

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SILVIO FRANCISCO GABRIEL**

**Os Diversos Modelos de Formação Inicial de Professores para o Ensino  
Primário de Moçambique: Permanências e Rupturas**

**SÃO CARLOS -SP**

**2024**

**SILVIO FRANCISCO GABRIEL**

**Os Diversos Modelos de Formação Inicial de Professores para o Ensino  
Primário de Moçambique: Permanências e Rupturas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto.

**SÃO CARLOS -SP**

**2024**




## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação


### Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Sílvio Francisco Gabriel, realizada em 25/03/2024.


#### Comissão Julgadora:

Documento assinado digitalmente  
 **LUIZ BEZERRA NETO**  
Data: 21/08/2024 08:56:04-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto (UFSCar)

Documento assinado digitalmente  
 **MARCOS CASSIN**  
Data: 21/08/2024 11:52:52-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marcos Cassin (USP)

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA CRISTINA DOS SANTOS**  
Data: 21/08/2024 13:08:07-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos (UFSCar)

Documento assinado digitalmente  
 **VANDERLEI AMBONI**  
Data: 21/08/2024 09:57:18-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Vanderlei Amboni (UNESPAR)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

## **AGRADECIMENTOS**

A todas e todos que estiveram envolvidos direta e indiretamente na minha vida durante os anos em que desenvolvi esta pesquisa, aos meus familiares, aos amigos, agradeço por todo o amor.

De forma especial agradeço ao Professor Luiz Bezerra Neto pelo acolhimento e companhia desde o primeiro dia da minha chegada ao Brasil e durante todos esses anos, pelas orientações totalmente assertivas, por todo carinho e compreensão neste percurso.

Meu reconhecimento aos professores que fizeram parte de toda a minha formação e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, SP.

Aos amigos da Universidade Federal de São Carlos, com especial carinho à Ofelia, Cristiano, Eric, Patric, Vanessa, pelos gestos de amizade.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de estudos durante todo o curso, condição necessária para o desenvolvimento desta pesquisa.

## RESUMO

O estudo investigou a Formação Inicial de Professores de Ensino Primário em Moçambique, no sentido de perceber como os modelos de formação decorrentes atualmente afluem para a construção da profissionalidade na atividade docente. Neste âmbito surgiu a necessidade de proceder-se esta pesquisa, em torno da formação ao reconhecimento social de uma atividade como profissão, determinados na literatura de sociologia das profissões e da educação. A pesquisa tem como objetivo analisar os dados de profissionalidade em várias demonstrações que orientam a FIP em Moçambique, nos modelos de formação inicial 10<sup>a</sup> classe+1 ano, 10<sup>a</sup> classe+3 anos e 12<sup>a</sup> classe+3 anos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa pautada na descrição e análise de documentos, o desenvolvimento do estudo, prosseguiu a partir de questionários feitos a nove (9) formadores, doze (12) formandos e quatro (4) gestores.

O estudo baseou-se na possibilidade de reforçar a coesão entre discursos e práticas construídas na FIP e esclarecimento do conceito de profissionalidade pretendida na FIP do Ensino Primário. Os resultados indicaram que há total ausência de harmonia entre os conceitos de profissionalidade, de ensinar mostrados nos diferentes documentos orientadores, falas dos agentes de formação e a prática letiva dos formadores. Em relação às especificidades de profissionalidade, destacam-se como uma das qualidades reconhecidas ao professor, o poder de decisão e inovador investigador. No entanto, a este aspecto contradiz com a realidade mostrada, visto que se verificou a ausência de poder dos formadores/professores sobre as mudanças dos currículos e, apesar da existência de alguns formadores com boas qualificações, notou-se que há muita prática docente alinhadas com funcionalização do que é o profissionalismo.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores do Ensino Primário, Construção da Profissionalidade, Competências Profissionais, Modelos de Formação, Conhecimentos Profissionais.

## SUMMARY

The study investigated the Initial Training of Primary School Teachers in Mozambique, in order to understand how the current training models contribute to the construction of professionalism in teaching. In this context, the need to carry out this research arose, around training in the social recognition of an activity as a profession, determined in the literature on the sociology of professions and education. The research aims to analyze professionalism data in several demonstrations that guide FIP in Mozambique, in the initial training models 10th class + 1 year, 10th class + 3 years and 12th class + 3 years. This is a qualitative research based on the description and analysis of documents, the

development of the study continued based on questionnaires made to nine (9) trainers, twelve (12) trainees and four (4) managers.

The study was based on the possibility of reinforcing the cohesion between discourses and practices constructed in ITE and clarifying the concept of professionalism intended in ITE for Primary Education. The results indicated that there is a total lack of harmony between the concepts of professionalism, teaching shown in the different guiding documents, speeches by training agents and the teaching practice of trainers. In relation to the specificities of professionalism, the power of decision-making and innovative researcher stand out as one of the qualities recognized for teachers. However, this aspect contradicts the reality shown, as the lack of power of trainers/teachers over changes to curricula was verified and, despite the existence of some trainers with good qualifications, it was noted that there is a lot of teaching practice aligned with functionalization of what professionalism is.

**Keywords:** Initial Training of Primary School Teachers, Construction of Professionalism, Professional Skills, Training Models, Professional Knowledge.

## **QUADROS**

**Quadro 1** - Sujeitos e Institutos envolvidos na pesquisa

**Quadro 2** - Instituições de formação de professores do ensino primário e secundário em 2022

**Quadro 3** - Plano de estudo do curso regular 10ª classe + 1 ano

**Quadro 4** - Plano de estudo do curso de inglês 10ª classe + 1 ano

**Quadro 5** - Competência transversal 3

**Quadro 6** - Distribuição das competências transversais por módulos/unidades curriculares

**Quadro 7** - Planos de estudos da formação presencial (2 anos)

**Quadro 8** - plano de estudos da formação à distância - formação em exercício (1 ano)

**Quadro 9** - Programa de estudo 1º ano - I Semestre

**Quadro 10** - Programa de estudo 1º ano - II Semestre

**Quadro 11** - Programa de estudo 2º ano - III Semestre

**Quadro 12** - Programa de estudo 2º ano - IV Semestre

**Quadro 13** - Programa de estudo 3º ano - V Semestre

## **TABELAS**

**Tabela 1** – Características dos respondentes por sexo

**Tabela 2** - Características dos formadores e gestores por idade

**Tabela 3**- Características dos formadores e gestores por nível acadêmico

**Tabela 4** - Características dos formadores e gestores por tempo de serviço

**Tabela 5**- Características dos formadores e gestores por vínculo profissional

**Tabela 6** - Características dos formandos por idade

**Tabela 7**- Representação dos respondentes sobre a conduta dos formadores nos IFP

**Tabela 8** - Representação dos respondentes sobre os conteúdos abordados nos IFP

## **LISTA DE SIGLAS**

APROF - Associação dos Professores  
AC - Antigo Currículo  
AC - Análise de Conteúdos  
ADPP - Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo  
AI - Análise Intensiva  
APT - Atividades Práticas e Tecnológicas  
CAP- Comissões de Apoio Pedagógico  
CCS - Comunicação e Ciências Sociais  
CE - Ciências da Educação  
CEPP - Centro de Estudos de Professores Primário Primários  
CFPP - Centro de Formação de Professores Primários  
CIFOP - Centros Integrados de Formação de Professores  
CNECE - Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências  
CL - Currículo Local  
CRESCER - Cursos de Reforço Escolar: Sistemáticos, Contínuos, Experimentais e Reflexivos  
DEC - Departamento de Educação e Cultura  
DN1 - Docente N1  
DN2 - Docente N2  
DN3 - Docente N3  
DN4 - Docente N4  
DPEC - Direção Provincial de Educação Cultura  
DPP - Desenvolvimento Profissional de Professores  
EB - Educação Básica  
EFEP - Escola de Formação e Educação de Professores  
EFP - Estratégia para a Formação de Professores  
EHP - Escola de Habilitação de Professores  
EHPPE - Escolas de Habilitação de Professores do Posto Escolar  
EI - Educação Inclusiva  
EP - Ensino Primário  
EP1 - Ensino Primário do Primeiro Grau  
EP2 - Ensino Primário do Segundo Grau  
ESSE - Escola Superior de Educação  
ESG1 - Ensino Secundário Geral do 1º ciclo  
ESG2 - Ensino Secundário Geral do 2º ciclo  
FacEd - Faculdade de Educação  
FCP - Formação Contínua de Professores  
FDR1A - Formador 1A Alto-Molocue  
FDR1B - Formador 1B Alto-Molocue  
FDR1C - Formador 1C Alto-Molocue  
FDR2A - Formador 2A Quelimane  
FDR2B - Formador 2B Quelimane  
FDR2C - Formador 2C Quelimane  
FDR3A - Formador 3A Nicoadala  
FDR3B - Formador 3B Nicoadala  
FDR3C - Formador 3C Nicoadala  
F4A - Formando 4A Alto-Molocue

F4B - Formando 4B Alto-Molocue  
F4C - Formando 4C Alto-Molocue  
F4D - Formando 4D Alto-Molocue  
F5A - Formando 5A Quelimane  
F5B - Formando 5B Quelimane  
F5C - Formando 5C Quelimane  
F5D - Formando 5D Quelimane  
F6A - Formando 6A Nicoadala  
F6B - Formando 6B Nicoadala  
F6C - Formando 6C Nicoadala  
F6D - Formando 6D Nicoadala  
FIP - Formação Inicial de Professores  
FP - Formação de Professores  
FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique  
GD - Grupos de Disciplina  
GNMINEDH - Gestor Nacional da FP no MINEDH  
HIV - Vírus da Imunodeficiência humana  
IAP - Instituto de Aperfeiçoamento de Professores  
IFP - Instituto de Formação de Professores  
INDE - Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação  
INEF - Instituto Nacional de Educação Física  
IMAPs - Institutos de Magistério Primário  
IMP's - Institutos de Magistério Primário  
ISP- Instituto Superior Pedagógico  
ITPN1 - Instrutor Técnico Pedagógico N1  
ITPN2 - Instrutor Técnico Pedagógico N2  
ITPN3 - Instrutor Técnico Pedagógico N3  
JICA - Agência Japonesa de Cooperação Internacional+  
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo  
MCN - Matemática e Ciências Naturais  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
MINED - Ministério da Educação  
MINEDH - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano  
NC - Novo Currículo  
NEE - Necessidades Educativas Especiais  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
ONP - Organização Nacional dos Professores  
ONP/SNPM - Organização Nacional de Professores/Sindicato Nacional dos Professores de Moçambique  
PC - Plano Curricular  
PCCFPP - Plano Curricular do Curso de Formação de Professores para o Ensino Primário  
PCEB - Plano Curricular do Ensino Básico  
PEE - Plano Estratégico da Educação  
PIFP - Director Adjunto Pedagógico de um IFP  
PINDE - Perito curricular do INDE  
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PP - Prática Pedagógica  
SIDA - Síndrome de Imunodeficiência Adquirida  
SNATCA - Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Acadêmicos

SNE - Sistema Nacional de Educação  
SSR - Saúde Sexual Reprodutiva  
TBE - Taxa Bruta de Escolaridade  
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação  
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos  
UCM- Universidade Católica de Moçambique  
UEM - Universidade Eduardo Mondlane  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF – Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância  
UP - Universidade Pedagógica  
VSO - Voluntary Service Overseas  
ZIP - Zona de Influência Pedagógico

## **Sumário**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>15</b> |
| <b>1.2. Justificativa .....</b>  | <b>18</b> |
| <b>1.3. Problema e questão de investigação .....</b>   | <b>19</b> |
| <b>1.4. Metas específicas para o estudo.....</b>   | <b>20</b> |
| <b>1.5. Hipóteses .....</b>  | <b>20</b> |
| <b>1.6. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados .....</b>  | <b>21</b> |
| <b>1.7. Caracterização dos participantes .....</b>   | <b>28</b> |
| <b>2. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DA ATIVIDADE<br/>DOCENTE .....</b>  | <b>31</b> |
| <b>2.1. Visão central sobre a formação de professores na ação docente.....</b>   | <b>31</b> |
| <b>2.2. Etapas da constituição da docência em profissão .....</b>  | <b>33</b> |
| <b>2.3. Transformação da tarefa docente em atividade a tempo integral ..</b>   | <b>34</b> |
| <b>2.4. Criação de instituições específicas para formação de professores ..</b>  | <b>35</b> |
| <b>2.5. Constituição de associações profissionais representativas dos<br/>professores.....</b>   | <b>37</b> |
| <b>2.6. Avanços, recuos e contradições na constituição da docência em<br/>profissão.....</b>   | <b>38</b> |
| <b>2.7. Visão geral da constituição da docência em profissão em<br/>Moçambique .....</b>   | <b>40</b> |
| 2.7.2. Educação e docência de 1964-1974 – Período da Luta de Libertação<br>Nacional.....   | 42        |
| 2.7.3. Constituição da docência em profissão no período pós-<br>independência anterior à criação do Sistema Nacional de Educação (1975-1982) . | 44        |
| 2.7.4. Constituição da docência em profissão no período após a criação do<br>Sistema Nacional de Educação (1983-2013).....                     | 48        |

|   |           |
|---|-----------|
| 2.7.5. Hesitações, constrangimentos e desafios na transformação da docência em profissão em Moçambique .....  | 50        |
| <b>3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....</b>  | <b>53</b> |
| <b>3.1. Historial de Formação de Professores em Moçambique .....</b>  | <b>53</b> |
| <b>3.2. Construção de modelos de formação de professores Primários e Secundários em Moçambique .....</b>  | <b>59</b> |
| <b>3.3. Perfil de formação de professores primários dos atuais modelos (10<sup>a</sup> + 1ano, 10<sup>a</sup> + 3anos e 12<sup>a</sup>+3anos) .....</b> | <b>63</b> |
| <b>3.4. Procedimentos de admissão aos IFP do Ensino Primário e areas de ensino nos atuais modelos .....</b>   | <b>64</b> |
| <b>3.5. Modalidades de ensino e procedimentos de avaliação durante a formação inicial de professores do ensino primário nos atuais modelos.....</b>     | <b>65</b> |
| <b>3.6. Desenvolvimento profissional nos atuais modelos de formação inicial de professores de ensino primário em Moçambique.....</b>                    | <b>67</b> |
| <b>4. APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOCUMENTAL .....</b>  | <b>70</b> |
| <b>4.1. Política Nacional de Educação 1995.....</b>   | <b>70</b> |
| <b>4.2. O Sistema Nacional de Educação .....</b>  | <b>72</b> |
| <b>4.3. Estratégia para a Formação de Professores 2004-2015.....</b>  | <b>74</b> |
| <b>4.4. Plano Estratégico da Educação 2020-2029.....</b>  | <b>76</b> |
| <b>4.5. Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário (PCFPEP) 10<sup>a</sup> classe +1 ano .....</b>                         | <b>80</b> |
| 4.5.1. Razões que justificam a introdução deste modelo .....  | 80        |
| 4.5.2. Princípios gerais.....   | 81        |
| 4.5.3. Perfil do graduado e orientações metodológicas .....   | 82        |
| 4.5.4. Plano de estudos.....  | 83        |
| <b>4.6. Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário 10<sup>a</sup> classe +3 anos.....</b>                                  | <b>85</b> |
| 4.6.1. Enquadramento geral .....  | 85        |

|   |            |
|---|------------|
| 4.6.2. Princípios orientadores do currículo .....   | 86         |
| 4.6.3 Perfil do graduado.....   | 88         |
| 4.6.4. Competências a desenvolver .....   | 89         |
| 4.6.5. Plano de estudos.....  | 92         |
| <b>4.7. Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário 12ª classe +3 anos.....</b>   | <b>97</b>  |
| 4.7.1. Razões da mudança do currículo .....   | 97         |
| 4.7.2. Princípios gerais.....   | 99         |
| 4.7.3. Competências a desenvolver pelo graduado no Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos 12ª classe+3anos ... | 100        |
| 4.7.4. Plano de estudos.....  | 101        |
| 4.7.5. Temas transversais obrigatórios .....  | 104        |
| <b>5. APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS.....</b>   | <b>106</b> |
| <b>5.1. Resultado do questionário aos formandos .....</b>   | <b>106</b> |
| <b>5.2 Resultados do questionário aos formadores .....</b>  | <b>115</b> |
| <b>5.3. Resultados do questionário aos gestores .....</b>   | <b>123</b> |
| <b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>126</b> |
| <b>6.1. Limitações do estudo.....</b>   | <b>129</b> |
| <b>6.2. Sugestões e perspectivas para futuros estudos.....</b>  | <b>130</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>131</b> |

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação se insere na Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana, interligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos, (UFSCar), sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto. Os procedimentos iniciais até a definição do tema da dissertação se basearam em minha vivência advinda do fato de em 2009 ter passado no curso básico de Formação de professores 10<sup>a</sup>+1 ano. Este curso tornou em mim o início da carreira docente, sendo implementado no país para responder às demandas no que tange a falta de professores. No entanto, Moçambique é um dos países que, ao longo da segunda metade do século XX vivenciou rápidas e profundas mudanças políticas e socioeconômicas. Entre as mudanças está o fim da colonização, seguido pela independência, após dez anos de luta armada contra o regime colonial português, o estabelecimento de uma economia socialista, a guerra civil, que durou cerca de 16 anos, a introdução da economia de mercado. Mudanças estas que se refletem na atual estrutura socioeconômica e nas questões educacionais que aqui serão abordadas.

O processo de expansão do sistema educacional em Moçambique vem ocorrendo sobretudo a partir da década de 1970, e apresentou resultados positivos entre os anos de 1974 e 1990, uma vez que a taxa de analfabetismo, que era de cerca de 93% em 1975, diminuiu para 72% em 1980 e 62% em 1985 (Mazula, 1995; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2000).

De igual modo, a Lei 6/92, de 8 de Maio de 1992, referente ao SNE, entende a educação como um dever e um direito de todos os cidadãos, cabendo ao Estado o papel de organizar todo o processo de ensino, definindo as políticas, estratégias, o currículo e outros instrumentos reguladores e promover um ensino público laico e, às demais forças da sociedade, o direito à participação do processo da sua provisão. Porém, de acordo com Lobo (2017, p.2) "o nível da educação no país ainda enfrenta desafios importantes. Com efeito, a taxa de alfabetização, um fator importante da estratégia do Governo para o combate à pobreza tem melhorado, ainda que lentamente".

É, pois, perante estes desafios que a política nacional da educação considera a formação de professores como uma área estratégica, no sentido de prover às escolas de professores em quantidade e qualidade requerida para o aumento progressivo do acesso à educação e da melhoria da qualidade de educação.

