Chibututuíne, por meio da análise da questão salarial e da carga horária de trabalho deles nesse espaço – o que deve ser feito levando-se em consideração a duplicidade de empregos e outros papéis assumidos pelos formadores desse Instituto.

Dos dez formadores de professores que participaram desta pesquisa, apenas um possui outro emprego paralelo à função que exerce no Instituto de Chibututuíne. Os demais formadores (nove) afirmaram que não exercem outra atividade além da formação docente. À princípio, esses dados revelam uma situação positiva nesse Instituto em relação à disponibilidade de tempo dos formadores para a dedicação plena ao trabalho de formação. Ou seja, a maioria deles dedica seu tempo exclusivamente para o serviço da formação docente¹¹⁶.

Fanfani (2005), ao estudar a condição docente em alguns países da América Latina, analisa o número de estabelecimentos em que trabalham os professores. Apesar de reconhecer “uma evolução positiva em

¹¹⁶ A maioria dos formadores de professores do Instituto de Chibututuíne exerce apenas o papel de formador. Sete dos dez formadores que participaram da nossa pesquisa afirmaram que se encontram nessa condição. No entanto, alguns assumem também encargos administrativos. Por exemplo, todos os chefes de departamento são igualmente formadores e temos um coordenador de práticas que é igualmente formador.

termos de profissionalização e identificação com as instituições onde prestam serviços”, o autor denuncia que ainda há vários professores, na região, trabalhando “em uma, duas e até mais instituições” (p. 85).

No caso do Distrito da Manhica, onde se localiza o Instituto de Chibutuúine, esses formadores de professores dedicam-se exclusivamente às suas funções não porque assim o desejam. Isso acontece em razão das poucas oportunidades para se obter um segundo emprego nessa região de Moçambique. A tabela a seguir (Tabela nº 8) revela os baixíssimos salários que esses formadores recebem:

Tabela nº 8: Piso salarial das categorias profissionais de Instrutor N1 (Formador) e Docente N1 em Moçambique

Categoria	Classe	Escalões/índice				Escalões			
		1	2	3	4	1	2	3	4
GRUPO 25									
INSTRUTOR e TÉCNICO PEDAGÓGICO N1	A	192	200	208	215	30301.00	31564.00	32827.00	33931.00
	B	165	171	178	184	26040.00	26987.00	28092.00	29039.00
	C	141	147	152	158	22252.00	23200.00	23989.00	24936.00
	E	136				21464.00			
GRUPO 32						valores em Meticais			
DOCENTE N1	A	178	154	192	200	28092.00	29039.00	30301.00	31564.00
	B	152	158	165	171	23989.00	24936.00	26040.00	26987.00
	C	131	136	141	147	20674.00	21464.00	22253.00	23200.00
	E	126				19885.00			

Fonte: Ministério da Economia e Finanças (2018, p. 17).

Dessa maneira, de acordo com os salários aplicados pelo Ministério da Educação de Moçambique até 2018, os formadores de professores enquadrados na carreira de Instrutor Técnico Pedagógico de N1 – à princípio, a carreira a que pertencem os formadores¹¹⁷ – por exemplo, na classe “E”, escalão “1”, tinham um piso salarial de 21.464.00 meticais – o equivalente a cerca de R\$ 1.651.00 reais brasileiros, a um câmbio de treze meticais (13,00 mt)¹¹⁸. Contudo, nem todos os formadores enquadram-se na carreira de Instrutor. A maioria enquadra-se na carreira de Docente N1, classe “C”, com variação de escalões. A promoção na carreira não é linear e automática, pois depende de procedimentos administrativos e, obviamente, disponibilidade orçamentária. Isso leva-nos a inferir que os formadores que se dedicam exclusivamente à docência no Instituto de Chibutuúine fazem-no, na realidade, por falta de oportunidades, pois seus ganhos mensais como formadores de professores revelam-se muito baixos.

Conforme ilustramos no quadro a seguir, há diferenças significativas entre a natureza do trabalho dos “instrutores” (Instrutor Técnico Pedagógico N1) e dos “docentes” (Docente N1).

Quadro nº 12: Comparação entre a natureza do trabalho de Instrutor Pedagógico N1 e Docente N1 no Instituto de Formação de Professores de Chibutuúine (IFPC)

¹¹⁷ À princípio, todos os docentes que leccionam na formação de professores em Moçambique são considerados “Instrutores Técnicos Pedagógicos N1”. Como vimos anteriormente, o Instituto de Chibutuúine apresenta um corpo docente com perfil variado no que tange à formação acadêmica e ao tipo de experiência profissional – apesar de larga experiência no ensino secundário, a maioria não possui experiência no ensino primário e a sua formação não é na área das Ciências da Educação. Em razão disso, nele, há formadores que ainda não estão enquadrados na carreira de Instrutor Técnico N1. Porém, todos realizam tarefas consagradas para o Instrutor Técnico N1.

¹¹⁸ Trata-se de um funcionário de estado que possui uma licenciatura em uma área das Ciências da Educação, com três anos de experiência na carreira anterior, com mínimo de cinco anos de experiência docente e acede à carreira de instrutor técnico pedagógico N1 por meio da promoção profissional (com boa informação do serviço) e aprovado em avaliação curricular seguida de entrevista profissional (MFP, 2010, p. 322).

Instrutor Técnico Pedagógico N1	Docente N1
Lecciona nas instituições de formação de professores ou de outros profissionais, para o nível médio do Sistema Nacional de Educação	Lecciona o 1º e 2º graus do ensino primário nas instituições do subsistema de educação de adultos, educa crianças nos jardins infantis
Programa, orienta e realiza ações de formação de técnicos pedagógicos e docentes	Utiliza como base do seu trabalho os programas aprovados para as áreas de ensino acima mencionadas
Concebe e avalia currículos para o sistema educativo na sua área de especialização	Consolida, amplia e aprofunda os conhecimentos adquiridos pelos alunos nos níveis anteriores
Organiza, orienta, e controla o processo de concepção e avaliação curricular do SNE	Orienta o aluno para uma profissão que corresponde às aptidões e às necessidades determinadas pelo desenvolvimento socioeconômico do país
Elabora ou participa na elaboração de propostas de planos de estudos e programas de ensino, caracterizando objetivos e conteúdos curriculares e determinando meios e estratégias de ensino	Desenvolve no aluno conhecimentos, capacidades, hábitos e convicções que lhe permitam ingressar no nível superior, incluindo a formação de professores educa-os no respeito pela propriedade da comunidade, no gosto pelo estudo e pelo trabalho e nos preceitos de uma conduta cívica correta
Elabora ou participa na elaboração de manuais escolares, guias metodológicas e bibliográficas, concebe, aperfeiçoa e elabora critérios e instrumento de avaliação pedagógica	Desenvolve no aluno o pensamento lógico e a capacidade de crítica, aplicação, análise e avaliação
Elabora e dirige trabalhos de diagnóstico e prognóstico do sistema educativo, bem como estudos de avaliação da sua eficácia e pertinência enquanto componente do sistema social	Consolida, amplia e aprofunda no aluno os conhecimentos nas ciências matemáticas, naturais e sociais nas áreas de educação cívica, estético cultural e de educação física, atingindo o domínio da generalização e conclusão que permitam conhecer profundamente as leis que regem a natureza e a sociedade
Elabora e dirige a elaboração de propostas de normas de organização escolar, orienta e regula a operacionalização do sistema de direção das instituições educativas, realiza o controlo e a avaliação da direção das instruções relativas ao trabalho educativo e à ligação da escola com a comunidade	Participa na criação de condições favoráveis à realização psicoemocional da criança

Apoia e orienta os instrutores das categorias inferiores ao desenvolvimento das suas atividades particularmente no que respeita à preparação e realização das aulas e trabalhos práticos	Desenvolve nos jovens e trabalhadores atitudes comportamentais necessárias ao exercício da profissão, o conhecimento das normas de higiene e segurança no trabalho, o brio profissional e uma atitude crítica e responsável perante o trabalho que realiza
Acompanha e orienta os futuros professores ou outros profissionais nas práticas pedagógicas e no estágio	Capacita o aluno para valorizar a invenção, expressão e criação cultural, adquirindo e assumindo o conhecimento da função da cultura na vida social e individual e a formação de sentido estético, o amor pela beleza e pela arte
Elabora e dirige trabalhos de investigação pedagógica e inovação educativa nomeadamente ao nível dos métodos e técnicas	Trabalha com os pais e encarregados de educação com vista à coordenação entre a escola e a família, no processo de desenvolvimento da personalidade do aluno
Orienta os futuros profissionais na realização do trabalho final do curso	Apoia e orienta os professores das categorias inferiores no desenvolvimento das suas atividades, particularmente no que respeita à preparação e realização das aulas e trabalhos práticos.
Executa outras tarefas de maior ou menor complexidade, quando necessário	Desenvolve atividades educativas com crianças deficientes físicos mentais e trabalha nas instituições de formação técnico-profissional do nível primário, secundário e médio, nas escolas do ensino secundário e pré-universitário

Fonte: MFP (2010, PP 321-325).

Apesar da grande diferença entre a natureza do trabalho de um Instrutor Pedagógico N1 e a natureza do trabalho de um Docente N1, todos os formadores de professores do Instituto de Chibututuine, independentemente de sua área de formação académica e sua experiência profissional, realizam o trabalho de um Instrutor Técnico Pedagógico N1. Percebe-se que esses formadores (na sua maioria) transformaram-se em Instrutores Técnicos pedagógicos N1 sem as qualificações necessárias.

Como vimos anteriormente, a maioria dos formadores de professores do Instituto de Chibututuine possuía qualificação para trabalhar apenas no ensino secundário. Para serem enquadrados na categoria de “formadores de futuros professores” (Instrutores Técnicos pedagógicos N1), eles precisaram passar por uma preparação prévia no domínio de metodologias e técnicas sobre a formação de professores, bem como uma preparação para o acompanhamento de práticas e outras atividades inerentes à formação docente. A falta desse conhecimento por parte desses formadores torna seu trabalho árduo e pesado, pois eles devem realizar um esforço enorme para aprender em contexto da própria prática as premissas da profissionalidade na formação docente.

Obviamente, o Chefe do Departamento tem uma carga de trabalho maior¹¹⁹, pois, além de desempenhar a função de “instrutor”, ele ainda tem um volume de tarefas complexas de chefia por realizar que demandam tempo e dedicação, como se pode constatar a seguir:

Fazer o controlo do cumprimento dos programas e conteúdos de formação; Estudar e analisar os programas e outros materiais pedagógicos didáticos; Elaborar os planos analíticos de todos os módulos e disciplinas; Controlar o cumprimento dos planos das avaliações; Analisar o aproveitamento e o desempenho pedagógico por módulo e/ou disciplina; Elaborar a estatística do aproveitamento pedagógico; Realizar encontros de planificação das aulas, seminários e workshops de formação; Fazer o controlo do cumprimento dos programas e conteúdos de formação; Garantir a ocupação efetiva de todos os formadores da instituição; Garantir o cumprimento do

¹¹⁹ Segundo Diploma Ministerial nº 101/2012 (2012, p. 281), no artigo 27, os formadores que exercem cargos de gestão têm redução da carga horária nos seguintes termos: Diretor Adjunto – 12 horas; Chefe do Departamento – 6 horas e Diretores de turma – 2 horas. As seis horas semanais de gestão previstas para que o Chefe do Departamento realize parte dessas atividades são insuficientes para que ele concilie as tarefas de gestão e de docência.

plano das assistências às aulas ao nível disciplinar e interdisciplinar; Realizar visitas de trocas de experiências com outras instituições congêneres; Selecionar a bibliografia obrigatória por módulo e/ou disciplina, módulos e áreas; Elaborar periodicamente relatórios sobre o aproveitamento pedagógico ao nível das disciplinas curriculares; Programar palestras, conferências e seminários e, Emitir opiniões sobre os programas e materiais de apoio e apresentar ao Diretor adjunto Pedagógico para o devido tratamento (MOÇAMBIQUE. Diploma Ministerial nº 101/2012, 2012, p. 281).

As condições de trabalho dos formadores de professores do Instituto de Chibututuine (salários baixos, falta de meios adequados para o trabalho¹²⁰...) não favorecem uma boa produtividade profissional. Além disso, as atividades a que se dedicam não se estruturam no sentido de proporcionar paralelamente seu desenvolvimento profissional. Cada formador procura a seu critério formar-se para elevar sua categoria profissional.

Analisemos a seguir a visão desses formadores sobre a questão da “qualidade” na formação dos professores e no ensino primário.

4.1.7 Percepção dos formadores do Instituto de Chibututuine sobre a “qualidade” na formação dos professores e no ensino primário

Apesar da situação de penúria e de precarização na formação docente em Moçambique, pretendemos trazer as vozes dos formadores de professores, sujeitos desta pesquisa, para o debate público, por meio de suas reflexões sobre o tema da “qualidade” na formação docente e no ensino primário nesse país.

Ao analisarmos a questão da “qualidade” na formação docente, não nos referimos ao resultado dessa preparação, mas sim às ações e aos eventos existentes nos processos de formação de professores, isto é, pretendemos que os formadores façam uma avaliação de si mesmos e dos processos de preparação de futuros professores em que participam.

As percepções dos formadores em relação à qualidade na formação dos professores para o ensino primário não são muito divergentes. A maioria (sete formadores em um total de dez) entende que essa formação é boa e apenas três consideram ser esta uma preparação razoável. Nenhum dos formadores considerou a formação dos futuros professores para o ensino primário no Instituto de Chibututuine como sendo “excelente” ou “péssima”. A discussão sobre a questão da “qualidade” trata-se de um construto subjetivo – há sempre uma razão subjetiva que nos leva a adjetivar as coisas de boas ou más –, apesar das condições existentes e conhecidas para que algo seja avaliado como sendo “de qualidade”. Os formadores que se referiram à formação para a docência no ensino primário no Instituto de Chibututuine como sendo “boa” apresentaram as seguintes justificativas:

“Boa porque os formandos entram com dificuldades na escrita e operações básicas da Matemática, obrigando os formadores a adotarem diferentes estratégias... porque oferece as condições básicas para a formação – formadores qualificados, materiais básicos do ensino etc. É difícil que o

¹²⁰ No terceiro capítulo desta tese, descrevemos a estrutura e o funcionamento do Instituto de Chibututuine e ficou evidente que há falta de condições adequadas para, por exemplo, dinamizar as práticas de ensino e de pesquisa – como, por exemplo, a falta de acesso à Internet e obras científicas. Como vimos, os formadores chegam a usar meios pessoais para suprir essa carência.

formando possa entender as metodologias de ensino, mas, no final do curso, os formandos ficam aptos para leccionar. Digo “boa” porque as condições de formação são boas, mas pecam pelo fato do tempo de formação ser curto. Foram vários modelos implementados, alguns deram bons resultados... a exiguidade do material tem influência negativa, por outro lado, o espaço de ambos, formandos e formadores, levam a formação a bom termo” (Resposta ao inquérito aplicado aos formadores do Instituto de Chibututuíne em 10/04/2019).

Dessa maneira, a maioria compreende que a formação é “boa” porque eles, os formadores, são bons e qualificados. Por isso, afirmam que, no final, tudo sai bem: “...*formandos e formadores levam a formação a bom termo*”. Tal comportamento pode ser compreendido como um *self defense* por parte dos formadores – eles têm consciência de que a sociedade em geral não prestigia o seu trabalho. Ou ainda, eles têm consciência do fracasso em relação ao cumprimento dos objetivos da formação docente e, em razão disso, autoelogiam-se e, ao fazerem isso, procuram escamotear a realidade. Se há alguma coisa que assumem não andar bem, essa coisa nada tem a ver com eles, mas sim com outras questões: a qualidade dos materiais, a existência de candidatos fracos etc. Em resumo, reforçam a “tese da vitimização” sugerida por Diniz-Pereira (2019).

Em relação aos que afirmaram que a formação de futuros docentes no Instituto de Chibututuíne é razoável, assim o entendem porque para eles:

“O tempo de formação é curto e com muitas disciplinas, não dando muito tempo ou espaço para o próprio formando formar-se. O curso é intensivo e isso remete a muita pressão tanto para os formadores assim como para os formandos - o que não permite um contato mais eficiente. Por causa das competências do graduado do ensino secundário que se candidata, aliado às condições de alojamento e logística que não são favoráveis” (Resposta ao inquérito aplicado aos formadores do Instituto de Chibututuíne em 10/04/2019).

Os formadores, ao se perceberem como “vítimas”, desconsideram-se por completo nos problemas existentes nos processos de formação de novos professores. Eles apontam como um dos problemas os graduados do ensino secundário que ingressam na formação docente, porém, se esquecem que, em um passado muito recente, eles foram docentes nesse nível de ensino. Consideram ser os outros professores, seus ex-colegas, que provavelmente não estejam a dar conta do seu trabalho.

Essa postura de vitimização aparta os professores do diálogo público e é urgente e “necessário aprender a comunicar com o público, a ter uma voz pública” (NÓVOA, 2009). Não será escondendo-se por trás das fraquezas dos outros ou dos eventos que os formadores se livrarão da visão popular de “culpados”. É urgente que a formação docente seja trazida ao debate público e os formadores liderem essa discussão sem receios ou necessidade de “mea-culpa”. É por meio do debate público que soluções serão encontradas. As portas fechadas das salas de aula devem ser escancaradas, levando a sociedade a vivenciar e conhecer os reais problemas da formação docente (DARLING-HAMMOND e BRANSFORD, 2019; IMBERNÓN, 2016).

Concordamos com os formadores inquiridos que o atual modelo curricular de formação de professores primários em Moçambique, “10^a + 1 ano”, é intensivo, de caráter “tecnicista” e carece de um conjunto de

suportes institucionais sistêmicos para que os resultados nele esperados sejam positivos. Porém, é importante que os formadores entendam que também são parte do problema e, portanto, precisam de apoio na sua dimensão humana e profissional de modo a contribuírem para a construção de práticas progressistas que permitam ao futuro professor aprender a aprender continuamente. Diante o crivo social que questiona e problematiza o trabalho docente, os professores precisam esclarecer à sociedade o que está na verdade acontecendo com a educação no país.

Os formadores que afirmaram que a formação de professores para o ensino primário no Instituto de Chibututuíne é “boa” sugerem as seguintes ações para a melhoria da preparação dos futuros professores:

“O exame de admissão (vestibular) não deve ser múltipla escolha, deve conter perguntas abertas que exigem escrita e desenvolvimento dos cálculos. Aumentar-se o tempo de formação para melhor consolidação das matérias e estratégias/metodologias. Melhorar as condições de trabalho do formador – equipamento das salas de aulas; melhorar o processo de seleção dos candidatos para a formação. É necessário que haja uma revisão muito pontual dos processos de ensino para as disciplinas dos IFP de modo a corresponder a demanda atual. Supervisão muito séria no processo de acompanhamento das práticas pedagógicas. Aumentar o tempo de formação porque um ano é muito pouco tempo. Os formandos vêm com muitas lacunas e quando se tenta colmatar, o ano letivo de formação está a terminar. Criar condições para implementar um curso durante um período relativamente longo. Fazer avaliação do mesmo antes de mudar o modelo. Fornecimento de equipamento adequado no caso de ensino de inglês para cobrir algumas lacunas que os alunos trazem (livros adequados, material audiovisual)” (Resposta ao inquérito aplicado aos formadores do Instituto de Chibututuíne em 10/04/2019).

Tem-se um sentimento generalizado em relação à precarização do sistema de educação e da formação de professores em Moçambique – a falta de condições apropriadas para o trabalho, a duração do curso, o tipo de currículo, o perfil de candidato a professor...

Os formadores que percebem que a formação de professores para o ensino primário no Instituto de Chibututuíne é “razoável” não divergem muito disso e entendem que é preciso:

“Melhorar as condições infraestruturais, alimentação, condições materiais. Rigor na seleção de candidatos. Incremento de tempo de formação para compensar as dificuldades e um plano de estudo adequado. Transformar os institutos de formação de professores em institutos superiores de formação de professores”. (Resposta ao inquérito aplicado aos formadores do Instituto de Chibututuíne em 10/04/2019).

Reconhece-se a persistência dos problemas no sistema educativo moçambicano. Contudo, é fundamental compreender que os estudantes tidos como “fracos” não desejam sê-lo. Eles são, na realidade, produto de um sistema de ensino obsoleto que reproduz as enormes diferenças sociais nesse país. Se os formadores entendem que os candidatos que ingressam na formação docente são “fracos”, onde encontrarão bons candidatos, pois eles mesmos reconhecem o fracasso do sistema?

Concordamos que é importante que se analise a questão do vestibular. Contudo, é mais necessário e urgente repensar a vulnerabilidade das comunidades desfavorecidas em relação à escolarização de seus

filhos, sob o risco de se perpetuar a exclusão dos socialmente já excluídos – condenados eternamente à condição de “fracassados”. A desumanização das vidas rurais em Moçambique, por exemplo, ganha terreno¹²¹. Crianças, adolescentes e jovens das regiões rurais não são agraciados pelos ventos de uma escolarização “de qualidade”. Eles não conseguem acesso a um sistema de ensino que os permitam humanizar suas vidas. Portanto, se o vestibular não levar em conta os verdadeiros problemas já identificados no sistema educativo moçambicano, por meio de vários estudos nacionais (NIQUICE, 2005; MAZULA, 1995; 2018; GOLIAS, 1999), os filhos dos pobres jamais caminharão em direção a uma condição mais humanizada por meio do acesso a empregos dignos frutos de uma escolarização “de qualidade”. Serão dilacerados pelas ideologias neoliberais, por meio de propagandas falsas e discursos sedutores de que devem empreender para *self support*. De quê empreendedorismo estamos falando? De quê autossustento?

Clama-se por um vestibular mais “rigoroso”. O que será um vestibular rigoroso diante dos que têm poder de aquisição prévia das provas? Não será essa rigorosidade para excluir ainda mais os desfavorecidos? Entendemos que a rigorosidade do vestibular permitirá que os privilegiados encontrem na profissão docente um futuro para sua prole. Farão lances irresistíveis e obterão a totalidade dos ingressos, excluindo terminantemente os oprimidos e desprovidos de poder.

Recentemente, observa-se uma certa “elitização” da profissão docente em Moçambique¹²². Esse fenômeno pode ser explicado em razão das altas taxas de desemprego no país e das possibilidades de promoções na carreira que os professores têm dentro do sistema educativo moçambicano que fazem que famílias de classe média encorajem seus filhos a suportar alguns anos de sofrimento em categorias baixas para, em relativamente pouco tempo, ascenderem a categorias mais altas. No contexto moçambicano, os salários que se oferecem aos professores são relativamente altos. Dessa maneira, a presença de filhos da classe média moçambicana em instituições de formação docente se dá por razões visivelmente econômicas e devido a estabilidade que a profissão proporciona. Desmonta-se com isso o sonho dos oprimidos em ascenderem socialmente por meio do acesso à profissão docente. Restam a eles, especialmente às meninas, os matrimônios precoces – como denunciado por vários estudos recentes (UNICEF, 2015, 2018. IDS, 2011; BASSIANO e LIMA, 2018):

¹²¹ Como discutimos no Capítulo Um desta tese, Moçambique é um país com enormes desigualdades sociais e com assimetrias acentuadas entre as regiões urbanas e rurais. Crianças, adolescentes e jovens das regiões rurais dispõem de poucos recursos socioculturais que lhes ajudem a desenvolver seu capital cultural e intelectual. Nessas regiões, as condições das redes escolares são, em geral, bastante precárias (MATAVELE, 2016).

¹²² Atualmente, o magistério é uma das profissões que mais oferecem possibilidades de emprego “seguro” em Moçambique. Os jovens percebem que têm mais possibilidades de obter emprego na educação, embora isso não signifique que seja seu desejo tornar-se um docente. Em 2019, o Ministério da Educação abriu milhares de vagas para professores e foram contratados seis mil e sessenta novos docentes no país (MINEDH, 2019).

O casamento precoce em Moçambique é um fenómeno notório. Ocorre em muitas comunidades; o número de crianças incluídas nessa prática, especialmente meninas, tende a crescer cada vez mais, comprometendo o seu futuro e, em muitos casos, forçando-as a deixar de frequentar o ensino primário [...]. Os dados do Inquérito Demográfico e de Saúde [IDS] realizado no país em 2011 apontam que 48% de mulheres inqueridas da faixa etária entre 20 a 24 anos contraíram matrimônio antes da idade legal e 14% antes de 15 anos de acordo (MISAU, INE e ICF, 2013). Paralelamente, o relatório de 2016 do UNICEF assinala que Moçambique é um dos países com a maior taxa de casamentos prematuros na região sul do continente africano, ocupando a segunda posição na região e a décima primeira em âmbito mundial. Estima-se que uma em cada duas mulheres da faixa etária de 20 a 24 anos de idade se casa antes dos 18 anos e uma em cada dez mulheres, antes dos 15 anos (BASSIANO e LIMA, 2018, p. 6).

Portanto, tornar um vestibular “rigoroso” e não criar condições de acesso a uma escolarização “de qualidade” é impedir que a maior parte da população pobre moçambicana tenha direito a uma formação profissional também “de qualidade”.

Procuramos saber ainda dos formadores de professores do Instituto de Chibututuíne a percepção deles em relação à qualidade do ensino primário em Moçambique. As opiniões aqui foram um pouco mais divergentes. Oito formadores (em um total de dez que participaram desta pesquisa) consideraram a qualidade do ensino primário no país “razoável”. Os outros dois assumiram posições bem diferentes: para um, a qualidade desse nível de ensino era “boa” e para o outro, “péssima”.

A maioria dos formadores do Instituto de Chibututuíne culpabiliza o professor primário pelos resultados escolares nesse nível de ensino. Segundo eles:

A profissão docente está sendo exercida por “paraquedistas” que não têm nada com a causa. A maioria dos ditos professores só querem dinheiro para projetos pessoais. Os professores apresentam dificuldades e também não têm nenhum gosto em feiras de leitura e produção dos meios auxiliares do ensino. Os professores não ensinam bem e há muitos alunos que atingem níveis mais elevados com problemas sérios de escrita etc.” (Resposta ao inquérito aplicado aos formadores do Instituto de Chibututuíne em 10/04/2019).

Porém, há aqueles que tendem a enxergar os professores primários como meras “vítimas” do sistema educativo moçambicano:

“Mudanças contínuas do modelo de formação de professores e dos dirigentes do Ministério da Educação. Escassez de recursos de ensino, salas de aulas e bibliotecas, meios informáticos e turmas numerosas. Desvalorização do professor e sua desmotivação”. (Resposta ao inquérito aplicado aos formadores do Instituto de Chibututuíne em 10/04/2019).

Os formadores do Instituto de Chibututuíne concebem a figura do professor como elemento fundamental para a qualidade do ensino primário em Moçambique. Embora diverjam nas teses, a verdade é que entendem que se o professor for “bom”, motivado e com boas condições de trabalho a qualidade do ensino irá melhorar. Porém, em geral, não se considera que as condições socioeconômicas dos alunos também influenciam os processos de ensino-aprendizagem.

A literatura especializada da área aponta a diversidade de modelos e currículos de formação docente em Moçambique, adotados pelas instituições formadoras do país de 1975 a 2016, bem como o elevado número de alunos por turma, como as principais razões para o fracasso escolar nas escolas primárias moçambicanas. Nas palavras do Mombe (2011, p. 38), “a alta proporção aluno-professor é citada como um dos principais obstáculos para um melhor desempenho de professores e alunos em sala de aula”. Soma-se a isso, a falta de “professores capacitados e das condições necessárias para a implementação dos processos de ensino e aprendizagem” (*Ibid*, p. 36). Documentos produzidos pelo Ministério da Educação de Moçambique parecem concordar com essa radiografia (MEC, 2011; MINEDH, 2019).

Ao transformar a escola do ensino primário em *locus* privilegiado da formação docente, ou seja, em lugar privilegiado da preparação dos professores para esse nível de ensino, os recorrentes problemas da qualidade da formação docente e do ensino, que influenciam na aprendizagem dos alunos (MATAVELE, 2016), certamente não desaparecerão. O provisionamento das condições da tecnoesfera – um dos alicerces necessários no processo de ensino-aprendizagem – ajudaria na formação de um “bom professor”. Porém, nas palavras de Imbernón (2011):

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas (p. 85).