Neste contexto, adotar-se-á conceito de ensinar com a função social e a especificidade da atividade docente e, repensar a formação de professores (FP) e o profissionalismo, em consonância com as necessidades educativas dos cidadãos, que configuram hoje importantes questões na investigação em educação. Tardif (2010) realça a necessidade apontada na literatura de se repensar a relação entre as instituições de formação de professores e as escolas/professores na linha da construção da profissionalidade docente, como uma das vias configuradoras de possibilidades plausíveis na afirmação profissional dos professores que a FP, enquanto processo de desenvolvimento profissional, deve potenciar. Reclama-se da existência de um distanciamento entre os dois tipos de instituições indicadas acima e da disparidade entre as suas culturas, vistas como não facilitadoras da construção da profissionalidade dos professores das escolas.

Goodson (2008) indica que o desejado reforço da profissionalidade terá de se pautar por uma colaboração maior com a investigação na formação e na prática dos professores.

Entretanto, esta pesquisa analisou os vários modelos decorrentes de formação inicial de professores em Moçambique, sobretudo a sua incumbência de construção da profissionalidade e competências nos formandos. O mesmo incidiu-se em seguinte tema: *Os diversos modelos de formação inicial de professores para o ensino primário de Moçambique: permanências e rupturas.*

Assim, este trabalho visou pesquisar aspetos ligados a formação inicial de professores no que tange a construção da profissionalidade, bem como os fatores associados aos indicadores educacionais. Entretanto, a escolha do tema, parte do pressuposto de que um estudo sobre formação e profissionalidade pode produzir conhecimento contextualizado, incitar debate sobre essa temática e remeter para a reflexão sobre o que é saber ensinar, que conhecimentos ou competências envolvem e como são gerados.

No âmbito académico, a escolha do tema surgiu no interesse de alargar conhecimentos em torno da profissionalidade no trabalho docente, para no futuro possibilitar o desenvolvimento de linhas de pesquisas nas instituições de ensino superior. Importa ainda considerar que são quase inexistentes trabalhos de pesquisa em torno da profissionalidade docente no contexto moçambicano. Entretanto, não obstante o destaque atribuído ao perfil e competência do professor que podem justificar a relevância que o tema profissionalidade tem vindo a ganhar na pesquisa e no debate

educativo atual. No entanto, como professor do ensino secundário em Moçambique, que primeiro passou por uma Formação de Professores do Ensino Primário, mais tarde tendo cursado a licenciatura em Ensino de Geografia, surgiu a motivação da necessidade de cursar o Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar de modo a compreender e refletir sobre a produção e disseminação de conhecimentos teóricos e práticos a respeito da educação e, cujo compromisso em termos de investigação educacional no contexto da extensão dever-se-á entender o estudo sobre a profissionalidade na FIP do ensino primário, numa perspectiva focada no que tange a formar profissionais na linha almejada, pois poderá dar um contributo tanto para os professores, no que diz respeito à temática, quanto para Moçambique, no que concerne à formação de professores com maior eficiência. Este texto está organizado em seis partes nomeadamente:

Primeira parte, apresenta-se a *introdução sobre o trabalho*: deixando claro sobre o que será tratado ao longo do texto, problematização, justificativa, os objetivos da pesquisa, ademais explicita pressuposições da investigação e, metodologias.

Segunda parte, trata do *desenvolvimento histórico-social da atividade docente*: aborda o percurso de constituição da profissão docente do ponto de vista sócio histórico. Uma visão centrada na relação da profissão docente com o Estado e a evolução do estatuto socioeconómico dos professores em Portugal, que foi aplicado a Moçambique por analogia.

Terceira parte, discute a *formação Inicial de professores em Moçambique ao desenvolvimento profissional*: posiciona o contexto da formação inicial de professores como um todo na dinâmica processual e integrativa que deve caracterizar na perspectiva de formação ao longo da vida que hoje norteia. Nesse sentido, a abordagem clarifica a visão de formação que preside ao tipo de profissionais que ela visa forjar em termos do perfil de saída dos formandos, sempre associado à função que socialmente se espera que eles desenvolvam.

Quarta parte, *apresenta a análise dos documentos*: Este discute e analisa documentos orientadores importantes de formação de professor do Ensino Primário.

Quinta parte, faz a *apresentação da análise dos questionários*: discute os resultados do estudo através de um questionário aos formadores, formandos e outros agentes envolvidos no processo de formação de professores.

Sexta parte, trata das *considerações finais sobre o estudo*: junto com as sugestões e perspectivas desta investigação para futuros estudos.

## 1.2. Justificativa

García (2009) indica que a atividade do professor é indispensável para assegurar o direito à educação dos cidadãos e, o seu contributo é fundamental para a melhoria das políticas educativas. Ainda na mesma linha de pensamento, aponta que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é um fator primordial na explicação dos resultados dos alunos.

De acordo com a OCDE (2005, p.12),

A questão da eficácia dos professores tem-se tornado cada vez mais pertinente, até mesmo porque, dada a exigência intrínseca ao trabalho de ensinar, não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo (OCDE, 2005, p.12).

A questão da profissionalidade na docência tem-se constituído crescentemente como um campo de pesquisa e muitos cientistas da área da educação têm-se debruçado sobre a questão do saber docente (o saber para ensinar), como configurador da função do professor e legitimador essencial da sua ação. Merecem destaque nesse empenho autores como: Roldão, Nóvoa, Alarcão, Shulman, Perrenoud, só para citar alguns dos relevantes acima referidos. Entretanto, o governo de Moçambique definiu a política educacional e, para sua melhor implementação, foram considerados objetivos gerais do Sistema Nacional de Educação como:

- a) Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
- b) Garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;
- c) Assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional;
- d) Formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral, cívica e patriótica;
- e) Formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos;
- f) Formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica;
- g) Desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo;
- h) Educar as crianças, jovens e adultos para o espírito da paz, tolerância e democracia;
- i) Educar a criança e o jovem na prevenção e combate contra as doenças, particularmente o SIDA e outras de transmissão sexual (Programa de Governo, 1995, p. 177).

Olhando para estes objetivos acima mencionados e que há estudos confirmando a existência em Moçambique de alunos concluindo a educação primária completa (7ª classe) sem saber ler e escrever (Bagnol; Cabral, 1998; AfriMat, 2012; VSO, 2012), e

uma vez que a maioria dos estudos de formação de professores sobre a construção da profissionalidade coloca a tónica na questão do aprender a ensinar e esse assunto pode ser visto com incidência no estágio profissional e supervisão, olhando-se para a ação de quem o faz, os formadores, são um contributo de interesse na discussão desta temática.

Importa realçar que o Estado moçambicano elegeu como sua prioridade a universalização do ensino, na medida em que para Moçambique a educação massiva de sua população terá implicações no desenvolvimento do país. A própria Constituição da República, no seu artigo 88 consagra a educação numa perspectiva de direitos e deveres. A Carta Magna (1990) indica que:

- a) Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão.
- b) O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito.

Assim, na esteira de Berliner (2000), entende que os aspetos relativos ao processo de aprender a ensinar nas suas diferentes fases (formação inicial, inserção na docência e formação contínua) são importantes na apropriação do saber docente, mas o seu desenvolvimento na ação formativa concreta tem merecido pouca atenção e, como o autor advoga, a FIP desempenha um papel crucial no processo de aprender a ensinar, a não menosprezar. Esta razão merece um estudo profundo sobre as questões de formação dos professores.

### **1.3. Problema e questão de investigação**

Ciente de que uma visão geral sobre as condições de vida e profissionais dos professores e, a conseqüente tomada de medidas no sentido de seu melhoramento será condição imprescindível para o alcance da Educação para todos e para a melhoria da qualidade de ensino.

Assim, na sequência das inquietações foi formulado o problema para esta investigação nos seguintes termos: *Em que medida os modelos de formação inicial de professores do ensino primário contribuem para a construção da profissionalidade no docente em Moçambique?*

Desta investigação tem como referência, os modelos de formação de professores e a construção da profissionalidade e, foram definidas para a

operacionalização do referido problema, algumas metas de investigação apresentadas abaixo.

#### **1.4. Metas específicas para o estudo**

- Analisar os descritores de profissionalidade e competências patentes nos instrumentos orientadores de diferentes modelos de formação inicial de professores do ensino primário;
- Entender os aspetos e padrões do surgimento dos atuais modelos de FIP primários em Moçambique;
- Avaliar a aproximação da profissionalidade nos diferentes modelos de FIP de Ensino primário em Moçambique na perspectiva das referências do estudo sobre profissionalidade;
- Contribuir no desenvolvimento do processo de construção da profissionalidade na FIP e na participação em atividades de pesquisa, ensino e extensão;

#### **1.5. Hipóteses**

- Os descritores de profissionalidade adotados nos instrumentos orientadores de diferentes modelos de FIP do ensino primário em Moçambique não têm tendências para a construção da profissionalidade docente?;
- Os critérios e métodos de seleção dos candidatos para o ingresso a FIP do ensino primário em Moçambique terão uma relação direta com a qualidade dos formandos em relação a profissionalidade docente?;
- A formação dos formadores que atuam nos Institutos de Formação de Professores do ensino primário poderá estar em causa para a construção da profissionalidade docente e a qualidade do ensino?;
- Não há relação entre as constantes mudanças dos modelos de FIP do ensino primário e a construção de profissionalidade docente, assim como as referências do estudo sobre a profissionalidade?;

## 1.6. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

O estudo aborda a construção da profissionalidade nos cursos de formação inicial de professores do ensino primário e foi desenvolvido em dimensões articuladas e complementares com metodologias através do qual foi concretizado, situa-se no *paradigma qualitativo*, que implicara uma abordagem multifacetada e interpretativa e contextualizada (Denzin; Lincoln, 1994) e assenta também na ideia de Gamboa (1995), segundo os quais não existe um método de pesquisa ideal, pois na investigação o método adequado é aquele que respeita a natureza do problema investigado e contribui para a sua melhor compreensão e explicação.

Na esteira de Bogdan; Biklen (1994) salienta que um paradigma é entendido como “um conjunto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 52).

As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Os autores consideram que esta abordagem possui cinco características importantíssimas que são:

(1) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados são o ambiente e a natureza, constituindo o investigador o instrumento principal; (2) A investigação qualitativa é descritiva; (3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (4) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados na forma indutiva; (5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51).

Como já foi anteriormente referido, o objetivo principal da abordagem qualitativa é o de compreender de uma forma global as situações, as experiências e os significados das ações e das percepções dos sujeitos através da sua elucidação e descrição (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Uma pesquisa com carácter descritivo analisa as informações constantes em bibliografia e documentos que versam sobre o tema em estudo. Para o efeito, adoptou-se a análise de conteúdo, “considerando que possui dimensão descritiva e interpretativa, que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo” (GUERRA, 2012, p. 62).

Com raízes no final século XIX, ligado principalmente às ciências sociais, o paradigma qualitativo surge na sequência do questionamento ao modelo (positivista) de ciência, então vigente, quanto à sua adequação para estudar o ser humano, a sua cultura e a sua vida social (ANDRÉ, 1995).

De acordo com André (1995), em oposição à perspectiva positivista que busca factos ou causas dos fenômenos sociais sem dar grande importância aos estados subjetivos individuais e procura informações por meio de dados quantitativos que lhe possibilitam estabelecer relações entre variáveis operacionalmente definidas - a perspectiva idealista-subjetiva (que não aceita a realidade como algo exterior ao indivíduo) procura a interpretação, examinando o mundo como é experiência e compreendendo o comportamento humano a partir do que cada pessoa ou grupo de pessoas pensa ser a realidade, valorizando a indução e assumindo que os fatos e os valores estão estreitamente relacionados e que, portanto, não é aceitável considerar que na investigação a postura do investigador é a-partidária neutra.

Quanto à intenção deste estudo é explorar, descrever ou explicar algo (Yin, 1994; 2015). No fundo, foi porque a investigação em áreas como a Educação não se revia na pesquisa de âmbito positivista que surgiu a investigação interpretativa, também designada de fenomenológico-interpretativa, por ter raízes teóricas na fenomenologia (AMADO, 2013). Sendo que, na visão deste autor,

E não só, os dois paradigmas representam regimes de verdade e critérios de cientificidade diferentes, com tudo o que daí decorre, e, nesse sentido, as grandes diferenças entre os dois gravita em torno de três (3) aspetos essenciais: “conceições acerca da natureza da realidade (ontologia), conceições acerca da natureza humana (antropologia), conceições acerca da natureza do conhecimento, sua produção e comunicação (epistemologia)” (AMADO, 2013, p. 30).

Assim, a escolha das técnicas consideradas as mais apropriadas para analisar os dados desta pesquisa foram pensadas em função dos propósitos e estatuto que se atribuiu ao estudo, decorrem também do posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador que o desenvolveu (GUERRA, 2016).

No intuito de apreender uma visão geral e abrangente dos representantes de decisores e atores sobre o problema de estudo, propôs-se a avaliar o modo de formação atual existente em Moçambique que concorre para a construção e representação da profissionalidade na atividade docente, com o objetivo de análise dos agentes-chaves de formação, documentos fundamentais sobre o assunto, compreender as concessões de profissionalidade e como ela é construída na FIP.

Neste sentido, o estudo acolheu três Institutos de Formação Inicial de Professores do Ensino Primário. Portanto a seleção destas instituições teve como critério *a facilidade do acesso e proximidade delas*, o fato de estes se situarem na

mesma província (Zambézia), privilegiou a racionalidade do tempo gasto para a pesquisa e limitação de recursos financeiros. Entre eles compreendem:

- Instituto de Formação de Professores de Alto-Molocue 12ª classe+3 anos;
- Instituto de Formação de Professores de Nicoadala 10ª classe+1 ano e;
- Instituto de Formação de Professores de Quelimane 10ª classe+3anos. Os campos de análise focalizados tanto nos documentos como nas entrevistas aos participantes, tinham a ver essencialmente com:

1. Objetivos da FIP;
2. Perfil de competência dos professores nos documentos oficiais;
3. Perfil de competência desenvolvido na FIP;
4. Conceito (s) de ensinar explícitos/implícitos nos documentos oficiais e nos discursos;
5. Conceito (s) de profissão implícitos nos documentos oficiais e nos discursos e;
6. Descrição e análise dos planos de estudo.

O desenvolvimento do estudo socorreu-se de recolha e análise documental, questionamentos semiestruturados e posteriormente analisado e, finalmente análise de conteúdo.

A técnica de recolha de dados privilegiada foi a do questionário aplicado aos gestores, formadores e formandos dos IFP e conversas rápidas de quatro (4) a sete (7) minutos com formadores e alunos, geralmente por vias telefônicas, para pedido de esclarecimentos.

De acordo com Bogdan; Biiklen (1994, p. 277),

A análise documental é uma técnica que permite acesso a uma variedade de documentos, que podem ser úteis para a investigação, tais como: textos oficiais, atas, regulamentos, dados estatísticos sobre um determinado fenómeno, fichas de inscrição, fichas de avaliação, caderneta do aluno, entre outros que podem ser analisados através de apreciação de conteúdo (BOGDAN; BIIKLEN, 1994, p. 277).

Na mesma linha de pensamento, Hammerley; Atkison (1994, p.14), chamam atenção para que,

Ao se tomar documentos como fontes de informação, não se descuide que eles são também *produtos sociais* e, que dada essa natureza, a sua análise permite a percepção de uma série de fenómenos interacionais e interpretativos - por vezes com considerável complexidade e abrangência - que norteiam a sua produção (HAMMERLEY; ATKISON, 1994, p.14).

Efetivamente, em consonância com este entendimento, nesta investigação, o questionário aplicado aos formadores e formandos, feitos aos indivíduos ligados a

diferentes sectores-chave da FIP, tinham também o intuito de possibilitar a captação de sensibilidades, olhares e interpretações diversificadas sobre os documentos.

Neste trilha, há que ter cuidados no uso de documentos como fonte de dados. Segundo Pardal; Lopes (2011), é importante, por regra, (1) a definição clara do objeto de estudo para facilitar e poupar tempo na análise dos documentos; (2) a formulação devida da hipótese/hipóteses para orientar a seleção da informação incluída nos documentos e viabilizar a coordenação da sua análise; (3) a apreensão do nível de imparcialidade das fontes, na medida em que uma fonte pode conceder dados não representativos e dissimular os interesses mais distintos e (4) a comparação somente do comparável, isto é, o recurso a definições com idêntico conteúdo e o uso de metodologia similar de análise.

Em função dos objetivos do estudo e dos campos de análise definidos anteriormente, e com base na pesquisa de documentos relativos à política de FP em Moçambique, complementada por indicações e disponibilização de documentos curriculares para consulta, por entidades ligadas à gestão central do Sistema Educativo, foram selecionados e analisados, através da técnica de análise documental (Pardal; Lopes, 2011), sete documentos orientadores da FIP no Ensino Primário, designadamente:

1. Política Nacional de Educação 1995;
2. Lei do Sistema Nacional de Educação;
3. Estratégia para a Formação de Professores 2004-2015;
4. Plano Estratégico da Educação 2020-2029;
5. Plano Curricular do Curso de Formação Inicial de Professores do Ensino Primário 10ª classe+1ano;
6. Plano Curricular do Curso de Formação Inicial de Professores do Ensino Primário 10ª classe+3anos, e;
7. Plano Curricular do Curso de Formação Inicial de Professores do Ensino Primário 12ª classe+3anos.

A análise e a interpretação destes documentos foram efetuadas com recurso a leitura indutiva com anotações nas margens dos textos, posteriormente convertidas em sinopses que destacaram de forma saturada as componentes desses documentos (GUERRA, 2006).

A análise de conteúdo (AC) foi um dos métodos muito utilizado para a análise de textos e utilizou-se na análise de dados de estudos em que os dados tomam a forma

de texto dito ou escrito (KRIPPENDORF, 1980; MARSHALL; ROSSMAN, 1989; SCHUTT, 1999).

De acordo com Coutinho (2014, p.217), “é muito usual em estudos qualitativos, para analisar as perguntas abertas de um questionário, respostas de entrevistas, depoimentos, textos de jornais e livros, imagens, vídeos, cartazes, etc”.

A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite tratar com rigor metodológico e profundidade de dados com certo nível de complexidade, por isso, ocupa um lugar importante na investigação social e na investigação qualitativa (COUTINHO, 2014).

A opção por esta técnica, neste trabalho, decorreu do reconhecimento de que as suas potencialidades em termos de abrangência podiam concorrer para uma melhor compreensão do fenómeno investigado. Como afirmam Pardal; Correia (1995, p. 73).