A “desvalorização do professor”, a existência de “*professores paraquedistas*” e de “*professores que não ensinam bem*”, no sistema educativo moçambicano, constituem problemas que destroem esse sistema por dentro, tendo em conta que:

- a. A desvalorização social do professor e da profissão docente funciona como repelente dos melhores graduados das escolas que poderiam ser atraídos pela profissão docente;
- b. Os professores apelidados de “paraquedistas” nada oferecem de valor aos alunos a não ser o preenchimento das cadernetas de notas, com classificações falsas, permitindo que alunos cuja aprendizagem não foi adquirida progridam de um ciclo para o outro sem conhecimento;
- c. Os professores que não ensinam bem emitem um apelo que seria resolvido pela formação contínua no contexto de trabalho, porém, a negligência desses apelos condiciona que eles reduzam as possibilidades de as crianças construírem conhecimentos sólidos e necessários para a vida futura.

Essas reflexões nos fazem questionar sobre o que seria necessariamente preciso para melhorar o ensino?

Na percepção dos formadores do IFP de Chibututuíne, o incremento motivacional aos professores viria por meio da melhoria das condições de trabalho (salas de aulas, meios de ensino, redução da proporção professor-aluno, revisão do piso salarial e formação contínua docente). Eles igualmente entendem ser primordial para a melhoria da qualidade do ensino a melhoria dos mecanismos do recrutamento de novos docentes e de supervisão/monitoria escolar.

4.1.8 Os formandos como sujeitos emotivos na formação profissional

Em 2004, o Ministério da Educação de Moçambique, por meio da Direção Nacional de Formação de Professores e Técnicos de Educação (DNFPTE), diagnosticou que “o perfil dos estudantes que entram na formação de professores muitos dos quais atualmente com apenas 7 anos de escolarização, são fracamente qualificados” (MINED, 2004, p. 17). Embora o Ministério da Educação se referisse aos candidatos do curso de “7ª + 3 anos”, fato é que o sistema sinalizava a existência de um problema maior, considerando o professor um dos elementos mais importantes do sistema educativo. No entanto, entre as várias ações planeadas a curto, médio e longo prazo (2004-2008; 2009-2012 e 2013-2015, respectivamente), “com vista a garantir uma oferta adequada de professores, oferecer-lhes oportunidades para o desenvolvimento de uma carreira dentro do seu subsector selecionado e proporcionar aos formadores de professores uma base de experiência apropriada” (MINED, 2004, p. 17), foram definidas algumas prioridades como as ilustradas no quadro a seguir:

Quadro nº 13: Ações planejadas de 2004 a 2015 para garantir uma oferta adequada de professores em Moçambique

Período	Ação planeada
2004 à 2008	Critérios de seleção e mecanismos de incentivos nacionais serão introduzidos para garantir o recrutamento efetivo de estudantes para o ensino, especialmente o recrutamento de estudantes de sexo feminino; O requisito básico de entrada para o ensino continuará a ser dez anos de escolarização para estudantes que desejem ensinar a 6ª e a 7ª classes, mas os procedimentos de seleção serão reexaminados para garantir que apenas sejam selecionados para formação os candidatos mais adequados.
2009 à 2012	Os critérios de seleção nacional de entrada para os cursos de formação serão revistos à luz de procura e oferta de professores
2013 à 2015	Todos os professores terão o estatuto de graduados, e um bacharelato em educação tornar-se-á o 1º nível dentro do quadro nacional de qualificações

Fonte: MINED (2004, p. 17).

Segundo o Ministério da Educação (2004), até ao momento, as projeções mostram que a formação de docentes deveria ser em nível de graduação – o que remete à ideia de que os candidatos à formação docente deveriam ter, no mínimo, o 12º ano de escolaridade, ou seja, o nível médio concluído, uma vez que para concorrer ao nível de graduação, em Moçambique, é necessário que se tenha o 12º ano de escolaridade concluído.

Ao considerar esses pressupostos definidos pelo Ministério da Educação para garantir “uma oferta adequada de professores”, analisaremos a seguir o perfil dos formandos do IFP de Chibututuine.

4.1.9 Perfil etário e sócio parental dos formandos

As variáveis que consideramos importantes para a análise do perfil dos formandos do IFP de Chibututuine têm a ver com a idade, o sexo e a proveniência. Dos 200 inquéritos aplicados, tivemos o retorno de apenas

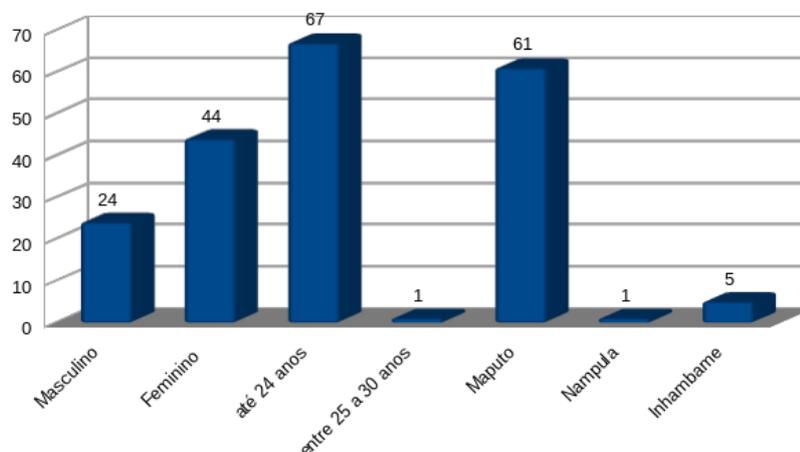
68. Essa participação relativamente baixa justifica-se em razão da indisponibilidade de alguns sujeitos em contribuir com a pesquisa, o que não constitui embaraço, pois, neste tipo de pesquisa, interessa “descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio” (MINAYO, 2008, p. 164), não sendo determinante, à princípio, o número de respondentes.

Os resultados revelam, em termos do sexo, a prevalência de um número maior de mulheres: 44 “formandas” em um total de 68. Os outros 24 “formandos” eram homens. Esse dado parece evidenciar o efeito das estratégias de “recrutamento” de estudantes do sexo feminino para a docência em razão das medidas de combate à exclusão social das mulheres na sociedade moçambicana que incentivam a participação social delas por meio do acesso a uma formação profissional que poderia levá-las, futuramente, a um emprego digno, como a docência.

Quanto às idades dos formandos, nota-se que a grande maioria (67 em 68) encontra-se na faixa etária dos 18 e 24 anos – o que revela um dado positivo por se tratar de jovens que, em um futuro breve, devem ingressar na carreira docente. Estes são jovens, na sua maioria (61 em 68), provenientes da província de Maputo e uma minoria proveniente das províncias de Nampula (apenas um) e Inhambane (cinco em 68). Esses números mostram que, atualmente, os candidatos optam em prestar vestibular nas suas regiões de residência habitual pelo fato dos Institutos de Formação de Professores estarem presentes em praticamente todo o país, como vimos no Capítulo Um desta tese (vide Mapa n. 1). Isto constitui um dado relevante, pois esses formandos poderão futuramente leccionar em escolas localizadas em suas regiões de origem, o que poderá, por sua vez, fortalecer o ensino bilíngue nessas escolas. Como informado no primeiro capítulo desta tese, muitas crianças moçambicanas têm como língua materna (a primeira língua) um idioma moçambicano (INE, 2019). Como já discutimos em capítulos anteriores, é difícil para professores não falantes desses idiomas desenvolver processos de ensino-aprendizagem exitosos, ou seja, por razões linguísticas, eles acabam caindo no insucesso escolar.

O gráfico a seguir sintetiza a distribuição dos formandos do Instituto de Chibutuúine por idade, sexo e proveniência.

Gráfico n° 7: Idade, sexo e proveniência dos formandos do IFP de Chibutuúine



Fonte: Sistematizado pelo pesquisador.

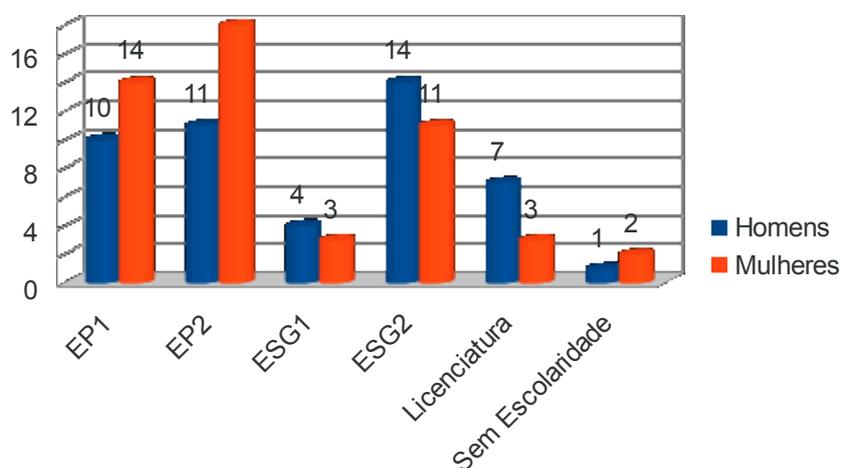
Em relação a esses resultados, um dado se destaca: a existência de um número elevado de “maputenses” entre os formandos. É provável que estes encontrarão empregos no magistério apenas em áreas rurais de Moçambique onde a maioria da população (84.90%) não fala o português (INE, 2019). Nessas regiões, há uma necessidade maior de novos professores por serem locais em que ainda se verifica a menor cobertura da rede escolar moçambicana.

Um outro aspecto que se destaca é a maior prevalência de mulheres entre os formandos do IFP de Chibututuíne. Isto encoraja, de certa maneira, as raparigas a permanecerem nas escolas das regiões rurais, o que pode, por sua vez, contribuir para a redução da evasão escolar nessas regiões – que ainda se revela bastante alta (MUCOPELA, 2016) – assim como a diminuição dos casamentos precoces que, como vimos anteriormente, assolam largamente as meninas de comunidades rurais em Moçambique (BASSIANO e LIMA, 2018).

Porém, a maior prevalência do sexo feminino entre os formandos do IFP de Chibututuíne pouco tem a ver com o fenômeno da “feminização do magistério” em Moçambique – comum em outros países do mundo. Esse fenômeno – relativamente recente nesse país africano – relaciona-se à uma política pública de incentivo à escolarização das mulheres para se reduzirem as taxas de abandono escolar e os casamentos precoces.

O grau de escolaridade dos pais e a renda familiar também exercem um papel importante na definição ou na escolha da profissão dos filhos. Segundo os dados do gráfico a seguir, a maioria dos formandos do Instituto de Chibututuíne têm pais com escolaridade correspondente ao ensino primário completo (7ª classe), sendo a maioria constituída por mulheres (trinta e duas). Os dados revelam ainda que em relação à escolaridade dos pais, os que possuem o 10º ano de escolaridade são apenas sete, sendo quatro homens e três mulheres. 25 pais concluíram o nível médio dos quais onze são mulheres. Dez pais têm o nível de licenciatura, dos quais apenas três são mulheres. E, finalmente, três pais não têm escolaridade dos quais duas são mulheres.

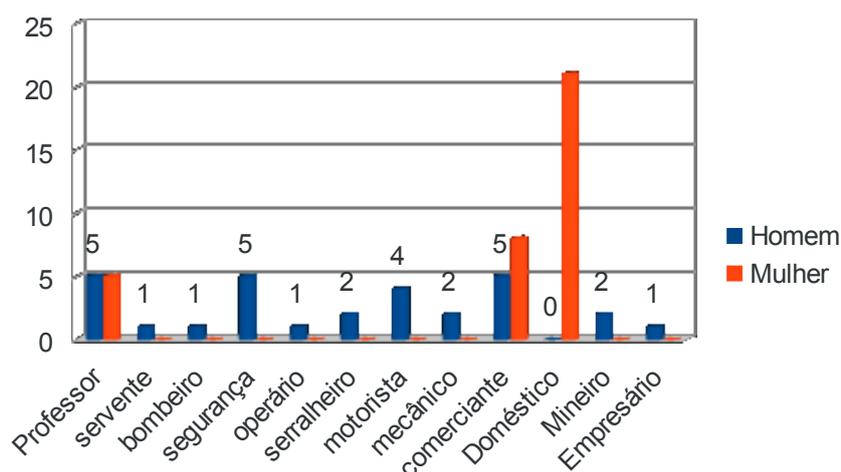
Gráfico n° 8: Escolaridade dos pais dos formandos do Instituto de Chibututuíne



A escolarização dos pais pode constituir-se em um fator importante na escolha da profissão dos filhos, pois quanto mais escolarizados forem os pais, maior é a probabilidade de eles influenciarem os filhos na opção por um determinado ofício. No entanto, entendemos que essa variável isolada não determina a opção dos filhos no momento de eles definirem o futuro profissional deles. As profissões e a renda dos pais desempenham igualmente um papel relevante para a tomada dessa decisão. Como veremos mais adiante, na ausência do peso dessas variáveis, os professores podem assumir uma função importante nessas escolhas.

Ao analisarmos o gráfico a seguir sobre as profissões ou atividades realizadas pelos pais dos formandos do Instituto de Chibututuine, registra-se que o maior número de pessoas (vinte) – todas elas mulheres – dedica-se a atividades domésticas. Percebe-se que as profissões dos pais dos formandos em estudo são, com exceção de um que se afigura “empresário”, profissões tidas como de menor prestígio social – inclusive a de professor.

Gráfico nº 9: Profissão dos pais dos formandos do Instituto de Chibututuine



Fonte: Sistematizado pelo pesquisador.

Uma profissão vista como “de baixo *status*” tem o seu desprestígio geralmente associado às más condições de trabalho e salariais (GOLIAS, 1999; TANURI, 2000; SAVIANI, 2011). Estas são profissões que ocupam os últimos lugares na lista de sugestão dos pais aos filhos. No caso específico da profissão docente em Moçambique, em razão de sua alta empregabilidade e, principalmente, da condição social dos pais – pais de classe “baixa” –, conseguir que um filho entre para o magistério, concursado no Estado, ainda se reveste de grande importância. Sendo assim, pouco importará aos pais se o filho tem perfil acadêmico e vocacional para a docência. Eles não pouparão esforços – lícitos ou ilícitos¹²³ – para colocar seus filhos em instituições de formação de professores.

Por fim, ao levantarmos dados sobre os pais dos formandos do Instituto de Chibututuine, não podemos nos esquecer daquelas pessoas que perderam ou o pai ou a mãe ou os dois. Dessa maneira, um outro

¹²³ Como descreveu o gestor “G3”, alguns pais se dedicam a conseguir “dinheiro para comprar vaga”, agravando o problema da corrupção, do nepotismo e do clientelismo na formação docente e nos concursos para a docência em Moçambique.

elemento importante na análise do perfil dos formandos do IFP de Chibututuine tem a ver com a orfandade, ou seja, se eles têm ou não ambos os pais vivos¹²⁴. Segundo os resultados da pesquisa, constatou-se que, felizmente, a maioria dos formandos (62 em 68) tem ambos os pais vivos. Cinco formandos são órfãos de pai e apenas um é órfão de pai e de mãe.

Como discutiremos a seguir, os percursos acadêmicos dos formandos do Instituto de Chibututuine podem ser considerados um prenúncio da precarização docente.

4.1.10 Percursos acadêmicos dos formandos do Instituto de Chibututuine

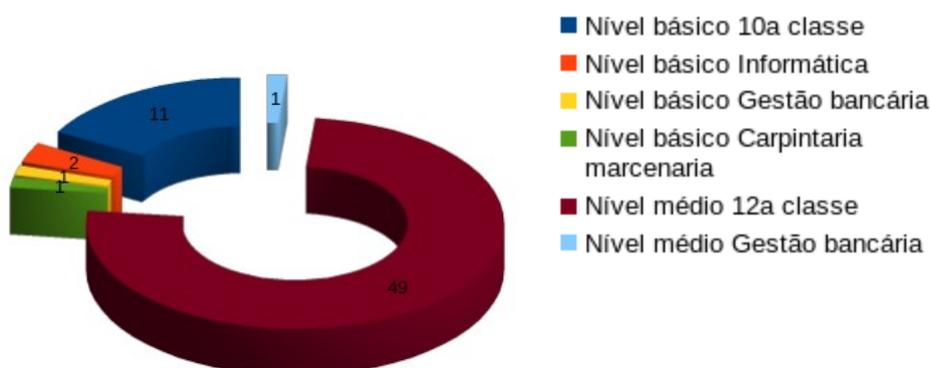
Moçambique é um país sem tradição acadêmica no desenvolvimento de estudos sobre a trajetória ou o destino dos egressos das diversas instituições de ensino. Neste subtópico, procuraremos relacionar o percurso acadêmico dos formandos do Instituto de Chibututuine e os requisitos para ingresso em um programa de formação docente. É importante lembrar que um graduado de uma instituição de formação docente em Moçambique, dentro do modelo “10^a + 1 ano”, receberá uma formação meramente técnica, com ênfase apenas em conhecimentos didáticos ou pedagógicos, sem aprofundamento do estudo sobre a matéria a ser ensinada ou do conteúdo de ensino¹²⁵.

De acordo com o Ministério da Educação (MINED, 2004, p. 17), os “requisitos de entrada” em um programa de formação de professores são apenas os dez ou doze anos de escolaridade. Isto inclui todos os tipos de formação acadêmica e/ou profissional. Ou seja, qualquer pessoa que cumpra esses requisitos – em termos dos anos de escolaridade – é elegível para o vestibular. À princípio, trata-se de uma medida não excludente, pois busca-se dar oportunidades a todos que possuam esses anos de escolaridade ingressarem no magistério. Porém, a questão que levantamos é a seguinte: é aceitável que qualquer pessoa possa se tornar docente apenas por cumprir os anos de escolaridade exigidos mais um “cursinho” de pouco menos de dez meses? Ao nosso ver, a docência não pode ser concebida como “profissão de qual quer um”. Ao fazer isso, assumem-se os dizeres de Saw, referidos por Shulman (1986) e Nóvoa (2009): Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina”. Passadas mais de quatro décadas após a independência de Moçambique, não faz sentido que o subsistema de educação e de formação de professores desse país ainda não tenha critérios claros e atrativos para jovens egressos do nível médio optarem em seguir a carreira docente. O gráfico a seguir traz um mapeamento sobre o tipo de formação acadêmica que cada formando do Instituto de Chibututuine possui, seja do nível básico (10^a classe) ou nível médio (12^a classe).

¹²⁴ Apesar de parecer estranho, esse é um fator importante para o contexto específico de Moçambique onde indivíduos órfãos – principalmente os órfãos de pai – ficam sem assistência alguma do Estado, de parentes ou familiares. As viúvas e seus filhos ficam desamparados, sofrem despejo e ainda enfrentam práticas culturais conhecidas como “kutxinga” – um “costume” existente no sul de Moçambique (Inhambane, Gaza e Maputo) em que a mulher enviuvada deve-se casar, compulsoriamente, com um dos irmãos do falecido marido ou um parente próximo. Caso isso não aconteça, ela é deserdada juntamente com os seus filhos. Filhos criados apenas pelas mães, em Moçambique, têm mais dificuldade de encontrar um trabalho ou profissão para autossustento individual, da mãe e dos irmãos.

¹²⁵ É preciso reforçar que a formação docente para o ensino primário em Moçambique, de acordo com a matriz curricular predominante, lida apenas com o ensino-aprendizagem do conhecimento pedagógico e do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Gráfico nº 10: Tipo de formação acadêmica dos formandos do Instituto de Chibututuíne



Fonte: Sistematizado pelo pesquisador.

Como se observa, a maioria dos formandos do Instituto de Chibututuíne (49 em 68) possui o nível médio do ensino secundário geral (não profissionalizante). Onze possuem o nível básico do ensino secundário geral (não profissionalizante). Dois formandos com equivalência de nível básico não profissionalizante são egressos de cursos de informática. Outros dois têm formação em gestão bancária, sendo um de nível médio e o outro de nível básico. E, finalmente, um formando com equivalência de nível básico é egresso de um curso de carpintaria e marcenaria.

Chama a atenção, então, o número de formandos do Instituto de Chibututuíne com nível médio. Apesar de o curso de formação de professores que segue o modelo “10^a + 1 ano” ter sido concebido para candidatos com apenas dez anos de escolaridade, a maior parte dos formandos (49 em 68) possui o nível médio.

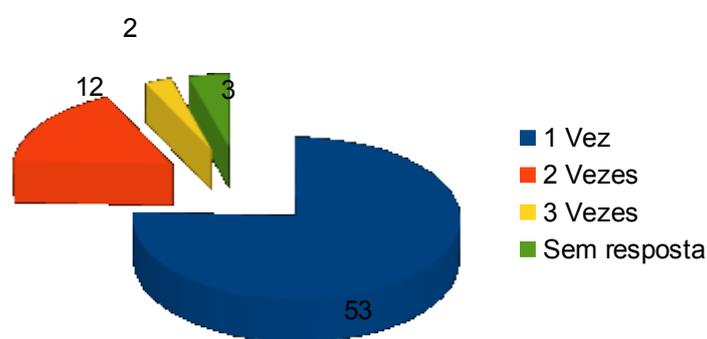
À princípio, os formandos com nível básico e médio geral seriam detentores de um conhecimento básico sobre a matéria a ser ensinada porque a formação acadêmica que recebem enfatiza o conhecimento científico (conteúdo de ensino). Porém, como vimos no Capítulo Três desta tese, os relatos dos gestores e formadores do Instituto de Chibututuíne denunciaram as deficiências múltiplas e generalizadas de conhecimentos básicos de aritmética e de expressões oral e escrita entre os formandos desse Instituto. Isto acontece em razão da precariedade do sistema escolar em Moçambique. Nos institutos de formação docente, os candidatos chegam com um *déficit* profundo em relação ao domínio de conhecimentos sobre os objetos de ensino (da “matéria a ser ensinada”). Esses institutos, como espaços da formação docente, não têm mecanismos institucionais próprios para solucionar os problemas de “lacunas epistemológicas” que os candidatos a professores apresentam. Logo, parece óbvio que o sistema de formação docente tem responsabilidade sobre as lacunas de conhecimento científico dos professores. Trata-se, então, de um ciclo vicioso do sistema educativo de Moçambique. É importante que se entenda que se trata de um problema sistêmico que apela para soluções sistêmicas (CHIAVENATO, 2003; SENGE, 2013; HENGEMUHLE, 2010).

Se o desejável é que os egressos imediatos do nível básico/médio sejam candidatos aos programas de formação docente, analisaremos a seguir o tempo que separa o ano de conclusão do último nível acadêmico e o atual.

4.1.11 A luta dos formandos do Instituto de Chibututuíne pela formação docente

A luta para ingressar em um programa de formação profissional docente é enorme, em Moçambique, em razão da alta procura e da exiguidade de vagas¹²⁶. Algumas pessoas chegam a participar mais de uma vez do concurso vestibular, como ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico nº 11: Vestibular para o ingresso no Instituto de Chibututuíne

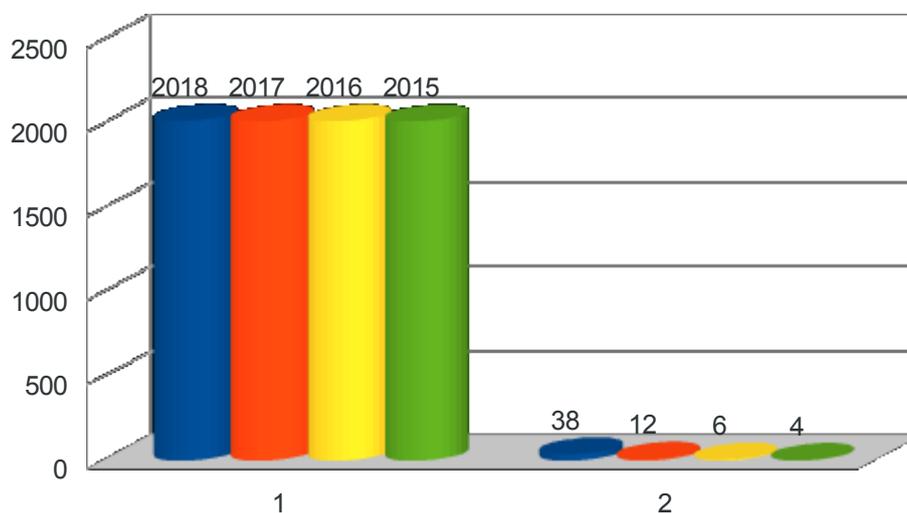


Fonte: Sistematizado pelo pesquisador.

Como se observa, embora o gráfico mostre a predominância de uma maioria de formandos do Instituto de Chibututuíne que realizaram o vestibular uma única vez (53 em 68), há candidatos que participaram da seleção para o curso de formação de professores desse Instituto duas ou três vezes. Estes ingressaram no IFPC dois anos mais tarde, em 2019, ou seja, no limite da idade exigida.

O gráfico a seguir ilustra a distribuição dos anos de conclusão do último nível acadêmico entre os formandos do Instituto de Chibututuíne:

¹²⁶ A capacidade anual de absorção de novos estudantes para o IFP de Chibututuíne é de cerca de 450 alunos distribuídos, atualmente, entre o modelo “10^a + 1 ano” e o modelo “12^a + 3 anos”. O modelo “10^a + 1 ano” dispõe da metade dessas vagas, sendo que algumas são reservadas aos filhos de parentes/agregados dos antigos combatentes e outros privilegiados da esfera governamental – isto sem contar as vagas preenchidas por meio do clientelismo e da corrupção.

Gráfico nº 12: Ano de conclusão do último grau acadêmico dos formandos do Instituto de Chibututuíne

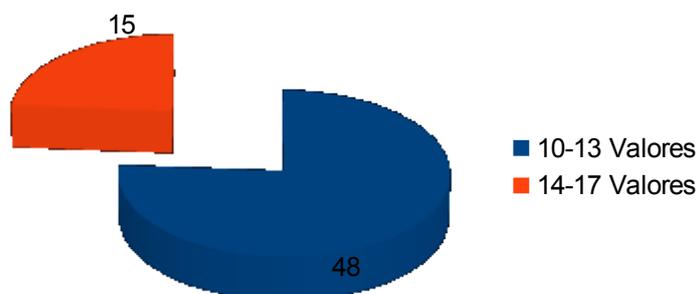
Fonte: Sistematizado pelo pesquisador.

Como se vê, a maior parte dos formandos do Instituto de Chibututuíne (38 em 68) concluiu o último nível acadêmico em 2018. Na sequência, têm-se aqueles que concluíram o último nível acadêmico em 2017 (12 em 68), 2016 (seis em 68) e 2015 (quatro em 68), respectivamente. É provável que uma parte considerável desses formandos estivesse em alguma formação superior e resolveram mudar de carreira por considerarem a formação docente “um atalho” para se chegar mais facilmente a um emprego estatal¹²⁷.

As classificações obtidas na última formação acadêmica podem antecipar o grau de dificuldade que os formandos terão em leitura, escrita e cálculo. Procuramos aferir a média final que os formandos obtiveram no último nível acadêmico para analisar, então, qual é o perfil acadêmico dos candidatos, levando-se em conta apenas o critério da classificação quantitativa. O gráfico a seguir resume as médias obtidas pelos formandos no último nível acadêmico, agrupando em uma escala correspondente a “suficiente” (10-13 valores), “bom” (14-17 valores) e “muito bom/excelente” (18-20 valores):

¹²⁷ Como mencionamos anteriormente, a formação docente em Moçambique é uma porta aberta para se conseguir um possível emprego estatal. Em razão disso, a luta para se ingressar nas instituições de formação profissional docente tem sido bastante alta.

Gráfico nº 13: Média global obtida no último nível acadêmico dos formandos do Instituto de Chibututuíne



Fonte: Sistematizado pelo pesquisador.

Os resultados revelam que a maioria dos formandos do Instituto de Chibututuíne (48 em 68) obteve uma classificação apenas “suficiente”. Uma minoria (15 em 68) obteve uma classificação “boa” e não há ocorrência de formandos com uma classificação “muito bom/excelente” no último nível acadêmico que antecede à formação docente.

As classificações obtidas na última formação acadêmica pelos candidatos à carreira docente são proporcionalmente semelhantes às classificações por eles obtidas no vestibular para o ingresso no programa de formação de professores. Considerando, então, a classificação obtida na formação anterior *versus* a classificação no vestibular, parece que a docência em Moçambique não está mesmo a atrair bons estudantes.