Pois de fato: o campo de ação desta técnica é imenso e muito variados os seus propósitos. A sua utilização permite detetar o conteúdo ideológico de um manual (...) torna possível a identificação dos objetivos do comunicante (...); é um instrumento de identificação de um modelo pedagógico e da captação do tipo de educação pretendido (PARDAL; CORREIA, 1995, p. 73).

Na visão de Bardin (2014), a análise de conteúdo comporta três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). E ela pode iniciar (ou não) com categorias pré-definidas antes da análise propriamente dita.

No caso deste estudo, a análise está associada a um quadro teórico que o suporta e com o qual se harmoniza, por isso, ela iniciou com algumas categorias pré-estabelecidas, mas deixou-se espaço para a emergência de outras categorias e subcategorias ao longo do processo.

A análise de conteúdo passa sempre por um processo de categorização, cuja finalidade é apresentar os dados brutos de uma forma organizada segundo categorias que permitem a sua agregação e análise de acordo com o seu sentido e significados. Nesse processo, as unidades de classificação (unidades de registo, unidades de contexto, unidade de análise) são agrupadas por uma analogia que obedece a critérios prévios. Assim, de um modo geral, “as categorias terminais provêm do reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade fraca” (GHIGLIONE; MATALON, 1997, p.119).

Note-se que a organização da análise de conteúdo tem de ser precedida da definição clara do objetivo e pode ser organizada em quatro fases:

1. Seleção de categorias que viabilizem a quantificação dos dados observáveis; 2. Estabelecimento de unidades de análise; 3. Distribuição das unidades de análise pelas categorias ou quadros de análise anteriormente selecionados; 4. Tratamento dos resultados através de recursos estatísticos (Pardal; CORREIA, 1995, p. 73).

Por fim, interessa mencionar que o modo como a análise de conteúdo é concebida não é consensual (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005).

Na etapa da análise de dados, concluiu-se a sistematização de dados e procedeu-se à análise global de resultados e respectiva cruzeta de dados de fontes diferentes como da análise documental, análise de questionários/entrevistas. A cruzeta tendeu em aferir a distância e aproximação da atividade docente do conceito de profissionalidade e especificar os pontos decisivos e possíveis efeitos.

Nesse contexto houve esforços para uma descrição pormenorizada, o máximo possível do processo, “todos os passos operacionais do estudo, e a conduzir a investigação como se alguém estivesse sempre a espreitar por cima do ombro” (Yin, 1994, p. 37 *apud* Coutinho; Chaves, 2002, p. 234), alegadamente porque essa atitude cria condições para que outros investigadores possam se inspirar nessa investigação e, nos casos em que isso for possível (porque comparável), retirar dela algo útil para a sua própria investigação, através da reconstrução e uso do procedimento descrito no caso (JÚNIOR; MELLO; LEÃO, 2011).

Uma das técnicas adotadas foi o questionário, que é uma técnica de recolha de dados inscrita nas chamadas técnicas de inquirição ou inquérito, ou seja, aquelas nas quais a informação é obtida indagando os sujeitos de investigação (GHIGLIONE; MATALON, 1997). As respostas do questionário permitem captar as percepções, experiência subjetiva e representações dos inquiridos sobre a temática abordada no questionário, num formato uniforme de pergunta-resposta que permite identificar tendências (AMADO, 2013).

As perguntas do questionário são feitas através de um formulário que o inquirido administra a si próprio e o questionário é mais adequado quando se quer inquirir grandes números de indivíduos (COUTINHO, 2014; PARDAL; LOPES, 2011). E segundo a primeira autora, geralmente é feito em papel, mas atualmente também é frequente o uso do computador e internet para administrar questionário, um procedimento vantajoso em termos de rapidez e custos. Porém, como defendem Pardal; Lopes, (2011), é ao investigador que cabe avaliar a situação e decidir o procedimento mais adequado ao seu caso e, em termos de formato das perguntas do questionário, elas podem remeter para respostas de escolha dicotómica ou múltipla, abertas ou fechadas, diretas ou indiretas, no entanto é fundamental que as escolhas disponibilizadas sejam fundamentadas.

O processo de seleção dos respondentes do questionário foi aleatório simples e garantiu que qualquer elemento da população alvo tivesse alguma possibilidade de ser escolhido para participar (HANSEN *et al.*, 1962). No entanto, foi aplicado questionário em perguntas abertas, enviadas aos formadores, formandos e gestores por via internet e os mesmos responderam e enviaram nas mesmas modalidades, o uso desta via de envio tem a ver com o fato de os participantes estarem em outro país diferente do pesquisador.

Porém o questionário foi dirigido a um (1) gestor do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano envolvido na definição das linhas orientadoras gerais de formação de professores, doze (12) formandos, nove (9) formadores e três (3) gestores destas instituições públicas encarregues. Portanto perfaz um total de vinte e cinco (25) sujeitos envolvidos.

No caso dos formadores, os critérios usados para a seleção foi o estabelecimento dos seus campos de atuação, nomeadamente: módulos/disciplinas de áreas científicas, módulos/disciplinas de didáticas/metodologias, módulos/disciplinas gerais, da área de Ciências de Educação, atividade de PP/estágio. Relativamente aos gestores, os critérios de seleção usados foram as funções que exercem (Diretor Adjunto Pedagógico). Sobre os formandos, teve como critério de seleção ano de frequência ou semestre, curso que frequenta. No caso do curso 10<sup>a</sup> classe+1ano, foram selecionados formandos que frequentam o último semestre e que frequentam curso regular, já para os cursos com duração de três (3) anos, foram selecionados formandos do 2<sup>o</sup>ano. O quadro, abaixo apresenta os sujeitos participantes e institutos envolvidos.

**Quadro 1:** Sujeitos e Institutos envolvidos na pesquisa

| Ordem | Sujeito da pesquisa  | Código do sujeito   |
|-------|--|---------------------|
| 1     | Três (3) formadores do IFP de Alto-Molocue 12 <sup>a</sup> +3anos  | FDR1A, FDR1B, FDR1C |
| 2     | Três (3) formadores do IFP de Quelimane 10 <sup>a</sup> +3anos     | FDR2A, FDR2B, FDR2C |
| 3     | Três (3) formadores do IFP de Nicoadala 10 <sup>a</sup> +1anos     | FDR3A, FDR3B, FDR3C |
| 4     | Quatro (4) formandos do IFP de Alto-Molocue 12 <sup>a</sup> +3anos | F4A, F4B, F4C, F4D  |
| 5     | Quatro (4) formandos do IFP de Quelimane 10 <sup>a</sup> +3anos    | F5A, F5B, F5C, F5D  |
| 6     | Quatro (4) formandos do IFP de Nicoadala 10 <sup>a</sup> +1anos    | F6A, F6B, F6C, F6D  |
| 7     | Um (1) gestor do IFP de Alto-Molocue 12 <sup>a</sup> +3anos        | GESTOR7             |
| 8     | Um (1) gestor do IFP de Quelimane 10 <sup>a</sup> +3anos           | GESTOR8             |
| 9     | Um (1) gestor do IFP de Nicoadala 10 <sup>a</sup> +1anos           | GESTOR9             |

|    |                         |                 |
|----|-------------------------|-----------------|
| 10 | Um (1) gestor do MINEDH | GESTOR10 MINEDH |
|----|-------------------------|-----------------|

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

## 1.7. Caraterização dos participantes

Como se disse anteriormente, do universo total de vinte e cinco (25) sujeitos envolvidos, todos (100%) responderam o questionário, daí que as percentagens são calculadas a partir deste número. As tabelas abaixo ilustram as características gerais e específicas dos respondentes representando as percentagens.

**Tabela1:** Caraterísticas dos respondentes por sexo

| Caraterísticas por sexo |           |    | (%) |
|-------------------------|-----------|----|-----|
| Sexo                    | Masculino | 16 | 64% |
|                         | Femenino  | 9  | 36% |
| Total                   |           | 25 |     |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Em relação à distribuição dos respondentes por sexo, verifica-se a dominação de indivíduos do sexo masculino 64% contra 36% do sexo feminino segundo como mostra a tabela 1.

**Tabela 2:** Caraterística dos formadores e gestores por idade

| Caraterísticas dos formadores por idade |           |    | (%)   |
|---|-----------|----|-------|
| Idade                                   | 28-35anos | 1  | 7,7%  |
|   | 36-43anos | 4  | 30,8% |
|   | 44-51anos | 5  | 38,4% |
|   | 52-59anos | 3  | 23,1% |
| Total                                   |           | 13 |       |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

No concernente a idade dos formadores e gestores é de destacar que a faixa etária mais expressa foi de 44-51anos, correspondente a percentagem de 38,4%, o que indica claramente que foram questionados formadores com largas experiências na área. Seguindo da faixa de 36-43anos, numa percentagem de 30,8%. Já para as faixas etárias de 52-59anos representam a percentagem de 23,1%. A faixa etária menos expressa foi de 28-35, corresponde a percentagem de 7,7% segundo como mostra a tabela 2.

**Tabela 3:** Características dos formadores e gestores por nível acadêmico

| Caraterísticas por formação académica |             |           | (%)   |
|---------------------------------------|-------------|-----------|-------|
| Formação                              | Licenciados | 5         | 38,5% |
|                                       | Bachareis   | 6         | 46,1% |
|                                       | Médio       | 2         | 15,4% |
| <b>Total</b>                          |             | <b>13</b> |       |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Em relação a formação académica dos formadores e gestores, é de destacar que a maior parte destes possuem o nível de bacharel, correspondente a 46,1%, em contrapartida segue-se formadores e gestores com o nível de licenciatura, que corresponde a 38,5%. Já os formadores com formação mais baixa foi o de nível médio correspondente a 15,4% segundo como ilustra a tabela 3.

**Tabela 4:** Características dos formadores e gestores por tempo de serviço

| Caraterísticas por tempo de serviço |           |           | (%)   |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-------|
| Tempo de serviço                    | 3-6anos   | 1         | 7,7%  |
|                                     | 7-10anos  | 7         | 53,8% |
|                                     | 11-14anos | 5         | 38,5% |
| <b>Total</b>                        |           | <b>13</b> |       |

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Relativamente ao tempo de serviço é notório que a maioria dos formadores inqueridos tem larga experiência na área do trabalho, na medida em que mais da metade (53,8%) dos inqueridos passam de 6 anos de experiência de atividade e, 38,5% de formadores possuíam mais de 11anos de experiência na área. No entanto os formadores com menos de 6anos de experiência na área de FP correspondem a 7,7%, sendo único formador como indica a ilustração da tabela 4.

**Tabela 5:** Caraterísticas dos formadores e gestores por vínculo profissional

| Caraterísticas por vínculo profissional |          |           | (%)   |
|---|----------|-----------|-------|
| Vínculo profissional                    | Quadro   | 12        | 92,3% |
|   | Eventual | 1         | 7,7%  |
| <b>Total</b>                            |          | <b>13</b> |       |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

No concernente ao vínculo profissional dos formadores, verificou-se que o quadro docente destes é extremamente estável, uma vez que 92% dos respondentes fazem parte do quadro efetivo contra 8% eventuais, como se indica na tabela 5.

**Tabela 6:** Caraterísticas dos formandos por idade

| Caraterísticas dos formandos por idade |           |           | (%)   |
|--|-----------|-----------|-------|
| Idade                                  | 19-24anos | 10        | 83,3% |
|  | 25-30anos | 2         | 16,7% |
| <b>Total</b>                           |           | <b>12</b> |       |

**Fonte:** Elaborado pelo autor (2022).

No que tange à idade dos formandos que responderam o questionário a faixa etária com mais participantes é de 19-24 anos, que corresponde a 83,3%. No entanto segue-se os participantes com a faixa etária de 25-30 anos, correspondente a 16,7%. Nota se que participaram neste questionário formandos mais jovens segundo como se indica na tabela 6.

## **2. DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-SOCIAL DA ATIVIDADE DOCENTE**

### **2.1. Visão central sobre a formação de professores na ação docente**

A formação de professores constituiu desde cedo, uma preocupação dos governos africanos e em particular do governo de Moçambique. Esta preocupação foi notória durante a primeira reunião dos Ministros da Educação dos Estados membros da África, em 1961, onde os Estados independentes discutiram e adotaram o que se chamou “Plano Adis-Abeba”, isto é, onde foi feito um esboço de plano para o desenvolvimento da educação na África, com vista a favorecer o crescimento econômico e o progresso social (UNESCO, 2006).

O trabalho docente no ensino primário em Moçambique, as suas regras são traçadas por princípios administrativos definidos ao nível ministerial, o que não retira do professor a necessidade de envolvimento profissional e relativa autonomia. É nesta linha de pensamento que Tardif; Lessard (2008, p.112) afirmam que, “docência é um trabalho de limites e variáveis imprecisos de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, e também segundo os estabelecimentos e os quarteirões e localidades”.

Discutir teoricamente a atividade docente como profissão e como se constroem, evoluem as percepções sociais sobre os professores através de um processo dinamizado a partir dos sujeitos principais da atividade de ensinar, permite compreender como a profissionalidade foi sendo formada e vai atravessando fases variáveis de acentuação ou recuo na sua inclusão sociológica como profissão.

Do ponto de vista sócio histórico, estudos atestam que perceber o percurso de constituição da profissão docente segundo Nóvoa (1987) o reconstitui, numa perspectiva fundamentalmente externalista da afirmação profissional dos professores, sobre esse processo Mendonça (2010), também ajuda a apreender como os professores foram socializados como profissionais com componentes de vários outros estatutos, nomeadamente o de funcionário, bem como as causas da sua fragilidade identitária.

Nóvoa (1995) advoga que, tem faltado uma valência de legitimidade construída ao estatuto socialmente atribuído e legitimado pelo Estado à atividade docente. O conhecimento profissional docente é aqui entendido como “um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessárias ao exercício qualificado da atividade docente” (NÓVOA, 1995, p. 20).

E na ótica deste autor, ele envolve saberes não unicamente instrumentais e, por isso, deve incorporar perspectivas teóricas e buscar uma ligação cada vez mais estreita com as disciplinas científicas. Note-se que este estudo analisa o conhecimento profissional de forma ampla, trazendo para a reflexão teórica os geradores do conhecimento específico do professor (Alarcão, 2001; Ponte, 2002; Roldão, 2007, 2011; Roldão *et al.*, 2009; Goodson, 2008; Nóvoa, 2009; Tardif, 2010), convocados desta forma, a assumir o seu lugar de destaque na reflexão sobre a profissionalidade dos professores. De acordo com Belloni (1999, p.87),

Um dos principais desafios da educação, atualmente, é capacitar os formandos para continuarem a sua própria formação ao longo da vida profissional, já que, em função das rápidas mudanças do mundo contemporâneo, eles podem ter de vir a exercer funções diferentes do nosso contexto atual (BELLONI, 1999, p.87).

Entretanto, para o panorama da educação em Moçambique, ela precisa de uma revisão para assumir um novo papel como agente de mudanças, produtora de conhecimento, capaz de formar sujeitos competentes para intervir e atuar na sociedade de forma criativa e crítica.

Dessa forma, o que se propõe às instituições, ao elaborarem os seus projetos de formação, é a construção de competências a partir dos objetivos das diversas disciplinas, de modo a conferir ao futuro professor uma nova identidade profissional. A Declaração de Jomtien de 1990, sobre a educação básica para todos, da qual Moçambique é subscritor, recomendou que fosse elaborado um plano diretor para a educação básica. Também foram feitos exercícios similares para outros níveis de ensino, tendo-se chegado à conclusão que a falta de uma visão global e integrada sobre as necessidades de desenvolvimento do sistema dificultava a implementação dos planos elaborados.

Considerando o trabalho docente como um fenómeno construído na realidade social, obedece às especificidades do espaço social, as noções históricas e culturais erguidas na vivência do cotidiano. Como afirmam Berger; Luckmann, (1985, p.34), “o ensino é uma atividade social e envolve relações sociais entre distintos agentes, assimilação e transmissão de *saberes* e constrangimentos diversos que o processo de socialização acarreta”.

Segundo Nóvoa (1987-1995), a atividade docente começa por ser uma ocupação a tempo parcial, sob tutela da Igreja, destinada às elites e só mais tarde, principalmente pela necessidade de massificação do ensino, se transforma numa

ocupação a tempo integral e se constitui num modo de vida de um grupo de cidadãos - os professores.

Segundo Mogarro; Pintassilgo (2012, p.13), no artigo “A historiografia portuguesa da educação: balanço e reflexões a partir do exemplo da história da formação de professores”, que traça o estado da arte sobre esta matéria, consideram que Nóvoa deu um contributo relevante à reflexão sobre a formação de professores e a profissionalidade docente, sobretudo porque desenvolveu um trabalho que colocou os professores no centro da agenda da investigação.

Na perspetiva de António Nóvoa (1987;1995), a constituição da docência em atividade profissional, desde o seu entendimento social como promoção de ação exercida regularmente e remunerada à atividade ocupacional socialmente reconhecida e prestigiada, tem sido um processo marcado por contradições e divergências, caracterizado por avanços e recuos que em cada época e contexto social desafiam a sua asserção.

## **2.2. Etapas da constituição da docência em profissão**

O ofício de professor é muito anterior às primeiras instituições educadoras e ao desenvolvimento da escrita. A importante função de repassar aquilo que era considerado importante, fez com que o ser humano produzisse as mais variadas maneiras de se relacionar com o mundo que o cerca. Dessa forma, a educação sofreu mudanças desde a antiguidade até os dias atuais. Por razões históricas decorrentes do fato de Moçambique ter sido, até o ano de 1975, colônia de Portugal, no entanto, nesta parte da pesquisa irá salientar a forma como se realizou ou se está processando a constituição da docência em profissão em Portugal, atendendo a que Moçambique é herdeiro de parte desse processo. No entanto, esta opção não implicará de modo algum negligenciar a especificidade de Moçambique como conjuntura distinta de Portugal, mas, pelo contrário, procurará fazer ressaltar os contornos e indícios caracterizadores do processo em causa no contexto moçambicano.

Com o desenvolvimento da profissão ao longo da história, a profissionalidade vem constituindo-se em um processo que acontece ao longo da formação inicial e da trajetória docente. Um processo *continuum*, que se movimenta conforme as mudanças que acontecem na sociedade nos aspetos sociais, políticos, culturais e formativos, bem como se deve considerar a produção do conhecimento referente à educação, ou seja as teorias e os processos pedagógicos que são ressignificados de acordo com o momento histórico, cultural e social (ENGUITA, 1991, p. 41).

Na mesma linha de pensamento, Mendonça (2005), num artigo sobre o impacto das reformas pombalinas, ao olhar para o processo de profissionalização docente, considera que, apesar do silêncio da historiografia da educação europeia sobre essas reformas, elas denotam o pioneirismo de Portugal no ocidente relativamente à criação de um sistema de ensino estatal. E, aliás, parece ser também nesse âmbito que se situa a argumentação do próprio Nóvoa, (1987), quando afirma que:

É incontestável que a estruturação de um sistema de ensino estatal semelhante aos que existem atualmente é um fato inédito no panorama da educação europeia anterior à Revolução Francesa. A originalidade das Reformas Pombalinas do Ensino reside na visão global do sistema de ensino de que são portadoras: utilizando uma terminologia contemporânea, pode-se dizer que elas instituíram um percurso académico que vai do ensino primário à universidade, passando pelo ensino secundário e, prevendo, inclusive, ramos específicos para a educação dos nobres e para o ensino técnico e industrial (NÓVOA, 1987,p. 136).

O estudo de Nóvoa (1987), a que nos temos estado a reportar considera a constituição da docência em profissão um processo composto por quatro etapas. Essas etapas referem-se à transformação da docência numa atividade a tempo inteiro, posse de autorização legal ou licença para o exercício da atividade, institucionalização da formação de professores e associativismo.

### **2.3. Transformação da tarefa docente em atividade a tempo integral**

De acordo com Monteiro (2010), uma ocupação começa a identificar-se como atividade profissional num dado domínio social quando passa a ser desempenhada por um grupo de indivíduos em regime de exclusividade, ou consagrando-lhe grande parte do seu tempo, retirando desse exercício o seu sustento.

Nesta perspetiva, é legítimo assumir que a diferenciação de uma atividade pela exigência de uma dedicação exclusiva consubstancia um aspeto fundamental da transformação de uma ocupação em atividade profissional. Nóvoa (1987), afirma que, no caso de Portugal, as Reformas Pombalinas de 1759 e 1772, cuja consolidação ocorre somente no final do século XIX, trouxeram uma estabilidade profissional aos professores, expressa sobretudo pelo gradual abandono das diversas ocupações e atividades que os docentes desenvolviam concomitantemente com a de ensinar para se dedicarem exclusivamente ao ensino.

Este autor defende que esta mudança foi estimulada pela atribuição de uma base legal ao exercício da atividade docente por parte do Estado que concorreu para a homogeneização, unificação e hierarquização à escala nacional de diversos grupos que se dedicavam às coisas do ensino como ocupação fundamental.

Segundo Matavele (2016), o que realmente sucedeu foi que o processo da transformação da ação de ensinar de atividade a tempo parcial, controlada pela Igreja, em atividade a tempo integral legitimada pelo Estado acabou libertando os indivíduos que exerciam aquela atividade do domínio da Igreja e colocando-os sob a alçada do Estado, transformando-os deste modo em funcionários públicos.

A partir da visão de Nóvoa sobre a ação do Estado na construção do professorado, entende-se que o modo como essa ação ocorreu transformou o professor num funcionário público, característica que persiste no exercício desta atividade. Por isso, o próprio Nóvoa (1995) afirma que, o mesmo processo que reforçou a atividade docente, conferindo-lhe legitimidade e determinado estatuto social, ao transformar os docentes em funcionários fragilizou a promoção do ensino como atividade profissional.

## **2.4. Criação de instituições específicas para formação de professores**

A licença para exercer o professorado, mencionada na secção anterior, garantia a seleção dos professores e as suas competências à entrada da atividade de ensinar, mas havia que pensar no resto.

Para Nóvoa (1987), o esboço desta fase inicia-se em 1862 com a construção de uma rede nacional de escolas de formação de professores, chamadas Escolas Normais, que se consolida após a reforma de 1878.

A institucionalização da FP mudou radicalmente o estatuto profissional dos professores e a pedagogia como saber identitário da profissão docente, como elucidada o fato de as reivindicações socioprofissionais dos docentes usarem sempre o argumento de que a sua atividade tinha um carácter especializado e uma elevada relevância social (NÓVOA, 1995). Aliás, para o autor, no centro da institucionalização de uma formação específica, especializada e longa estão o desenvolvimento das técnicas e instrumentos pedagógicos e a necessidade de garantir a reprodução das normas e valores próprios da profissão docente. Nessa linha, as Escolas Normais são também uma conquista essencial do professorado, por cuja elevação e prestígio este grupo passa a lutar.

Por isso, as Escolas Normais são também uma conquista essencial do professorado, por cuja elevação e prestígio doravante este não deixou de lutar.

Nos séculos XIX e XX, entre os aspetos mais marcantes da luta travada nas Escolas Normais, liderada pelas associações de professores, destacam-se a elevação dos requisitos de entrada, o prolongamento do currículo e a melhoria do nível académico dos cursos. Sendo nessa perspetiva que, Nóvoa (1992a, 1995) considera que o trabalho desenvolvido nas Escolas Normais só pode ser entendido na sua complexidade à luz da atuação das associações de professores, das quais nos ocuparemos na próxima secção.

Segundo Sousa (2001), as instituições específicas de formação de professores podem ser reunidas em três grupos correspondentes a fases marcantes do processo de construção da atividade docente em profissão, nomeadamente: Escolas Normais; Escolas de Magistério Primário; e Escolas Superiores de Educação (ESEs), Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP) e Universidades.

A tentativa da criação das *Escolas Normais* inicia em 1816, com a Escola Normal de Lisboa (Sousa, 2001), mas até 1896 foram criadas apenas quatro (duas em Lisboa, e duas no Porto). Só entre 1896 e 1901, período mais fértil desta fase de FP, no qual foram criadas 18 escolas que habilitavam para os magistérios, transformadas depois em Escolas Normais, passando a duração da formação oferecida de 2 para 3 anos, estas instituições se consolidam. Nessa fase foi também criado, em 1901, o primeiro sistema de FP para o ensino secundário (liceus e escolas industriais e comerciais), abarcando os estudos de Pedagogia e Psicologia (CAMPOS, 1995; MOGARRO; PINTASSILGO, 2012). Antes disso, nenhuma formação específica era exigida aos candidatos à professores dos liceus.

As Escolas do Magistério Primário resultaram da transformação, em 1931, das *Escolas Normais Primárias* e surgem num período de muita repressão social. Por isso, a expansão da FP e as inovações institucionais ocorridas no início do século XX acabam prejudicadas pelas convulsões internas do regime e, as inovações pensadas raramente passaram do nível experimental. A ação da ditaduramilitar imposta pelo Portugal no início de 1926 limitava a profissionalização e formação dos professores, fez dos anos 1930 uma época de real regressão no sistema de FP (SOUSA, 2001).

Em 1930, as Escolas Normais Superiores são extintas e criada, em sua substituição, uma seção de Ciências Pedagógicas nas Faculdades de Letras das Universidades de Lisboa e Coimbra (MOGARRO; PINTASSILGO, 2012). Assim, em

Portugal, a exigida formação e profissionalização docente só ocorrem depois de 25 de Abril de 1974.

Quanto às ESE, CIFOP e Universidades, de acordo com Sousa (2001), afirma que a substituição das Escolas de Magistério Primário, que conferiam o nível médio, por ESE e CIFOP, que graduavam Bacharéis após uma formação de três anos, é um marco essencial desta fase.

Assim, a criação de instituições específicas para a formação especializada e longa de professores, que passa a encarregar-se pela aquisição de um corpo de saberes teóricos e práticos inerentes à docência, é uma fase importante na constituição desta atividade em profissão.

## **2.5. Constituição de associações profissionais representativas dos professores**

De acordo com Loureiro (2001), a formação de associações profissionais inicia-se na segunda metade do século XIX e é consolidada a partir de 1907, sobretudo depois da implantação da República, através da criação da Liga Nacional do Professorado Primário, que se torna predominantemente sindical com a constituição do Sindicato dos Professores Primários Portugueses em 1911, que atinge a plenitude em 1918, através da União do Professorado Oficial Português, organizada num modelo sindical influenciado por perspectivas do sindicalismo profissional.

Entretanto, Sousa (2001), afirma que, dada esta influência, desde a sua criação até a atualidade, os sindicatos de professores se preocuparam com o ensino em geral e a defesa dos direitos dos professores quanto as suas condições de trabalho e questões salariais. Apesar das oscilações na vitalidade da sua ação, as associações seguiram de perto a evolução do Ensino Normal e participaram na busca de uma identidade profissional dos docentes e mobilização para a adesão a valores éticos e deontológicos distintivos do grupo (TEODORO, 1994; NÓVOA, 1992).

Sousa (2001), critica a atuação dos sindicatos, dizendo que tem faltado a constituição de uma ordem de professores que acautele a dimensão ética e deontológica da profissão, que estabeleça as regras de acesso a ela, controle o seu desenvolvimento e desempenhe uma função disciplinadora, com o intuito de demarcar, preservar e, quiçá,

ampliar o campo social de ação da profissão. A autora questiona mesmo se a docência pode ser considerada profissão dizendo:

Como chamar «profissão» à atividade docente quando toda a gente pode ser professor? Como chamá-la de «profissão» se ela se encontra aberta aos que não têm habilitação profissional? Seria possível um médico exercer medicina se não tivesse habilitação para tal? (SOUSA, 2001, p.7).

Estas questões situam-se num debate bastante atual sobre a manifesta incapacidade que, até agora, as associações de professores têm revelado na liderança da conquista do estatuto profissional e na busca de estratégias de ação mais profissional para a afirmação da profissão.

## **2.6. Avanços, recuos e contradições na constituição da docência em profissão**

De acordo com Nóvoa (1995, p.19),

Os anos de 1920 são apontados como o período de ouro da profissionalidade docente; eles configuram o período em que os professores foram investidos de grande poder simbólico e coincidem também com o período de ouro da escola. (NÓVOA, 1995, p.19)

Terá concorrido para isso, o fato de nessa época haver uma crença generalizada na escola e na sua expansão a toda a sociedade, dado a instrução ser vista como materialização do progresso e, conseqüentemente, os professores serem considerados os agentes desse progresso. É neste âmbito que se situa a afirmação de Nóvoa (1995, p. 19), “a época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente”.

Nóvoa (1986) resume a política de rebaixamento e degradação da ação docente pelo Governo depois do período de glória, nos seguintes termos:

1. Disposição de acumulação de empregos ou funções por parte dos professores, contrariando a ocupação em tempo integral que já caracterizava a atividade docente;
2. Desvalorização da licença do professor instituída pelas autoridades estatais. Visto que licenciados e não licenciados podiam ser docentes, retrocedia a ideia de que só os indivíduos licenciados podiam ser professores;

3. Descida do nível de formação de professores. Os conteúdos curriculares passaram a ser mais pobres, o que fragilizou o saber específico dos professores desenvolvido na formação;

4. Proibição de associações profissionais de professores. Recuava, assim, a permissão da criação de associações e anulava-se a sua ação para a construção e defesa de uma identidade profissional;

Portanto, fragilizava-se e inviabilizava-se, assim, a construção e afirmação de um saber próprio sobre a atividade, identitário da classe. O saber docente, pertença dos professores, perde peso e a ética e conduta deontológica dos docentes, antes muito influenciados pelas associações de professores, passam a serem impostos a partir de fora.

De acordo com Loureiro (2001), a partir da década de 1960, a degradação da ação docente foi ainda agravada pela massificação do ensino que exigiu massificação docente. Nessa mesma altura, a burocratização dos modelos da organização do trabalho dos docentes, a partir de 1986, também contribuiu para a desvalorização da atividade e crise de identidade profissional dos professores, pelo fato de serem chamados a realizar algumas tarefas fora do seu perfil de competências.

Para o autor, a degradação das representações sociais dos docentes e de outros cidadãos sobre os modos de exercer a docência, traduzida sobretudo no descrédito na profissão, distanciamento do associativismo e num profissionalismo defensivo, terão sido alguns dos reflexos dessa crise de identidade. E diversos investigadores de peso das áreas das Ciências da Educação têm defendido que os professores devem centrar a sua ação mormente na apropriação e produção de conhecimento. Na esteira de Roldão (2005, p.20) afirma que:

Os professores são particularmente necessários como agentes de qualidade da educação, mas só o conseguirão ser na justa medida em que se tornarem profissionais de ensino, com estatuto pleno, no sentido de especialistas da organização e apreensão do saber por outros (ROLDÃO, 2005, p.20).

Parece contraditório que, para facultar ensino a um número cada vez crescente de alunos, à docência, vista na época como uma função social essencial, se tenha desvalorizado, devido, entre outras razões, à permissão do seu exercício a pessoas sem formação específica. Isso está na linha dos desafios atuais colocados ao professorado em Moçambique.

## **2.7. Visão geral da constituição da docência em profissão em Moçambique**

Tal como sucedeu um pouco por todo o mundo, do ponto de vista sócio histórico, a atividade docente em Moçambique não foge do itinerário descrito por Nóvoa (1987, 1995), uma vez que começou por ser uma ocupação a tempo parcial sob tutela da Igreja e só mais tarde se configurou numa ocupação a tempo integral controlada pelo Estado.

A constituição da docência em profissão em Moçambique tem ocorrido de forma lenta e sinuosa, por um lado, porque no período colonial o interesse e a ação do regime concentrou-se mais na exploração dos nativos do que na promoção da sua formação e, por outro, porque depois da independência o país tem sido confrontado com dificuldades sociopolíticas e económicas relacionadas com insuficiência de recursos materiais e humanos, bem como com opções políticas pouco consistentes e, por vezes, incoerentes do Sistema Educativo no campo da FP, sobretudo no que concerne ao ensino primário (1<sup>a</sup> - 7<sup>a</sup> classes).

Refira-se previamente que o regime colonial estabeleceu deliberadamente uma política de educação que preservasse a ignorância e impôs dois sistemas de ensino diferentes: “um destinado à maioria da população (ensino para indígenas) dirigido pelas missões; outro reservado à população branca e assimilados, confiado ao Estado e às instituições particulares” (LINHAS GERAIS, Lei n.º 4/83, p. 12).

O sistema para os brancos e assimilados era estatutariamente superior ao destinado aos nativos (Madeira, 2010) e esses dois sistemas permaneceram até à altura da proclamação da independência nacional, em 1975, na medida em que embora legalmente as barreiras entre os dois sistemas de ensino vigentes em Moçambique tivessem deixado de existir e apesar de a partir da década de 1960, mais substancialmente na última fase do colonialismo, se ter verificado um aumento da frequência da escola por parte de alunos moçambicanos, a posição geográfica das escolas, a deficiente rede escolar, a discriminação racial e económica continuaram a constituir um sério impeditivo para o acesso da esmagadora maioria dos moçambicanos ao sistema de ensino inicialmente concebido só para brancos e assimilados.

### 2.7.1. Constituição da docência em profissão no período colonial

Os estudos de vários autores sobre a História da Educação no tempo colonial não registram informação significativa sobre as atividades de professores nem da transformação dos professores em profissionais de ensino naquele período. Isto pode decorrer do fato de, no geral, a investigação nestas temáticas ser relativamente recente (MATAVELE, 2016).

Mudiue (1999) advoga que, a justificação também pode estar associada à repressão do regime colonial relativamente a divulgação de ideias sobre educação que se distanciavam dos seus interesses. A chegada dos portugueses a Moçambique data do Século XV, mas a primeira escola apenas foi criada em finais do Século XVIII (1799) na Ilha de Moçambique (Mudiue, 1999), e o ensino nas colónias portuguesas foi regulamentado, pela primeira vez, só em meados do século XIX, em 1845, (MEC, 1980). “E em 1898 foi aberta a primeira escola particular em Lourenço Marques (atual Maputo), frequentada por alunos de ambos os sexos, filhos de membros da Maçonaria” (NEVES, 2001 *apud* MADEIRA, 2010, p. 66). Neste período, a pouca atividade de ensino existente era dirigida basicamente por missionários portugueses e estrangeiros, bem como por indivíduos com alguma instrução, mas sem qualquer formação específica, recrutados na colónia (RODRIGUES, 2007).

Assim, até ao final do século XIX, o único nível de ensino, e pouco expressivo, existente em Moçambique era o primário. A partir do século XX, impulsionada pela implantação da República em 1910, a situação modifica-se ligeiramente. Em 1912 é criada a primeira escola secundária (Gómez, 1999), cujos professores são formados científica e pedagogicamente em Portugal, nas Faculdades de Letras e de Ciências (na componente científica), em articulação com as Escolas Normais Superiores (na componente pedagógica) (POPOV, 1994).

No âmbito das Reformas de 1911, é acolhida, neste ano, em Moçambique, a *Lei da Separação* de poderes, que exigiu a laicidade do Estado e inibiu muito a intervenção da Igreja no ensino, colocando em causa a proclamada cruzada republicana pela nacionalização e pela instrução dos indígenas (MADEIRA, 2010, p.66).

Por razões adiante explicadas, a forte ação da Igreja no ensino colonial só viria a ser reposta e reforçada em 1941. Para se ter uma ideia das consequências da lei de separação na redução da ação da Igreja Católica no ensino, convocamos uma

comparação da composição do pessoal docente (diretores, regentes e professores) em 1908 e 1916, referida em (Madeira, 2010, p. 71), segundo a qual:

Em 1908, exceto três escolas - Escola Distrital do Sexo Masculino (Lourenço Marques), Escola 1º de Janeiro (Lourenço Marques) e Escola para Praças Indígenas do Ibo (Niassa) - que eram regidas pela edilidade, todas as restantes eram dirigidas por párocos, Irmãs ou missionários das missões católicas portuguesas (MADEIRA, 2010, p. 71).

Em 1916 a situação era totalmente diferente, das 86 escolas de instrução pública “oficial” somente 20 estavam sob administração de párocos subsidiados pela prelazia (MATAVELE, 2016).

Além disso, por falta de professores legalmente habilitados, o ensino nas escolas da edilidade passou a ser garantido por professores indígenas, cuja preparação se realizara nas escolas missionárias portuguesas ou estrangeiras, mas não estava regulamentada nem era reconhecida pelo Estado (MADEIRA, 2010, p.71).

Como facilmente se percebe, enquanto na Metrópole, o processo da constituição da docência em profissão estava em curso em todas as etapas referidas por António Nóvoa, em Moçambique quase nada tinha acontecido em termos de constituição de um corpo docente.

### **2.7.2. Educação e docência de 1964-1974 – Período da Luta de Libertação Nacional**

De 1964-1974, por causa da Guerra de Libertação Nacional contra o colonialismo português movida pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), a educação e FP estão inseridos em dois contextos, isto é, existência da Educação e docência nos últimos 10 anos do colonialismo português e Educação e docência nas Zonas Libertadas – regiões que no decurso da Guerra de Libertação Nacional a FRELIMO ia conquistando (GASPERINI, 1989).