O gráfico a seguir ilustra as classificações quantitativas obtidas pelos candidatos no vestibular para ingresso no Instituto de Chibututuíne, no ano de 2019:

Gráfico nº 14: Classificações obtidas pelos candidatos no vestibular para ingresso no Instituto de Chibututuíne em 2019



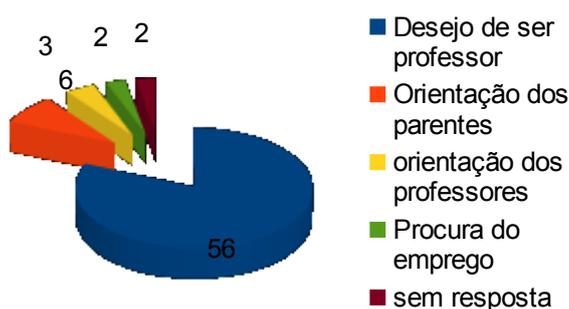
Fonte: Sistematizado pelo pesquisador.

No vestibular do Instituto de Chibututuíne – que é específico para a formação docente –, não houve, em 2019, candidatos que atingiram a classificação “excelente”. Os resultados revelam que a maioria dos candidatos admitidos no ano de 2019 (48 em 68) obteve uma classificação apenas “suficiente”¹²⁸.

A maioria dos formandos do Instituto de Chibututuíne possui nível médio do ensino geral completo e a maioria deles concluiu esse nível de ensino há aproximadamente dois meses antes do vestibular¹²⁹. Apesar desse grupo estar ainda com as “matérias ativas”, é impressionante os graves problemas em relação a conhecimentos básicos detectados pelos formadores desse Instituto. Eles não condizem com o grau acadêmico da maioria dos formandos. Infelizmente, a maioria dos candidatos ao curso do professorado não possui a qualidade acadêmica desejável para a profissão a que se candidataram.

Se a formação docente realmente tivesse lugar no espaço da formação, faria muito sentido que o processo seletivo de novos candidatos ao professorado fosse realizado por “especialistas” da classe profissional de modo a encorajar os bons candidatos. Ao analisar os dados do gráfico a seguir, percebe-se a necessidade da implantação de um lugar de formação docente que terá igualmente o papel de orientação vocacional. A orientação vocacional aliada à necessidade de procura de emprego são postergados e atropelam-se os princípios básicos para um bom início da profissão. Essa variável pode servir de diagnóstico para a compreensão da motivação na escolha da profissão docente.

Gráfico nº 15: Motivação dos formandos do Instituto de Chibututuíne para ingressar na carreira docente



Fonte: Sistematizado pelo pesquisador.

Ao analisar os dados sobre a motivação para a escolha da carreira docente, muitos formandos do Instituto de Chibututuíne (56 em 68) disseram terem feito essa escolha pelo desejo de ser professor. Uns o fizeram

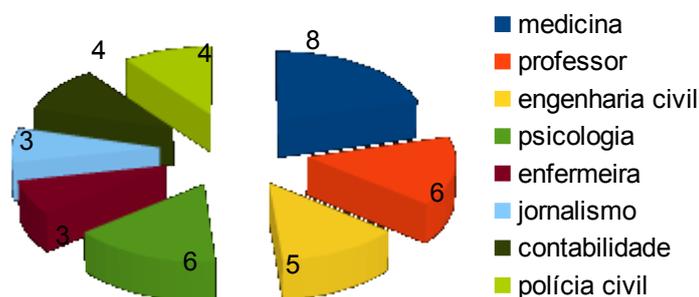
¹²⁸ Lembrem-se: os exames do vestibular e o currículo de formação docente do Instituto de Chibututuíne foram concebidos para candidatos com décimo ano de escolaridade.

¹²⁹ Geralmente o ano acadêmico escolar em Moçambique termina em dezembro e o vestibular para o IFP é realizado entre os meses de janeiro e fevereiro. Os estudantes que concluíram o 10º ou 12º ano de escolaridade em dezembro de 2018 tiveram cerca de dois meses para realizar o vestibular.

pela orientação dos parentes, outros pela orientação dos professores e um grupo menor o fez pela simples procura de um emprego.

Ao questionarmos os formandos do Instituto de Chibutuúne sobre a possibilidade de eles virem a realmente exercer o magistério, todos afirmaram que “sim” desejam ingressar na carreira docente e apresentaram as seguintes justificativas: “Sempre foi meu sonho [ser professor]”; “Eu amo crianças”; “Desejo ajudar o desenvolvimento do meu país”; “Tenho uma paixão enorme pelo magistério”. Ora, estudos (GATTI et al., 2009) alertaram que, apesar dessa tendência de associar a escolha do magistério a questões de carácter intrínseco, “é importante que as discussões sobre a atratividade da carreira docente considerem as fortes contradições evidenciadas pelas pesquisas relativas ao estar professor, que oscilam entre satisfações e frustrações, entre opção e necessidade” (p. 12). Entre a “opção” e a “necessidade”, esta prevalecerá sobre aquela – principalmente em um país como Moçambique em que a questão do emprego para os jovens está distante do propósito de satisfazer os anseios desse grupo. Aprofundando essa questão da “opção” e da “necessidade”, os gráficos a seguir ilustram as opções dos formandos do Instituto de Chibutuúne que os fariam preterir à docência:

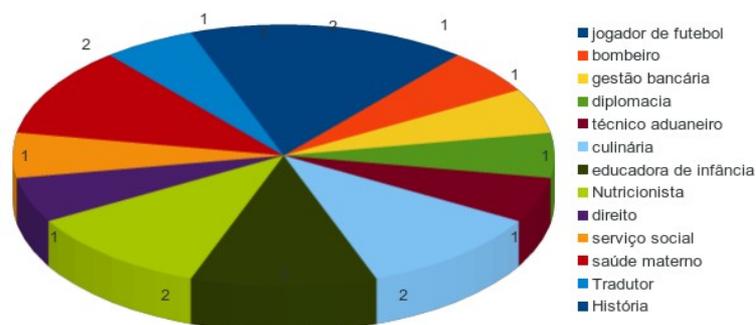
Gráfico nº 16: Profissões optativas predominantes entre formandos do Instituto de Chibutuúne



Fonte: Sistematizado pelo pesquisador.

Conforme ilustra o gráfico acima, somente seis formandos do Instituto de Chibutuúne (em um total de 68) confirmaram que a docência é realmente a sua opção. Enquanto o gráfico acima mostra agrupamentos mais concentrados, a seguir têm-se opções profissionais mais dispersas:

Gráfico nº 17: Profissões optativas minoritárias entre formandos do Instituto de Chibututuíne



Fonte: Sistematizado pelo pesquisador.

No gráfico acima, vê-se uma concentração de formandos em uma mesma opção profissional e constata-se a citação de profissões pouco comuns no contexto moçambicano como, por exemplo, culinária (gastrônomo), jogador, nutricionista e bombeiro. Do universo dos formandos do Instituto de Chibututuíne interrogados, apenas seis (em 68 no total) indicaram a docência como opção profissional. Ou seja, a maioria dos que frequentam um curso de formação de professores nesse Instituto o fazem pela **necessidade** de um emprego “fácil” ou transitório.

Dessa maneira, torna-se imperioso instigar uma reflexão sobre como transformar esses “necessitados” em docentes verdadeiros. Em razão da falta de emprego em Moçambique, esses sujeitos provavelmente entrarão e permanecerão na carreira docente mesmo contra a vontade deles. Nesse contexto, justifica-se, com mais veemência ainda, a implantação de um lugar de formação docente nesse país. Embora existam espaços de formação em Moçambique como, por exemplo, as escolas e as zonas de influência pedagógica (ZIPs)¹³⁰, o desenvolvimento profissional docente nesses espaços é bastante fragmentado.

A formação docente em Moçambique acontece em espaços com uma frágil interligação entre os atores, as ações e a sociedade. Há necessidade da construção de um sistema similar ao dos vasos comunicantes, no espaço de formação docente, para interligar a formação de professores e a docência. Como estamos a insistir nesta tese, é necessária a transformação do espaço de formação em lugar da formação docente. Portanto, é crucial e urgente conceber uma formação docente em Moçambique em que o contexto da escola (IMBERNÓN, 2016) é assumida como componente principal para a construção de conhecimentos e saberes profissionais e éticos, por meio de uma parceria pedagógica entre as escolas, ZIPs, institutos de formação

¹³⁰ As atividades desenvolvidas nas ZIPs têm como objetivo ajudar os professores a desenvolverem sua profissionalidade e a qualidade do ensino (NIVAGARA et al., 2016).

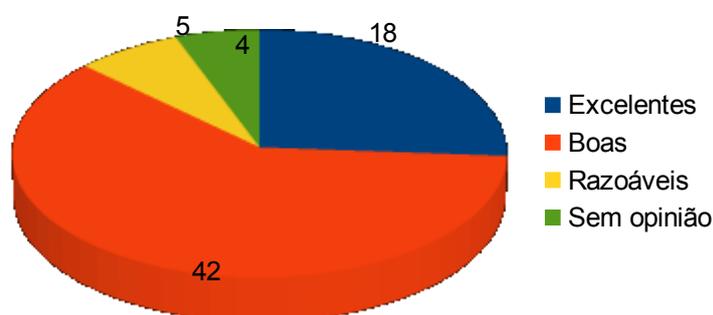
de professores e o sindicato dos professores (GARCIA, 1999; NÓVOA, 2009; IMBERNÓN, 2011; MATEUS, 2014; ARROYO, 2016; NIVAGARA et al., 2016).

Ao mesmo tempo em que a imagem do ofício docente em Moçambique se mostra corroída e desgastada – e a falta de um bom preparo acadêmico dos candidatos à docência ajuda a reproduzir essa imagem –, crescem as preocupações da sociedade moçambicana pelo estado atual do ensino e o insucesso escolar.

4.1.12 Percepção dos formandos sobre a formação docente e qualidade do ensino primário em Moçambique

As discussões sobre a formação profissional docente e qualidade do ensino abordadas nesta tese nos indicam que não há qualidade de ensino sem qualidade docente e esta depende largamente da qualidade da formação e das condições de trabalho. Em reconhecimento a relação intrínseca entre a formação docente e a qualidade do ensino, indagamos aos formandos sobre a percepção deles quanto às aprendizagens no curso de formação docente e a qualidade do ensino escolar. Os gráficos a seguir ilustram essa percepção:

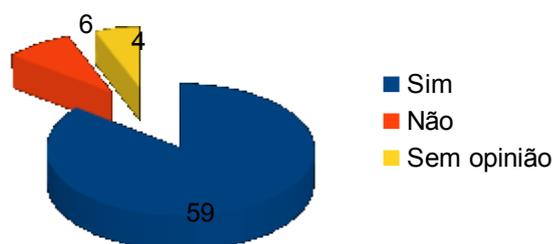
Gráfico nº 18: Aprendizagens obtidas durante o curso de formação de professores do Instituto de Chibututuíne



Fonte: Sistematizado pelo Pesquisador.

Constatamos que 42 formandos do Instituto de Chibututuíne (em 68 no total) consideraram que as aprendizagens construídas durante o curso de formação de professores foram “boas” e estas lhes possibilitarão iniciar a carreira com o mínimo de conhecimento básico. Ao serem solicitados a avaliar as aprendizagens advindas das atividades práticas, a maioria (59 em 68) apresentou uma percepção positiva em relação às aprendizagens advindas das atividades de práticas do ensino¹³¹:

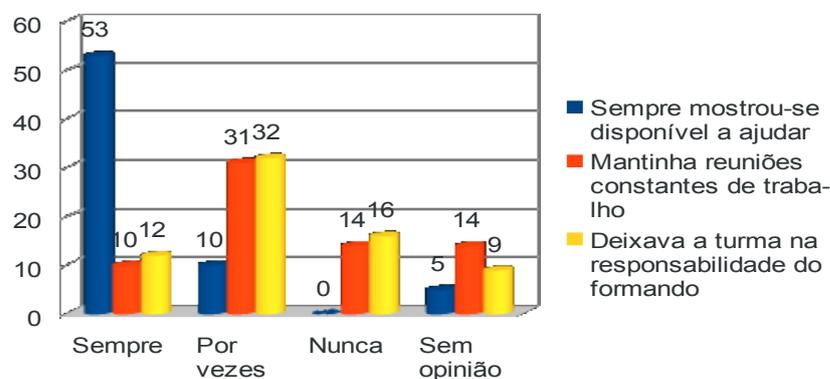
¹³¹ No curso de formação de professores do IFPC, baseado no modelo curricular “10^º + 1 ano”, as atividades de prática de ensino substituem o estágio pedagógico uma vez que este não está previsto nesse curso. Durante as atividades de práticas de ensino o futuro professor deve aprender as premissas básicas de interação com os alunos e condução da aula, bem como familiarizar-se com as demais atividades pedagógicas.

Gráfico nº 19: Avaliação das atividades de práticas de ensino dos formandos do Instituto de Chibututuíne

Fonte: Sistematizado pelo pesquisador.

A atividade de prática de ensino, ao ser realizada na sua plenitude, proporcionará o alicerce para a construção do conhecimento prático a partir das experiências docentes em sala de aula. Dessa maneira, é importante a execução criativa dessas atividades por parte do formador e do professor-orientador. Porém, conforme as palavras do gestor “G3”, em entrevista no dia 23/04/2019, “*o que nós assistimos é a orfandade social das escolas e a fraca organização dos gestores que acaba passando para os professores*”. Sendo assim, em algumas escolas em que são realizadas as atividades de práticas de ensino, vive-se um “luto didático-pedagógico” e, por conseguinte, as crianças pouco aprendem. Será que os formandos do Instituto de Chibututuíne terão uma boa iniciação à docência nessas escolas? É possível que práticas de ensino “de qualidade” ocorram nessa condição de “*orfandade social da escola*”?

Procuramos saber dos formandos do Instituto de Chibututuíne se durante as atividades práticas o professor-orientador (responsável pela turma) estava sempre disponível a ajudá-los, se ele mantinha reuniões constantes de trabalho ou se ele simplesmente abandonava a turma para que eles lecionassem conteúdos às crianças sem qualquer supervisão. Conforme os dados no gráfico a seguir ilustram, parece que os professores-orientadores, apesar de receberem, de um modo geral, uma avaliação positiva, às vezes, deixaram um pouco a desejar em relação à tarefa de orientar os mancebos na iniciação para a docência:

Gráfico nº 20: Avaliação do acompanhamento pelo professor-orientador pelos formandos do Instituto de Chibututuíne

Fonte: Sistematizado pelo pesquisador.

As reuniões de trabalho e a presença do professor-orientador na turma constituem ações de formação docente importantes. Embora a maioria dos formandos do Instituto de Chibututuíne afirmarem que os professores-orientadores estavam sempre disponíveis a ajudar, eles nem sempre mantinham as reuniões de trabalho – que, ao término de uma sessão didática, servem de reflexão – e, algumas vezes, deixaram os formandos sozinhos e com as turmas sob a responsabilidade deles.

Ao perguntarmos aos formandos sobre a qualidade do ensino primário em Moçambique, eles apresentaram, em geral, uma apreciação negativa desse nível de ensino no país, como é possível observar por meio da resposta a seguir: *“falta de professores qualificados; absentismo docente; condições de trabalho docente; existência de professores que só trabalham pelo dinheiro; presença de professores que passam o tempo teclando no celular; há pouco investimento na educação”* (Resposta ao inquérito aplicado aos formadores do Instituto de Chibututuíne em 10/04/2019).

Os formandos do Instituto de Chibututuíne, em geral, associam a baixa qualidade do ensino primário em Moçambique à *“qualificação [ruim] dos professores e a [existência de] professores descomprometidos”* a partir das vivências que tiveram nas escolas, durante a etapa das práticas de ensino, por meio das quais constataram essa situação.

A percepção dos formandos sobre a baixa qualidade do ensino primário em Moçambique reforça a chamada *“tese de culpabilização”* dos professores por meio da qual, nas palavras de Diniz-Pereira (2019, p. 71), *“tudo de ruim que existe na educação escolar acontece devido aos professores e sua suposta má formação”*. Como já discutido nesta tese, essa concepção pode reforçar o estigma da carreira de magistério e o desprestígio do trabalho docente.

É imperativo que os professores moçambicanos se ergam com urgência em defesa da sua carreira, honra e prestígio, por meio da participação deles no debate público sobre a qualidade do ensino primário em Moçambique. Nesse diapasão, nas palavras de Nóvoa (2009), *“os lugares da formação podem reforçar a presença pública dos professores”* (p. 23).

Por fim, ao reconhecermos a *“longa marcha”* (CASTIANO, et al. 2006) para a construção de uma educação para todos em Moçambique, entendemos que essas e tantas outras anomalias no setor da educação no país decorrem, em grande parte, de um sistema de ensino obsoleto – herança de um passado colonial ainda muito recente (cerca de 45 anos). Como informamos no Capítulo Um desta tese, foi somente após a Proclamação da Independência nacional, em 25 de junho de 1975, que se introduziu, em 1983, o Sistema Nacional da Educação (SNE) no país. Prevalece em Moçambique a necessidade da conquista de uma formação de professores *“de qualidade”* e, em razão dos baixos investimentos nesse setor, ainda estamos, neste momento, a viver o *“paradigma dos sonhos”* – o que reforça a ideia de que o futuro ainda está longe. Porém, é preciso compreender que esse futuro é hoje e agora e, segundo Nóvoa (2009, p. 24), *“é preciso começar”* e não se deixar cair na miragem de que o futuro ainda está por vir.

CAPÍTULO CINCO - Utopias, desafios e metas na formação de professores para o ensino primário em Moçambique

Este capítulo analisa as reflexões dos decanos do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC) e de outros sujeitos – representantes do Serviço Distrital da Manhíça, do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE), do Ministério da Educação por meio de um representante da Direção Nacional de Formação de Professores (DNFP) – sobre o processo de preparação dos docentes para o ensino primário em Moçambique. Ao longo do capítulo, retoma-se a questão da formação docente como pressuposto básico para melhoria da qualidade do ensino e a necessidade de se implantar o lugar da formação de professores para o ensino primário nesse país.

5.1. Imagens e autoimagens dos decanos do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne

O Instituto de Formação de Professores do Chibututuíne (IFPC) realiza suas atividades há mais de oito décadas e, ao longo desse período, teve distintos gestores. No entanto, como nos referimos na Introdução desta tese, para esta pesquisa, o recorte temporal situa-se entre os anos de 1992 e 2018 e, nesse intervalo, o Instituto – que reiniciou suas atividades em 1999 – teve cinco diretores. Dos cinco, quatro aceitaram participar desta investigação acadêmica, mas, destes, apenas três dirigiram o Instituto dentro do recorte temporal desta investigação acadêmica. Ao seguir os procedimentos éticos de não revelação das identidades pessoais dos sujeitos desta pesquisa, iremos designá-los por “Decano 1 (D1), Decano 2 (D2) e Decano 3 (D3)”¹³².

Quanto ao perfil acadêmico desses sujeitos, o “Decano 1 (D1)” tem grau de bacharelado¹³³ com uma formação complementar de um ano para “diretor” adquirida na Escola de Formação dos Diretores, entre 1981 e 1982, na antiga Alemanha Oriental. Ele tem experiência de gestão educacional desde 1977, tendo exercido diversas funções, a destacar: Diretor Distrital de Educação e Cultura; Chefe do Ensino Primário na Província de Maputo; Chefe dos Serviços de Educação na Província de Maputo; Diretor Provincial de Educação e Cultura de Maputo e Diretor do Instituto do Magistério Primário de Chibututuíne (IMAPC). O “Decano 2 (D2)” possui graduação em Ciências da Educação e um percurso profissional marcadamente de gestão, tendo sido diretor pedagógico na escola primária por treze anos e Diretor de um Instituto de Formação de Professores por dez anos. O “Decano 3 (D3)” possui Licenciatura em Ensino do Português e exerceu vários cargos de gestão no ensino primário, no ensino secundário e no ensino técnico profissional. Foi Diretor Provincial de Educação e, mais tarde, Diretor do Instituto do Magistério Primário de Chibututuíne (IMAPC)¹³⁴.

Trata-se, então, de uma geração de gestores com larga experiência de gestão em instituições educacionais, incluindo em instituições de formação de professores, e cada um deles exerceu a gestão nessas entidades

¹³² Designamos “decanos” os professores antigos no Sistema Nacional da Educação (SNE) e, coincidentemente, com larga experiência de gestão educacional e de formação docente.

¹³³ O “bacharelado” moçambicano correspondia à conclusão de um curso em nível ensino superior de três anos de duração em que o sujeito tinha de frequentar mais um ano para obter o grau de “graduado” ou “licenciado”.

¹³⁴ Os decanos “D1” e “D3” geriram o Instituto de Formação de Professores quando este preparava professores de nível médio (DN_s), segundo os modelos de formação docente “10^a +1+1” e “10^a +2”. A gestão do “D2” coincidiu com os anos finais do modelo “10^a +2” e a introdução, desenvolvimento e consolidação do modelo “10^a + 1”.

em tempos e contextos educativos específicos do país. Apesar de uma certa diversidade de perfis acadêmicos e de experiência profissional, esses decanos têm algo em comum: o *devenir*¹³⁵ dos processos históricos de construção e implantação de instituições de formação docente em Moçambique.

É importante ressaltar que o “Decano 1 (D1)” geriu o Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC) nos primeiros anos da reintrodução da formação docente no período pós-guerra civil em Moçambique, a partir de 1999. Nessa época, a prioridade do governo moçambicano para a educação era o aumento das possibilidades de acesso escolar, a qualidade da educação e a expansão da rede de ensino. Segundo o Ministério da Educação (MOÇAMBIQUE, 1998, p. 9), a crise econômica e a guerra reduziram drasticamente as taxas de admissão nas escolas moçambicanas¹³⁶. A proporção aluno-professor atingia em algumas províncias – como, por exemplo, em Gaza – a taxa de 81:1 (81 alunos por professor) e o governo não dispunha fundos suficientes para garantir a expansão da rede escolar e promover melhoria da qualidade do ensino¹³⁷.

Como já mencionamos em capítulos anteriores, um dos indicadores básicos do sistema educacional moçambicano que influencia diretamente a qualidade do ensino é a proporção aluno-professor. Em geral, essa proporção situa-se acima de 60:1 (60 alunos por professor). Em razão disso, urgia fornecer professores para a rede escolar moçambicana continuamente em expansão. No contexto pós-guerra civil, a economia do país estava devastada. Todavia, preparar e contratar novos professores para uma rede escolar com um crescimento vertiginoso – cerca de 20% ao ano (MOÇAMBIQUE, 2019) – constituía um imperativo inadiável. Os decanos que participaram desta pesquisa trabalharam nesse contexto e sofreram uma enorme pressão do sistema educacional moçambicano para garantir que os candidatos que ingressassem nos cursos de formação docente concluíssem esses cursos dentro do prazo estabelecido (de um a dois anos de formação).

A trajetória profissional desses gestores e sua experiência ao longo de anos permitiram a eles construir um conjunto de conhecimentos e saberes sobre a formação acadêmico-profissional de professores para o ensino primário em Moçambique e suas reflexões proporcionam uma oportunidade para (re)pensar o lugar da formação docente nesse país. Sabendo-se que, no decurso da gestão desses decanos, Moçambique carecia de professores para o ensino primário e, paralelamente, a questão da qualidade docente era igualmente uma questão importante para o país, passamos a analisar as reflexões desses sujeitos para compreendermos os desafios que eles enfrentaram e suas utopias para uma “boa formação de professores”¹³⁸ no contexto moçambicano.

¹³⁵ Segundo o Dicionário *online*, *devenir* significa “passar a ter existência, a ser; tornar-se; devir.” É sobre esse *devenir* da formação docente que dialogamos com esses decanos para compreendermos a complexidade da preparação de um professor primário nesse país. Morin (2011, p. 71) afirma que o *devenir* é doravante problematizado e o será para sempre. Nóvoa (2009) parece também complacente com essa ideia de problematização do futuro presente da formação docente e advoga que: “Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito” (NÓVOA, 2009, p. 71). Portanto, dialogar com as imagens e autoimagens dos decanos pode proporcionar uma introspecção passado-presente-futuro da formação docente em Moçambique.

¹³⁶ Existiam, em 1998, 6.114 escolas do EP1 e apenas 378 escolas do EP2. Consequentemente, poucas crianças (e muito poucas nas zonas rurais) tinham a oportunidade de concluir o ensino primário (MOÇAMBIQUE, 1998, p. 9).

¹³⁷ No EP1, a média da proporção aluno/professor é de 61:1, mas em algumas províncias é ainda mais elevada (ex.: 81:1 em Gaza). No EP2, a média da proporção aluno/professor é de 41:1. A maioria dos alunos assistem às aulas em dois turnos e, nas zonas urbanas e periurbanas, são comuns os três turnos. Os materiais básicos de aprendizagem são escassos ou inexistentes nas escolas. (MOÇAMBIQUE, 1998, p. 10).

¹³⁸ Perrenoud (2002) é de opinião que uma “boa formação” depende largamente da sua concepção, isto é, a boa concepção do programa de formação constitui uma base fundamental para o sucesso dessa atividade.

5.1.1 Percursos, experiências, desafios e utopias na gestão da formação acadêmico-profissional de professores em Moçambique

A complexidade de ser professor em Moçambique enfrenta o seu desafio inicial na instituição de formação¹³⁹. A formação acadêmico-profissional de professores para o ensino primário em Moçambique constitui uma das principais estratégias para a construção de uma sociedade mais justa nesse país. Porém, essa formação encontra obstáculos que vão desde a seleção do corpo docente para dar frente à atividade formativa até a seleção dos estudantes.

O “Decano 1 (D1)” apresentou-nos uma radiografia histórica sobre o processo de formação de professores no Instituto em estudo e, segundo ele, esse processo foi mal concebido, pois, no início, não existia critério algum para a seleção dos formandos e formadores:

“O Instituto tinha uma capacidade de 500 alunos, recrutei alunos e não havia nenhum critério porque disseram que queriam o Instituto a funcionar. Não houve nenhum critério de seleção para alguns formandos pois vieram de quase todas as províncias do País e não passaram de nenhum exame e começamos as aulas e todos os companheiros praticamente não tinham tido contacto com o ensino primário” [Entrevista com o “Decano 1 (D1)” em 11 de maio de 2019].

O “recrutamento”¹⁴⁰ de graduados do décimo ano de escolaridade para ingressar na formação docente revela que, em 1999, a procura pela profissão docente ainda era muito baixa¹⁴¹. A ausência de critério seletivo pode ter contribuído para que indivíduos sem qualificação acadêmica tivessem acesso à docência nessa época. Evidencia-se, nas palavras do “Decano 1 (D1)”, a forte pressão que os gestores sofriam nesse período: “...disseram que queriam o Instituto a funcionar”. Talvez, por se tratar de uma urgência nacional, poder-se-ia ter solicitado às escolas secundárias que identificassem bons alunos que frequentassem o nível médio (11ª e 12ª classes) para serem reorientados a continuar os estudos na área de docência. Por se tratar de uma formação profissional subsidiada integralmente pelo estado, esses alunos poderiam encontrar uma certa motivação para optar pela docência¹⁴². Mesmo com a necessidade da reabertura do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC), em 1999, e, ao optar pela supressão do vestibular, poder-se-ia ter, ao menos, constituído um comitê de seleção composto por docentes universitários ou do ensino médio, formadores de professores, professores das escolas e representantes dos pais ou da sociedade civil.

No Instituto de Chibututuíne, à semelhança do que ocorreu com o “recrutamento” dos alunos, em 1999, procedeu-se a “seleção” do corpo docente:

¹³⁹ Segundo Mazula (2018, p. 12), ser professor é, em si mesmo, um sistema, no sentido de que ele tem de ser pensado como uma interrelação entre tarefa, vocação, profissão e missão – quatro elementos fundamentais que caracterizam a asseidade do professor.

¹⁴⁰ Incluir no recrutamento, alistar, arrolar para o serviço militar. [Figurado]. Fazer recrutas, angariar, aliciar para uma seita, partido, associação. (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/recrutar> [consultado em 28-09-2020]).