Relativamente a Educação e docência nos últimos 10 anos do colonialismo português, para se tentar desvalorizar a Luta Armada, elimina-se, pelo menos teoricamente, as barreiras ao acesso dos nativos ao ensino qualificado. Ademais, neste período, o acesso ao ensino, a todos os níveis, melhora. Porém, essa melhoria, que refletia o estado geral do ensino em toda a colônia, não traduzia a situação da população negra, que era a maioria. Por exemplo, em 1966-67, numa população de 444.983

africanos escolarizados em Moçambique 439.979 estavam no Ensino Primário (EP). Na escola secundária, os negros eram apenas 1,1% (GASPERINI, 1989).

O crescimento dos efetivos escolares, em termos de docentes, desde 1964 passou a existir três tipos de professores do EP: o monitor, o professor do posto e o professor formado pelo Magistério (ROBATE, 2006). O monitor ensinava em escolas missionárias e tinha baixa formação profissional: três meses de formação pedagógica, após o EP. O professor do posto ensinava nas escolas do posto escolar, nas zonas rurais e periferias urbanas, e era formado nas EHPPE. O professor formado pelo Magistério Primário, cujo tipo de formação foi antes referido, ensinava crianças europeias e filhos de assimilados, nas escolas primárias oficiais e particulares, e tinha um nível igual ao ensino secundário geral completo (MATAVELE, 2016).

Quanto à educação e docência nas Zonas Libertadas, esta foi sendo organizada de acordo com a filosofia de matriz Marxista-Leninista que norteava a FRELIMO. Assim, começa a ser erguido o ensino para preparar o povo para os desafios na nova sociedade almejada, assumindo-se, de forma enérgica, slogans como: “Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder” (MACHEL, 1975, p.36). É assim que:

Entre 1966 e 1967, cem escolas em Cabo Delgado, com dez mil alunos; e no Niassa dez professores para dois mil alunos – visava-se romper com a ideologia opressora colonial. (...) a escola empenhou-se na formação do homem moçambicano, na sua libertação da opressão e alienação coloniais, e buscou adequar a educação aos interesses socioculturais e económicos do povo (ROBATE, 2006, p.35).

Dada a enorme necessidade de escolarização do povo, um dos princípios adotados pela FRELIMO foi de que todos se dedicassem à educação, os que possuam alguma instrução ensinassem aos que não sabiam ler nem escrever (ROBATE, 2006), pedia-se aos professores e alunos que fossem ao mesmo tempo produtores, combatentes e militantes empenhados na concretização da democracia no ensino (GASPERINI, 1989).

Para a FP, criou-se o Departamento de Educação e Cultura, que promovia cursos de curta duração e aperfeiçoamento docente em disciplinas de português, matemática, história, geografia, ciências naturais e respetivas metodologias de ensino, bem como em pedagogia e psicologia. Criam-se Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), onde docentes de diversas escolas e regiões podiam ter seminários de aperfeiçoamento e reuniões de planificação conjunta de aulas e produção de material didático (ROBATE, 2006). Após a independência, a filosofia de educação e dinâmicas das Zonas Libertadas

são transpostas para a organização do ensino de todo o país, e estão presentes na gênese do Sistema Nacional de Educação (SNE).

### **2.7.3. Constituição da docência em profissões no período pós-independência anterior à criação do Sistema Nacional de Educação (1975-1982)**

A conquista da independência do país, em 1975, abriu as portas da escola a uma vasta camada social de moçambicanos até então dela excluída (MAZULA,1995). Essa situação exigiu do novo Governo uma capacidade de resposta imediata, que não tivera tempo de criar, em termos de recursos materiais e humanos. Estava-se perante uma grande escassez de professores, agravada pelo fato de, na sequência da queda do regime colonial, muitos docentes terem optado por abandonar o país.

Por outro lado, alguns dos poucos professores disponíveis não estavam preparados para assumir a nova filosofia e objetivos da educação escolar do novo Governo. Por isso, dotara a escola de professores, em quantidade e qualidade, suficientes para responder com eficácia aos novos desafios do momento, tornou-se um imperativo social.

Segundo Uaciquete (2010), com a obtenção da independência do país em 1975, Moçambique se deparou com uma estrutura patrimonial do sistema colonial, tanto material como humana, assim como, também, com uma educação que foi implementada nas zonas libertadas. O país deparava com a insuficiência das instituições escolares e com a falta dos professores e técnicos para atuarem na área da educação. Durante muitos anos, vários moçambicanos não frequentaram a escola por razões decorrentes do sistema colonial, baseado na discriminação, por este motivo, depois da independência o governo expandiu as escolas através das iniciativas das populações e através das campanhas de alfabetização.

Segundo Uaciquete (2010), por meio do Governo de transição da FRELIMO, muitas ações foram levadas a cabo para discutir o sistema educacional, tais como:

- Seminário da Beira (dezembro de 1974 a 1975);
- Reunião de Macuba (abril de 1975);
- Seminário Nacional de Alfabetização (abril de 1975);
- IIIª Reunião do MEC (julho de 1979);
- Seminário Nacional da Língua Portuguesa (outubro de 1979);

- Seminário Nacional de Ensino de Matemática (maio de 1980);

Estes momentos foram considerados como momentos de esforço por parte da FRELIMO, nos quais onde o povo foi mobilizado para a construção de escolas. Outras mudanças que foram vistas na área da educação foram os mecanismos de gestão e administração de funcionamento das escolas, alterações dos currículos escolares e uma participação ativa da população nas escolas. Muito embora, apesar de todos os esforços feitos para garantir uma boa educação que o país necessitava tanto, o país se deparou com vários problemas que não se refira à cobertura da rede escolar, falta de materiais didáticos, péssima condição da educação e outros problemas que afetavam o setor.

Neste contexto, algumas ideias foram como prioridades. Essas prioridades foram ilustradas no sentido de criar uma sociedade nova e um 'homem novo' com acapacidade e paciência livre, capaz de ser independente de ajuda estrangeira, organizar uma nova nação com o sistema fazer Estado novo equiparada como nações modernas, desenvolver uma economia com base na agricultura e indústria.

De acordo com o Relatório da AfriMAP (2012), após a independência em Junho de 1975, na área da educação, a FRELIMO optou pelo uso do padrão baseado para as zonas libertadas na época da guerra. O referido padrão de ensino se colocou nos seguintes parâmetros:

1. O ensino tem que funcionar com os seus próprios recursos;
2. Todas as pessoas devem aprender e ensinar;
3. Fazer uma conexão entre a teoria e a prática;
4. Lutar contra o tribalismo, racismo e nepotismo;
5. Fazer uma ligação entre a educação, a produção e a comunidade;
6. Tornar a escola um meio democrático;
7. O surgimento da lei 4/83 e da lei 6/92;
8. A nacionalização da educação a 24 de Julho de 1975, e a consequente suspensão de todas as formas do sistema do ensino colonial português;
9. A proclamação do direito à educação para todos os moçambicanos, pela Constituição da República Popular de Moçambique (20 de Junho de 1975) e a consequente massificação do acesso à educação em todos os níveis de ensino;
10. A introdução de um currículo educacional transitório do sistema colonial português para o nacional (1975);
11. A criação dos centros de formação de professores primários e a consequente abolição das instituições portuguesas vocacionadas à formação de professores (1975).

Assim, com a finalidade de dar corpo ao novo projeto educativo, realizou-se, na Cidade da Beira, de Dezembro de 1974 a Janeiro de 1975, um seminário que ficou conhecido por "Seminário da Beira", para o qual o Ministério da Educação e Cultura (MEC) convocou todos os professores do país e todos os quadros “forjados” no decurso da Luta de Libertação Nacional, solicitando-os a propor retificações a introduzir nos currículos de todo o ensino não superior (MEC, 1980; GÓMEZ, 1999).

O “Seminário da Beira”, que é uma referência importante na história do sistema educativo moçambicano, também produziu orientações para a FP e introduziu modificações no funcionamento das escolas.

Com a explosão dos efetivos escolares, as matrículas do EP quase a duplicarem, passando de 671.617 matriculados, em 1975, para 1276.500, em 1976 (MINED, 2011), e, evoluindo até 2,3 milhões, em 1980 (AfriMAP; OSISA, 2012), a pressão na FP deste nível cresceu. Por isso, em 1976, criaram-se dez (10) Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), um por província, que passaram a ministrar cursos de um ano, cujas condições de acesso no início eram a 4ª classe (THOMPSON, 2000).

A FP facultada favorecia aspetos políticos ideológicos e didático-pedagógicos. De 1982 a 1983, os cursos de FP dos Centros de Formação Professores Primários adotaram o chamado modelo 6ª classe + 1 ano (MINED, 2011).

Os formadores de professores dos CFPP eram escolhidos entre os melhores habilitados do curso do Magistério Primário e os Professores de Posto Escolar, formados na era colonial. Por outro lado, muitos docentes formados nas EMP na era colonial passam a lecionar 5ª e 6ª classes.

O ensino secundário, numa primeira fase, foi garantido por docentes estrangeiros, mas a partir de 1977, no âmbito de reformas realizadas pelo Governo, essa FP foi confiada à Universidade Eduardo Mondlane (UEM), que progressivamente formou professores para 5ª e 6ª classes, 7ª, 8ª e 9ª classes e, por fim, para 10ª e 11ª classes (THOMPSON, 2000). Os cursos duravam dois (2) anos, e as habilitações de ingresso eram 9ª classe ou equivalente, para os cursos de FP de 5ª e 6ª classes e de 7ª, 8ª e 9ª classes, com graduação equiparada ao nível médio, enquanto para a FP de 10ª e 11ª classes, que conferia graduação de bacharel, exigia-se 11ª classe ou equivalente (MATAVELE, 2002).

Para suprir a falta de docentes, o Governo optou por uma política de planificação centralizada e enorme mobilização dos escolarizados que reuniam requisitos mínimos para exercer docência. O apelo teve resposta positiva, sobretudo de jovens que, mesmo sem formação adequada, tornaram-se professores (CAP, 1979) e supriram a carência de professores.

Desde a independência até finais da década de 1980, o Governo decidia o futuro de todos os graduados, orientando uns para a continuação de estudos e outros para outras necessidades do País. Segundo Mudiue (1999), esse processo acabou colocando gente em ocupações que não queria. Por isso, apesar da resposta positiva de muitos alunos às decisões do "8 de Março", dando o melhor de si para cumprir as obrigações confiadas, outros não se ajustaram. O "8 de Março" acabou trazendo para a escola também professores inconformados, descontentes, desmotivados e revoltados (MATAVELE, 2002).

Para além do Centro 8 de Março, uma instituição de formação multidisciplinar de quadros moçambicanos no período pós-independência, que realizou a formação acelerada de professores do ensino secundário, aconteciam capacitações que variavam de 1 mês a 1 ano, até a introdução de Centros de Formação de Professores em diferentes regiões do país. Para o caso da Província de Nampula funcionaram os Centros de formação de Momola (Distrito de Nampula), Murrupula (Distrito de Murrupula), Marrere (Nampula – Cidade) e Nahadje (Distrito de Nacarôa).

A qualidade dos docentes era preocupante e dominava o discurso dos gestores do sistema e diziam: “Os nossos professores não têm uma formação especial. Saem do banco das escolas e vão dar aulas. Alguns outros têm um pouco mais de experiência: dois ou três anos de prática” (CAP, 1979, p. 2). Era claro, que o espírito de militância dos novos professores, fruto do momento histórico vivido no país, apesar de essencial, não bastava, por si só, para o êxito. Era preciso facultar aos docentes uma FP adequada. Por isso, as escolas e Grupos de Disciplina (GD) são convertidos em espaço de formação permanente de professores (MATAVELE, 2002).

Para apoio pedagógico aos professores, logo depois da independência, foram criadas as Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) e as Comissões de Apoio Pedagógico (CAP), para o ensino primário e secundário, respetivamente. As ZIP juntavam escolas primárias próximas e, além das atividades já citadas, debatiam e resolviam problemas de suas escolas. Quanto às CAP, existia a Nacional e as CAP provinciais. A primeira elaborava material de apoio para docentes, dava apoio pedagógico aos GD (por

exemplo, na simulação de aulas) e visitava regularmente as CAP provinciais, que garantiam a chegada do apoio da CAP Nacional às respetivas CAP (MATAVELE, 2016).

Sobre o associativismo, destaca-se a criação pelo Governo, em 1981, da Organização Nacional dos Professores (ONP), na época de partido único e forte dirigismo político (ONP, 2006). Dada a sua gênese, apesar dos estatutos preverem elevação contínua da formação científica, cultural e pedagógica do professor e valorização da sua função social como agente transformador da sociedade, nesta fase, a ONP pouco fez pela classe, pelo contrário defendeu os intentos do partido que a criou e financiava (MATAVELE, 2016).

No entanto, as políticas estabelecidas pelo governo da FRELIMO, não tiveram grande êxito, porque se verificava falta de infraestruturas, muitas reformas foram feitas, mas o governo era centralizado e este momento foi marcado pelo conflito armado interno (guerra civil), o que originou o impedimento do desenvolvimento da qualidade educacional no país. Em conclusão, tendo em conta o modelo de Nóvoa, na construção da atividade docente em profissão, nesta fase, nota-se que embora a docência fosse realizada em regime de tempo inteiro e os docentes tivessem um contrato com o Estado, isso nem sempre implicava posse de um saber específico, pois gente sem esse saber também podia exercer a atividade. Ademais, a FP era curta e diminuta.

#### **2.7.4. Constituição da docência em profissão no período após a criação do Sistema Nacional de Educação (1983-2013)**

Usando a experiência colhida no pós-independência e seguindo as reformas começadas em 1977, O MEC inicia, em 1983, através de “Linhas Gerais e Lei n.º 4/83”, o Sistema Nacional de Educação (SNE), visto como rutura definitiva com esquemas educativos de inspiração colonial, capaz de responder às exigências do crescimento planificado do país. O SNE inclui cinco subsistemas, entre os quais o da FP.

A FP do EP do SNE (1ª a 7ª classe), numa primeira fase continuou a cargo dos CFPP, que formavam docentes para o Ensino Primário do 1º grau (EP1) - 1ª a 5ª classes - no modelo estrutural 6ª classe + 3 anos (1983-1991) e depois no modelo 7ª classe + 3 anos (1991-2007), com graduação equiparável à 9ª classe do Antigo Sistema de

Educação ou 10ª classe do SNE. A FP do Ensino Primário do 2º grau (EP2) - 6ª e 7ª classes - estava a cargo dos Institutos do Magistério Primário (IMP), depois substituídas por Escolas de Formação e Educação de Professores (EFEP), que admitiam candidatos com 9ª classe do Antigo Sistema de Educação, para cursos de nível médio profissional com duração de 2 anos (MATAVELE; ROLDÃO; COSTA, 2018).

Em 1985 as EFEP deram lugar aos Institutos de Magistério Primário (IMP), que passaram a oferecer FP do EP (1ª a 7ª classe), com graduação de nível médio, cujo requisito de acesso era a 9ª classe e aprovação com, pelo menos 10 valores, no exame de admissão. Nessa altura, os IMP atuam em paralelo com os CFPP, formando docentes para ensinar da 1ª a 5ª classe (MEC, 2011). Os CFPP e os IMP foram extintos em 2007, pelo Diploma Ministerial nº 41/2007, de 16 de Maio, e substituídos pelos atuais Institutos de Formação de Professores (IFP), que formam professores para o EP (1ª a 7ª classe), através do chamado curso 10ª classe + 1 ano, com qualificação equiparável à 10ª classe, para candidatos com 10ª classe, aprovados com 10 valores, num exame que inclui entrevista. A adoção deste curso de um ano é vista como recuo na FP (DUARTE; BASTOS, 2009).

Quanto à FP para o Ensino Secundário Geral (ESG), com a expansão do ensino e a necessidade crescente de docentes, a partir de 1986, por força do Diploma Ministerial nº 73/85, de 4 de Dezembro, foi atribuída ao Instituto Superior Pedagógico atual Universidade Pedagógica (UP), que forma professores com nível superior (bacharelato ou licenciatura). A UP substituiu gradualmente a Faculdade de Educação da UEM na FP para o ESG, que desenvolveu desde a independência do país até 1989. Ainda sobre o ESG, o Diploma Ministerial nº 42/2007, de 16 de Maio, determinou a criação da FP para o 1º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG1), com duração de um ano, designado por 12ª classe + 1 ano, a ser propinado pela UP, para graduação equiparável ao nível médio (o mesmo com que se ingressava). Esta decisão, tal como a do curso 10ª classe + 1 ano, foi vista como um recuo na FP, pois, além de não permitir elevação de grau, ocorreu numa fase em que a UP já oferecia FP do ESG1 com nível de bacharelato e licenciatura e a UEM, que retomou a FIP em 2001, formava docentes do ESG com nível de licenciatura. Desde 2013 está em implementação gradual um curso de FP de 3 anos para o EP, com qualificação de nível médio profissional (MATAVELE, 2016).

Em suma, nesta fase, a docência é exercida como ocupação a tempo inteiro, mas não é restrita a especializados, pois apesar do discurso político tender a ser esse, a

falta de docentes com formação faz com que pessoas sem ou com pouca formação didático-pedagógica ensinam, sobretudo no EP1, como denotam os dados estatísticos, revelando que em 2009 no EP1 e EP2, ESG1 e ESG2 havia 31, 7%, 21, 8%, 30,3% e 12,5%, respetivamente, de docentes sem formação específica (AfrIMAT; OSISA, 2012). Em 2017 a situação era de 4% sem formação (MINEDH, 2017).

Pode dizer-se que a atividade docente é desenvolvida como uma ocupação a tempo inteiro, mas não se pode afirmar que o seu exercício seja reservado a quem possui formação especializada para o efeito, pois, embora o discurso político tenda a ser esse, as dificuldades e a insuficiência de professores com formação específica têm sistematicamente levado a que indivíduos sem formação didático-pedagógica e/ou com pouca formação se ocupem com a atividade de ensino, sobretudo no nível primário.

#### **2.7.5. Hesitações, constrangimentos e desafios na transformação da docência em profissão em Moçambique**

O descrito para Portugal acima sobre este assunto é em parte aplicável a este país, mas subsistem aspetos específicos e contextuais a realçar. Em Moçambique, a FIP tem oscilado muito devido à instabilidade de modelos organizativos que a tem norteados, sobretudo o EP, quanto à duração e perfis dos cursos, o que é nocivo ao Sistema Educativo, em 25 anos de independência foram adotados 23 modelos de FP nas vertentes inicial, em serviço e estágio (MACHILI, 2000 *apud* MATAVELE, 2016).

Critica-se, ainda, a falta de estratégia e política de FP que junte a experiência reunida nos vários modelos e sugerem-se explicitação e sistematização dos perfis de professores para todos os níveis de ensino e especialidades (MATAVELE; ROLDÃO; COSTA, 2018).

A baixa qualificação dos professores do EP, a duração curta dos cursos e a instabilidade dos modelos de FP são socialmente muito questionados e contestados e alistados nas causas da baixa qualidade de ensino (MATAVELE, 2016).

Castiano *et al.* (2012), num estudo recente sobre a Educação Básica em Moçambique, afirmam que os principais responsáveis da crise da Educação Básica no país são os fazedores de políticas educativas e as agências de educação (UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL e outros) que atuam no país desde a década de 1980, pois contribuem e interferem imenso na formulação de políticas nacionais.

De acordo com a AfriMAT; OSISA (2012), as avaliações do MEC sobre a qualidade de ensino são um pouco falaciosas, pois divulgam mais os resultados sobre recursos físicos para a aprendizagem e menos sobre a avaliação sobre o que se passa na aprendizagem.

A introdução, em 2007, dos modelos de FP 10ª classe + 1 ano e 12ª classe + 1 ano foi um recuo na FP e afetou o crescimento, já em si lento e sinuoso, deste setor. Foi contra produtora que, numa altura em que na região os docentes de EP tendem a ter uma formação especializada de nível de bacharelato ou similar e no ocidente predomina a FP de nível de licenciatura para se lecionar no EP (1ª a 7ª classe), no país a FP dominante para a docência neste nível seja muito baixa (equiparada à 10ª classe), fruto de uma FP que sofreu redução de 2 para 1 ano, numa fase em que segundo MINED (2004), pelo percurso da FP no país, citado na Estratégia da Formação de Professores (2004-2015), o tempo e nível de graduação deviam aumentar (MATAVELE, 2016).

O risco de que a redução do tempo do curso de FP lesasse a já baixa FP e fragilizasse a docência e seus resultados tinha sido um argumento constante na contestação daquelas mudanças. Havia percepção de que a expansão do acesso ao EP vinha sendo obtida com prejuízo da qualidade do ensino. Advogava-se que as profundas mudanças em curso no ensino básico não contavam com um seguimento do mesmo ritmo na FP, e as reformas ficam no papel, pois o professor não está preparado para as novas e inovadoras abordagens metodológicas, o ensino centrado no aluno, a abordagem de temas transversais complexos e os elevados graus de competências que se espera do graduado (DUARTE; BASTOS, 2009).

Para estes autores, o cenário atual recomenda uma política de FP adequada, que consiga atrair, formar e conservar os melhores professores, pois, se se quer um ensino de qualidade, é preciso garantir que pessoas competentes almejem ser docentes. Ligado à motivação e desempenho docente, as difíceis condições de trabalho e baixos salários, sobretudo no EP continuam a desafiar o sistema educativo (BAGNOL; CABRAL, 1998), num contexto em que o financiamento da educação depende muito de ajuda externa.

Importa assinalar a notória fragilidade nas dimensões, sobretudo as mais expressivas na construção da profissionalidade referidas na literatura, como posse de um saber específico para o exercício da função de ensinar, poder de decisão sobre a profissão e existência de estrutura credível e reconhecida para a defesa da profissão fora de muros (ROLDÃO, 2005).

A ONP reclama que, desde 1994 (data que marca o fim do monopartidarismo), não é envolvida pelo Ministério da Educação na discussão das questões dos professores e alega que o seu diálogo com o Estado para defender os interesses dos professores está bastante dificultado (BAGNOL; CABRAL, 1998). Esta situação prevalece e, a nosso ver, esta organização terá de descobrir mecanismos eficientes e eficazes de se posicionar como representante credível dos professores junto do Estado e de se constituir parceiro válido e eficaz junto do Estado na defesa dos interesses dos professores e da profissão.

A mobilização da classe em torno da construção de uma matriz identitária do grupo, que comporte um quadro ético e deontológico alinhado com a função e os saberes caracterizadores dos professores, comporta matérias a explicitar e perseguir na construção da profissão docente na realidade do país. Ademais, importa considerar que atualmente a integração quer regional quer internacional são realidades a não negligenciar.

### **3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

#### **3.1. Historial de Formação de Professores em Moçambique**

Numa perspectiva histórica, a formação de professores em Moçambique é caracterizada por três grandes períodos:

##### **a) Período antes da independência**

A educação formal aparece associada àquilo que Boaventura de Sousa Santos chama de “razão indolente”, que se manifesta (va) de diversas formas, isto é (i.e), aparece com discursos sobre o conhecimento hegemônico, tanto teológico, filosófico, assim como científico. Em outras palavras, a educação formal em Moçambique emerge no contexto do fortalecimento de estados liberais na europa ocidental, da revolução industrial, da edificação do capitalismo e da expansão colonial, que constituíram a base de desenvolvimento da “razão indolente” (SANTOS, 2006). Assim, a introdução do ensino formal com a matriz exclusivamente europeia incluía escolas de formação de professores, com o intuito de dar cobro à educação capitalista, cujo fim era dinamizar a chamada civilização dos indígenas. Segundo Hedges; Machili; Saúte (1995, p.7):

O Governo colonial, na tentativa de estruturar um sistema de educação capaz de se aplicar na estrutura capitalista que emergia em Moçambique, organizou a partir de 1926 um sistema de ensino destinado aos indígenas. Assim, a criação da [Escola de Habilitação de Professores Indígenas] E.H.P.I., pela portaria nº 312 de 1926, e a conseqüente abertura em 1930, era a concretização da finalidade da formação de um elemento da população moçambicana que agiria como intermediário entre o Estado Colonial e as massas, e inculcasse uma atitude de servilismo no moçambicano educado. De 1930 a 1940, a E.H.P.I. “José Cabral” organizada e dirigida pelo Estado teve programas caracterizados por um predomínio de disciplinas meramente de formação geral (programa de 1930 e de 1937), neutralidade religiosa, mudança de programas, conteúdos e tempo de duração e ausência de definição de conteúdos a lecionar o que pressupõe que seja resultado da luta decorrente no seio do Estado Colonial no que concerne à definição única sobre os objetivos e orientação do ensino indígena (HEDGES; MACHILI; SAÚTE, 1995, p.7).

Nesta primeira fase, os candidatos à formação de professores tinham que possuir a quarta classe e, por sua vez, a formação tinha uma duração de três anos. Sobre o mesmo assunto, Robate (2006, p. 31) afirma que,

em 1945 começou a funcionar a escola missionária para a formação de professores destinados às escolas rudimentares. Os candidatos aos cursos deviam ter o ensino primário concluído, a 4ª classe. A formação de professores foise estendendo a outros locais (ROBATE, 2006, p.31).

De acordo com Boléo (1961), *apud* Robate (2006, p. 31), “a formação de professores para o ensino missionário tinha lugar em Alvor, Magude Homóine, Dondo, Boroma, Quelimane, AltoMolócuè, Marere, S. Pedro de Chiúre e Vila Cabra”. A partir de 1964, passou-se a contar com três tipos de professores: o monitor, o professor do posto e o professor formado pelo Magistério Primário, com o ensino secundário geral completo. A seletividade da escola colonial não se limitou apenas à excessiva carga de exames (exames anuais e de admissão a outros ciclos), mas também se apoiou na diferenciação estabelecida na formação de professores, com o fim de se cumprirem programas e objetivos educacionais diferenciados em escolas com caraterísticas igualmente diferentes: rudimentares, para uns; oficiais e particulares, para outros - estas seguiam os mesmos programas que os das escolas da metrópole.

O processo de formação de professores em Moçambique é sistematicamente fundamentado e tem sofrido múltiplas transformações desde a vigência do colonialismo. Segundo Niquice (2005), essas transformações são contíguas aos objetivos e políticas das instituições que tutelam a educação na sua generalidade e o subsistema de formação de professores em particular, nomeadamente, o Ministério do Ultramar (durante o colonialismo) Ministério da Educação e Cultura, Ministério da Educação, período pós-colonial, e, agora, Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Assane (2017) refere que, embora Moçambique tenha vivido 500 anos de dominação colonial e, nesses anos, se tenham desenvolvido processos educativos oficiais, apenas em 1930, foi criada a primeira instituição dedicada à formação de professores, a Escola de Habilitação de Professores indígenas do Alvor.

No período sob dominação colonial funcionaram igualmente escolas do Magistério Primário, que estavam vocacionadas à instrução de professores para o ensino primário (NACUO, 2008). Essa asserção corrobora com a constatação de Adriano Niquice em sua tese defendida em 2002 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sobre a formação de professores primários em Moçambique, que para além de apontar como segunda fase de implantação dessas instituições de formação para professores, por volta de 1962, indica igualmente que beneficiou apenas duas cidades - Lourenço Marques (Maputo) e Beira. A fase final do colonialismo conheceu a abertura

de Escolas de Habilitação de Professores do Posto Escolar constituídas em 1965 sob responsabilidade das Missões Católicas (NIQUICE, 2005).

A responsabilização das missões católicas na formação de professores surge no âmbito do acordo estabelecido entre a Santa Sé e o Governo Português designado concordata. Segundo Hedges, et al (1995, p.7),

De 1941 a 1974, a escola organizada e dirigida pela Igreja Católica teve programas caracterizados por uma redução drástica do número de disciplinas dando-se maior primazia à repetição dos conteúdos da 4ª classe e o estudo do Português, Aritmética, Moral e Religião Cristã e a prática agrícola. Agora, o professor não só deveria ser habilitado como auxiliar defensor da língua e cultura portuguesas, como também de defensor da religião católica nas zonas mais recônditas da colónia. Apenas recebia alunos das escolas das missões católicas (HEDGES, *et al.*1995, p.7),

Entretanto, com a independência nacional, a educação moçambicana ficou severamente afetada. Os professores qualificados abandonaram o país. O MINEDH (2017) refere que a contratação de sujeitos sem formação psicopedagógica para exercerem a profissão de professor foi uma das alternativas encontradas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), para se fazer face ao déficite de professores.

#### **b) Período de consolidação da formação de professores para o SNE (1977-1991)**

No período compreendido entre 1977-1991, designado por fase da consolidação da formação de professores para o Serviço Nacional de Educação (SNE), alargou-se o tempo de formação de professores para 2 anos, nos centros referidos, tanto para o Ensino Primário (EP) com o nível de ingresso de 6ª classe para lecionar no EP e 9ª classe, para lecionar no Ensino Secundário. Da mesma forma, para formar professores do ensino secundário, foi criada: a Faculdade de Educação localizada nos campos da Universidade Eduardo Mondlane, cidade do Maputo; o Centro de Formação de Quadros de Educação, na cidade do Maputo para preparar instrutores para os CFPP e técnicos de educação; Escolas de Formação e de Educação de Professores (EFEPs), na cidade do Maputo e na Estrada Nacional Nº 6, Inhamizua na cidade da Beira para formar professores do ciclo preparatório; Institutos Médios Pedagógicos (IMP) em substituição das EFEPs, para formar Professores do Ensino Primário do 2º Grau (EP2); o Instituto Superior Pedagógico (ISP), na cidade do Maputo, para formar Professores do Ensino Secundário; e o Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP) na cidade do

Maputo, para formação, em exercício, de Professores do EP de Carreira de Docente N 5 (DN5) para a de Docente N4 (DN4) (MINEDH, 2017).

Ainda nesta ótica, foi criado o Instituto Nacional de Educação Física para formar professores de Educação Física para todos os níveis. A partir de 1992, com as reformas políticas sociais a que se assistiram, os Institutos do Magistério Primário (IMAP) e os CFPP foram convertidos em Institutos de Formação de Professores (IFP) para formar professores do EP completo (MINEDH, 2017).

O Ensino Secundário contou com os seguintes modelos de formação: Modelo de 9<sup>a</sup> 10<sup>a</sup> Classe (ex-5<sup>o</sup> ano) + 3 anos (1976 a 1980) – Nível de Bacharel, realizado na Universidade Eduardo Mondlane; Modelo de 9<sup>a</sup> 10<sup>a</sup> Classe + 2 anos (1980 a 1989) – Nível médio, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane; Modelo de 12<sup>a</sup> 10<sup>a</sup> Classe (ex-11<sup>a</sup> 10<sup>a</sup> Classe) + 5 anos (1986 a 2003) – Nível de Licenciatura, realizado na Universidade Pedagógica (ex-Instituto Superior Pedagógico); Modelo de 12<sup>a</sup> 10<sup>a</sup> Classe + 4 anos (2004 a 2018) – Nível de Licenciatura, realizado na Universidade Pedagógica; Modelo de 12<sup>a</sup> 10<sup>a</sup> Classe + 1 ano (2007 a 2010) – Nível médio, realizado na Universidade Pedagógica, para formar professores do Ensino Secundário do I Ciclo (MAHALAMBE, 2011).

Entre 1980-1983 foram criadas novas escolas de formação de Professores (EFEP's) (NIQUICE, 2005). Nacuo (2008, p.191) refere,

Ter emergido 4 EFEP's, sendo: [...] Duas em Maputo Elidja Machava e a de Chibututuine; uma na Beira e igual número em Nampula [...] As EFEP's vieram mudar o nome que o momento não gostava, porque cheirava, não se sabe em que medida, ao colonialismo, e aqui ficava patente a necessidade de não só formar o professor, mas educá-lo para as tarefas que o esperavam (NACUO, 2008, p.191).

A mentalidade com que se pretendia formar os professores e os propósitos que ditaram a mudança da denominação dessas instituições que culminou com a criação das EFEP's era para que fossem capazes de colocar em prática o projeto do homem novo, na complexa tarefa de “escangalhar” o aparelho ideológico colonial. Portanto, o Departamento de Educação (DEC) era a força motriz na definição das políticas de formação de professores, como se pode observar a seguir no discurso de Samora Machel, na 2<sup>a</sup> Conferência do DEC:

[...] A este nível a missão dos professores e quadros da educação é extraordinariamente delicada. Porque eles, como nós, cresceram e formaram-se no mundo antigo, ainda trazem em si muitos vícios e defeitos, muito individualismo e ambição, muitos gostos corruptos e superstições, que são nefastos e podem contaminar as novas gerações. [...] Os professores e quadros

da educação devem comportar-se como o médico, que antes de se aproximar do doente na sala de operações se desinfecta, se esteriliza, a fim de não infectar o paciente. (DEC, 1973).

A mudança de nome da instituição que se responsabilizava pela formação de professores durante a preparação do Sistema Nacional de Educação estava mais para afirmação política e ideológica do Estado independente de orientação socialista. Gonçalves (2016) diz que o objetivo da educação depois de 1975 era a formação do homem novo, com convicções revolucionárias. O subsistema de formação de professores em Moçambique, à semelhança dos projetos políticos do ministério de tutela, tem sido alvo de mudanças constantes de nomes das instituições formadoras e, por conseguinte, os modelos de formação ou cursos de professores (NIQUICE, 2005; NACUO, 2008).

O período de 1977-1991 foi considerado de consolidação das práticas de formação de professores no âmbito do SNE. Das mudanças ocorridas, houve a necessidade de alargar o tempo de formação, ou seja, transitou-se da contratação de sujeitos sem formação para a formação profissional num período mínimo de 2 anos, nos centros ora referidos, tanto para o EP, como para o Ensino Secundário (MUGIME *et al*, 2019).

Segundo o MINEDH (2017), para dar cobro ao elevado número de professores elementares e sem formação psicopedagógica, foi criado o Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP), esse instituto permitiu a formação em exercício, isto é, sem necessitar de os professores abandonarem as turmas para beneficiar de formação, conseqüentemente, a redução significativa de docentes de N5 para docentes de N4. Para além do IAP, foi criado o Instituto Nacional de Educação Física que formava professores de Educação Física para todos os níveis de ensino.

### **c) Período de reforma do SNE e de reconstrução da rede escolar (1992 à presente data)**

A partir de 1992, com as reformas políticas sociais a que se assistiu, os Institutos do Magistério Primário (IMAP) e os CFPP foram convertidos em Institutos de Formação de Professores (IFP) para formar professores do EP completo (MINEDH, 2017). Paralelamente à criação destas instituições de formação de professores, vários foram os modelos implementados, tanto para o EP, como para o ES. Assim, para o EP foram implementados os seguintes modelos: Modelo de 6ª Classe + 1 ano (1982 a

1983); Modelo de 6ª Classe + 3 anos (1983 a 1991) ou 7ª Classe + 3 anos (1991 a 2007); Modelo de 7ª Classe + 2 + 1 anos (1999 a 2003); Modelo 10ª Classe + 2 anos (1998 a 2007), Modelo 10ª Classe + 1 + 1 ano (1999 a 2004), Modelo de 10ª Classe + 1 ano (2007 até à presente data) e o Modelo de 10ª Classe +3 anos (2012) (Mahalambe, 2011).

É um período de estabilidade social e de crescimento econômico, caracterizado pela retomada do investimento na educação em todos os subsistemas, em que se registou um maior crescimento da rede escolar, principalmente no EP e no Secundário.

Constituíram acontecimentos importantes deste período a conversão dos Institutos do Magistério Primário (IMAP) em Institutos de Formação de Professores (IFP) para formar professores do EP completo.

A análise circunscreve às transformações ocorridas após a promulgação da lei 4/83, do Novo Sistema Nacional de Educação (SNE), dispositivo segundo o qual a educação devia ser concebida como um direito indispensável para todas as crianças e demais camadas sociais, ou seja, “O Sistema Nacional de Educação garante acesso dos operários, camponeses e dos seus filhos a todos níveis de ensino, e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras”. Lei 4/83 de 23 de Março.

Entendendo-se que a garantia do direito à educação tornaria possível a materialização de direitos civis, políticos, econômicos e sociais, conforme apuramos nos Princípios e Objetivos Gerais, na alínea a) do seu artigo 1, da lei 4/83, do SNE. Dadas as desigualdades sociais que se respiravam neste período, a educação configurou-se um dos mais poderosos instrumentos para a promoção do desenvolvimento econômico, social e político do país.

Nesta direção, a formação de professores foi focalizada como um dos elementos canalizadores dos objetivos preconizados já na Lei 4/83. No entanto, durante este período, a formação de professores foi muito afetada pela guerra civil cujos efeitos ainda hoje se refletem no atual sistema de ensino onde constantemente vão emergindo debates, reclamações em diferentes níveis, em torno da questão do acesso à educação, já que até os nossos dias nos confrontamos com crianças em idade escolar privadas do direito à escola por insuficiência de vagas e da qualidade de educação que o país oferece.

### 3.2. Construção de modelos de formação de professores Primários e Secundários em Moçambique

O desenvolvimento paradigmático do currículo em Moçambique, está claramente refletido na história de educação de Moçambique. O currículo colonial representava uma constelação de paradigmas: educar o branco, o assimilado e o indígena, cada um deles com funções sociais e políticas distintas. No período pós-independência, o paradigma recai sobre a necessidade de se desenvolver o Homem Novo.