¹⁴¹ Como mencionado em capítulos anteriores, atualmente, em razão da necessidade de emprego, os graduados do ensino médio e até os do ensino superior recorrem, por necessidade, à formação profissional docente (modelo “10ª +1”) para conseguir ingressar no mercado de trabalho.

¹⁴² A precarização do ofício do professor em certos episódios do percurso histórico de Moçambique acontece de maneira sutil porque mais ninguém regula a profissão além do Ministério da Educação. Dessa maneira, sutilezas ocorrem e precarizam a formação e, conseqüentemente, a profissão docente.

“...o mesmo aconteceu para a contratação dos formadores... não havia concurso, eram professores da secundária, tinha que os formar, baseado numa lista que fui elaborando e mandar ao Ministério” (Entrevista com “D1” em 11 de maio de 2019).

“Combater a exclusão, renovar a escola” foi o lema escolhido pelo governo moçambicano, em 1998, para a implantação de um sistema de educação sustentável e de qualidade em todos seus subsistemas (MOÇAMBIQUE, 1998). O professor foi considerado um dos pilares dessa renovação e o principal elemento ao qual se depositou confiança para promoção das mudanças desejadas tanto na educação como na esfera social. Portanto, ao considerar esses elementos e ao pretender dar seguimento ao advento dessas mudanças conforme destacado no plano estratégico da educação (MOÇAMBIQUE/PEE, 1999-2003) e sabendo-se que o processo de renovação e transformação apresenta muitos desafios (DARLING-HAMMOND, et al., 2019), era de praz que o processo da seleção dos formadores fosse realizado obedecendo a um processo criterioso e sério. Em vez disso, essa “seleção” do corpo docente aconteceu unilateralmente por meio do livre arbítrio do gestor.

Além disso, os problemas relacionados à falta de conhecimentos básicos sobre os conteúdos de ensino¹⁴³ pelos formandos revelam-se presentes ao longo do processo histórico na formação acadêmico-profissional de professores para o ensino primário em Moçambique¹⁴⁴, como revela o depoimento do “Decano 2 (D2)”:

“O grande desafio foi trabalhar com formandos... bem, a entrada é 10ª classe, mas nós tínhamos formandos com a 12ª classe feita... mas, que não justificavam ao longo da formação terem competências para fazer o curso... houve aquela situação de unidade nacional tinha que se fazer permuta onde os estudantes do norte vinham para aqui [Maputo] e os daqui [Maputo] para o norte do país, mas essa experiência foi muito, muito desgastante, porque de facto maior parte dos estudantes que vinham das outras províncias não mostravam competência nenhuma, não sabiam escrever e ler para a missão que iam assumir um ano depois... eram pessoas sem mínimas competências” [Entrevista com o “Decano 2 (D2)” em 28 de abril de 2019].

Porém, nem tudo correu mal na história de formação docente do Instituto de Formação de Professores de Chibututuúne (IFPC). Segundo o “Decano 3 (D3)”, houve um tempo em que os candidatos que afluíam para o Instituto apresentavam boa qualificação acadêmica:

“Na altura, os candidatos contávamos aos dedos e a seleção era facilitada... não eram tantos que ficavam fora. Por isso, eu digo que os critérios definidos para a seleção eram os melhores. Os estudantes faziam um exame escrito, não tinham exame de múltipla escolha. Tínhamos a entrevista [...] conseguíamos ver qual era o básico para o ensino primário e se os candidatos estavam preparados” [Entrevista com o “Decano 3 (D3)” em 17 de abril de 2019].

Segundo destaca nossa fonte, o vestibular, nessa época, ainda não era de escolha múltipla. Isto possibilitou identificar os melhores candidatos com conhecimentos básicos e aceitáveis para o ingresso na docência.

¹⁴³ Garcia (1999, p. 87) afirma que o conhecimento que os professores possuem sobre o conteúdo a ensinar também influencia o como ensinar.

¹⁴⁴ Como já mencionado em capítulos anteriores desta tese, o *déficit* de conhecimento sobre a matéria de ensino (conhecimento acadêmico) é, em geral, um problema dos candidatos à docência em Moçambique – sejam alunos de Maputo, sejam das outras regiões do país. Importa salientar que, nessa época, o vestibular era realizado por meio de provas de múltipla escolha. No contexto moçambicano, defendemos que a seleção para a docência deveria ter como uma de suas principais referências a análise dos pré-requisitos científicos dos candidatos à profissão docente.

Como afirmam Grossman e Schoenfeld (2019, p. 174), “os futuros professores precisam de, no mínimo, uma base sólida no conteúdo da disciplina que planejam lecionar”. Portanto, reconhecendo as deficiências sistêmicas do ensino-aprendizagem em Moçambique, o vestibular “tradicional” de questões abertas mostrou-se mais eficaz, naquele período, para o diagnóstico de candidatos que melhor se enquadravam para cursar o magistério.

Embora o país historicamente dependa dos organismos internacionais para reforçar o orçamento do Estado, o que ocasiona um funcionamento deficitário da maioria das instituições estatais, o Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC) teve alguns momentos “de glória”¹⁴⁵. Estes foram marcados pela robustez da componente da tecnoesfera – o que proporcionava uma dinâmica necessária ao cumprimento da missão institucional –, embora a componente da psicoesfera apresentasse insuficiências, segundo é possível inferir a partir do depoimento do “Decano 1 (D1)”:

“...tínhamos equipamentos para isso... tínhamos carros, machimbombos [ônibus], caminhão... então, na hora do estágio, no período da manhã, a gente pegava aquelas pessoas [os formandos] e distribuíamos pelas escolas e, pela tarde, pegávamos as turmas que iam trabalhar lá e voltávamos com os outros... e eram acompanhados pelos formadores” [Entrevista com o “Decano 1 (D1)” em 11 de maio de 2019].

Embora existam problemas de deficiência de conhecimentos sobre os conteúdos de ensino entre os formandos e formadores sem experiência docente no ensino primário, as boas condições materiais para o trabalho, nesses momentos “de glória” do Instituto, proporcionavam aos formandos – assim como aos seus formadores – possibilidades de aprender sobre a prática¹⁴⁶. Nesse aspecto, a formação estava intimamente ligada à escola¹⁴⁷ e o contexto escolar era um mecanismo de mão dupla para a formação de novos professores e para o desenvolvimento profissional dos seus formadores.

Se, por um lado, Instituto de Chibututuine teve alguns “momentos de glória”, por outro lado, a formação de professores no IFPC também teve vários momentos “de penúria”. Estes estão intimamente ligados à obsolescência da componente da tecnoesfera e à exiguidade de recursos financeiros para a execução do projeto de formação docente desse Instituto. Dessa maneira, como sinalizou o “Decano 2 (D2)”, esses momentos “de penúria” eram agravados, principalmente, pelo *déficit* orçamentário:

“...manter cerca de quatrocentos jovens de idade ativa numa instituição com poucos recursos é difícil. Então, tivemos que ser um pouco astutos para garantir que a instituição funcionasse mesmo com poucos recursos para o funcionamento” [Entrevista com o “Decano 2 (D2)” em 28 de abril de 2019].

Para uma instituição do tamanho do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC), é preciso que se tenham os recursos necessários para garantir o seu bom funcionamento. Se faltam recursos básicos

¹⁴⁵ Os momentos “de glória” do IFPC coincidiram com a existência de um projeto financiado pela JICA (uma organização governamental japonesa) que pagou a construção do Instituto e alocação de meios tecnológicos e circulantes.

¹⁴⁶ Esses saberes construídos a partir da prática docente têm, obviamente, seus alicerces na prática cotidiana da escola. A participação dos formandos e dos seus formadores no dia a dia da escola, por meio do estágio, proporciona aprendizagens fundamentais sobre a criança e as necessidades reais delas para a aprendizagem, bem como abre espaço para a aprendizagem da ética e valores profissionais.

¹⁴⁷ Segundo Horowitz, Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 101), a formação baseada na escola, além de favorecer uma iniciação docente aos formandos, possibilita um preparo de professores para promover salas de aulas e escolas adequadas ao desenvolvimento da criança. Professores que conhecem o desenvolvimento da criança dão orientações estratégicas e assistências dentro das zonas do desenvolvimento proximal (ZDPs) do aluno, acomodando diferenças individuais e elevando todas as crianças em direção a um melhor desempenho.

– como, por exemplo, alimentos para “manter” os formandos¹⁴⁸ –, as atividades pedagógicas também ficam prejudicadas¹⁴⁹. Não obstante a essas condições institucionais frágeis, como mencionamos em capítulos anteriores, o Instituto tinha a intenção de ser referência na qualidade da formação de professores para o ensino primário em Moçambique¹⁵⁰. Sendo assim, que apreciação os decanos do IFPC fazem sobre a relação entre a qualidade do ensino e a formação dos professores nesse país? Analisaremos, a seguir, as percepções dos decanos do IFPC sobre essa relação.

5.1.2 Qualidade do ensino e a formação docente na visão dos decanos do IFPC

Como discutimos em capítulos anteriores, é comum atrelar a questão da qualidade do ensino à formação docente por se entender que estas são duas faces da mesma moeda. Para o “Decano 1 (D1)”, há solução para a melhoria da qualidade do ensino e da formação docente em Moçambique:

“...para mudarmos, nós devíamos aprofundar as matérias acadêmicas. Ensinar as pessoas a escrever e contar, aprender a ciência ao longo do tempo... E, hoje, aparecem pessoas que não sabem escrever a concorrer para a formação de professores. Pior ainda com essa coisa de exames de múltipla escolha...” [Entrevista com o “Decano 1 (D1)” em 11 de maio de 2019].

É evidente, na presente pesquisa, a preocupação de todos os entrevistados com o conhecimento acadêmico ou disciplinar dos candidatos à docência em Moçambique¹⁵¹. Trata-se de uma situação identificada também em outras pesquisas (GOLIAS, 1993; NIQUICE, 2005; MAZULA, 2018). Embora alguns autores (IMBERNÓN, 2016) assumam que o conhecimento sobre o conteúdo de ensino por si só não basta para ensinar bem e ser bom professor – posicionamento com o qual concordamos –, assumimos, juntamente com Imbernón, que “quanto mais souberem, melhores professores serão, mas eles precisam de outros elementos para provocar a aprendizagem de seus alunos” (*Ibid*: 2016, p. 59). Todavia, no contexto moçambicano, não há dúvidas que a falta do conhecimento sobre o conteúdo de ensino prejudica tanto os processos de aprendizagem da docência quanto os processos de ensino-aprendizagem dos alunos nas escolas.

Além da preparação voltada para os conteúdos de ensino, os entrevistados sinalizaram também o problema do desenho curricular e dos materiais instrucionais e autoinstrucionais para alunos e professores do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne:

¹⁴⁸ A falta de recursos faz com que o Instituto tenha dias longos de alimentação pobre em nutrientes – como ilustra uma das imagens, nos apêndices, do refeitório em um dia festivo. A partir dessa ilustração, pergunta-se: se em um dia festivo, a refeição é semelhante à ilustrada (angu, ensopado de feijão e suco artificial diluído em água), imaginem em dias comuns? Que motivação para a aprendizagem o estudante encontra imaginando uma refeição daquelas? Que dignidade humana há em uma refeição daquele tipo?

¹⁴⁹ Como sabemos, a boa alimentação desempenha um papel importante no fornecimento de nutrientes (vitaminas, minerais, carboidratos e lipídeos) necessários para a boa saúde que, por sua vez, é uma condição indispensável para a aprendizagem.

¹⁵⁰ Como se observa por meio de sua identidade, exposta no átrio institucional (imagem nº 3 em apêndice) e no projeto político da instituição.

¹⁵¹ O conhecimento sobre a matéria do ensino é a base para o desenvolvimento da *expertise* docente. Ele é visto por Bransford et al. (2019) como necessário para um ensino mais progressista e como um conhecimento fundamental para uma aprendizagem docente ao longo da vida (HOROWITZ et al., 2019). Ou seja, ele constitui o alicerce para o desenvolvimento profissional docente (GARCIA, 2009). Portanto, é importante que se repense a questão do domínio das matérias de ensino na formação de professores para o ensino primário em Moçambique, pois, a continuar assim, a formação será dirigida, como diria Mialaret (1981), à “ignorantes”.

“...desde que houve mistura de assessores na implantação do sistema, em 1983, fizemos livros, programas e planos de estudos bonitos, mas não produzem práticas em termos de tocar o aluno para fazer...” [Entrevista com o “Decano 1 (D1)” em 11 de maio de 2019].

Dessa maneira, a qualidade do ensino aqui é analisada sob o prisma das políticas educativas. Em virtude disso, podemos admitir que aquilo que o “Decano 1 (D1)” designou por “mistura de assessores” e as consequentes mudanças do currículo e dos programas escolares decorrem da necessidade da reforma educacional para um ajustamento dos objetivos e finalidades educativas aos novos contextos sociais e econômicos que o país e o mundo atravessam. Portanto, havendo necessidade e justificando-se a relevância para que se operem mudanças no sistema educativo moçambicano, é necessário que essas mudanças não ocorram somente em nível da política curricular, mas de maneira sistêmica, ou seja, envolvendo todas as partes do sistema, incluindo a formação de professores – quer seja a chamada “inicial” ou a “contínua” –, a política salarial – vista como o calcanhar de Aquiles que assombra a vida dos professores em Moçambique –, entre outros elementos pertinentes para um sistema educativo robusto. Nas palavras de Darling-Hammond et al. (2019, p. 379), “se o objetivo for fornecer uma educação de qualidade para todos os alunos, não será suficiente oferecer educadores capazes e preparados. Eles também precisam ter acesso a um currículo sólido e a ferramentas que possibilitem aprendê-lo”.

O “Decano 2 (D2)” e o “Decano 3 (D3)” entendem que a questão da relação entre a qualidade do ensino e a formação docente está muito imbricada também na motivação dos professores, nas condições do trabalho docente e na gestão escolar. Nas palavras do “Decano 3 (D3)”:

“...estamos a entrar numa fase de degradação na gestão da própria escola do ensino primário, por um lado, e, por outro lado, os professores perderam o profissionalismo... baixamos a qualidade e a assiduidade dos professores... estamos com turmas acima de 70 alunos, mas, mesmo onde temos turmas de 40, temos o mesmo problema ao nível das competências dos alunos” [Entrevista com o “Decano 3 (D3)” em 17 de abril de 2019].

O posicionamento acima revela a existência de um problema de gestão escolar intimamente ligado à questão da qualidade do ensino. Segundo afirma a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2019):

Condições precárias de escolaridade, períodos de ensino ineficazes, baixa motivação e absenteísmo dos professores estão entre as dificuldades enfrentadas pelo sistema das escolas públicas. Instalações aprimoradas e turmas menores são necessárias, mas elas precisam de ser acompanhadas de melhorias na administração da escola. O papel dos diretores das escolas e dos conselhos escolares é fundamental para garantir serviços de qualidade (p. 108).

É importante ressaltar que a realidade da maioria das escolas em Moçambique, particularmente as do ensino primário, é bastante precária. Os principais problemas são: a falta de salas de aulas, a prevalência de turmas numerosas, a falta de materiais didáticos, entre outras carências. Um outro fator importante que influencia a depreciação desse nível de ensino tem a ver com a localização das escolas. Muitas escolas localizadas fora dos centros urbanos (cidades, vilas e localidades) funcionam em prédios com estrutura arquitetônica precária e, na maioria das vezes, sem água potável. As escolas localizadas no meio rural,

onde não há eletricidade, os docentes percorrem várias milhas para obter produtos de primeira necessidade – como, por exemplo, produtos higiênicos. Nesse cenário de extrema precariedade, a gestão escolar precisa reinventar-se para garantir o mínimo de funcionalidade institucional.

Além dos problemas relacionados à gestão escolar, a questão da qualidade do ensino foi igualmente associada pelos decanos do Instituto às condições de vida do professor:

“...se você exige um trabalho a um desmotivado, o trabalho não vai andar. Então, é preciso melhorar as condições da vida dos professores e capitalizar a própria gestão” [Entrevista com o “Decano 2 (D2)” em 28 de abril de 2019].

A questão da motivação dos professores relacionada às condições salariais e de trabalho docente é um problema global e tem gerado controvérsias. Embora se diga que, de modo geral, os professores não têm condições adequadas para a missão que desempenham, há também vestígios sociais que ilustram que as condições de trabalho docente não são tão precárias como dizem. Em Moçambique, por exemplo, percebe-se que o piso salarial nas carreiras de instrutor pedagógico e docente de nível um (DN₁) é relativamente bom, levando-se em conta o contexto econômico do país. Porém, em relação ao piso salarial dos professores dos níveis inferiores de docência (DN₄ e DN₃)¹⁵², o cenário é desastroso. Isso acontece em razão do maior reconhecimento ou ênfase dados aos graus acadêmicos – e não aos qualificadores profissionais – na definição salarial e do sistema de carreiras. Nota-se o esforço dos professores de níveis salariais inferiores em continuar os estudos para elevar o salário – devido ao benefício da promoção profissional por conclusão do nível de ensino. Geralmente, os professores moçambicanos – principalmente aqueles que trabalham no ensino primário – reclamam das condições de trabalho (a falta de salas de aula, de material de trabalho e a proporção alunos-professor), mas enfatizam prioritariamente a questão salarial¹⁵³.

Paralelamente às questões sobre as condições de vida dos professores e do trabalho docente, bem como a gestão educacional, Mazula (2018, p. 82) defende que “o professor ideal para os desafios do século XXI e para a qualidade do ensino que se exige para o desenvolvimento rural e urbano” [de Moçambique] deve ter “uma formação de bom nível”. Apesar de os candidatos elegíveis para a docência no ensino primário em Moçambique serem, de um modo geral, de nível básico (10^a classe), ou seja, DN₄, existem no sistema escolar moçambicano professores do ensino primário com formação de nível superior que não possuem uma preparação estruturada e específica para esse nível de ensino. Sobre essa situação, Mazula (2018) defende que:

É tempo de se começar a formar e destacar professores com nível superior para o ensino primário e elevar as exigências pedagógicas dos Institutos de Formação de Professores. Os atuais professores com formação média dos institutos de formação sentem, na prática, suas limitações e, na sua maioria, prosseguem os estudos em áreas não necessariamente ligadas à sua profissão (*Ibid*, 2018, p. 82).

¹⁵² O docente de nível 4 (DN₄) é do grupo salarial 94 e seu piso salarial é de 6. 776,00 meticais, o equivalente a mais ou menos a R\$ 500,00. O docente de nível 3 (DN₃) é do grupo salarial 71 e seu piso salarial é de 8. 484,00 meticais, o equivalente a mais ou menos R\$ 642,00.

¹⁵³ Com cerca de trezentos reais, os professores da categoria mais baixa (DN₄) – que são os professores formados no Instituto em estudo – não garantem sequer uma sexta básica de alimentos. Ainda que esses professores tenham tido uma boa preparação, as condições de sobrevivência impactarão a qualidade do ensino.

Os decanos do Instituto de Chibututuíne assumem que a qualidade da formação acadêmico-profissional dos professores em Moçambique “*não é das melhores*” e sugerem algumas alternativas para a superação desse problema como, por exemplo, o aumento da duração do curso de formação docente, o investimento na formação de formadores de professores e na supervisão das práticas. Nas palavras do “Decano 3 (D3)”:

“...dar mais tempo para o professor se formar porque sabemos que aquele professor que está na instituição de formação de professores já traz lacunas das classes anteriores, por isso a formação neste momento deve apostar em aumentar o tempo de formação” [Entrevista com o “Decano 3 (D3)” em 17 de abril de 2019].

A formação docente por meio de programas “de curta duração” foi implantada, em Moçambique, como estratégia emergencial para assegurar o fornecimento de professores que tivessem um preparo psicopedagógico mínimo para o exercício da docência (MOÇAMBIQUE, 2011)¹⁵⁴. Porém, esses programas de formação de professores “de curta duração” ganharam espaço e vida longa no contexto educacional moçambicano em razão de sua rentabilidade custo-benefício, uma vez que o Estado moçambicano “aparentemente” dispunha de poucos recursos para garantir uma boa preparação de seus docentes¹⁵⁵.

Soma-se a isso o fato de os formadores de professores não possuírem um perfil condizente à promoção dos objetivos ministeriais. Eles também constituem um grupo de profissionais que precisam de uma formação específica para se atingirem os objetivos definidos para a formação acadêmico-profissional de professores no país. Para os decanos que participaram desta pesquisa, a maioria dos formadores de professores em Moçambique não reúne qualificações acadêmicas para o efeito e é aqui as universidades deveriam entrar em cena. Nas palavras do “Decano 1 (D1)”:

“...é preciso a formação de formadores. Continuam metendo professores do ensino secundário na formação de professores, não é porque não sabem, eles têm formação, são doutores, mas é melhor conhecerem o sistema” [Entrevista com o “Decano 1 (D1)” em 11 de maio de 2019].

A formação de formadores de professores constitui um desafio enorme para o Ministério da Educação moçambicano. Com exceção do curso de Licenciatura em Ensino Básico, oferecido pela Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM)¹⁵⁶, não existe um curso de graduação no país voltado para a formação de formadores de professores para o ensino primário¹⁵⁷. A estratégia ministerial para garantir um corpo docente, minimamente qualificado, nos institutos moçambicanos de formação de professores baseou-se na contratação de graduados do ensino superior, principalmente, os graduados da Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM), para lecionarem disciplinas como Fundamentos da Pedagogia, Gestão Educacional,

¹⁵⁴ O pecado mortal desses programas tem a ver também com o fato de seus candidatos apresentarem enormes lacunas em relação aos conhecimentos acadêmicos o que inviabiliza, em um curto espaço de tempo, desenvolver uma formação de professores para que eles sejam capazes de realizar boas práticas nas salas de aulas.

¹⁵⁵ O discurso do Ministério da Educação de Moçambique para a formação inicial de professores era o seguinte: formar professores capazes de promover “a integração do indivíduo (aluno) à vida social, econômica e política, indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza” (MOÇAMBIQUE, 2012, p. 15). Porém, os perfis dos candidatos e a duração da formação não favoreciam os propósitos ministeriais.

¹⁵⁶ Segundo o currículo do curso de Licenciatura em Ensino Básico da Universidade Pedagógica de Moçambique, uma das áreas ocupacionais do profissional do Ensino Básico é ser “Formador para as instituições de formação de professores do EB” (UPM, 2014, p. 13).

¹⁵⁷ O único curso existente para esse fim é oferecido na Universidade Pedagógica de Maputo (UPM) em nível de pós-graduação. Porém, já faz um tempo que ele não é ofertado. Além disso, a maioria do público que se beneficiou dessa pós-graduação “em formação de formadores” não se encontra filiada aos institutos de formação de professores, estando na sua maioria a exercer a docência nas Instituições do Ensino Superior (IES).

Psicologia de Aprendizagem e Didática Geral, e na contratação de professores do ensino secundário para lecionarem disciplinas de Didática da Matemática, Didática de Ciências Naturais, Didática de História, Didática de Geografia e Didática do Português.

Não se conhecem, de maneira pública, iniciativas ministeriais para preparar formadores de professores para os institutos de formação docente, a não ser a insistência das ações de “capacitação (sic) de formadores”. Por meio dos depoimentos coletados para esta pesquisa, percebe-se a improcedência dessas ações pelo fato de estas serem atividades realizadas, em geral, sem interesse dos participantes. Os formadores estariam apenas interessados em aumentar, de maneira individual, seus graus acadêmicos. Como a formação do formador está intimamente ligada ao contexto do seu trabalho, a estratégia mais viável para esse fim seria, obviamente, a formação contínua. Além disso, o que realmente se deve resolver em Moçambique é a instauração de uma carreira docente, com um projeto de desenvolvimento profissional ao longo de toda a vida e um verdadeiro processo de autoavaliação da formação nas escolas moçambicanas.

Sobre esse percurso de um professor constituir-se formador, Ambrosetti e Calil (2016) afirmam que o trânsito de professor a formador, ainda que se dê de diferentes maneiras e com diferentes graus de reconhecimento para esses sujeitos, envolve o aprendizado de uma tarefa complexa que não tem referentes claros para aqueles colocados nessa função. Portanto, a interação entre os sujeitos da formação – professor-orientador, professor formador e formandos –, no espaço da formação, revela-se como uma componente fundamental para ajudar o trânsito de professor a formador. Sendo assim, mostra-se ainda mais procedente a defesa que fazemos nesta tese da constituição do “lugar da formação” em Moçambique, uma vez que nesse espaço ocorrerão interações sujeitos, espaço-ação, que é justamente, segundo Santos (2014b), o que configura “o lugar”.

Os percursos dos decanos do Instituto de Chibututuíne agradeceram-lhes a vivência de vários eventos relacionados às práticas de ensino na formação docente. Uma dessas vivências foi descrita na entrevista do “Decano 1 (D1)” sobre o cenário das práticas de ensino que, segundo ele, constitui o maior dissabor na formação docente em Moçambique. Ouçamos o que ele nos diz:

“...na formação de professores, é preciso prática. É verdade que quando chegar vão dizer que é prática... o que estamos a fazer... mas, só vamos deixar o aluno com um professor lá na escola primária e o professor da turma fala umas coisas e depois sai deixando o aluno sozinho com a turma”
[Entrevista com o “Decano 1 (D1)” em 11 de maio de 2019].

Como sabemos, as práticas de ensino – quer tenham a designação de práticas pedagógicas ou estágios pedagógicos supervisionados – têm por objetivo aproximar o formando à docência da realidade pedagógica, incluindo da atividade didática. Portanto, estas devem ser atividades orientadas e supervisionadas e a razão da presença deles na escola de práticas é necessariamente a iniciação nos processos de ensino-aprendizagem. Porém, em Moçambique, uma das motivações para que as práticas de ensino sejam supervisionadas é a exploração do praticante pelos professores e a desvirtuação do propósito dessa atividade. A prática de ensino, embora tenha a finalidade de familiarizar o praticante com a situação real da profissão, suscita o problema da exploração do estagiário em razão da aproximação do estágio com o trabalho produtivo (SILVA, 2015). Dessa maneira, dependendo do formato ou da modalidade de estágio,

este pode enfatizar mais a produção do que a formação. Ou seja, abandonar o praticante à própria sorte com a turma equivale à situação em que um comandante abandona o barco com passageiros em pleno mar e com a consciência plena de que o barco estará à deriva e não chegará a porto algum. Nesse cenário, o estágio pedagógico supervisionado tem sido usado em Moçambique para enfrentar o problema do absentismo dos professores – um fenômeno que vulnerabiliza o sistema de educação moçambicano, conforme concluiu o estudo de Mulhanga, Castiano e Passades (2016). Percebe-se, então, que a ausência de professores (supervisores) acompanhantes das práticas na sala de aula não só afeta o objetivo primordial do estágio pedagógico supervisionado, como também atinge todo o processo de ensino-aprendizagem das crianças nas escolas.

Uma formação de professores baseada na prática – como a que se pretende em Moçambique – deve favorecer o desenvolvimento de comunidades de práticas nas escolas. Como Darling-Hammond et al. (2019) afirmam:

O estabelecimento de uma comunidade profissional forte na formação de professores depende, muitas vezes, de uma liderança forte, tanto do corpo docente quanto dos reitores e chefes de departamento. Tal liderança exige energia e entusiasmo, bem como habilidade administrativa [...] os programas de preparação de docentes que dão suporte a fortes comunidades colaborativas muitas vezes fornecem incentivos para o planejamento colaborativo e a prática docente, sustentam e insistem no desenvolvimento de currículos coerentes dentro de e entre programas e organizam o desenvolvimento profissional com base em discussões sobre o ensino (p. 388).

Ou, em outras palavras, ela deve constituir-se em uma formação “a partir de dentro” (NÓVOA, 2009) que procura ligar os processos de formação docente com o desenvolvimento organizacional das escolas. Ou, como afirma Garcia (1999, p. 28), “o centro educativo representa um contexto favorável para a aprendizagem dos professores”.

O estabelecimento de comunidades de práticas nas escolas pode favorecer o desenvolvimento de uma profissionalidade alicerçada no profissionalismo docente por meio da implantação daquilo que denominamos, nesta tese, de “territórios de formação docente”.