Este imperativo sociopolítico ligado à explosão escolar, que caracterizou Moçambique nos primeiros anos de independência, determinou a situação de rutura dos sistemas convencionais de formação de professores para que, de forma rápida, se pudesse responder à tão premente necessidade de pessoal docente para atender à procura social de escola por tão elevado número de alunos (MINEDH, 2017, p.50).

De acordo com Niquice (2006), “o país conheceu vários modelos de formação de professores desde antes da independência até os momentos da atualidade” (NIQUICE, 2006, p. 25). Os modelos experimentados foram:

- Escola de habilitação de professores (1930);
- Curso de Formação de Professores Magistérios Primários 4<sup>a</sup> +3anos (1962-1966);
- Curso de Formação de Professores do Magistério Primário, 5<sup>o</sup> ano do Liceu + 2 anos, IMAP (1976-1980);
- Curso de Formação de Professores de Posto Escolar 4<sup>a</sup> classe+ 4 anos, CFPP (1976);
- Curso de Formação de Professores Primários de 6<sup>a</sup> + 6 meses, CFPP (1977-1982);
- Curso de Formação de Professores Primários de 6<sup>a</sup>classe + 1 ano (1982-1983);
- Curso de Formação de Professores Primários de 6<sup>a</sup> + 2 anos EFEP (1982-1984);
- Curso de Formação de Professores Primários de 6<sup>a</sup>/7<sup>a</sup> + 3 anos, CFPP (1983-1991);
- Curso de Formação de Professores Primários de 7<sup>a</sup> + 3 anos, CFPP (1991-2007);
- Curso de Formação de Professores Primários de 10<sup>a</sup> + 2 anos, IMAP (1998 - 2007);
- Curso de Formação de Professores Primários de 10 + 1 + 1 IMAP (1999-2004);
- Curso de Formação de Professores Primários de 10<sup>a</sup> + 2,5 anos ADPP (2004-2012);
- Curso de Formação de Professores Primários de 10<sup>a</sup> + 3 anos IFP (2012 até a presente data), com o perfil de nível médio para lecionar nível primário;
- Curso de Formação de Professores Primários de 10<sup>a</sup> + 1 ano IFP (2007 até à presente data), com perfil de nível básico;
- Curso de Formação de Professores Primários de 12<sup>a</sup>+3 anos IFP (2019 até a presente data), com o perfil de nível médio para lecionar nível primário;

- Curso de Formação de Professores de 12<sup>a</sup> + 1 ano (2007 a 2010) – Nível médio, realizado na Universidade Pedagógica, para formar professores do Ensino Secundário do I Ciclo;
- Curso de Formação de Professores de 10<sup>a</sup>/9<sup>a</sup> + 2 anos (1980 -1989) – Professor de nível médio, realizado na Faculdade de Educação-FE(UEM);
- Curso de Formação de Professores de 12<sup>a</sup> ou Equivalente + 4 anos – Bacharelato, realizado na Universidade Pedagógica (UP);
- Curso de Formação de Professores de 12<sup>a</sup> ou Equivalente + 5 anos -(1986 - 2003) – nível de Licenciatura, realizado na Universidade Pedagógica (UP) (MINEDH, 2017, p.51).

Dentre as razões que justificam esta pluralidade de modelos de formação de professores nos dois subsistemas de educação, (Ensino Primário e o Ensino Secundário), destaca-se a necessidade de ajustar a formação de professores à expansão da rede escolar.

Cada um dos modelos mencionados contribuiu na formação do pessoal docente, contudo, a substituição de um modelo pelo outro nem sempre foi precedida de um estudo técnico que comprovasse a sua obsolescência em relação ao momento da sua vigência, daí que não é possível destacar as fraquezas de nenhum deles e difícil compreender como cada um contribuiu para a profissionalidade docente.

No caso dos Modelos de 10<sup>a</sup> Classe + 1 ano e 12<sup>a</sup> Classe + 1ano, a ideia era de formar mais professores em curto espaço de tempo e manter o crescimento da massa salarial, bem como a necessidade de responder os desafios do milênio, estes aspetos contribuíram para a sua introdução.

Estes modelos foram assumidos como transitórios, pois foram adotados numa situação de emergência, para dar resposta ao Plano de Educação que preconiza uma ‘Educação de Qualidade para Todos’, uma vez que permitem rápida expansão da rede escolar e, conseqüente, aumento de efetivos, aliadas às limitações financeiras (MINEDH, 2017, p.52).

Nesta preocupação, “a Estratégia para a Formação de Professores (2004-2015) (EFP) identificou como áreas de fraqueza os recursos humanos, a estrutura de realização da formação de professores, as instituições e a natureza do ensino-aprendizagem” (MAHALAMBE, 2017, p.5)

Em relação aos recursos humanos, a estratégia advogou a necessidade de aumentar o número de professores formados, tanto de nível primário como de secundário, de forma a cobrir a expansão da educação, bem como prover as necessidades de desenvolvimento profissional contínuo de professores em exercício (MAHALAMBE, 2017, p.6).

Do mesmo modo, a estratégia reconhece que a maior parte da formação inicial de professores era feita através de Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), Centros da ADPP (Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo), Institutos

do Magistério Primário (IMAPs), sem um paralelismo, o que subentende a necessidade das instituições de formação de professores se uniformizarem.

Relativamente à natureza do ensino e da aprendizagem, a EFP reconheceu que a natureza destas dimensões da ação nas instituições de formação de professores, e subsequentemente nas escolas, estava desatualizada e era incompatível com o contexto regional e internacional (MAHALAMBE, 2019).

Segundo Duarte; Bastos, (2009), em 2008 havia indicação de que o financiamento externo da despesa pública de Moçambique representava quase 50% do total e o MEC em 2004 já referia constrangimentos financeiros que frustravam o esforço de contratar professores do ensino primário suficientes com qualificação de nível médio por serem caros. Por isso, acabou baixando a qualificação exigida para se ser professor neste nível de ensino.

Parece-nos que a solução de reduzir a qualificação de professores e o período de formação pode não ser onerosa, pois em longo prazo essas contratações podem sobrecarregar a formação de professores em exercício, visto que as exigências de qualidade impõem que esses professores com baixas qualificações melhorem a sua formação. Por outro lado, além dos professores com formação específica curta, em Moçambique, mais de 25% dos professores do ensino primário ainda não têm formação psicopedagógica (MINED, 2010).

Entretanto, os formadores de professores do ensino primário, além de reclamar a duração reduzida do curso que administram (1 ano), afirmam que os formandos chegam à FIP sem saber ler e escrever e, questionam sobre como é que esses formandos, que são graduados nos IFP nessa situação, vão ensinar a outros a ler e a escrever se eles próprios não sabem. Na visão VSO (2012, p.38), alguns formadores referem com preocupação que “o governo está a recrutar qualquer um para ser professor”.

O novo curso de FIP de três anos, introduzido em 2012 e que vai conferir uma formação de nível médio, parece uma tentativa de remediar o problema. Porém, além dessa nova qualificação ainda ser baixa, ao nosso ver, se não for encetado paralelamente um real esforço de facultar aos professores oportunidades de formação contínua para estancar a reclamada baixa qualidade dos docentes, já instalada no terreno (onde mais de 25% dos docentes, como se disse, não têm formação específica).

Outra inquietação sobre a FP, que a investigação neste campo explicita, prende-se com o transporte pouco cuidadoso de modelos formativos de outros países,

sem se tomar em conta se os contextos e recursos do país (Moçambique) permitem a sua adequada implementação. Não se contesta a valorização da experiência dos outros países e da investigação de modelos de FIP bem-sucedidos, mas advoga-se que não sejam assumidos modelos novos sem análise prévia da sua exequibilidade (DUARTE; DIAS; CHERINDA, 2009). Importa realçar que, Dias (2009); Duarte; Bastos (2009) defendem a concepção de currículos de FIP integrados, que incluam saberes relativos ao contexto africano. Por outro lado, floresce a ideia de que o professor deve ser formado para ser profissional e, nesse sentido, Dias (2009), reportando-se a Tardif (2008), considera importante que se discuta o sentido da profissionalidade a abraçar na FP, através das respostas a questões como:

1. Como considerar o ensino?;
2. Que tipo de docente queremos formar?;
3. Que ideias temos sobre profissionalização docente?;
4. Que valores educativos vamos desenvolver?;
5. Que bases de conhecimento e de competências vamos definir e desenvolver?;

Na assunção de Dias (2009), cuja posição se baseia em Ramiro; Nunez; Gauthier (2004), as respostas às questões acima passam pela explicitação das bases filosóficas, socioculturais, didático-pedagógicas e legais sobre as quais assentam nos programas de formação de professores.

Dias (2009), sugere que seja vasto e inclua uma formação técnica e científica consistentes, e uma formação cultural que permita aos professores responder à complexidade da profissão na sociedade atual.

Já sobre os saberes a considerar na FP, aponta três (3) grupos: “área da disciplina a ser no futuro lecionada (Português, Matemática, etc.), (...) área psicopedagógico (Psicologia, Pedagogia, Didáticas) e geral (Línguas, Informática, etc.)” (DIAS, 2009, p.205).

Como se pode copleender, em termos do contexto, a formação de professores em Moçambique insere-se no quadro dos desafios que são colocados ao setor da educação, por um lado, pelas Agendas Internacionais, como se procurou mostrar e, por outro lado, pela própria conjuntura interna que exigia transformações no campo da educação no período pós-independência, transformações essas que passavam por um incremento na formação de professores.

### **3.3. Perfil de formação de professores primários dos atuais modelos (10ª classe + 1ano, 10ª classe + 3anos e 12ª classe+3anos)**

Estes modelos atualmente em vigor têm o mesmo perfil de saída: professores para lecionar o EP Completo. E no caso 12ª classe+3anos o perfil estende-se para o ensino de adultos e atender pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Em todos os modelos, o perfil do graduado é definido a três níveis, nomeadamente:

“Nível pessoal e social;

Nível de conhecimentos científicos e;

Nível de habilidades profissionais” (MINEDH, 2017, p.47).

Visando formar um professor que:

- 1.Tenha amor à pátria (respeite os símbolos nacionais: bandeira, hino nacional e emblema); e que, independentemente da religião ou filiação partidária, promova uma cultura de paz, democracia e justiça;
- 2.Demonstre respeito pelos direitos humanos, em geral, e da criança, em particular;
- 3.Aplique as leis básicas do país, particularmente as relativas à educação e aos procedimentos administrativos e organizativos inerentes à escola;
4. Demonstre ética e deontologia profissionais no exercício das suas funções;
- 5.Promova a proteção e o uso racional de recursos naturais; participe pró-ativamente nas atividades sociais e práticas na comunidade, contribuindo para o seu bem-estar e da sociedade; seja autodidata, dinâmico, criativo e participe na formação contínua;
- 6.Tenha autoestima e afetividade equilibradas, que lhe permitam estabelecer vínculos com os alunos, professores e pessoas da comunidade;
- 7.Participe em ações de prevenção e combate ao consumo de drogas, HIV/SIDA, malária e outras doenças endémicas;
- 8.Demonstre domínio dos conteúdos e metodologias das disciplinas do Ensino Básico; domine a estrutura das Línguas Bantu de Moçambique e metodologias de ensino bilíngue;
- 9.Conceba planos de aula, conjugando orientações do currículo do Ensino Básico centralmente definido, integrando o currículo local; identifique as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos;
- 10.Valorize as experiências dos alunos na organização do processo educativo; promova oportunidades iguais para todos, em particular para a rapariga, crianças órfãs e vulneráveis e com necessidades educativas especiais;
- 11.Demonstre capacidade de reflexão sobre a sua prática, modificando os métodos de trabalho para melhor responder às necessidades de aprendizagem dos alunos;
- 12.Demonstre capacidade de trabalho em equipe, participando na dinâmica da escola, propondo e desenvolvendo iniciativas individuais e coletivas;
- 13.Domine métodos, técnicas e estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem; use estratégias e técnicas de ensino que contribuam para o desenvolvimento de valores e atitudes de participação, responsabilização e cooperação entre os alunos;
- 14.Aplique formas de avaliação de acordo com os objetivos definidos para o Ensino Básico; utilize os resultados da avaliação para melhorar o seu desempenho e o dos seus alunos (MINEDH, 2017, p.48).

O plano de estudos deste modelo compreende quatro áreas de formação, a saber: “Ciências da Educação; Comunicação e Ciências Sociais; Matemática e Ciências Naturais e Atividades Práticas e Tecnológicas”, (MINEDH, 2017, p.47).

A implementação do modelo tanto de 10ª classe +1ano, 10ª classe+ 3anos e 12ª classe+ 3 anos, nas instituições públicas como privadas, é garantida por formadores que possuem os seguintes requisitos:

- a) “Nível superior (N1 e N2);
- b) Formação nas áreas específicas, para as quais deverão ser formadores;
- c) Experiência docente no EP de pelo menos cinco (5) anos;
- d) Ser professor de boa conduta moral e profissional” (MINEDH, 2017, p.49).

O requisito indicado na alínea c) tem sido dispensado para os casos de professores com uma formação específica nas áreas de Construção e Manutenção Escolar, Produção Escolar, Educação Visual, Ofícios e Educação Musical.

### **3.4. Procedimentos de admissão aos IFP do Ensino Primário e áreas de ensino nos atuais modelos**

O processo de admissão aos cursos de formação de professores nos IFP inicia com a publicação, ao nível central, de um edital que contém toda a informação relevante para os interessados, nomeadamente:

- 1.Os tipos de cursos em vigor (regular e especial – curso de Inglês);
- 2.O número de vagas por província e instituição;
3. As disciplinas que serão objeto de avaliação no concurso para cada curso;
- 4.O calendário das ações a ter lugar durante esse processo;
- 5.Os valores a pagar pelos candidatos durante a inscrição, e;
- 6.A documentação de identificação pessoal e académica exigida no ato da inscrição (MINEDH, 2017, p.54).

Os exames de admissão são elaborados ao nível de órgão central e enviados para os IFPs para a realização, após a realização do mesmo, são enviados novamente ao órgão central de avaliação e certificação designado CNECE- Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências, para efeitos de correção eletrônica.

Uma vez corrigidos os exames, procede-se à elaboração de listas de apuramento por província e instituição, finda a qual as mesmas são homologadas pelo MINEDH e enviadas às províncias para efeitos de matrícula. No entanto os exames são elaborados a perguntas de múltipla escolha.

Importa referir que atualmente existem, no território nacional, trinta e oito (38) instituições de formação de professores do Ensino Primários e trinta e sete (37) Faculdades que formam professores para o Ensino Secundário (nível médio) como ilustra a tabela abaixo.

**Quadro 2:** Instituições de formação de professores do ensino primário e secundário em 2022

| FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO |                     |                     |       | FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO |                     |                     |       |
|--|---------------------|---------------------|-------|--|---------------------|---------------------|-------|
| Província                                  | Instituição Pública | Instituição Privada | Total | Província                                    | Instituição Pública | Instituição Privada | Total |
| Cabo Delgado                               | 2                   | 1                   | 3     | Cabo Delgado                                 | 1                   | 3                   | 4     |
| Niassa                                     | 2                   | 1                   | 3     | Niassa                                       | 1                   | 2                   | 3     |
| Nampula                                    | 3                   | 2                   | 5     | Nampula                                      | 1                   | 2                   | 3     |
| Zambézia                                   | 4                   | 1                   | 5     | Zambézia                                     | 1                   | 2                   | 3     |
| Tete                                       | 3                   | 1                   | 4     | Tete   | 1                   | 3                   | 4     |
| Manica                                     | 1                   | 1                   | 2     | Manica                                       | 1                   | 2                   | 3     |
| Sofala                                     | 3                   | 1                   | 4     | Sofala                                       | 1                   | 2                   | 3     |
| Inhambane                                  | 3                   | 1                   | 4     | Inhambane                                    | 1                   | 1                   | 2     |
| Gaza                                       | 2                   | 1                   | 3     | Gaza   | 1                   | 2                   | 3     |
| Maputo Província                           | 3                   | 1                   | 4     | Maputo Província                             | 1                   | 1                   | 2     |
| Maputo Cidade                              | 1                   | 0                   | 1     | Maputo Cidade                                | 2                   | 5                   | 7     |
| Total geral                                | 27                  | 11                  | 38    | Total geral                                  | 12                  | 25                  | 37    |

Fonte: Elaborado pelo autor durante a recolha de dados (2022)

### 3.5. Modalidades de ensino e procedimentos de avaliação durante a formação inicial de professores do ensino primário nos atuais modelos

Para a realização dos programas de formação inicial, os IFP encontram-se pedagogicamente organizados em departamentos seguintes:

1. Departamento de Ciências de Educação;
2. Departamento de Comunicação e Ciências Sociais;
3. Departamento de Ciências Naturais e Matemática;
4. Departamento de Atividades Práticas e Tecnológicas;

As direções dos IFP fazem o acompanhamento do cumprimento do plano das atividades pedagógicas previstas em cada ano junto dos chefes de departamentos, desde o processo de planificação, execução e avaliação pedagógica dos formadores até à sistematização dos resultados da aprendizagem.

Externamente realizam-se visitas periódicas de supervisão de níveis provincial e central, nas quais ocorrem atividades diversas, como assistência e avaliação das aulas dos formadores, verificação dos planos de aulas, dos testes de avaliação e controle dos resultados alcançados.

O regulamento de avaliação dos cursos em vigor nos IF Inicial de Professores Primário segundo MINEDH (2017, p.56), “estabelece disposições específicas sobre o sistema e as modalidades de avaliação a usar durante os cursos”, nomeadamente:

1. **Modalidades:**

Diagnóstica;

Formativa; e

Sumativa.

2. **Formas de avaliação:**

Perguntas orais;

Processos auditivos e visuais;

Testes escritos;

Exercícios práticos;

Estudos de caso;

Entre outros aspectos, são também objetos de avaliação;

Envolvimento, empenho na realização de tarefas;

Capacidade de assimilar e interiorizar novos conhecimentos;

Capacidade de aplicar na prática os conhecimentos construídos;

Capacidade de utilizar conhecimentos, habilidades e atitudes nas mais diversas situações;

Capacidade de compreensão e aceitação de novas ideias e atividades propostas;

Capacidade de procurar soluções e resolução de problemas de forma autónoma;

Vontade de cooperar e colaborar, de forma ponderada, assumindo as consequências dos seus atos;

Capacidade de expor com clareza as suas ideias e ou emoções, e;

Capacidade de estabelecer boas relações, criando um bom clima de relações interpessoais;

No final do ano letivo e mediante os resultados de frequência, os formandos são sujeitos a medidas de exclusão, admissão ou dispensa ao exame final do curso.