Porém, atualmente, em Moçambique, os professores são mais exigidos (cobrados) a prestar contas sobre suas capacidades e, em razão disso, solicitados a fornecer rendimentos pedagógicos escamoteados¹⁵⁸ – mesmo que se tenha consciência plena de sua improcedência –, dada a situação paupérrima que o sistema de ensino e escolar se encontram no país. Para tanto, seria de praz que se fortalecessem as componentes da psicofera (qualidade dos recursos humanos do sistema escolar) e tecnofera (qualidade do equipamento escolar: salas de aulas, bibliotecas, currículo contextualizado, meios e recursos de ensino) de modo a garantir a materialização do desejo de um ensino de qualidade.

¹⁵⁸ Chamamos “rendimentos pedagógicos escamoteados” em razão do regulamento geral do ensino básico (REGEB) determinar que dentro de cada ciclo a progressão é automática (Artigo 85 do REGEB). As evidências do contexto escolar em Moçambique demonstram que tanto as escolas como os professores não reúnem condições favoráveis que possibilitam a realização plena dos objetivos educacionais a contento, de modo a promover todas as crianças dentro do ciclo.

5.2. A participação dos Serviços Distritais da Educação, Juventude e Tecnologia da Manhica na formação académico-profissional de professores para o ensino primário em Moçambique

O Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) constitui um parceiro importante no processo de formação de professores para o ensino primário em Moçambique por assegurar e viabilizar a monitoria e a supervisão das atividades de formação docente. Não obstante ser um órgão de gestão educacional subordinado ao Ministério da Educação, trata-se do destinatário primário dos egressos do Instituto de Chibututuine pelo fato de a maioria deles ser oriunda do mesmo espaço geográfico – Manhica. Desse modo, por este ser “o guardião local da qualidade do ensino e do bom desempenho docente nas escolas” (MOÇAMBIQUE, 2003), a presença do SDEJT no espaço de formação é importante para o acompanhamento das atividades de preparação docente e o desenvolvimento de ações específicas para a promoção da qualidade do ensino nesse território.

O SDEJT constitui o terceiro grau na linha de comando legal na hierarquia do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e tem por objetivo zelar pela gestão do ensino-aprendizagem nos institutos de formação de professores. Mais especificamente, eles coordenam várias atividades desenvolvidas nesses institutos, nomeadamente: a preparação do processo seletivo dos formandos, por meio da organização das inscrições para o vestibular, a realização do vestibular e a supervisão das atividades docentes. Nas palavras do representante do SDEJT:

“No que se refere ao papel específico do Serviço Distrital, é a coordenação de atividades. Temos feito o acompanhamento de todo o processo que decorre no Instituto a partir da inscrição dos candidatos, a realização dos exames de admissão¹⁵⁹ e não tomamos parte da seleção... essa parte tem a ver com o Ministério. Já estando a decorrer o processo de formação, nós temos feito a supervisão. Na supervisão, pretendemos ver como é que os professores estão a leccionar os conteúdos e como é que os formandos os assimilam... temos feito também com o Instituto a distribuição dos formandos nas práticas pedagógicas e o seu acompanhamento. Então, essa é a atividade principal do Serviço Distrital” (Entrevista com um representante do SDEJT em 19 de junho de 2019).

Na realidade, o SDEJT da Manhica não está envolvido em todos os processos de formação de professores para o ensino primário no IFPC como, por exemplo, no caso da seleção dos candidatos. As provas prestadas para o concurso são corrigidas por um órgão central do Ministério da Educação, os resultados das entrevistas são encaminhados para esse órgão e, finalmente, o MINEDH faz a triagem e os apuramentos finais. Trata-se de um procedimento não apenas discriminatório como também excludente e recheado de desconfianças.

O envolvimento dos Serviços Distritais na formação de professores para o ensino primário em Moçambique trata-se, na verdade, de uma questão política. Para garantir que o Instituto receba bons candidatos e que o processo de formação docente tenha êxito, ele pode ser interpretado como o cumprimento de uma tarefa meramente administrativa. Porém, os vários registros de indícios de viciação do processo seletivo e problemas no desenvolvimento das práticas de docência (iniciação à docência), denunciados, nesta pesquisa, pelos formadores e formandos, revelam uma “orfandade social das escolas” e uma frágil relação

¹⁵⁹ O exame de admissão corresponde ao vestibular.

entre o Instituto e as escolas de práticas. Sendo assim, o SDEJT da Manhiça realiza seu papel de maneira bastante limitada. Ele não consegue prover as condições favoráveis para que a atividade da formação docente no IFP de Chibututuine prospere e que, por meio dessa atividade, as escolas encontrem espaço para uma renovação pedagógica mediante a integração de novas abordagens docentes construídas durante as práticas ou os estágios supervisionados. Estes são problemas que existem há décadas em Moçambique, conforme constatou-se nas falas dos formadores participantes desta pesquisa, e eles persistem até hoje – o que revela um cumprimento desequilibrado do papel dos Serviços Distritais que se resume a um formalismo administrativo. É necessário que as duas instituições (IFPC e SDEJT) interajam no sentido de constituírem uma alavanca sistêmica de apoio para o bom funcionamento interinstitucional. Essa perspectiva de colaboração entre o SDEJT e o IFPC pode diminuir o prejuízo institucional que advém da falta de investimentos tanto na psicoesfera como na tecnoesfera para a formação docente em Moçambique.

Como discutimos no Capítulo Um desta tese, uma boa parte do financiamento educativo em Moçambique vem do Banco Mundial (BM) que é um organismo que se interessa apenas retoricamente pelo desenvolvimento da qualidade da educação nos países em desenvolvimento. Segundo Torres (2007):

O modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos mas que constituem, porém, a essência da educação (p. 139).

Um modelo escolar com ausência de professor e pedagogia significa que ele pouco se importará por uma formação docente de qualidade. Isto reforça a política assistencialista do BM que defende uma capacitação (sic) paliativa de professores em detrimento de uma formação acadêmico-profissional robusta (TORRES, 2007).

Sendo o SDEJT a entidade que garante o cumprimento imediato dos objetivos educacionais e responsável pela supervisão e monitoria das atividades de formação docente nos institutos de formação de professores em Moçambique, seria justo que ele mesmo se responsabilizasse por todo o processo de seleção dos candidatos para a realização dos objetivos dos IFPs. Porém, a gestão do processo de formação de professores para o ensino primário em Moçambique trilha caminhos lamacentos que conduzem à atual precariedade da formação docente no país.

As evidências sobre a participação limitada do SDEJT da Manhiça nos processos de formação de professores em Moçambique revelam que a formação docente nesse país ocorre, na realidade, “fora da profissão” – apesar do discurso oficial de que ela aconteça “dentro da profissão docente”. Consequentemente, observa-se uma “orfandade social da escola”, ou seja, a gestão dos processos administrativos e pedagógicos da escola não proporciona elementos para a produção de bons resultados – o que leva ao questionamento sobre a importância do SDEJT e das zonas de influência pedagógica (ZIP) na gestão administrativa e pedagógica dos processos de ensino-aprendizagem em Moçambique.

Apesar de as práticas de formação docente do IFPC acontecerem nas escolas, não há cooperação acadêmica e científica entre as escolas e o Instituto para a materialização de seus objetivos de formação,

bem como para a melhoria da qualidade do trabalho docente nas escolas que recebem os formandos. Também não existe uma ação articuladora do SDEJT para a integração desses espaços de formação a fim de se constituir “o lugar de formação”. Em nosso entender, “o lugar de formação” seria constituído pela tríade escola, IFPC e ZIP, sendo o SDEJT o elemento integrador dessa tríade. A questão de fundo tem a ver, na realidade, com a descentralização de poderes – o que o Ministério da Educação de Moçambique ainda reluta em fazer. Os poucos repasses de poderes do Ministério para os Serviços Distritais evidenciam o fato de o poder ministerial exercer plenamente seu papel de “controlador” dos processos de formação de professores em Moçambique.

A defesa da descentralização ou da delegação de poderes na formação docente em Moçambique vai ao encontro da ideia de Darling-Hammond et al. (2019) de que é imperioso que “os programas de formação reflitam as demandas atuais de educadores e escolas” (p. 389). Isto pode traduzir-se na implantação de “comunidades colaborativas” de formação docente e a melhoria da qualidade do ensino nas ZIPs, nos IFP e nas escolas. Essas comunidades seriam, então, o embrião e a placenta necessários para a implantação do “lugar de formação de professores” em Moçambique por meio da introdução e da diversificação de atividades formativas no espaço-ação da prática docente. Dessa maneira, os espaços vão se constituindo lentamente como lugares “passando a ser dotados de valores e inserindo-se na geografia social de um grupo, que passa a percebê-los como sua base, sua expressão” (CUNHA, 2008, p. 185). Justifica-se, assim, a imperiosa descentralização na atribuição de poderes às entidades intermédias considerando a ideia de que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente em Moçambique, estimulando a emergência de “uma cultura profissional no seio do professorado e de uma **cultura organizacional** no seio das escolas” (NÓVOA, 1992, p. 12; grifo nosso). Nessa acepção, a escola deve oferecer uma tecnosfera e psicofera funcionais para a missão de educar e de formar professores e oferecer soluções aprimoradas para os problemas decorrentes da formação.

Como sabemos, todo processo de formação encara problemas e o caso em estudo nesta tese não é uma exceção. O Serviço Distrital da Manhiça, por se tratar de uma entidade que zela pelo bom funcionamento e a boa qualidade da educação nesse distrito, têm pleno conhecimento dos problemas sobre a formação dos professores no Instituto de Chibututuíne. Nas palavras do entrevistado:

“O tempo de formação no modelo ‘10ª + 1’ não é suficiente para que um professor saia completo. É verdade que a formação tem-se completado fora, mas a qualidade da formação não é das melhores e a maior parte dos professores muita coisa lhes falta” (Entrevista com um representante do SDEJT em 19 de junho de 2019).

O fator tempo de formação de professores – que é bastante curto – transcende o nível distrital. Embora tenha que ser construída uma solução sistêmica e estrutural, uma vez diagnosticado o problema da qualidade da formação docente, seria importante a busca de soluções locais para esse problema. Nesse diapasão, é necessário que a seleção de professores para cumprirem a missão de formar novos docentes, assim como a seleção de candidatos, deve pautar por critérios que possibilitem filtrar os “bons” em perspectiva e capazes de virem a desenvolver boas práticas de ensino. Tem-se, em razão disso, a

necessidade de se repensar “o perfil do professor formador [...] entendendo que isso implica em vários questionamentos a respeito do tipo de profissional que ser qualificar” (HENGEMUHLE, 2010, p. 155).

No que concerne à questão da melhoria da formação docente, o representante do SDEJT da Manhiça concorda com outras vozes desta pesquisa que apontam problemas estruturais no sistema de educação de Moçambique e que impactam a formação de professores nesse país. Ele entende que uma das vias para melhorar a formação docente é a existência de “bons” professores nas escolas, embora sinalize também a necessidade de se prestar mais atenção ao trabalho realizado no ensino secundário:

“É um trabalho que tem de ser levado a cabo seriamente a partir do ensino primário até ao ensino secundário, mas reclamamos muito mais da leccionação no ensino secundário. Hoje em dia, só funcionam fichas¹⁶⁰ e essas fichas nem são explicadas e, no nosso entendimento, parece um negócio porque se a ficha não tem até a assinatura daquele professor de Química, por exemplo, e o estudante adquire uma outra diferente daquela que o professor assinou, o estudante não assiste a aula. Então, a base é já no ensino secundário onde temos que ter mais atenção...” (Entrevista realizada com um representante do SDEJT em 19 de junho de 2019).

Os ensinos primário e secundário em Moçambique desempenham um papel preponderante na qualificação acadêmica dos alunos e, dada a sua relevância no sistema educacional moçambicano, carecem de uma atenção especial, pois o fracasso nesses níveis levará à decadência de todo o sistema – como mostram as discussões apresentadas nesta pesquisa.

O “negócio das fichas” nas escolas moçambicanas, destacado na fala do entrevistado acima, significa, em nossa compreensão, a existência de um problema maior e bastante conhecido no país que se relaciona, na verdade, às condições precárias de vida da maioria dos professores moçambicanos. Conforme o depoimento acima e baseando-se na fala do “Decano 2 (D2)” de que é necessário “*melhorar as condições de vida dos professores*”, o “negócio das fichas” está intimamente ligado à satisfação das necessidades básicas dos docentes – entre as quais a alimentação é uma delas. Dessa maneira, é justo pensar que o tal “negócio das fichas” constitui uma fonte alternativa de renda para os professores moçambicanos. Dessa maneira, as dificuldades econômicas desses docentes são enormes a ponto de a ética profissional ser posta em causa. As escolas precisam empreender, então, mudanças estruturais significativas em prol da aprendizagem dos alunos e ajudar os professores a compreender a “exigência ética” da docência (ARROYO, 2019). Essa “exigência ética” deve estar impregnada no seio de uma gestão escolar que busca a aprendizagem de todos os alunos. Pode parecer paradoxal afirmarmos que os professores que leccionam no ensino secundário enfrentam graves problemas econômicos a ponto de venderem apostilas como fonte alternativa de renda. Porém, embora a tabela salarial para os docentes desse nível seja razoavelmente estável e confortável para o contexto econômico moçambicano¹⁶¹, nem todos os professores que lá leccionam tem formação superior e auferem tal salário. Sendo assim, o ajustamento da condição de vida

¹⁶⁰ “Fichas” são “apostilas”.

¹⁶¹ Em condições normais, a docência no ensino secundário deveria ser exercida por docentes enquadrados na carreira de DN₁, isto é, professores que têm diploma de licenciatura. Porém, há muitos professores leccionando no ensino secundário, principalmente nas escolas do meio rural, que não têm formação superior e estão enquadrados na carreira de DN₃ – ou seja, o seu salário é muito baixo e incompatível com a tarefa que exerce.

docente configura uma das premissas básicas para a melhoria da qualidade do ensino e da formação docente em Moçambique.

Segundo os argumentos do representante do Serviço Distrital da Manhica, a melhoria da qualidade do ensino primário deve estar atrelada à seleção de bons professores – atividade que essa entidade diz ser realizada em coordenação com os formadores do IFPC –, de modo a garantir a seleção dos melhores candidatos:

“A seleção é baseada na boa nota, mas a nota, por vezes, não corresponde à habilidade. Então, conciliamos a nota e a entrevista. Existe um trabalho conjunto de seleção que contempla alguns técnicos do Serviço Distrital, alguns formadores e alguém do Governo (um júri do Governo) que é para juntos podermos escolher os melhores imparcialmente.” (Entrevista com um representante do SDEJT em 19 de junho de 2019).

Esse depoimento contrasta com as revelações dos formadores nesta pesquisa, pois estes afirmaram que não participam da banca seletiva. Segundo as palavras de um dos gestores do Instituto: *“...tínhamos que avançar a lista dos elegíveis para a contratação...”* (Entrevista com Gestor G3 realizada no dia 23 de abril de 2019). Ou seja, a seleção dos candidatos para a docência no IFPC não inclui, como seria de praz, os formadores do Instituto. De acordo com esse mesmo gestor:

“...é chato você ouvir que quem entrou é porque é filho de antigo combatente. Nós examinamos, entrevistamos, mas, depois, aparece uma lista...” (Entrevista com Gestor G3 realizada no dia 23 de abril de 2019).

Se olharmos apenas para o processo da seleção dos candidatos para a formação de professores em Moçambique, bem como aquele para a docência nesse país, nota-se uma grande interferência ministerial/governamental na gestão da formação docente e na questão da melhoria da qualidade do ensino: é visível a intenção ministerial de controlar, direta ou indiretamente, a formação docente e a seleção de novos professores em Moçambique. Na direção contrária, estudos (COCHRAN-SMITH et al., 2018; DARLING-HAMMOND e BRANSFORD, 2019) defendem uma “abordagem democrática e ativa da prestação de contas” no exercício do magistério (COCHRAN-SMITH et al., 2018, p. 163). Nas palavras de Cochran-Smith et al. (2018):

O conteúdo da prestação de contas é principalmente a **eficácia do professor** e o impacto do programa, definidos de forma restrita. A responsabilidade democrática vira essa abordagem de ponta-cabeça, substituindo o controle externo e a conformidade interna por responsabilidade profissional inteligente e substituindo definições estreitas de eficácia por ideias complexas sobre educação democrática crítica e deliberativa (p. 165; tradução livre; grifo nosso).

Ao recuperar a discussão sobre a “eficácia/eficiência” no ensino e na formação de professores, percebe-se que o discurso sobre “eficácia” se atrela às políticas neoliberais na educação, por meio das quais busca-se aumentar a relação custo-benefício e reduzir os investimentos públicos e governamentais nessa área. Para tanto, o aumento do controlo da formação de professores e da seleção de novos docentes se transforma em uma ferramenta de “eficácia neoliberal”.

Retoricamente, o esforço realizado pelo Ministério da Educação de Moçambique para controlar e monitorar algumas atividades de formação de professores tem em vista garantir a “eficácia interna” na formação docente no país (GÓMEZ, 1998). Porém, isto não significa necessariamente assegurar um bom preparo de professores e a melhoria da qualidade do ensino mediante sérios investimentos na educação que culminem, por exemplo, na adequação da formação docente ao contexto de Moçambique e para a chamada “satisfação sistêmica”. Portanto, para aumentar a qualidade docente, concorda-se em estabelecer melhores critérios de seleção, tanto no ingresso aos estudos como no local de trabalho, introduzir uma autoavaliação ao longo da carreira docente e destinar mais recursos ao professorado.

5.3. O Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação no escopo da formação acadêmico-profissional dos professores para o ensino primário em Moçambique

De acordo com o decreto presidencial nº 18/2005, de 31 de março de 2005, o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) é uma instituição subordinada ao Ministério da Educação de Moçambique e tem como missão “liderar a planificação e o desenvolvimento curricular, realizar investigação de base aplicada para o desenvolvimento da educação”, além de “coordenar a realização de estudos e pesquisas sobre políticas educacionais, com especificidade para o ensino geral (da 1ª à 12ª classes) e formação docente para o ensino primário” no país¹⁶². Dessa maneira, trata-se de uma entidade bastante envolvida no ensino e na formação de docentes para o ensino primário em Moçambique e, em razão disso, constitui-se em uma instituição igualmente relevante para esta pesquisa.

Para o cumprimento de sua missão, o INDE elabora os currículos e programas do ensino primário e da formação docente para esse nível de ensino e repassa-os, respectivamente, à Direção Nacional do Ensino Primário (DNEP) e à Direção Nacional de Formação de Professores (DNFP) para sua implantação. Nas palavras de um representante da instituição:

“Nós fazemos o currículo do ensino primário e entregamos à direção do ensino primário e nós fazemos monitoria periódica da implementação desse currículo”. (Entrevista realizada com um representante do INDE em 7 de maio de 2019).

A implantação dos currículos e programas desenhados pelo órgão técnico ministerial – o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) – efetiva-se por meio das ações das direções centrais ministeriais, tanto do ensino primário como da formação docente, em uma cadeia constituída pelas direções provinciais de educação¹⁶³, os serviços distritais de educação e as direções das escolas e dos IFPs. Sendo o INDE uma entidade vocacionada para a pesquisa educacional, faz jus que ele planifique e desenhe os currículos e programas, bem como monitore todo esse processo de modo a garantir a sua plena implantação. Contudo, a partir das entrevistas com os formadores, gestores, decanos do IFPC e um representante do SDEJT da Minhaça, notou-se a ausência de um órgão instituído pelo Ministério da Educação para o acompanhamento e superação dos dilemas pedagógicos nas escolas – a Zona de Influência Pedagógica (ZIP). Nas palavras captadas por meio da entrevista com o representante do INDE, há uma “autonomia exclusiva e excludente” na elaboração dos currículos e essa entidade encontra-se

¹⁶² Segundo informações na página eletrônica <http://www.mined.gov.mz/IST/INDE/Pages/estrutura.aspx>

¹⁶³ As direções provinciais de educação em Moçambique equivalem à secretarias estaduais de educação no Brasil.

desvinculada da missão de liderar esses processos. Para um melhor *design* curricular e sua efetiva implantação, a ZIP, como órgão de gestão da prática pedagógica para garantir a formação docente em exercício e melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem, tem fundamental importância na concepção e implantação curricular.

A formação docente como lugar da confluência da prática pedagógica deve ter em conta que várias forças convergentes e divergentes participam da definição do projeto curricular. Dessa maneira, é importante que o projeto curricular para formação de professores seja planejado e desenvolvido dentro do “lugar da formação” para proporcionar o equilíbrio dessas forças. Portanto, o “ecossistema da formação docente” deve ser coabitado por todas as essas forças, tendo em vista o objetivo final do sistema educativo: a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Essa é uma das razões que justificam a pertinência em “devolver a formação de professores aos professores” (NÓVOA, 2009, p. 36) que, para o contexto moçambicano, significa o tornar a ZIP o lugar em que gravitam os processos do *design*, realização e desenvolvimento curricular das ações de formação docente.

Dessa maneira, tem-se necessidade de, paralelamente, planejar e implantar um *design* curricular para garantir o isomorfismo entre a formação docente e o tipo de ensino que se pretende. Os currículos escolares e de formação docente em Moçambique estão atualmente assentes sob prisma das competências prescritivas. Tem-se, portanto, uma formação docente que, em decorrência do currículo imposto, tem priorizado o desenvolvimento de competências prescritivas – em vez de competências reflexivas – baseadas na premissa de “eficácia interna” que dá primazia à economia de esforços e recursos na realização satisfatória dos objetivos.

Como nos foi informado por meio de entrevista, o INDE faz o *design* curricular e, antes de sua implantação, o socializa com os destinatários (executores) para assegurar, na compreensão do entrevistado, a qualidade e o sucesso do projeto curricular:

*“Nós desenhamos o currículo, mas, antes, chamamos as pessoas que vão implementar – que são os formadores – e **informamos** o que representa aquele currículo. Estudamos do princípio ao fim. Indicamos quais são os seus contornos, a filosofia da formação do currículo... depois disso, entregamos o currículo à direção nacional de formação de professores e os formadores voltam para os centros já com o currículo também para implementar...”* (Entrevista realizada com um representante do INDE em 7 de maio de 2019; grifo nosso).

Sendo assim, o INDE presta uma assessoria aos formadores de professores antes de implantarem o projeto curricular. Todavia, essa assessoria deveria acontecer a partir das demandas dos professores ou das demandas das instituições educativas com o objetivo de ajudá-los a resolver os problemas profissionais que lhes são próprios.

Mais do que chamar os formadores para socializar ou informá-los sobre o projeto curricular, mostra-se mais relevante que os formadores sejam parte integrante do desenho curricular. Essa socialização promovida pelo INDE aos formadores atrela-se a cursos de curta duração, visando a atualização, o aperfeiçoamento ou, até mesmo, a “reciclagem” (sic) desses docentes. Para Diniz-Pereira (2019), nos cursos de curta

duração, os professores passam a colecionar certificados mesmo que para isso se preocupem mais em assinar as listas de presença do que em participar efetivamente desses instantes de formação (p. 67). Portanto, a ideia de chamar ou convocar os formadores para serem “informados” sobre os novos programas de formação docente distancia ainda mais da possibilidade de tornar essa formação um lugar de desenvolvimento da profissionalidade por meio da realização de ações de interesse dos formadores. Um estudo do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 120) recomenda que se deve “envolver os professores na planificação e elaboração do currículo e plano estratégico de educação”. O que sucede é que os indivíduos dos gabinetes são os que passam a estudar a formação sem o envolvimento dos principais atores. O formador de professores e o professor do ensino primário devem ser vistos como elementos-chave para o *design* curricular e responsáveis pela sua implantação na formação docente. A consequência da falta de participação desses sujeitos (formadores e professores) no *design* e desenvolvimento curricular poderá ser a apatia dos formadores e dos professores na implantação curricular por não se virem nesse processo ou por desconsiderar que eles sejam parte integrante dessas inovações ou pretensões – o que pode resultar na deficiência e fracasso curricular, constituindo-se aspectos de gravidade eminente para o sistema educacional moçambicano. Nesse diapasão, Nóvoa (2009) advoga:

...[a] necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (p. 37-38).

A situação ideal é o envolvimento dos professores e formadores na concepção dos currículos da formação docente e do ensino escolar para harmonizar consensos e gerar expectativas altas nesses sujeitos em virem realizadas suas utopias – contrariamente a oferecer programas acabados que obriguem aos professores e formadores a trabalharem sobre as metas. O docente ou instituição de ensino que trabalha apenas orientado pelas metas tem maior probabilidade de falsear os resultados. Perguntamo-nos, então, se não será por causa desse risco que se gera a discussão sobre a promoção semiautomática ou a “progressão normal” (MAZULA, 2018, p. 32). Defendemos, então, que os processos de concepção e implantação curricular na formação docente devem envolver “uma parceria negociada com os profissionais” (PERRENOUD, 2002, p. 16).

Essa “parceria negociada” não pode ser alcançada por meio de uma relação de subordinação, como sugere o posicionamento do representante do INDE sobre a definição da concepção do currículo, sua socialização e monitoria:

“...fazemos a monitoria regular, mas, no fim do ciclo, nós fazemos uma avaliação que, muitas vezes, é uma avaliação externa. Então, chamamos nós como INDE e o Ministério da Educação... contratamos uma entidade para fazer a avaliação do currículo para mostrar quais são os aspectos negativos e positivos que é necessário corrigir” (Entrevista realizada com um representante do INDE em 7 de maio de 2019).

Parece óbvio que, durante um processo de reforma curricular, haja necessidade da monitoria e avaliação periódica de modo a fazer intervenções pontuais que dão direção a essa reformulação do currículo. Porém,

faz jus que essa monitoria e avaliação decorram do próprio processo de construção do “lugar da formação docente”, sendo importante que se assegure que todos os intervenientes desse processo estejam a par das suas obrigações. Isso equivale dizer que os formadores, formandos, corpo diretivo, corpo técnico administrativo nas instituições formadoras, os professores e gestores das escolas em que ocorrerão as práticas, os professores da ZIP, os técnicos dos serviços distritais e o sindicato dos professores devem ser parte integrante do *design*, desenvolvimento, monitoria e avaliação curricular. Uma vez que a reforma do currículo diz respeito aos interesses socioeducativos e profissionais, o INDE deve compreender a necessidade da criação de uma plataforma de trabalho sistêmico que envolva todos esses integrantes da reformulação curricular para que todos se sintam comprometidos e engajados nesse processo. Vale lembrar que “a tarefa da formação não é capacitar um docente para transmitir saberes e estruturar uma cultura dominante e sim estabelecer uma reflexão e uma análise para transformar a escola e colocá-la a serviço da comunidade” (IMBERNÓN, 2016, p. 191).

Sobre o processo de reformulação curricular para o modelo de formação de professores “10^a + 1”, desenvolvidos há cerca de duas décadas, o representante do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) em Moçambique afirmou que:

“...no currículo da “10^a + 1”, o produto é bom porque são alunos internos... aquele é um trabalho intensivo; são 36 horas de formação semanais... os alunos têm aulas de manhã e de tarde, tem atividades extracurriculares de desporto, de produção escolar, ligação com a comunidade... é uma formação que bem analisada acaba tendo a mesma qualidade com uma outra qualquer formação e nós como INDE, infelizmente, não fizemos um estudo de desempenho deste professor no fim já quando estiver a trabalhar...” (Entrevista realizada com um representante do INDE em 7 de maio de 2019).

Estudos já mencionados nesta tese (NIQUICE, 2005; MATAVELE, 2016; MAZULA, 2018) sinalizam, ao contrário, vários problemas nesse modelo de formação de professores em Moçambique. Apesar de o INDE insistir em passar a ideia de que os egressos desse modelo “são bons”, esse órgão assume nunca ter realizado um estudo para aferir o real desempenho desses egressos. A justificativa apresentada por esse Instituto para a falta de um estudo para a aferição do desempenho dos professores novatos, formados nesse modelo de formação docente, assenta-se nos frequentes cortes orçamentários do setor da educação no país. O INDE parece, então, querer escamotear a verdade – verdade esta revelada pelas pesquisas acadêmicas e por meio da realidade do contexto educativo moçambicano que apresenta continuamente resultados escolares fracassados.

Embora se reconheçam as limitações do INDE na gestão do desenvolvimento curricular para a formação docente em Moçambique devido a vários fatores, entre eles, fatores de ordem financeira, Darling-Hammond, et al. (2018), referindo-se especificamente à realidade estadunidense, sugerem, a longo prazo, que:

Aqueles que estão preocupados com a capacidade de todos os professores ensinarem de forma eficiente a todos os alunos devem canalizar suas preocupações para a melhoria das escolas e das faculdades de educação com o compromisso de criar ambientes para políticas que fomentem o desenvolvimento de uma preparação docente poderosa (p. 409; tradução livre).

Nesse sentido, faz-se necessário o envolvimento de todos os intervenientes no processo de reforma dos cursos e programas de formação docente e do desenvolvimento curricular nas escolas. O que fica patente é que, em Moçambique, o INDE se preocupa somente com a implantação do currículo sem, contudo, aferir se as aprendizagens dos formandos nos institutos de formação docente são realmente relevantes para que eles proporcionem um ensino de qualidade aos alunos nas escolas. Segundo Darling-Hammond, et al. (2018):

Isso exige não apenas o envolvimento de educadores e de professores, mas também que superintendentes, diretores e professores unam forças para persistir em oportunidades sólidas de aprendizagem profissional antes e durante suas carreiras; que pais e membros da comunidade entendam a importância crítica do investimento em formação profissional para os educadores de seus filhos (p. 410).

Embora o INDE assuma não ter realizado um estudo para aferir o desempenho dos egressos dos professores formados no modelo curricular “10^a + 1”, o representante desse órgão insistiu que eles têm um desempenho melhor:

“...notamos que o seu desempenho não era diferente... em alguns casos, era melhor que o desempenho daqueles que tinham mais anos de formação. Então, é essa análise pontual que estou a dizer... que não fizemos um estudo regrado, mas a observação pontual remete-nos a esta reflexão: que, talvez, fossemos fazer um estudo mais profundo e nunca devemos permitir que alguém venha dizer que a qualidade de educação decaiu por causa desses professores” (Entrevista realizada com um representante do INDE em 7 de maio de 2019).

Dessa maneira, na visão desse representante do INDE, a qualidade da formação dos professores egressos do modelo “10^a + 1”, embora contestada pelas pesquisas, proporciona um bom desempenho profissional. Com isto, afasta-se a possibilidade de ser o professor uma das causas da baixa qualidade do ensino em Moçambique. Sendo assim, o representante do INDE parece assumir “a postura [de que os] docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola”, sendo eles apenas vítimas de um sistema social excludente (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 71). Para o entrevistado, a qualidade da formação nesse modelo “é boa” em razão de os alunos formandos estudarem em regime fechado:

“...em termos de processo de formação deste currículo, a qualidade é boa. Há mérito de alunos serem internos. Então, quando nós temos um aluno interno, temos todo tempo para dizer ao aluno tudo o que nós queremos” (Entrevista realizada com um representante do INDE em 7 de maio de 2019).

As evidências produzidas, nesta pesquisa, a partir dos depoimentos dos sujeitos do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne (IFPC), refutam as afirmações desse representante do INDE. Lembremos que os problemas levantados pelos gestores do IFPC têm a ver com o tempo reduzido da formação, o fato de os alunos envolverem-se em “atividades domésticas” do Instituto (saneamento geral e copa) e de os discentes terem poucas horas de repouso. Nota-se, portanto, nas palavras do representante do INDE, o desconhecimento da realidade da formação docente no IFPC. Seu posicionamento revela que a monitoria que se realiza sobre o desenvolvimento curricular não incide sobre o diagnóstico dos reais problemas do Instituto de Chibututuíne.

O representante do INDE entende, então, que tudo depende da formação dos formadores:

“...nós temos um déficit nos formadores... o que acontece, nós podemos desenhar um bom currículo, mas aquele currículo para ser implementado precisa de um formador que também tenha sido formado não em semana ou duas como temos feito...” (Entrevista realizada com um representante do INDE em 7 de maio de 2019).

Realmente, não é de hoje que se clama pela necessidade da formação dos formadores de professores em Moçambique. Porém, em vez de apontar os possíveis culpados pelo fracasso das reformas curriculares, vale mais a pena construir uma tecitura que possa viabilizar esse processo.

O perfil dos formadores de professores do IFPC que traçamos no Capítulo Quatro desta pesquisa, talvez, nos faça concordar que, realmente, não se trata de um perfil adequado para a função que exercem. Todavia, há potencialidades para o efeito, pois a maioria desses formadores está na carreira docente há mais de dez anos! O representante do INDE não reconhece, porém, essas potencialidades dos antigos e novos formadores de professores do Instituto de Chibututuúine ou que estas sejam subaproveitadas:

“Precisamos de um formador capacitado para lidar com a formação de professores para o ensino primário e, infelizmente, não é o que se faz. Muitos têm formação para professores do ensino secundário, mas estão a formar professores para o ensino primário” (Entrevista realizada com um representante do INDE em 7 de maio de 2019).

Ao nosso ver, o problema maior não está na suposta “falta de competência dos formadores”. Estes desenvolveram uma certa competência (construíram algum conhecimento) sobre a formação de professores primários em Moçambique por exercerem essa atividade há vários anos. O que está em causa é a qualidade da formação docente nesse país.

O representante do INDE também reconheceu a falta de condições de trabalho:

“Não temos condições. Continuamos a trabalhar nas mesmas escolas com os mesmos professores e fica a rotina... não se exercitam o suficiente e há professores que ganham vícios porque, todos os anos, recebem estagiários, já não planificam as aulas... ficam todos desatualizados... ficam ali a espera” (Entrevista realizada com um representante do INDE em 7 de maio de 2019).

Esse problema da falta de planificação dos professores ou da rotina vivida nas escolas poderia ser resolvido adotando-se uma concepção de formação docente centrada na escola que, segundo Imbernón (2011, p. 90), transforma a instituição educacional em “**lugar prioritário de formação**”. Assim, a conjugação de esforços no domínio da tecnosfera e da psicofera torna-se fundamental para assegurar uma formação docente de qualidade com consequências positivas para o ensino escolar.

Por fim, o representante do INDE reconhece que, na verdade, se trata de um problema de natureza financeira, como se pode perceber por meio do depoimento a seguir:

“...era preciso ter professores relativamente mais baratos, em termos salariais, mas que tivessem uma formação. O salário do graduado da “10ª + 2” podia pagar dois professores sem exagero de “10ª + 1”. Então, para

evitar que nós tivéssemos professores sem formação na sala de aulas, tivemos que descontinuar aquele curso de dois anos e pegamos de “10ª + 1 ano” (Entrevista realizada com um representante do INDE em 7 de maio de 2019).

A problemática da formação de professores para o ensino primário em Moçambique conhece vários contornos que têm a ver com a introdução de um modelo de formação docente bastante acelerado que, atualmente, é bastante contestado (ver, por exemplo, MATAVELE, 2016). Mahalambe (2011), citado por Mazula (2018, p. 71), nos faz lembrar que manter o crescimento da massa salarial em níveis comportáveis foi uma das razões para a introdução de um novo modelo de formação de professores para o ensino primário em Moçambique. No entanto, temos consciência de que os países subdesenvolvidos perdem sua soberania diante das regras impostas pelos agentes externos¹⁶⁴. Dúvidas não nos restam de que a situação atual de precariedade na formação docente tem a ver com a carência de recursos financeiros e o baixo investimento na educação em geral e que ela tem o seu condão nas restrições econômicas que o país atravessa. Portanto, o INDE, enquanto instituição que deve assegurar a qualidade do ensino por meio da boa formação de professores em Moçambique, pouco pode fazer diante desse cenário.

5.4. A mudança necessária na formação acadêmico-profissional de professores para o ensino primário como pressuposto da qualidade do ensino

A necessidade de mudanças na formação de professores para o ensino primário em Moçambique não é um tema novo. As mudanças efetuadas na formação docente para esse nível de ensino nesse país geraram poucas transformações nos processos de ensino-aprendizagem em salas de aula, na gestão das escolas e na vida dos próprios professores, como reconhece o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano que recomenda:

Incrementar a qualidade de formação dos professores, o seu acompanhamento, a supervisão pedagógica, bem como a avaliação do desempenho do professor. Criar uma instituição de certificação e acreditação dos cursos de formação de Professores no País; Rever a carreira docente em vigor no País de modo a relacionar o conteúdo de formação inicial e os perfis de carreira docente por níveis e tipos de ensino; Melhorar as condições de vida e de trabalho para tornar a profissão do professor mais atrativa nas escolas, em particular nas zonas rurais; Promover a avaliação do desempenho dos formandos dos centros de formação para avaliar as suas competências (MOÇAMBIQUE, 2017, p. 118-120).

Essas ações são realmente importantes, pois tem-se como questão central a profissão docente em Moçambique – desde a mudança na concepção curricular dos cursos de formação de professores, a acreditação desses cursos, o cuidado com a carreira docente e as condições de vida dos profissionais da educação, entre outras. Dessa maneira, é realmente necessário que essa lista de ações se estenda para a profissionalização dos professores, bem como o desenvolvimento das escolas. Para Garcia (1999, p.139), poucos negariam que o desenvolvimento profissional do professor e o aperfeiçoamento da instituição escolar são duas faces da mesma moeda; é difícil pensar em uma, sem pensar na outra. Sendo assim, as

¹⁶⁴ Segundo Fonseca (2007, p. 10), o Banco Mundial defende retoricamente políticas educacionais que supostamente visam a elevação da qualidade do ensino nos países subdesenvolvidos, mas, na prática, impõe a redução dos gastos públicos, em geral, e para a educação, em particular, nesses países e se mantém indiferente à carreira e ao salário do magistério.

mudanças pretendidas na formação de professores para o ensino primário em Moçambique devem levar em consideração estas duas faces da moeda – a instituição escolar e a formação docente.

O representante da Direção Nacional de Formação de Professores (DNFP) do Ministério da Educação de Moçambique, ao responder sobre as possibilidades de mudanças sistêmicas na educação moçambicana, preferiu centrar na figura do formador:

“...o perfil de formador que valoriza o facto dele ter muita experiência no ensino primário e ser um professor de referência etc. ...não bate. Mesmo porque pela sua localização e pelo prestígio que era suposto dar ao Instituto de Formação de Professores, há muita apetência para as pessoas. Idem para a instituição de formação de professores e algumas pessoas com poder cujas pessoas de suas relações, familiares, ou pessoas importantes para alguma e outra coisa que não têm nada a ver com o desempenho profissional acham que ali é o lugar onde devem colocar as pessoas... e isso tem interferido de maneira grosseira no funcionamento da instituição de formação” (Entrevista realizada com um representante da DNFP em 17 de abril de 2019).

Ele se referiu à ingerência (ao clientelismo, ao nepotismo e ao tráfico de influências) na seleção dos candidatos para os cursos de formação de professores, bem como na seleção dos formadores e gestores dos institutos de formação de professores (IFPs) – denunciada também anteriormente, nesta tese, pelos gestores e formadores do Instituto de Chibutuúine e que enferma a preparação docente em Moçambique. Ou seja, além de mudar os currículos, as estratégias de formação ou de promover a modernização das instituições de preparação docente, há necessidade de uma mudança sistêmica, estrutural – que extrapola o âmbito da tecnosfera – e, principalmente, cultural que inclua a conscientização das pessoas (e de toda a sociedade moçambicana) sobre os riscos de se reproduzir esse tipo de comportamento no magistério.

O representante da DNFP continuou a sua reflexão sobre a situação da formação de professores primários em Moçambique:

“...a situação não está boa. Os processos de formação de professores não estão bem e, não estando bem, em várias vertentes, não estão bem do ponto de vista de legislação atinente que é bastante frágil e, por ser frágil, é permissível... essa coisa de se meter lá pessoas que não têm perfil é prova evidente da fragilidade da legislação e dos critérios – que mesmo que estejam definidos – é preciso que a legislação seja muito mais forte para que seja impenetrável, não seja permissível” (Entrevista realizada com um representante da DNFP em 17 de abril de 2019).

A penetrabilidade, permissibilidade e permeabilidade do setor de formação de professores, particularmente na formação de docentes para o ensino primário, são realmente graves em razão das várias evidências trazidas nesta pesquisa. Embora o representante da DNFP clame pelo fortalecimento da legislação, teme-se que isto não possa ter algum efeito, pois a aplicabilidade da legislação depende também do compromisso ético e moral que as pessoas têm com a causa em questão.

Embora existam estruturas oficialmente criadas, em Moçambique, para zelarem pela formação de professores, compreende-se a necessidade de se implantar, no seio do sistema de preparação docente, um mecanismo concreto, viável e, acima de tudo, responsável de impenetrabilidade e impermeabilidade na

formação docente desse país. Trata-se de um problema complexo que, em nosso entender, carece de uma solução sistêmica que reside na implantação do “lugar de formação de professores para o ensino primário”, ou seja, na transformação da Zona de Influência Pedagógica (ZIP) em lugar de excelência para a concepção curricular, gestão pedagógica e administração da formação docente¹⁶⁵.

Constituir o “lugar de formação de professores” como mecanismo de assegurar uma preparação profícua não só se mostra relevante quanto necessário tendo em vista a instabilidade instalada no seio da formação docente em Moçambique, como ilustram as declarações do representante da DNFP:

“É verdade que temos muitos inimigos. Neste sentido, querer resolver a instituição de formação de professores para o ensino primário é ir contra muita gente. Bom, mas essa é uma briga que nós compramos e vamos até ao fim. Nós sabemos que são fortes. Não podemos menosprezar... nossa vontade não pode nos fazer pensar que vai ser muito fácil, não vai... são pessoas que mandam os outros lá nos IFPs sem perfil... é todo um sistema feito... na verdade, é um outro subsistema... a formação de professores é o último recurso que a gente tem e que nos dá a última esperança que nós podemos melhorar a nossa educação. Se a formação de professores continuar assim como está, definitivamente, a esperança de nós recuperarmos a educação no nosso país está comprometida” (Entrevista realizada com um representante da DNFP em 17 de abril de 2019).

A apetência dos designados “fortes” em controlar a formação docente em Moçambique e, por meio desse controlo, colocar sua gente, ainda que sem requisitos, para o efeito, degrada o sistema de formação docente moçambicano. Dessa maneira, não apenas a formação docente será o veículo da melhoria da qualidade do ensino no país, mas, sobretudo, o reduto moral da promoção da cidadania e dos valores éticos humanos. É impensável que um professor ou formador que tenha entrado em um IFP “pela porta de cavalo”, ou seja, usando mecanismos obscuros, estará em condições de promover a eticidade que se espera do magistério.

O sistema está tão corrompido que mesmo os supostos titulares de poder (Ministério da Educação, INDE, Serviços Distritais) – que estatutariamente poderiam controlar os processos de formação docente – encaram dificuldades e barreiras internas dentro do sistema para contornar e remover os obstáculos que infestaram a formação de professores no país. Por meio das declarações do representante da DNFP, uma direção ministerial para zelar pela implantação das políticas e estratégias da formação de professores em Moçambique, temos a sensação de que o sistema de formação de professores no país está capturado por alienígenas “contra revolucionários”:

“Precisamos criar critérios, ganhar simpatia com algumas pessoas porque, como dissemos, não é fácil. É virar um jogo e isso é contra pessoas e as pessoas vão reagir e são fortes. Mas, primeiro, temos que redefinir o perfil de formador e blindar o Instituto. Quer dizer que as pessoas precisam de perceber que a instituição de formação de professores não é uma instituição qualquer e não vai pessoa qualquer para lá. E isso vai nos levar a fazer uma varredura na instituição de formação de professores... nós estamos disponíveis para fazer isso.” (Entrevista realizada com um representante da DNFP em 17 de abril de 2019).

¹⁶⁵ Como descrito anteriormente nesta tese, a ZIP é o espaço de confluência das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas, isto é, a oficina pedagógica e geoadministrativa da educação. É nesse espaço que se deve conceber, implantar e consolidar o processo de mudanças no sistema educativo moçambicano.

Por meio de vários documentos ministeriais (MOÇAMBIQUE, 1998, 2004, 2012; MOÇAMBIQUE, 2017, 2019; MOÇAMBIQUE, 2012), percebe-se a existência de leis, normas e critérios que dão direção à formação de professores no país. Os critérios para seleção dos docentes e os perfis desses profissionais são definidos pelos seguintes documentos: Ministério da Educação (MOÇAMBIQUE, 2004) e Regulamento Geral dos IFP e FEA (MOÇAMBIQUE, 2012). Se esses instrumentos legais são desconsiderados por pessoas inescrupulosas que “capturaram” o sistema de formação docente em Moçambique para benefício próprio, é necessário analisar as estruturas de liderança e colocar “o homem certo em lugar certo” (SHARMA, 2004, p. 9). Além disso, medidas de combate à corrupção no setor da educação devem ser fortalecidas, pois, segundo o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano), a corrupção contribui para piorar em muito a situação.

A corrupção constitui uma preocupação no país em geral e no setor da Educação, em particular. O índice de percepção da corrupção em Moçambique é bastante alto e estudos mostram que uma grande proporção da população encontra situações de corrupção no seu dia a dia, incluindo nos serviços de Educação (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 20).

Bastos e Duarte (2017, p.17) nos fazem lembrar que:

As mudanças que ocorrem em Moçambique não derivam apenas de transformações internas, mas, sobretudo, são uma resposta às pressões e/ou constrangimentos das agências e organizações internacionais sobre as estratégias de desenvolvimento de políticas educacionais. Apesar disso, consideramos que os atores locais são corresponsáveis, sobretudo no que se refere à definição de estratégias que possam contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo e na adoção de uma visão holística em termos de desenvolvimento do sistema.

Essa “visão holística” corresponderia, de acordo com a nossa compreensão, à uma mudança/reforma nos currículos, na formação dos profissionais, na gestão escolar e na avaliação institucional¹⁶⁶. Currículo, formação e gestão são áreas interligadas que reforçam a mudança na organização das escolas. Portanto, a mudança pretendida no seio da formação docente moçambicana precisa ser acompanhada de reformas curriculares (da formação e do ensino), da gestão escolar e da avaliação institucional. Nas palavras de Basílio (2017), “as reformas educacionais feitas em Moçambique não mexem o sistema de ensino no seu todo, nem estabelecem a ligação da reforma educacional com a reforma financeira. Elas nunca colocaram como prioridade a reforma financeira ou econômica nem as condições socioeconômicas dos profissionais de educação” (p. 285).

A necessidade de mudança na sociedade moçambicana, tendo como pano de fundo a melhoria da qualidade da educação, em que se coloca o professor como elemento-chave (MOÇAMBIQUE, 1998, 2004 e 2012), deve considerar também melhorias na vida socioprofissional do docente como estratégia para sua motivação, elevação da autoestima e *status* social. No entendimento ministerial, isso perpassa por:

Reavaliar a remuneração dos escalões mais baixos dos professores para que seja equiparada com a de outras funções do Estado, mas com as mesmas características; Reduzir a diferença entre os escalões; Selecionar

¹⁶⁶ Como afirma Basílio (2017, p. 285), uma reforma educacional consistente prioriza quatro áreas fundamentais: currículo, formação dos profissionais, gestão escolar e a avaliação institucional.

peças interessadas para serem professores; Melhorar a qualificação acadêmica dos professores, tanto no início, quanto no decurso da carreira [...]; Colocar os professores em locais com condições de habitação, uma vez que a maior parte dos professores está colocada nas cidades do que no campo, onde existem sérios problemas de habitação [...]; Melhorar as condições de trabalho na escola (MOÇAMBIQUE, 2017, p.121).

Embora não exista um estudo moçambicano, pormenorizado, sobre a satisfação socioprofissional dos docentes, pesquisas realizadas em Moçambique (DUARTE, BASTOS e RUIAS Jr, 2016; MAZULA, 2018) sobre o professorado local enfatizam a insatisfação generalizada dos professores pelas condições de trabalho e sua condição social. Esses estudos demonstram a inquietante e dramática condição docente em Moçambique e revelam o reconhecimento ministerial em termos das baixas remunerações, a existência de professores “paraquedistas”, a baixa qualificação acadêmica dos professores, o desprestígio social e as condições precárias de trabalho.

Em Moçambique, não há necessidade de se realizar um estudo para perceber as precárias condições sob as quais decorre o processo de ensino-aprendizagem na maioria das escolas do país; tão pouco para saber que a condição social dos professores, de modo geral, é precária. Para tal, basta observar a tabela salarial do magistério nesse país e constatar-se-á que o piso salarial do escalão mais baixo da maioria dos professores (do ensino primário/DN₄) que asseguram o funcionamento do ensino primário (egressos dos IFPs) é baixíssimo: 6.776,00 Mt, de acordo com a tabela salarial do Ministério da Economia e Finanças (MOÇAMBIQUE/MEF, 2018). Portanto, a mudança/reforma educacional para a melhoria do sistema educacional deve ser emancipatória e acompanhada por medidas estruturais como, por exemplo, elevar o piso salarial docente em todos os níveis, atrair bons estudantes para a formação docente, concursar gestores educacionais, reduzir a proporção de alunos por professor, entre outras.

Por fim, entendemos que a formação de professores deve atender as particularidades e necessidades para a aprendizagem dos alunos em Moçambique e, para tal, é essencial considerar que muitas crianças moçambicanas são excluídas do processo de aprendizagem devido ao idioma usado no ensino – o português – que é o idioma nacional e de ensino – em um país multilíngue em que a maior parte da população não fala o português¹⁶⁷. Apesar de ter sido algo negligenciado durante anos, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano finalmente reconhece que este é um fator importante para o sucesso e o bom rendimento escolar das crianças moçambicanas (MOÇAMBIQUE, 2020).

Embora seja possível admitir a existência de alguns avanços para se tentar reverter esse cenário – com a adoção da aprendizagem baseada em línguas nacionais vinculadas aos programas de ensino bilíngue –, a formação de professores para o ensino primário em Moçambique ainda não faz parte desse esforço linguístico para a melhoria da qualidade educativa no país (NGUNGA, 2011; LOPES, 2001; 2009). Essa situação ainda se constitui em um verdadeiro “calcanhar de Aquiles” no contexto educacional moçambicano. Há sim uma sinalização de intenção da institucionalização da aprendizagem sobre línguas nacionais na formação de professores no novo currículo de formação docente no país (MOÇAMBIQUE/INDE, 2019) com a introdução de disciplinas como “Estrutura das Línguas Moçambicanas”, “Literatura Oral em Línguas

¹⁶⁷ O ensino primário (EP) continua a ser leccionado em Moçambique em uma língua não familiar para a maioria das crianças, particularmente, as que vivem nas zonas rurais.

Moçambicanas”, “Didáctica da Língua Segunda I”, de 90 horas, 54 horas e 126 horas, respectivamente. Segundo o INDE, essas disciplinas têm a finalidade de:

[“Estrutura das Línguas Moçambicanas”]: Assegurar que o formando reconheça a importância das Línguas moçambicanas no ensino, através do estudo dos seus aspectos sociolinguísticos e formais. Elas focalizam o estudo da situação linguística de África e de Moçambique, da história das Línguas Bantu de Moçambique, da estrutura das Línguas Moçambicanas, isto é, a fonética, fonologia, morfologia e a sintaxe, incluindo a aprendizagem da leitura e escrita nestas línguas (p. 27);

[“Literatura Oral em Línguas Moçambicanas”]: Pretende valorizar a tradição oral como uma das múltiplas manifestações culturais, nos variados contextos do quotidiano (p. 35);

[“Didáctica da Língua Segunda I”]: Fazer com que os formandos aprendam a desenvolver a comunicação entre os usuários da língua, empregando-a corretamente em diversas situações de comunicação (MOÇAMBIQUE, 2019, p. 155).

Trata-se de uma boa intenção para a promoção de uma “uma educação para todos” e no seguimento dos objetivos do desenvolvimento do milénio. Porém, a falta de um corpo docente preparado nos institutos de formação pode minar esse propósito. Cabe realçar que o problema da falta de materiais instrucionais nas línguas nacionais para a formação docente e para o ensino nas escolas também constitui um obstáculo a ser transposto.

Discutiu-se, ao longo do presente capítulo, os contornos da formação docente para o ensino primário em Moçambique na visão dos antigos gestores do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine, os chamados “decanos”, e de representantes do Serviço Distrital da Manhica, do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação por meio de um representante da Direção Nacional de Formação de Professores, para compreendermos “os prós” e “os contras” presentes na discussão sobre a qualidade da formação docente *versus* a qualidade do ensino. Isto nos possibilitou entender a relevância das Zonas de Influências Pedagógicas (ZIPs) no condão da formação docente e na melhoria da qualidade do ensino em Moçambique. Nivagara et al. (2016) afirmam que a criação das Zonas de Influências Pedagógica (ZIPs) teve o objetivo de impulsionar o funcionamento das escolas com base no trabalho pedagógico dos professores como construtores do currículo e promotores de escola e do ensino de qualidade (p. 71). Embora esse estudo revele a existência de aspectos que dificultam o seu funcionamento, tais como a formação académica, profissional, a experiência profissional, a carga horária de trabalho do coordenador da ZIP, entre vários aspectos de natureza geoadministrativa, ao nosso ver, a ZIP tem um enorme potencial para que ela seja instituída como “lugar de formação docente”. A ZIP – como espaço de confluência de práticas – proporciona simultaneamente o desenvolvimento curricular, das práticas educativas e profissional do professor e, dessa maneira, a partir desse “lugar”, as comunidades de práticas podem se constituir em uma boa alternativa para o contexto educacional moçambicano, pois permitirão o estabelecimento de intercâmbios entre o professorado mediante o estabelecimento de diferentes redes de comunidades de práticas em distintas escolas do país.

Conclusão e considerações finais

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o lugar da formação de professores para o ensino primário em Moçambique. O objetivo principal foi analisar como se desenvolve a preparação de docentes para o ensino primário nesse país, tendo como “caso” o Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC).

Os participantes desta pesquisa foram unânimes em afirmar que um dos requisitos para melhorar a formação docente em Moçambique é a garantia da construção de conhecimentos científicos entre os formandos e formadores, além, obviamente, da existência de condições materiais para o efeito. Os dados da pesquisa mostraram que, embora a maioria dos formandos tenha nível médio – que é maior do que o requerido para ingresso (10^a classe) –, eles apresentam, em geral, baixo conhecimento científico dos conteúdos relacionados às matemáticas e à língua portuguesa. Podemos afirmar, então, que não será apenas a elevação do nível de entrada na formação docente que influenciará a qualidade dessa formação, mas, sim, isto associado à melhoria da preparação dos alunos nos níveis escolares antecedentes.

Na retomada do funcionamento do Instituto de Chibututuine, no final da década de 1990, houve um investimento estrangeiro que impulsionou a melhoria da infraestrutura desse Instituto. Porém, isto não foi acompanhado de uma melhoria na qualificação dos atores da formação (formandos, docentes formadores e gestores). Nos anos iniciais de funcionamento do IFPC, tanto os formandos, como os docentes formadores e os gestores apresentavam baixas qualificações¹⁶⁸.

As baixas qualificações dos candidatos admitidos para a formação docente sugerem que se mudem os critérios de seleção e que sejam criados mecanismos de controlo do clientelismo, nepotismo e da corrupção para entrada na formação. Entendemos que o potencial dos atributos da Zona de Influência Pedagógica (ZIP) e a implantação de condições que confirmam a ela características e condições humanas e materiais de lugar de formação docente poderá auxiliar na seleção de melhores candidatos para a formação e para o exercício da docência em Moçambique.

Comprovamos que, nos processos de seleção dos formadores para trabalhar na preparação de novos professores, os critérios são ainda menos transparentes. A carreira de formador (instrutor técnico pedagógico) é prestigiosa em termos salariais e, em razão disso, ela torna-se cobiçada pelos professores de baixo escalão salarial que, por meio de mecanismos pouco transparentes, acabam ascendendo à almejada carreira.

A seleção de formadores e de gestores para os Institutos de Formação de Professores (IFPs), em geral, e para o Instituto de Formação de Professores de Chibututuine, em particular, é fonte de conflito interinstitucional em razão do poder executivo influenciar a seleção e a nomeação dos formadores e dos gestores desses Institutos, sem a devida observância de critérios definidos para o efeito.

¹⁶⁸ A partir de 2003, a segunda geração de gestores deu início a uma era de adequação dos perfis dos gestores e docentes formadores do IFPC, por meio da contratação de pessoas com qualificações acadêmicas e profissionais. Nesse período, embora os investimentos reduziram, o processo de formação registrou melhorias significativas por meio de uma gestão voltada para os resultados e a relação pedagógica que mantinham com as escolas.

Tem-se a necessidade, então, de uma uniformização dos critérios de seleção de docentes formadores assim como de candidatos à formação. A entrada na docência de professores deve ser realizada mediante regras claras que impossibilitem a entrada de profissionais menos qualificados. É por isto que reiteramos, a partir dos achados desta pesquisa, que a Zona de Influência Pedagógica (ZIP) deverá constituir-se o lugar responsável pelo processo de formação assim como pela identificação de melhores professores para atuarem como formadores de novos professores. Defendemos, então, nesta tese, a implantação da Zona de Influência Pedagógica (ZIP) como lugar de formação responsável pelo planejamento, monitoria e supervisão da preparação docente e as escolas como lócus privilegiado de formação.

Com isso, há uma preocupação com a existência de formadores sem experiência na docência do ensino primário e sem habilitações acadêmicas relacionadas ao magistério nesse nível de ensino. É necessário a existência de um programa de inserção profissional dos formadores leigos a partir do estabelecimento de parcerias entre o Instituto e a Zona de Influência Pedagógica (ZIP) – por meio, por exemplo, da participação deles em jornadas pedagógicas e didáticas nas escolas do nível primário.

De modo geral, percebeu-se que poucas ações são realizadas para o desenvolvimento profissional de modo a melhorar a qualidade dos formadores do IFPC. Estes, por sua vez, clamam por ações de desenvolvimento profissional. Estas poderiam associar-se a ações de formação contínua na escola ou a oferta de cursos de pós-graduação em educação ou de oficinas de formação contínua implantadas nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) como centros de desenvolvimento de saberes profissionais docentes ou, como sugerido nesta tese, como o lugar de excelência para a formação docente. Das poucas ações de desenvolvimento profissional desenvolvidas, a participação nos encontros de reflexão sobre a prática formativa serve apenas para os formadores assinalarem a presença, fazendo disso um processo improdutivo. Conceber um programa de formação contínua voltado para as características desses sujeitos (longevidade, experiência docente e formação docente) constitui uma ação necessária para o desenvolvimento de programas de especialização para os docentes.

Parece existir um fosso nas relações entre o Instituto e as escolas de práticas. De modo geral, as práticas de ensino e a supervisão não se desenvolvem bem devido à ausência do acompanhamento dos professores das escolas e dos formadores do IFPC. Conseqüentemente, há uma falta de coordenação das atividades de formação nas escolas e a falta de supervisão por parte do Instituto e das direções das escolas em que são desenvolvidas as práticas pedagógicas. Estas revelaram-se desgovernadas, carecendo de uma reestruturação e profissionalização dos seus gestores. As escolas com elevado nível de organização e gestão proporcionam uma boa imagem da docência para o processo de inserção profissional dos formandos. O inverso disso transmite uma imagem de desprestígio e desvalorização profissional da carreira docente. Advogamos por uma maior profissionalização da gestão escolar, como alicerce para a implantação de excelência na educação e formação docente e ensino-aprendizagem nas escolas de educação primária.

Apuramos, nesta pesquisa, que o clima organizacional e a falta de colaboração interna entre os atores da gestão da formação docente têm influenciado negativamente esses processos administrativos. Há um conflito entre os dirigentes que deriva da ambição de poder e da não aceitação – pelo colégio de funcionários, há muito estabelecido no Instituto de Chibutuúine – de gestores nomeados pelo Ministério da

Educação. Um gestor indicado pode não se identificar com a missão institucional. Nesse sentido, para a democratização da instituição de formação docente, apoia-se a ideia de concurso público para a gestão institucional mediante apresentação de uma agenda e de um projeto pedagógico para a instituição. É importante que esse gestor apresente uma agenda e um projeto pedagógico à assembleia da instituição de modo a cancelar a sua viabilidade. Em seguida, tem-se a sua eleição ou rejeição. Em Moçambique, para ascender aos cargos de chefia na função pública, deve sê-lo por confiança. Eis o porquê aquelas pessoas que almejam ascender a esses cargos ficam frustradas quando recebem alguém para chefiá-los em vez de se escolher um entre eles. Portanto, esses conflitos entre os gestores constituem um obstáculo para a condução dos objetivos do Instituto.

Há também fendas enormes nas relações entre os órgãos gestores do sistema educativo moçambicano, nomeadamente entre os SDEJT, o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) e o MINEDH, com graves consequências para o processo de formação docente no país. Apesar de ser o expoente máximo na condução das reformas curriculares em Moçambique, o INDE encontra-se distante de todos os outros órgãos nos processos de reestruturação curricular¹⁶⁹. Ele não está presente, por exemplo, na busca do isomorfismo entre a formação docente (currículo dos cursos e programas de formação docente) e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos nas escolas (currículos escolares). Portanto, há uma ausência de coordenação sistêmica entre esses órgãos na concepção e na implantação dos currículos da formação docente e da educação básica. Esse isomorfismo possibilitará a construção de saberes profissionais a partir da formação docente. Por exemplo, a etapa inicial da prática profissional, quando bem assistida, possibilitará a construção de saberes de modo a desenvolver uma *expertise* profissional nos professores sujeitos desse processo de formação docente. Apesar de ser um dos elementos de garantia de qualidade na formação, por meio da monitoria e da supervisão dos Institutos de Formação de Professores (IFPs) e das escolas, os SDEJT aparecem na radiografia da formação como “meros apêndices”, exercendo um papel de menor relevância nesse processo.

Revelou-se ainda que a melhoria do sistema escolar (infraestrutura e qualidade docente) é um elemento de base que leva a um “efeito dominó” na formação docente e no ensino escolar. Infelizmente, as políticas neoliberais têm se mostrado severas no sistema educativo moçambicano. Recomenda-se, então, uma reforma institucional que estabeleça padrões de qualidade de ensino e de formação docente, respeitando-se a inclusão educativa alicerçada pelo uso efetivo das línguas autóctones no sistema de ensino e de formação docente. Esta pesquisa evidenciou elementos de exclusão linguística no sistema de ensino e de formação docente que estão diretamente ligados à baixa qualidade do ensino-aprendizagem em Moçambique. Embora o discurso seja “de inclusão”, por meio da adoção do ensino bilíngue nas escolas, o país não possui graduados habilitados para leccionar conteúdos escolares em línguas bantu. O que tem acontecido são adaptações para possibilitar esse efeito.

Observa-se a baixa qualidade na formação docente, por meio da adoção do modelo “10^a + 1 ano”. Embora o INDE o considere satisfatório, esse modelo, além de ser meramente pedagógico – ou seja, ele treina (sic)

¹⁶⁹ A formação docente para o ensino primário em Moçambique é de tutela exclusiva do Ministério da Educação. Desse modo, o *design* dos currículos, por meio do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), é de sua responsabilidade. Mesmo os cursos oferecidos pelos parceiros ou por entidades privadas passam pelo crivo de aprovação e supervisão ministerial.

apenas a componente técnica do ensino –, acontece em curto espaço de tempo e em condições adversas em razão da falta de orçamento para atender as demandas básicas da formação.

Os resultados desta pesquisa reforçaram as constatações de outros estudos citados nesta tese (como, por exemplo, MAZULA, 2018; MATAVELE, 2016) e nos levam também a defender a necessidade de uma reforma curricular para a formação docente em Moçambique. Todavia, um aspecto destacado nesta pesquisa que não foi apontado por estudos anteriores refere-se à ideia de um *design* curricular que atenda o isomorfismo entre a formação docente e o ensino escolar a que essa formação se destina. O modelo de formação em vigor (“10^a + 1 ano”), além de ser de curta duração, com primazia de abordagem no conhecimento pedagógico, está distante do ideal para a formação de um bom professor. Isto em razão de dois motivos: por um lado, os candidatos apresentam fracas qualificações acadêmicas relacionadas à leitura e escrita, por outro, as práticas de ensino, além de não contarem com uma supervisão efetiva, os formandos são transformados em massa laboral.

A partir da descrição do modelo de formação em destaque (“10^a + 1 ano”), parece necessário a implantação de um conjunto de ações sistêmicas a serem desenvolvidas pelos diversos organismos que estão ligados à formação docente (Ministério da Educação, INDE, SDEJT, IFP e as escolas em que são realizadas as práticas) para a construção de um lugar da formação de professores primários em Moçambique.

Como vimos, as ações desses organismos são, de modo geral, desproporcionais à missão de formação de um bom professor. Embora algumas ações – a seleção dos candidatos após o vestibular, a organização das práticas, a seleção dos formadores, a promoção do desenvolvimento profissional dos formadores e docentes, toda a logística da formação que tem a ver com a componente da tecnosfera... – sejam realizadas por esses organismos, esta pesquisa identificou a ausência de ações de formação de professores coordenadas a partir da base, ou seja, da escola. A desconexão processual dessas ações, derivadas da falta de planejamento conjunto da formação, revelou que em vez da formação contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, ela produz germes para a desprofissionalização do magistério.

Fica claro, a partir desta pesquisa, a urgência da autonomia das instituições de formação docente e a constituição de uma ordem profissional paralelamente a implantação do lugar de formação docente para garantir que a formação e o desenvolvimento profissional docente não passem necessariamente pela chancela daqueles órgãos governamentais. Os relatos dos participantes desta pesquisa revelaram que a pobreza, a falta de emprego estável, a corrupção e o clientelismo favorecem a degradação da profissão docente em Moçambique.

Segundo os achados desta pesquisa, o currículo atual de formação de professores para o ensino primário, à semelhança dos currículos anteriores, é igualmente baseado em competência. Apesar da alteração no nível de ingresso – que passou a ser de 12^a classe do Sistema Nacional de Educação (SNE) ou equivalente – a ideia de capacitação ou desenvolvimento de competências está muito atrelada à concepção técnica e instrumental da formação docente. Os modelos de formação docente baseados em competências atrelam-se às políticas neoliberais no setor da educação em Moçambique. O conteúdo dessa formação não orienta

a docência para uma nova profissionalidade ou para o desenvolvimento profissional a partir de dentro da profissão.

Dessa maneira, utilizando-se um dos referenciais teóricos deste trabalho, os principais achados desta pesquisa possibilitaram conhecer como os vários indicadores sobre a componente da psicosfera, relacionados, por exemplo, aos perfis sociodemográficos e às trajetórias acadêmicas dos formadores e formandos do Instituto de Formação de Professores de Chibututuine (IFPC), impactam na qualidade da formação – ou seja, como impactam negativamente a componente da tecnosfera, dada a insuficiência de meios e recursos imprescindíveis (viaturas, material bibliotecário, recursos tecnológicos – computadores em rede, recursos alimentícios, entre outros) para a viabilização de um processo de preparação docente “de qualidade”.

Os resultados desta pesquisa nos permitiram compreender que a formação de professores para o ensino primário em Moçambique dá-se de maneira adversa às intenções de fornecimento de bons professores para esse nível de ensino. A pouca disponibilidade de aportes tecnosféricos (aparato material) e psicoféricos (mundo das ações) condicionam largamente a desqualificação da formação docente e do seu futuro trabalho. Sendo assim, é importante a reestruturação sistêmica do subsistema de educação e da formação de professores, incluindo as escolas e as Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) nesse subsistema: que as escolas sejam transformadas em lugar de excelência de formação a partir de melhoramento da gestão e que as ZIPs sejam outorgadas de competências para aconselhar as entidades sobre a situação de ensino e da formação, participar da elaboração curricular, selecionar candidatos e supervisionar atividades de formação docente.

Estudar a formação de professores para o ensino primário, a partir do diálogo com os sujeitos da formação e seus gestores, permitiu a revelação de uma radiografia de problemas relacionados à formação que outros estudos sobre o mesmo tema não puderam apontar. As ideias de culpabilização e vitimização, por exemplo, iluminaram a compreensão de que o governo moçambicano faz de conta que se interessa em formar professores de qualidade e, ao final, **culpabiliza** os professores pela fraca qualidade do ensino, e os professores fingem não conhecer as suas lacunas de formação e **vitimizam-se** diante dos resultados escolares.

Como vimos ao longo desta tese, vários estudos sobre a qualidade de ensino em Moçambique revelam a precariedade dos resultados da aprendizagem dos alunos do ensino primário e sugerem que esse problema deriva, em parte, da má qualidade da formação dos professores para esse nível de ensino no país. Desse modo, estudar a formação de professores para o ensino primário em Moçambique revelou-se importante para compreender se, na verdade, é a formação docente que não prepara devidamente os futuros professores, ou se se trata de um problema sistêmico que envolve não somente a formação docente, mas também os diversos elementos que influenciam a melhoria da qualidade do ensino, tais como, a organização do sistema escolar, os investimentos necessários para o subsistema da educação e da formação docente, a qualidade dos formadores dos professores, a qualidade dos professores em exercício e dos gestores das escolas primárias [diretores, seus diretores adjuntos pedagógicos e coordenadores de Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs)], bem como os incentivos salariais e afins para a melhoria da carreira

do magistério, entre outros. Este trabalho mostrou claramente que a segunda opção é a que melhor explica a baixa qualidade, em geral, do ensino em Moçambique.

Em razão da incompletude desta pesquisa, sugere-se, a partir deste ponto, que sejam planejados estudos sobre a inserção profissional docente para saber como os egressos da formação acadêmico-profissional se inserem na profissão e que tipo de acompanhamento, se algum, recebem nas escolas e nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs). Afinal de contas, como as ZIPs podem contribuir com o processo de formação acadêmico-profissional docente em Moçambique? Uma vez que a escola é tida como lócus privilegiado da formação docente, sugerimos estudos sobre como as salas de aulas podem constituir-se em lugar da formação docente. Além disso, visando um ordenamento social e prestígio da carreira docente, estudos sobre o papel do sindicalismo docente no planejamento e na monitoria da formação afigura-se também necessários.

REFERÊNCIAS

- ACÚRCIO, Marina Rodrigues Borges (coord.). A gestão da escola. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/ Rede Pitágoras, 2004.
- AGIBO, Júlio Miguel; CHICOTE, Maria Luísa Lopes. Modelos de formação de professores em moçambique: uma análise no processo histórico. II congresso internacional: trabalho docente e processos educativos, UNIUBE, 2015.
- ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALTET, Marguerite. La formation professionnelle des enseignants. Paris: Presses universitaires de France, 1994.
- AMADO, J. Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- AMBROSETTI, Neusa Barbosa e CALIL, Ana Maria G.C. Construindo-se formador no processo de formar futuros professores, em ANDRÉ, Marli (Org.). Práticas Inovadoras na Formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- ANDRÉ, Marli (Org.). Práticas Inovadoras na Formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- ANDRÉ, Marli E. d. A. Espaços alternativos de formação docente, em GATTI, Bernardete Angelina, (Org.). Por uma revolução no campo da formação de professores. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- ARGUIN, G. O planejamento estratégico no meio universitário. Tradução de Valdemar Cadó. Brasília: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1988.
- ARROYO, Miguel G. O ofício de mestre: Imagens e autoimagens, 15ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel G. Vidas ameaçadas: exigências- respostas e éticas da educação e da docência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- B. D. Damral B. M. Dash, Educational Guidance and counseling. Kalyani Publishers, New Delhi: 2003, P. 101.
- BANCO Mundial. Informe sobre Inquérito do banco mundial sobre educação em Moçambique, disponível <https://www.dw.com/pt-002/s%C3%B3-65-dos-professores-mo%C3%A7ambicanos-conseguiram-subtrair-86-55/a> -18378121, consultado em Setembro de 2018.
- BANKS, James, et al. Ensinando aprendizes diversos: em DARLING-HAMMOND, Linda e BRANSFORD. Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.
- BARDIN, Laurence. Análise do conteúdo, 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARRETTO, E. S. de S. e MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.
- BARRETTO, E. S. de S. e MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. avançados/ USP, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.
- BASÍLIO, Guilherme. As políticas educacionais e o ensino em questão. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.2, p. 274 – 292 abr./jun.2017. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
- BASSOLI, Fernanda, Lopes; JOSÉ Guilherme Silva da. Contribuições de um centro de ciências: para a formação continuada de professores, câmara Brasileira do livro, SP, Brasil, LF Editorial, 2015.

BASTOS, Juliano Neto De e DUARTE, Stela Mithá. Políticas Educacionais E Transformações Socioeconômicas No Período Pós-Colonial Em Moçambique, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27758_14288.pdf

Bernardo, I. de Jesus Paulo e Enes, Tomé Antônio. Corpo saudável: Educação Física 7ª classe. Maputo: Texto editores, 2004.

Bernardo, I. de Jesus Paulo. Do movimento à saúde: Educação Física 6ª classe. Maputo: Texto editores, 2003.

BHATNAGAR, Dr. R.P. Vidya Aggarwall. Educational Administration Supervision. Surya Publication, 2004, P. 104.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org). Formação de professores? Da incerteza à compreensão. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BOTLER, Alice Happ. AUTONOMIA E ÉTICA NA GESTÃO ESCOLAR. Revista Portuguesa de Educação, año/vol. 16, número 001, Universidade do Minho, Braga, Portugal, pp. 121-135, 2003.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2003.

BOUSQUAT, A.; e COHN, A. 2004 “A dimensão espacial nos estudos sobre saúde: uma trajetória histórica”, em Hist. Cienc. Saude-Manguinho, 113.

BRANSFORD, John, et al. Teorias da aprendizagem e seus papéis no ensino, 2019 em DARLING – HAMMOND, Linda e BRANSFORD. Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

BREZEZINSKI, Iria (Org). Formação de professores: um desafio. Goiânia: UCG, 1996.

CANÁRIO, Rui. Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

CARVALHO, Anna M. Pessoa De; Gil-Pérez, Daniel. Formação de professores de ciências: tendências e inovação, 10.ed. SP: Cortez, 2011.

CASTIANO, José P., et al., A longa Marcha duma “Educação para todos” em Moçambique. 2. ed. Maputo: Imprensa universitária, 2006

CHEVALLARD, Y. La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné. Grenoble: La pensée Sauvage, 1991

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CHICAVELE, Benedito Arão. Progressão por ciclos de aprendizagem e suas implicações na qualidade de ensino no nível básico em moçambique, 2019. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/progressao-por-ciclos-de-aprendizagem-e-suas-implicacoes-na-qualidade-de-ensino-no-nivel-basico-em-mocambique/16262>

COCHRAN-SMITH, Marilyn e ZEICHNER, Kenneth M., (Editores) .Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. Washington, D.C.: Lawrence Erlbaum associates, publishers, 2005.

COCHRAN-SMITH, Marilyn, et al., reclaiming accountability in teacher education. New York: Teachers College, Columbia University, 2018.

COELHO, Ana Maria Simões; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Olhar o magistério “no próprio espelho”: O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. Revista Portuguesa de Educação, 2017, 30(1), pp. 7-34 doi:10.21814/rpe.10724.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?, em TOMMASI, Livia De, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

COUTINHO, C. Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. (2ªed.). Coimbra: Almedina, 2014.

CUNHA, Maria Isabel Da. Formação de professores: espaços e processos em tensão, em GATTI, Bernardete Angelina, (Org.). Por uma revolução no campo da formação de professores. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

CUNHA, Maria Isabel Da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. Educação Unisinos 12(3):182-186, setembro/dezembro 2008.

DARLING-HAMMOND, Linda e BRANSFORD. Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

DARLING-HAMMOND, Linda et al.,. A elaboração de programas de formação de professores, em DARLING-HAMMOND, Linda e BRANSFORD. Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

DARLING-HAMMOND, Linda et al.,. Implementação e renovação curricular na formação de professores, em DARLING-HAMMOND, Linda e BRANSFORD. Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

DEMARCHI, Thyara Antonielle; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação de professores na Finlândia: Uma análise dos documentos oficiais. IV Simpósio sobre Formação de Professores. Anais Educação, Currículo e Escola. ISSN 2175-9162, Turbarão, 28 a 30 de Maio de 2014.

DEMO, Pedro. Discutindo a preparação de professores, em IMBERNÓN, Ivan, NETO, Alexandre Shigunov e FORTUNATO, Ivan (Org.). Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. 554p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e KENNETH, M. Zeichner (Org.). Justiça Social: Desafio para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e KENNETH, M. Zeichner. Formação de Professores S/A: Tentativa de privatização de preparação de docentes da educação básica no mundo. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. Em IMBERNÓN, Ivan, NETO, Alexandre Shigunov e FORTUNATO, Ivan (Org.). Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. 554p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST, em DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e KENNETH, M. Zeichner (Org.). Justiça Social: Desafio para formação de professores. Belo Horizonte. Autêntica, 2008.

DONACIANO, Bendita. A formação de professores primários em moçambique: Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10^a+1+1, Mestrado em Educação/ Currículo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica de Maputo, 2006.

DOS SANTOS, Júnior João Samuel. Análise das vicissitudes da organização do saber e dos problemas de elaboração do currículo do Ensino Básico de Moçambique. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, V.4. n1, p.27 – 43, 2018. CAp, UFPE

DRUCKER, Peter. Introdução à administração. São Paulo: Pioneira, 1984.

DUARTE, Stela Mithá. A avaliação por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique: entre tensões e desafios. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 33-47, jan./abr. 2018.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago. 2007.

FANFANI, Emilio Tenti. *La condición docente: análisis comparado de la Brasil, Perú y Uruguay*, -1a ed. - Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FERRARI, Mari Valicheski. Resenha: AKKARI, Abdeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 229-232, jan./abr. 2014.

FERREIRA, Jacques Lima de (Org). *Formação de professores: teoria e prática pedagógica*, Petrópolis, RJ: vozes, 2014.

FONSECA, João José Saraiva Da e FONSECA, Sônia Da. *Didática Geral*. 1 ed. Inta, Sobral, 2016.

FOUCAULT, Michael. *Conceitos fundamentais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Formação continuada de/para/com docentes: para Quê? Para quem?*, em IMBERNÓN, Ivan, NETO, Alexandre Shigunov e FORTUNATO, Ivan (Org.). *Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas*. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. 554p.

FREHSE, F. E. G. 2008 "Sociólogo do espaço", em. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 23, 68 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092008000300014&lng=en&nrm=iso (25-05-2020).

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65 .ed. RJ/SP: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, D.N.T. A avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 31, p. 79-100, jan./jun. 2005b.

GARCIA, Carlos M. *Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro*. (2009) *Sísifo / revista de ciências da educação* · n.º 8 · jan/abr 09 ISSN 1646 4990.

GARCIA, Carlos M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. *Formação de professores: compreender e revolucionar*, em GATTI, Bernardete Angelina, (Org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina, (Org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina, et al. *A atratividade da carreira docente no Brasil*. Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas sob encomenda da Fundação Victor Civita. SP: 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. Revista USP, São Paulo. Nº 100, p. 33-46. dezembro/janeiro/fevereiro, 2013-2014.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. O Inquérito: Teoria e Prática (Tradução para a língua portuguesa). Oeiras: Celta, 1997. [Original publicado em 1985].

GOLIAS, M. Educação Básica: Temáticas e Conceitos. Maputo: Editora escolar, 1999.

GOLIAS, M. Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e Presente. Maputo: Editora Escolar, 1993.

GÓMEZ, A.I. Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas, em SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A.I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOMÉZ, M. Buendia. Educação Moçambicana. História de um processo: 1962-1984. Maputo: livraria Universitária, 1999.

GROSSMAN, Pamela e SCHENFIELD, Alan. O ensino do conteúdo da disciplina, 2019, em DARLING – HAMMOND, Linda e BRANSFORD. Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019

GUERRA, I. Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso. Estoril: Principia, 2006.

HAMMERNESS, Karen; DARLING-HAMMOND, Linda e BRANSFORD, John. Como os professores aprendem e se desenvolvem, em DARLING-HAMMOND, Linda e BRANSFORD. Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

HENGEMÜHLE, A. Gestão de ensino e práticas pedagógicas. 6. ed. SP: Editora vozes, 2010.

HERMANY, Ricardo; COSTA, Dartagnan Limberger. A necessária superação do modelo representativo hegemônico na construção do empoderamento social local. Revista do Direito, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 2, p. 78-91, jul.-dez. 2009.

HOROWITZ, Frances Degan; DARLING-HAMMOND, Linda e BRANSFORD, John. Formação de professores em práticas apropriadas para o desenvolvimento, em DARLING-HAMMOND, Linda e BRANSFORD. Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.

HOWSAM, Robert B., et al. Educating a profession. Washington, D.C. USA: 1976

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza, 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. Qualidade do Ensino e Formação do Professorado: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, Ivan, NETO, Alexandre Shigunov e FORTUNATO, Ivan (Org.). Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. 554p.

IMBERNÓN, Ivan, NETO, Alexandre Shigunov e FORTUNATO, Ivan (Org.). Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. 554p.

KNEZEVRICH, Stephen J. Administration of public education. New York: Harper and Row, Publishers, 1998, p.8.

KUHN, Thomas, S. A estrutura das revoluções científicas. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

LAPO, F. R., BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LePAGE, Pamela, DARLING-HAMMOND, Linda e AKAR, Hanife. A gestão da sala de aula. 2019, em DARLING-HAMMOND, Linda e BRANSFORD. *Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer*. Porto Alegre: Penso, 2019

LIBÂNEO, J.C, *Didáctica*, 27. ed. São Paulo: Corte Editora, 1994.

LOPES, José de Sousa Miguel. *Educação e cultura africanas e afro-brasileiras: cruzando oceanos*. Belo Horizonte: Tela e Texto, 2009.

LOPES, José de Sousa Miguel. *Escola E Política Linguística Em Moçambique: A Cidadania Ameaçada*. Rio de Janeiro: TEIAS, ano 2, no 3, jan/jun 2001.

LOPES, José de Sousa Miguel. I Simpósio Educação, Marxismo e Socialismo. 21 a 21 de novembro de 2016. Faculdade da Educação/UFMG.

LUCK, Heloísa. *Liderança em gestão escolar*. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

MACHEL, Samora Moisés. *Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder*. Coleção estudos e orientações 6. Maputo: Imprensa Nacional, 1979.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 33-54.

MAINARDES, J. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009. (Questões de nossa época, 137).

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTINS, A. M. 2008 "O contexto escolar e a dinâmica de órgãos colegiados: uma contribuição ao debate sobre gestão de escolas", em *Ensaio: aval. Pol. públ. Educ*, 16, 59. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000200003&lng=en&nrm=iso (25-05-2020)

MARTUCCELLI, DANILO. *Gramáticas del individuo*. 1. ed. Buenos Aires: Losada, 2007.

MATAVELE, Hilária Joaquim. *Formação e Profissionalidade: um estudo na Formação Inicial de Professores do Ensino Básico em Moçambique*. Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro, Portugal, 2016.

MATE, Geraldo T.E, *Rekonstruktion der entwicklung der grundschule und grundschullerbidung in Mozambik: korrdiniering und integration als strategische optionen einer nachhaltigen, optimierung der grundschullehrerbildung*. Tese de Doutoramento, Hamburg, 2013.

MATEUS, Elaine Fernandes. Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores. *Educação em Revista|Belo Horizonte|v.30|n.03|p.355-384|Julho-Setembro 2014*

MAZULA, Brazão. *A complexidade de ser professor em Moçambique*. Maputo: Plural Editores, 2018.

MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.

MENDES, António A. Neto. Escola pública: "gestão democrática", colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*, año/vol. 17, número 002. Universidade do Minho, Braga, Portugal, pp. 115-131, 2004.

MIALARET, Gaston. A formação dos professores, Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOÇAMBIQUE, Decreto Presidencial Nº 18/2005 DE 31 DE MARÇO. Sobre atribuições e competências do Ministério da Educação e Cultura.

MOÇAMBIQUE. Diploma Ministerial nº 101/2012. Aprova o Regulamento Geral dos Institutos de Formação de Professores e de Formação de Educadores de Adultos, 2012.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 18/2018 de 28 de dezembro, estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação na República de Moçambique, 2018.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 4/83 de 23 de Março de 1983 que aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da República, II SÉRIE- Número 12. 1983.

MOÇAMBIQUE. Lei no 6/92 de 6 de Maio de 1992 que reformula o Sistema nacional da Educação. Publicada no boletim da república, I série 19. 992.

MOÇAMBIQUE/INDE, Plano Curricular do Ensino Básico, Maputo: 2003.

MOÇAMBIQUE/INDE. Plano curricular de formação de professores para o ensino primário. Maputo: 2006.

MOÇAMBIQUE/INDE. Plano curricular: Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos. 1. ed. Maputo: 2019.

MOÇAMBIQUE/INDE. Regulamento geral dos institutos de formação de professores. Maputo: 2007.

MOÇAMBIQUE/MEC. Manual de apoio à ZIP. Ministério da Educação e Cultura, Maputo: 2010.

MOÇAMBIQUE/MEC. Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário. Maputo: Ministério da Educação e Cultura/INDE, 2006.

MOÇAMBIQUE/MEF. Tabela salarial para funcionários e agentes do estado em vigor no ano de 2018. Maputo, 28 de maio de 2018.

MOÇAMBIQUE/MFP. Qualificadores Profissionais de Carreiras, Categorias e Funções de Direção, Chefia e Confiança em vigor no aparelho do Estado. Maputo: 2010.

MOÇAMBIQUE/MINED. Estratégia para a Formação de Professores 2004 – 2015, Proposta de Políticas. Maputo: Ministério da Educação, 2004

MOÇAMBIQUE/MINED. Plano Estratégico da Educação 2012 - 2016: “Vamos aprender!” Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento. Maputo: Ministério da Educação, 2012.

MOÇAMBIQUE/MINED. Plano Estratégico de Educação 1999-2003 “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”. Maputo, outubro, 1998.

MOÇAMBIQUE/MINEDH. Plano Estratégico da Educação 2020 – 2029: por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade. Maputo: 2020.

MOÇAMBIQUE/MINEDH. Plano Estratégico de Educação. 20ª Reunião anual de revisão: Desempenho do setor da educação. Maputo: 2019.

MOÇAMBIQUE/MINEDH. Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique, 2015. Acadêmica, Lda. Maputo: 2017.

MOGARRO, Maria João e NAMORA, Alda, Currículos de formação de professores em Portugal. Revisitar os estudos curriculares: onde estamos e para onde vamos? Atas do xix colóquio da seção portuguesa da aifirse, 2012.

MOMBE, Delfim de Deus. Lehren und Lernen in Klassen mit hohen Schülerzahlen: Neue Ansätze für eine zentrale Entwicklungsaufgabe des mosambikanischen Bildung systems. Dissertation: zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. Phil.), genehmigt durch die Fakultät für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Verteidigt am: 27.07.2011.

MORIN, Edgar e DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. Reinventar a educação: abrir caminho para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016.

MORIN, Edgar. Ensinar a viver: Manifesto para mudar a Educação; tradução de Edgard de Assis Carvalho e Maria Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro; tradução de Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed.rev. São Paulo: Cortez, 2011.

MUCOPELA, Virgílio Mairosse. Abandono escolar em Moçambique: Políticas educativas, Cultura local e Práticas escolares. Lisboa, 2016. Tese de Doutoramento apresentada na Faculdade de Ciências Sociais, Administração e Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/7583/VIRGILIO%20MUCOPELA%20TESE%20FINAL%20COM%20J%c3%9aRI.pdf?sequence=1>

MUDIUE, Armando M. A Formação de Professores Primários em Moçambique: Um estudo de Caso do Centro de formação de Professores Primários de Inhamissa, 1976-1986. Cadernos de Pesquisa nº33. Maputo: Ministério da Educação/INDE, 1999.

MULHANGA, Félix, CASTIANO, José e PASSADES, Dulce. O barômetro III – O absentismo dos professores nas escolas do ensino básico na província da Zambézia: estudo de caso das EPCs dos distritos de Alto Molócuè, da Maganja da Costa e de Quelimane. Maputo: ISOED, Publiflix, 2016.

NGUNGA, Armindo e BAVO, Názia N. Práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da vitalidade linguística em seis distritos. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM, 2011.

NGUNGA, Armindo e FAQUIR, Osvaldo G. Padronização da Ortografia de Línguas Moçambicanas: Relatório do III Seminário. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM, 2012.

NHANTUMBO, Azevedo Baptista Binguanhane. Análise da implementação da progressão por ciclos de aprendizagem no currículo do ensino básico de Moçambique. Universidade de Minho, 2009.

NIQUICE, Adriano Fanissela. “Formação de Professores Primários – Construção do Currículo”. Maputo: Texto Editores, 2005.

NIQUICE, Adriano Fanissela. Competência e Criatividade na Construção do Currículo de Formação de Professores Primários – Curso do Magistério Primário (IMAP) em Moçambique. PUC/São Paulo, Doutorado em Educação/ Currículo, 2002

NIVAGARA, D. A formação e o desenvolvimento profissional de professores: uma análise crítica da sua prática no Contexto de moçambique, 2013, Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, LAPESAM/GISREA/UFAM/CNPq/EDUA - ISSN 1983-3423 (versão impressa) ISSN 2318-8766 (versão digital), Ano 6, Vol XI, Número 2, Jul- Dez, 2013, Pág. 23-39.

NIVAGARA, D. et al. O funcionamento das ZIPs no contexto da melhoria da qualidade de educação: o caso das províncias de Tete (Changara e Moatize) e Zambézia (Maganja da Costa e Milange). Maputo: Educar, 2016.

NIVAGARA, D. Módulo de formação em Administração, Gestão e Supervisão Escolar. Maputo. Moçambique, 2005.

- NÓVOA, Antônio (Org). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999
- NÓVOA, Antônio e SCHRIEWER, Jürgen, (eds.). A difusão mundial da escola. Lisboa: Educa, 2000
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. 1992, Texto publicado em NÓVOA, Antônio, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33, Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>
- NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda., 1995
- NÓVOA, Antônio. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009
- NOVUNGA, Adriano Alfredo. From the Two-Party to the Dominant-Party System in Mozambique, 1994-2012:Framing FRELIMO Party Dominance in Context. Thesis to obtain the degree of Doctor from the Erasmus University Rotterdam by command of the Rector Magnificus Professor dr H.A.P. Pols and in accordance with the decision of the Doctorate Board The public defence shall be held on 26 November 2014 at 16.00 hrs
- PAQUAY, L, et al., Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre : Artmed, 2001.
- PEREIRA, Maria. Didáctica das Ciências da Natureza. Lisboa :Universidade Aberta, 1992.
- PERRENOUD, Phillipe. A formação dos professores no século XXI, em PERRENOUD, Phillipe, et al., As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Phillipe. A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Phillipe. Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PERRENOUD, Phillipe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Phillipe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001b.
- PREMUGY, Cassamo I. C. Colectânea de Legislação do Ensino Superior. Maputo, 2012.
- QUIVY, R. & Campenhoudt, L. V. Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Grávida, 1998.
- RIBEIRO, João. Manual Técnico do Formando: "Comportamento Organizacional. Portugal: Coleção Ferramentas para o Empreendedor, 2008.
- SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A.I. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Amilton, 1926-2001. O espaço do cidadão. 7.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014b.
- SANTOS, Amilton, 1926-2001. Da totalidade ao lugar. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.
- SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/>
- SAUSSURE, Ferdinand De. Curso de linguística geral. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e Perspectivas. *Póesis Pedagógica*-V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256 p.

SEARSL, Jesse B. *The Nature of Administrative process*. New York: McGraw-Hill, 1990, p.9.

SENGE, Peter M. *A Quinta Disciplina - A Arte e A Prática da Organização Que Aprende* – 29. ed. RJ. 2013, Best Seller. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Quinta_Disciplina".

SERVIOVANNI, Thomas J e CARVER, Fred D. *O novo executivo escolar: uma teoria de administração*. São Paulo: EPU, 1976.

SHARMA, Dr.R.N. *Educational Administration management and Organization*. Surjeet Publications, 2004, P. 394

SHULMAN, Lee S, "Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform", a *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

SILVA, Vandeí Pinto da. Estágio supervisionado no contexto profissional contemporâneo: tempos de formação e de produção de riqueza. 2015, em GATTI, Bernardete Angelina, (Org.). *por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

SMITH COCHRAN, Marilyn, et all. *Reclaiming accountability in teacher education*. NY, Teachers College, Columbia University, 2018.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMASI, Livia, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. Rev. Amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

STREMEL, Silvana. Ciclos de aprendizagem: análise dos fundamentos teóricos de Propostas de redes de ensino públicas brasileiras. *ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME ISSN 1809-0354* v. 8, n. 2, p.810-825, mai./ago. 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, núm. 14, mai-ago, 2000, pp. 61-88, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Brasil.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e GAUTHIER, Clermont. *Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Porto: Rés-Editora, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude, (Org). *O ofício do professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAYLOR, Diana. *Michel Foucault: conceitos fundamentais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

THOMAZ, Fernando do Nascimento. Projetos em disputa num projeto de Estado: relações políticas no sul de Moçambique. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

TOMMASI, Livia De, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, Rosa Maria, Melhorar a qualidade de educação básica? Às estratégias do Banco Mundial, em TOMMASI, Livia De e WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. Revisão de políticas educativas – Moçambique. Educação 2030, junho, 2019.

USSENE, Camilo Ibraimo. A formação do professor em exercício e o desenvolvimento criativo e reflexivo (Estudo de Caso com Professores do Instituto de Magistério Primário da Matola - Moçambique), Dissertação de mestrado em Educação e Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica, 2006.

VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação inicial de professores, em GATTI, Bernardete Angelina, (Org.). Por uma revolução no campo da formação de professores. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, n. 216, p.178-187, ago. 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. Estud. av. [online]. 2007, vol.21, n.60, pp.45-60. ISSN 1806-9592. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142007000200004&script=sci_abstract&lng=pt (25-05-2020).

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, Robert K. Pesquisa qualitativa: do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Beraza Miguel A. Novos desafios na formação de professores., em IMBERNÓN, Ivan, NETO, Alexandre Shigunov e FORTUNATO, Ivan (Org.). Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. 554p.

ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes, em DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e KENNETH, M. Zeichner (Org.). Justiça Social: Desafio para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

ZEICHNER, Kenneth M. Políticas de Formação de Professores nos Estados Unidos: Como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ZHU, Xudong e ZEICHNER Kenneth., (Editores). Preparing Teachers for the 21st Century. New York. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2013.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionário aos formadores

Prezada/o Formador/a,

Este questionário é um instrumento de coleta de dados de uma pesquisa de Doutorado da Universidade Federal de Minas Gerais intitulada “**O lugar da formação de professores para o ensino primário em Moçambique**: um estudo de caso do instituto de Chibutuúne”. O principal objetivo é analisar a preparação de professoras/es do ensino primário em Moçambique no período de 1992 a 2018.

As questões estão divididas entre abertas e fechadas. As abertas visam conhecer suas percepções, pensamentos ou opiniões a respeito de alguns pontos. Não é necessário se identificar. Todas as informações e dados obtidos no questionário serão mantidos sob sigilo e utilizados somente pelo pesquisador.

Conto com sua colaboração e me coloco à disposição para esclarecimentos necessários.
Bonifácio Obadias Langa.

I. Dados pessoais:

1. Sexo: () Feminino () Masculino Departamento: _____
2. Idade: () até 24 anos () entre 25 a 30 anos () entre 31 a 35 anos () entre 36 a 40 anos () entre 41 a 45 anos () entre 46 a 50 anos () mais de 50 anos

II. Formação acadêmica: Assinale todo nível acadêmico que possui.

1. () Nível Básico (10ª Classe SNE ou técnico profissional). Em caso de Técnico profissional indique o curso _____
2. () Nível Médio (12ª classe ou técnico profissional). Em caso de Técnico profissional indique o curso: _____
3. () Bacharelado curso: _____
4. () Nível superior completo curso: _____
5. () Nível superior incompleto curso: _____
6. () Pós-Graduação Lato Sensu especialização em: _____
7. () Pós-Graduação Stricto Sensu 7. () Mestrado () Doutorado
8. Em que ano concluiu o último grau acadêmico _____

III. Formação profissional docente

1. Possui formação de Professores Primários? () Sim () Não

Se sim especifique assinalando a/s opção/ões correspondente/s

1. () CFPP (6ª/7ª + 3)
2. () IFPP (10ª +1)
3. () IMEP (9ª +3)
4. () INEF

5. () IMAP (10^a+2) 6. () IMAP (10^a+1+1)

7 () Outra: Especifique _____

IV. Experiência na docência

Assinale com (X) as alternativas correspondentes à sua experiência profissional

(X)	Nível de ensino	Anos de experiência	Disciplinas lecionadas
	Ensino Básico (1 ^a a 7 ^a cl)	___ a ___	
	Ensino Secundário I ciclo	___ a ___	
	Ensino Secundário II ciclo	___ a ___	
	Ensino Superior	___ a ___ ___ a ___	
	Formação de Professores	___ a ___	

V. Condições de trabalho:

1. Tempo de atuação na educação: _____ Anos.

2. Tempo de atuação nesta instituição: _____ Anos.

4. Trabalha em mais de uma instituição? () Sim () Não

5. Em caso de sim diga se é: () Pública ou () Privada 5.1. É uma instituição de Ensino? () Sim () Não. Especifique _____ a _____ finalidade _____ dessa instituição _____.

6. Trabalha como: () Apenas Formador () Chefe de Departamento () Diretor () Diretor Adjunto () Coordenador de PP () Coordenador de Estágio ()
Outra _____

7. Chegou ao Instituto de formação de professores através de: () Concurso público () Mobilidade profissional

VI. Qualidade na formação de professores e do ensino

1. Como avalia a formação de professores: () Excelente () Boa () Razoável () Péssima

Justifique _____

2. Em sua opinião diga o que pode ser feito para melhorar a formação inicial de professores?

9. Que avaliação faz sobre a qualidade de ensino no país

Excelente Boa Razoável Péssima

Justifique _____

10. O que pode ser feito para melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem nas escolas do país?

Obrigado pela gentil colaboração!

III. Ingresso no Instituto de Formação de Professores

- **Quantas vezes fez concurso de ingresso para o instituto?**

1 () uma vez 2() duas vezes 3() três vezes 4() mais de três vezes

- **Com que média admitiu para a formação de professores? _____ Valores**
- **O que te motivou a ingressar na Formação de Professores?**

1() Desejo de ser professor 2() Orientação dos parentes 3() orientação dos professores 4() Procura do emprego

5() Outro _____

- **Gostaria de exercer a carreira de magistério? () Sim () Não**

Por _____ que?

Se pudesse optar por uma outra carreira profissional qual seria e por que?

IV. Qualidade na formação de professores

a) As aprendizagens que obteve durante a formação são suficientes para poder ensinar bem? 1() **Sim** 2()

Não

b) Porquê?

c) Que avaliação faz sobre as atividades de práticas e do estágio profissional?

1() **Excelentes** 2() **Boas** 3() **Razoáveis** 4() **Péssimas**

Justifica: _____

d) Durante o estágio há espaço para exercitar as aprendizagens? () **Sim** () **Não**

e) Quanto a/o tutor/a:

1) Sempre mostrou-se disponível a ajudar: () Sempre; () Às vezes; () Nunca;

2) Mantinha reuniões constantes de trabalho: () Sempre; () Às vezes; () Nunca;

3) Deixava a turma na tua responsabilidade: () Sempre; () Às vezes; () Nunca;

e) A formação de professores neste modelo 10^a+1ano é:

1() **Excelente** 2() **Boa** 3() **Razoável** 4() **Péssima**

Justifica: _____

f). O que pode ser feito em sua opinião para melhorar a formação de professores primários?

g). Em sua opinião, porquê a qualidade do ensino primário em Moçambique é de baixa qualidade?

h). O que pode ser feito para melhorar a qualidade de ensino primário em Moçambique?

Obrigado pela gentil colaboração!

Apêndice 3 - Roteiro de entrevista com Diretor do IFPC

- Qual a sua formação acadêmica?
- Há quanto tempo trabalha neste instituto?
- Como é que a sua direção tem articulado com diferentes setores de atividades para garantir uma boa formação de professores?
- Que ações de desenvolvimento profissional têm realizado para melhorar a qualidade dos formadores?
- Que ações desenvolvem para melhorar cada vez mais a formação de professores?
- Como fazem a seleção dos formadores?
- Que avaliação faz dos candidatos que afluem à formação de professores?

Apêndice 4 - Roteiro de entrevista com antigos dirigentes

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Em que período dirigiu o Instituto de Formação de Professores Primários de Chibututuíne?
3. Como na sua gestão era feita a seleção de formadores e formandos para o instituto?
4. Que dificuldades enfrentaram na sua direção e como conseguia ultrapassá-las de modo a dar seguimento aos objetivos e missão do IFP?
5. Que ações concretas desenvolviam para garantir uma boa formação de professores?
6. Como é que ajudavam aos formadores para melhorarem competências formativas?
7. Em sua opinião, o que se pode fazer para melhorar a formação de professores primários?

Apêndice 5 - Roteiro de entrevista com gestores do Ministério da Educação e desenvolvimento Humano (MINEDH)

1. Como o MINEDH faz a seleção de formadores para os IFP's?
2. Os formadores dos IFP's possuem experiência de trabalho com o ensino primário?
3. Que ações o MINEDH realiza para melhorar a qualidade dos formadores?
4. Por que o MINEDH abre muitas vagas de concurso para o IFP sabendo que desse número poucos serão absorvidos pelo sistema?
5. O que acha da qualidade de professores formados nos IFP, analisando a problemática da qualidade de ensino primário que é baixa?
6. Como o MINEDH promove a melhoria da qualidade de professores primários nas escolas?

Apêndice 6 - Roteiro de entrevista com gestores do Instituto Nacional do Desenvolvimento de Educação (INDE)

1. Como é que o INDE intervém na formação de professores primários em Moçambique?
2. Que opinião o INDE tem sobre o atual currículo e modelo de formação de professores primários (10^a+1) em Moçambique?
3. O que acha da qualidade de professores formados nos IFP, analisando a problemática da qualidade de ensino primário que é baixa?
4. O que pode ser feito para melhorar a qualidade de formação de bons professores para o ensino primário em Moçambique?

Apêndice 7 - Roteiro de entrevista com gestores dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia da Manhã (SDEJTM)

1. Qual é o papel dos SDEJTM no processo de formação inicial de professores primários?
2. Que ações o SDEJTM desenvolve para garantir uma boa formação de professores no IFPC?
3. Como avalia a qualidade de professores formados a partir do atual modelo (10^a+1) de formação?
4. O que acha da qualidade de professores formados no IFPC, analisando a problemática da qualidade de ensino primário que é baixa?
5. O que pode ser feito para melhorar a qualidade de formação de bons professores para o ensino primário em Moçambique?

Apêndice 8 - Roteiro de entrevista com Chefes de Departamentos acadêmico do IFPC

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo dirige o Departamento?
3. Como funciona academicamente o departamento?
4. Que atividades tem desenvolvido com vista a melhorar o desempenho dos formadores no departamento?
5. Como é que articulam com as escolas onde decorrem as práticas no sentido de garantir boa inserção profissional dos formandos?
6. Como avalia a atuação dos tutores nas escolas na inserção profissional dos formandos?
7. Como se lida com situações de formadores sem experiência de trabalho no ensino primário?
8. Que opinião tem sobre a qualidade de formação de professores primários?
9. Que comentário faz acerca da baixa qualidade de ensino-aprendizagem no ensino primário?

Apêndice 9 – Autorização

AUTORIZAÇÃO DA/o DIRETOR/A DO INSTITUTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA “**O lugar da formação de professores para o ensino primário em Moçambique**: um estudo de caso do instituto de Chibututuíne”.

O pesquisador Bonifácio Obadias Langa, aluno do curso de Doutorado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e seu orientador, Professor Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira (FaE/UFMG) solicitaram a autorização da direção do Instituto para o desenvolvimento do estudo intitulado “**O lugar da formação de professores para o ensino primário em Moçambique**: um estudo de caso do instituto de Chibututuíne”.

Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos de pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento. Eu, voluntariamente, dou meu consentimento à realização da pesquisa na instituição sob minha direção. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima.

Maputo, _____ de _____ de 2019.

Nome do(a) Diretor(a) do Instituto

Apêndice 10 - Termo de consentimento livre e esclarecido (Formanda/o)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **O lugar da formação de professores para o ensino primário em Moçambique**: um estudo de caso do instituto de Chibututuíne. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento.

O objetivo dessa pesquisa é investigar o perfil dos gestores institucionais, dos formadores e dos formandos com enfoque à sua trajetória acadêmica, experiência profissional, suas aspirações, desejos, necessidades, vivências entre outros perfis. Na sequência pretendemos investigar o processo e as ações de formação e o funcionamento da instituição, o que nos permitirá problematizar o currículo atual em comparação com os currículos anteriores.

Sua participação nessa pesquisa consiste em responder a um questionário com o objetivo de conhecer o perfil dos formandos do instituto. Essa pesquisa trará maior conhecimento para o campo da formação inicial de professores para o ensino primários em Moçambique. Sua participação na pesquisa não oferece nenhum risco psicológico ou físico.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Quaisquer dados que possam facilitar sua identificação serão omitidos do relato da pesquisa.

Você receberá uma cópia desse termo onde consta o endereço eletrônico e o telefone dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

Assinatura do orientador da pesquisa
Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira
Telefone: (31) 3409-5329
e-mail: juliodiniz@ufmg.br
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação/Belo Horizonte

Assinatura do pesquisador
Bonifácio Obadias Langa
Telefone: (82)4117639
e-mail: bonnylanga@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação/Belo Horizonte

Declaro que entendi o exposto acima e concordo em participar,

Sujeito da pesquisa

Apêndice 11 - Termo de consentimento livre e esclarecido (Formador ou Formadora do IFPC)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **O lugar da formação de professores para o ensino primário em Moçambique**: um estudo de caso do instituto de Chibututuíne. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento.

O objetivo dessa pesquisa é investigar o perfil dos gestores institucionais, dos formadores e dos formandos com enfoque à sua trajetória acadêmica, experiência profissional, suas aspirações, desejos, necessidades, vivências entre outros perfis. Na sequência pretendemos investigar o processo e as ações de formação e o funcionamento da instituição, o que nos permitirá problematizar o currículo atual em comparação com os currículos anteriores.

Sua participação nessa pesquisa consiste em responder a um questionário com o objetivo de conhecer o perfil dos formadores do instituto. Essa pesquisa trará maior conhecimento para o campo da formação inicial de professores primários em Moçambique. Sua participação na pesquisa não oferece nenhum risco psicológico ou físico.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Quaisquer dados que possam facilitar sua identificação serão omissos do relato da pesquisa.

Você receberá uma cópia desse termo onde consta o endereço eletrônico e o telefone dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

Assinatura do orientador da pesquisa
 Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira
 Telefone: (31) 3409-5329
 e-mail: juliodiniz@ufmg.br
 Universidade Federal de Minas Gerais
 Faculdade de Educação/Belo Horizonte

Assinatura do pesquisador
 Bonifácio Obadias Langa
 Telefone: (82)4117639
 e-mail: bonnylanga@gmail.com
 Universidade Federal de Minas Gerais
 Faculdade de Educação/Belo Horizonte

Declaro que entendi o exposto acima e concordo em participar,

Sujeito da pesquisa

Apêndice 12 - Termo de consentimento livre e esclarecido (Diretores, Chefes de Departamento e Coordenadores de Práticas e Estágio)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **O lugar da formação de professores para o ensino primário em Moçambique**: um estudo de caso do instituto de Chibututuíne. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento.

O objetivo dessa pesquisa é investigar o perfil dos gestores institucionais, dos formadores e dos formandos com enfoque à sua trajetória acadêmica, experiência profissional, suas aspirações, desejos, necessidades, vivências entre outros perfis. Na sequência pretendemos investigar o processo e as ações de formação e o funcionamento da instituição, o que nos permitirá problematizar o currículo atual em comparação com os currículos anteriores.

Sua participação nessa pesquisa consiste em participar de uma entrevista com o objetivo de conhecer o processo de formação inicial de professores em Moçambique a partir do caso do IFPC e sua opinião sobre o assunto. Essa pesquisa trará maior conhecimento para o campo da formação inicial de professores primários em Moçambique. Sua participação na pesquisa não oferece nenhum risco psicológico ou físico.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Quaisquer dados que possam facilitar sua identificação serão omitidos do relato da pesquisa.

Você receberá uma cópia desse termo onde consta o endereço eletrônico e o telefone dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

Assinatura do orientador da pesquisa
Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira
Telefone: (31) 3409-5329
e-mail: juliodiniz@ufmg.br
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação/Belo Horizonte

Assinatura do pesquisador Prof.
Bonifácio Obadias Langa
Telefone: (82)4117639
e-mail: bonnylanga@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação/Belo Horizonte

Declaro que entendi o exposto acima e concordo em participar,

Sujeito da pesquisa

Apêndice 13 - Termo de consentimento livre e esclarecido (Gestores do MINEDH, INDE, SDEJT)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **AO lugar da formação de professores para o ensino primário em Moçambique**: um estudo de caso do instituto de Chibututuine . Esclarecemos que sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento.

O objetivo dessa pesquisa é investigar o perfil dos gestores institucionais, dos formadores e dos formandos com enfoque à sua trajetória acadêmica, experiência profissional, suas aspirações, desejos, necessidades, vivências entre outros perfis. Na sequência pretendemos investigar o processo e as ações de formação e o funcionamento da instituição, o que nos permitirá problematizar o currículo atual em comparação com os currículos anteriores.

Sua participação nessa pesquisa consiste em participar de uma entrevista com o objetivo de conhecer o processo de formação inicial de professores em Moçambique a partir do caso do IFPC e sua opinião sobre o assunto. Essa pesquisa trará maior conhecimento para o campo da formação inicial de professores primários em Moçambique. Sua participação na pesquisa não oferece nenhum risco psicológico ou físico.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Quaisquer dados que possam facilitar sua identificação serão omitidos do relato da pesquisa.

Você receberá uma cópia desse termo onde consta o endereço eletrônico e o telefone dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

Assinatura do orientador da pesquisa
 Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira
 Telefone: (31) 3409-5329
 e-mail: juliodiniz@ufmg.br
 Universidade Federal de Minas Gerais
 Faculdade de Educação/Belo Horizonte

Assinatura do pesquisador
 Bonifácio Obadias Langa
 Telefone: (82)4117639
 e-mail: bonnylanga@gmail.com
 Universidade Federal de Minas Gerais
 Faculdade de Educação/Belo Horizonte

Declaro que entendi o exposto acima e concordo em participar,

Sujeito da pesquisa

APÊNDICE 14 - Termo de consentimento livre e esclarecido (Antigos Diretores do IFPC)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **O lugar da formação de professores para o ensino primário em Moçambique**: um estudo de caso do instituto de Chibututuíne. Esclarecemos que sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento.

O objetivo dessa pesquisa é investigar o perfil dos gestores institucionais, dos formadores e dos formandos com enfoque à sua trajetória acadêmica, experiência profissional, suas aspirações, desejos, necessidades, vivências entre outros perfis. Na sequência pretendemos investigar o processo e as ações de formação e o funcionamento da instituição, o que nos permitirá problematizar o currículo atual em comparação com os currículos anteriores.

Sua participação nessa pesquisa consiste em participar de uma entrevista com o objetivo de conhecer o processo de formação inicial de professores em Moçambique a partir do caso do IFPPC e sua opinião sobre o assunto. Essa pesquisa trará maior conhecimento para o campo da formação inicial de professores primários em Moçambique. Sua participação na pesquisa não oferece nenhum risco psicológico ou físico.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Quaisquer dados que possam facilitar sua identificação serão omitidos do relato da pesquisa.

Você receberá uma cópia desse termo onde consta o endereço eletrônico e o telefone dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Informações adicionais podem ser obtidas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270 901.

Assinatura do orientador da pesquisa
Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira
Telefone: (31) 3409-5329
e-mail: juliodiniz@ufmg.br
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação/Belo Horizonte

Assinatura do pesquisador
Bonifácio Obadias Langa
Telefone: (82)4117639
e-mail: bonnylanga@gmail.com
Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação/Belo Horizonte

Declaro que entendi o exposto acima e concordo em participar,

Sujeito da pesquisa

Apêndice 15 – IMAGENS DO INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CHIBUTUTUÍNE

Imagem A: Refeitório montado para comemoração do dia do Instituto



Fonte: Cortesia dos formandos do IFPC.

Imagem B: Identidade do Instituto de Formação de Professores de Chibututuíne



Fonte: Captada pelo pesquisador.

Imagem C: Planta física do IFPC

Fonte: Captada pelo pesquisador

Imagem D: Vista parcial do IFPC

Fonte: Captada pelo pesquisador

Imagem E: bloco de salas de aulas

Fonte: Captada pelo pesquisador