Os formandos aprovados recebem, no ato da cerimônia de graduação, um diploma e certificado do curso assinados pelos respectivos diretores das instituições, cujos modelos foram centralmente aprovados. O exame final é de âmbito nacional, elaborado pelo CNECE.

### **3.6. Desenvolvimento profissional nos atuais modelos de formação inicial de professores de ensino primário em Moçambique**

Com o desenvolvimento profissional, ao longo do tempo, o professor constrói e reconstrói seu conhecimento (visão construtivista). A este respeito, Day (1999), afirma que,

O desenvolvimento profissional dos professores é um processo pelo qual, individualmente e coletivamente, os professores reveem, renovam e aumentam seu engajamento em tanto que agentes de mudança... Através deste processo, eles adquirem e desenvolvem criticamente o conhecimento (DAY, 1999, p.4).

De acordo com Nivagara (2007), o desenvolvimento profissional dos professores é fundamental para a melhoria do ensino em sala de aula e de todo o sistema de educação em Moçambique, por duas razões que caracterizam o sistema no presente:

- (1) Presença no sistema educativo de professores que ingressaram na carreira sem terem beneficiado de qualquer treino destinado a prepará-los para serem professores. Deste modo, para que estes desenvolvam os saberes e competências requeridos para a atividade docente devem ser formados continuamente ao longo da carreira e, sobretudo, sentirem-se desafiados para o seu desenvolvimento profissional;
- (2) Existência de uma grande variedade de modelos de formação de professores em Moçambique e/ou de quadros da educação que não têm necessariamente um tronco profissionalizante ou de formação científica, apesar da unificação do sistema de educação desde a independência concretizada pela Lei 4/83 e, depois, pela lei 6/92 (NIVAGARA, 2007, p.50-52).

A respeito disto, Simões (1979, p.259), lembra que um dos princípios gerais da formação de professores é o “princípio da unidade e da diversidade”.

E podemos apresentar duas razões principais a favor da unidade de formação de todos os professores: uma de ordem sociológica e outra de ordem pedagógica. Em primeiro lugar, a unidade de formação dos professores pode ser justificada por razões de ordem pedagógica. Uma certa ‘pedagogia de conteúdos’ tinha a tendência de dar a estes uma importância quase exclusiva, ao mesmo tempo que conhecimentos mais complexos exigiam uma formação mais prolongada. Por outro lado, no âmbito de uma pedagogia que não está preocupada exclusivamente com o conteúdo a ser transmitido, mas se interessa pelo desenvolvimento global do aluno, não concebe uma formação de professores sem aprofundamento do ponto de vista pedagógico.

Em seguida, a unidade da formação contribuiria para acabar com a desigualdade no estatuto social entre certas categorias de professores e, de outra parte, facilitaria a construção e funcionamento de equipes pedagógicas. Portanto, a formação de todos os professores deve conter um tronco comum. Não se trata apenas de especialização necessária ao domínio científico, em vista da matéria a ensinar, mas também é necessária a especialização pedagógica para se ter em conta os alunos a educar.

Consequentemente, tendo em conta o que descrevemos acima, parece-nos óbvia a existência de problemas graves para a profissionalização dos professores em Moçambique, particularmente: o baixo nível quer no ingresso na formação quer na formação profissional; a curta duração (e, portanto, longe de equivalente a uma formação universitária) da formação dos professores nos vários modelos; e, a falta de unificação nos modelos de formação, apesar da existência de uma escola única.

Estes fatores, provavelmente, poderão estar a contribuir para a ausência de autonomia no exercício da atividade profissional e de oportunidades para a auto formação contínua ao longo da carreira profissional (SIMÕES, 1979, p.259).

Nesta relação com o cotidiano, as escolas em Moçambique estão integradas em ZIPs que, nos termos do seu regulamento (MINEDH, 1999, p. 2), definem sendo:

Um órgão de funcionamento pedagógico que integra um conjunto de professores de escolas de um mesmo grau ou ciclo de ensino para superação pedagógica dos docentes e que, neste sentido, as ZIPs fazem parte de um grupo de escolas que juntam professores regularmente sob orientação de um coordenador, normalmente diretor de uma das escolas que faz parte do grupo, e que também serve de tutor ou formador (MINEDH, 1999, p. 2).

Deste modo, nas ZIPs e, de modo geral nas escolas primárias, os formandos têm oportunidades de desenvolvimento profissional através de experiências, tais como:

**a) Prática dos formandos dos IFP nas escolas**, sobretudo no 3º ano do curso, altura em que, está previsto que o formando esteja afeto a uma escola. Aqui, seguindo o paradigma de formação do professor reflexivo, de centralização sobre a prática, espera-se que estes formandos analisem e contextualizem a sua prática à luz dos saberes aprendidos nos anos precedentes da formação, ao mesmo tempo que deverão tornar esta prática como uma oportunidade de diagnóstico dos problemas do ensino, equacionando soluções pedagógico-didática para os mesmos, o que poderá, passo a passo, enriquecer os seus saberes e desenvolver continuamente as suas competências, sempre com o apoio dos colegas mais experientes e os formadores dos IFPs que continuam, pelo menos durante um ano, a supervisionar as práticas destes formandos;

**b) Planificação conjunta de aulas**, ao nível do grupo de disciplina ou da classe, geralmente realizadas quinzenalmente, podendo servir de excelente oportunidade para os professores trocarem impressões sobre os conteúdos a serem lecionados, os métodos e meios de ensino a utilizar ou, ainda, de discussão de estratégias que sejam relevantes

para o ensino de determinados conteúdos e/ou o desenvolvimento de certas competências nos alunos;

**c) Jornadas pedagógicas ou práticas pedagógicas** que, são a via mais regularmente oferecida e mais acessível do desenvolvimento profissional contínuo existente. Estas jornadas são realizadas quer nas próprias escolas ou nas ZIPs e os professores são obrigados a participar. O seu principal objetivo foi definido pelo Ministério da Educação como forma de ajudar os professores a ensinar leitura e escrita de forma eficaz. Do ponto de vista dos professores, as jornadas pedagógicas parecem servir duas funções. Primeiro, oferecem um Fórum para a aprendizagem e apoio entre pares, onde professores formados e não formados ajudam-se mutuamente no plano de aulas e no desenvolvimento de métodos pedagógicos.

Segundo, oferecem o contexto a partir do qual os professores são informados sobre mudanças nas políticas educacionais, incluindo expectativas dos oficiais da educação sobre problemas, como a taxa de aprovação dos alunos.

Segundo Cobral; Bagnol (1998) entendem que:

O plano de estudos dos CFPPs dedica 50% à formação geral, outra que não a de aprofundamento dos conteúdos do EP1. As condições materiais, psicopedagógicas e profissionais em que a formação dos professores é feita, em todos os CFPPs, são paupérrimas, deformando mais do que formando (COBRAL; BAGNOL, 1998, p.30).

Entretanto, compreende-se que a formação não aborda problemas reais do ensino e das necessidades das crianças em fase de crescimento e aprendizagem; ela é baseada em conceções teóricas antiquadas e mal adaptadas ao processo de ensino e aprendizagem, e não confronta os seus conteúdos com a realidade do ensino primário. Por outro lado, não se coaduna com a nova situação política, multipartidária, a crescente necessidade de descentralização de competências e de resolução de problemas, com a economia de mercado, a reabilitação económica e a reconstrução nacional.

## 4. APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Nessa parte, são analisados sete (7) documentos orientadores de FIP importantes, tanto para a explanação da intencionalidade da FP como do perfil profissional almejado para o professor do Ensino Primário de signadamente:

1. Política Nacional de Educação 1995;
2. Lei do Sistema Nacional de Educação;
3. Estratégia para a Formação de Professores 2004-2015;
4. Plano Estratégico da Educação 2020-2029;
5. Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário 10<sup>a</sup> classe + 1ano;
6. Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário 10<sup>a</sup> classe+3anos,e;
7. Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário12<sup>a</sup> classe+3anos.

### 4.1. Política Nacional de Educação 1995

Elaborado na sequência do Programa Quinquenal do Governo (1995-1999) a Política Nacional de Educação reporta-se aos objetivos e princípios gerais do SNE e aos objetivos para cada nível de ensino escolar e apresenta, em linhas gerais, os objetivos primordiais da educação em Moçambique e a estratégia de sua implementação.

Segundo a Política Nacional de Educação (1995) para melhoramento da formação Inicial de professores primários deve se operacionalizar ações estratégicas como:

- a) *“melhoria das qualificações e da competência profissional do corpo docente”*;
- b) *“formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica”* (PNE, 1995, p. 177);

Neste contexto para a realização destas ações devem ser associados outros elementos estratégicos essenciais através dos quais se procura concretizá-la, como: expansão do acesso, melhoria da qualidade e relevância e, educação especial.

### *i. Expansão do acesso*

Neste ponto a política diz que visa a promover a igualdade e equidade de oportunidades no acesso à educação e, para tal, serão tomadas medidas seguintes:

- 1.Criação de ambiente escolar sensível ao gênero, através de identificação e definição das modalidades e organização no processo educativo e de mudanças nos programas de formação de professores;
- 2.Aumento do número de professoras recrutando-as nas respectivas comunidades e melhorando as condições de vida e de estudo nos centros de formação;
- 3.Promoção de sistemas alternativos de atendimento a educação da rapariga, como seja a organização de programas de educação não-formal (PNE, 1995, p. 178).

### *ii. Melhoria da qualidade e relevância*

Este ponto, a política indica entre outras medidas:

*a) A formação inicial de professores:* no âmbito de formação inicial de professores do ensino primário inclui medidas específicas com as seguintes ações:

- 1.Introdução de modelo definitivo de formação inicial de professores primários e implementação de um sistema de acompanhamento eficaz após a formação;
- 2.Início de formação de professores para ensino especial;
- 3.Definição de um sistema de formação clarificando a articulação entre o programa de formação inicial e em exercício;
- 4.Decisão sobre as mudanças a introduzir na formação de professores, de modo a ser possível a utilização de apenas dois (2) a três(3) professores por turma no EP2, sendo um para a área de Ciências Naturais e outro para a de Ciências Sociais;
- 5.Início da formação de professores para atender a turmas múltiplas;
- 6.Elaboração de critérios de seleção e de um programa de formação para os Diretores das escolas primárias (PNE, 1995, p.179).

*b) Motivação dos professores:* “Este ponto aborda que sempre que possível e de acordo com a evolução da economia os salários dos professores serão revistos e melhorados as condições de trabalho na sala de aulas de forma gradual de acordo com os recursos que forem mobilizados” (PNE, 1995, p.180).

### *iii. Educação especial*

Para esta questão, a política prevista para a formação de professor é “a formação de professores itinerantes, fornecimento de materiais de ensino e equipamento e concepção de planos de estudo flexíveis para crianças com necessidades educativas especiais” (PNE, 1995, p. 180).

Observando para o documento em análise, (Política Nacional da Educação de 1995-1999) um dispositivo legal produzido há mais de 20 anos, no mandato do 1º Governo saído das primeiras eleições (1995-1999) em Moçambique - carece de revisão e atualização em alguns aspetos relevantes como duração da FIP do ensino primário e nível mínimo exigido para o acesso a essa formação. Sobre as ações contidas no documento, antes assinaladas, sublinhamos que na questão da expansão do acesso a ação estratégica privilegiada foi promoção do acesso das raparigas, tanto no Ensino Primário como no ingresso para a FP deste nível. E, efetivamente, as estatísticas indicam que, no Ensino Primário, o número de alunas e de professoras tem vindo a crescer.

Sobre a melhoria da qualidade e relevância, os modelos de formação e o nível de formação académico-profissional dos professores, importa realçar, que continuam instáveis e a formação académico-profissional oferecida pelos IFP é baixa. Na verdade, passados mais de 20 anos após a aprovação desta política, a FP do EP continua a ser de nível equivalente a 10ª classe. E, em vez de se consolidarem, os modelos organizativos de FP tem variado sistematicamente. As turmas do EP são organizadas por classes e não por ciclos de ensino, como o documento em análise previa e, no cômputo geral, a FIP do Ensino Primário.

Sobre a motivação dos professores, importa mencionar que, embora, há rigor, as ações listadas no documento da Política de Educação em análise se situem no âmbito da formação de professores em exercício, foram contempladas nesta análise por se entender que a sua concretização pode melhorar a imagem da atividade docente e gerar representações positivas sobre o ser professor. E isso pode ser importante para a FIP e para a imagem da profissão, já que pode concorrer para cativar melhores candidatos para a FIP. Quanto ao Ensino Especial, a ação prevista não passou do plano intencional. Na realidade, ainda não são formados professores itinerantes nem estão disponíveis, no terreno, material de ensino, equipamento e planos de estudo flexíveis para atender crianças com Necessidades Especiais Educativas (NEE).

## **4.2. O Sistema Nacional de Educação**

A Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), um instrumento Jurídico que estabelece os fundamentos, princípios e objetivos da educação em Moçambique. Em

2018, foi aprovada esta Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, Lei do SNE, resultante da revisão da Lei n.º 6/92 (promulgada em 1992, em substituição da Lei 4/83 de 23 de Março do SNE). O grande desafio ao revisar a lei é providenciar mais professores e mais salas de aulas. No seu artigo 3, alínea a) diz que,

Um dos princípios pedagógicos é o desenvolvimento das capacidades profissionais de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante conferindo uma formação integral e de profissionalismo ao professor nas áreas político-ideológica, moral e científica (SNE, 2018, p. 1).

No Artigo 33 abona-se a sugestão de que a formação de professores seja concretizada por instituições especializadas várias, com finalidades de:

1. Assegurar a formação integral dos docentes, munindo-os da ideologia científica e profissional, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar jovens;
2. Consolidar no professor a visão científica, desenvolvimento da natureza e da sociedade, capacitando-o para atuar de forma dinâmica e exemplar na transformação das condições materiais, sociais e dos valores morais e culturais na escola e na comunidade.
3. Conferir no professor uma sólida formação psicopedagógica, científica e metodológica assentes em princípios de pedagogia;
4. Permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica (SNE, 2018, p.7).

No seu artigo 45, n. 2 cita que,

Os modelos de transição de formação de professores devem assegurar o aumento gradual da qualidade do ensino e a construção do profissionalismo de modo a responder as necessidades sem perder em vista o modelo final definido na presente Lei (SNE, 2018, p.9).

Diante destas sugestões, verifica-se desde o ano de 2007 a implementação de vários modelos de formação de professores de Ensino Primário (1<sup>a</sup>-7<sup>a</sup>classe) distribuídos por todas as províncias do país, com 1 a 3 anos de duração (formação vulgarmente designado curso de 10<sup>a</sup>classe + 1ano, 10<sup>a</sup>classe +3anos e 12<sup>a</sup>classe+1ano, 12<sup>a</sup>classe+3anos) e o nível mínimo de escolaridade exigido para o ingresso é 10<sup>a</sup> classe ou equivalente e 12<sup>a</sup> classe.

Compreende-se que hoje em dia, o nível mínimo de ingresso na FIP do Ensino Primário é 10<sup>a</sup> classe, e não 7<sup>a</sup> classe como antes. Isso configura um relativo progresso na elevação do nível de FIP. Como se referiu, que cabe ao professor a responsabilidade de educar e formar jovens e adultos e deve ter uma formação profissional, científica, psicopedagógica e metodologicamente sólida. As disposições específicas para reger esta formação, referidas na lei, que concorrerem para a objetivação e a operacionalização

destas intenções, não foram posteriormente elaboradas e constituem uma lacuna evidente na abordagem da FP.

Mais um ponto que atraiu atenção e moveu uma inquietação é de que como se alcança uma formação profissional sólida científica, pedagógica e metodológica, com um nível de formação académico muito baixo e um tempo de formação bem curto (equivalente a 10ª classe para cursos de 10ª classe + 1 ano e 12ª classe + 1 ano).

Sabe-se que a África Subsaariana é a região com imensas dificuldades no campo da educação e Moçambique faz parte, sendo apontado como o único país desta região a formar professores com qualificações abaixo do nível médio. Associado a estes pontos abordados, concluiu-se que qualificações dos professores são um dos fatores chave para a garantia de um ensino de qualidade e uma formação profissional desejada.

### **4.3. Estratégia para a Formação de Professores 2004-2015**

A Estratégia para a Formação de Professores 2004-2015, visa:

Reconhecer a contribuição fundamental de um sistema efetivo e eficiente da formação de professores para a qualidade da educação e para o desenvolvimento nacional e desenvolvimento de uma carreira profissional atrativa, alimentada por uma ligação estreita entre a Formação Inicial e o desenvolvimento Profissional (MINED, 2004, p.4).

Ao nível da FIP a ação prevista na estratégia incide sobre quatro áreas problemáticas:

*i. Recursos Humanos:* Neste ponto a ideia é aumentar o número de professores formados. Portanto verifica-se carência de formadores com qualificações e experiências adequadas para a sua tarefa como se indica no documento “os formandos também estão geralmente mal qualificados para o papel que terão de desempenhar” (MINED, 2004, p.6) e, antecipa-se dificuldades de recrutar candidatos bem qualificados enquanto o nível de ingresso permanecer 10ª classe.

*ii. Instituições formadoras:* Neste ponto a informação colhida é de que há uma falta de paralelismo em termos de estima entre as instituições com significativas desigualdades relativamente ao nível formativo que confere do básico ao superior, olhando para o tipo de instituições formadoras. Para fazer frente a esta situação, a estratégia projeta “tomar medidas para abordar a necessidade urgente de racionalizar, coordenar e efetuar uma provisão coerente da formação de professores” (MINED, 2004, p.7).

*iii. Natureza do ensino e da aprendizagem:* Neste ponto aborda-se a questão do conteúdo de ensino e do tipo de formação oferecido nos cursos de FP que também tem sido alvo de reflexão e a estratégia para a formação de professores.

Reconhece-se que a natureza do ensino e da aprendizagem que atualmente caracterizam a prática nas instituições de formação de professores, e subsequentemente nas escolas moçambicanas é, de certo modo, desatualizada e incompatível, quer com as normas regionais, quer com as internacionais. Esta situação deve-se em parte ao longo período de conflito interno e isolamento que o país viveu. Em breve será introduzido um currículo reformado para o ensino primário, para o qual se está também a planificar o currículo de formação de professores, correspondente. O Governo reconhece que há uma falta de especialistas em questões relacionadas com o ensino primário. Esta questão terá de ser urgentemente abordada para garantir o sucesso na implementação dos novos currículos, (MINED, 2004, p.7).

Com estas constatações, foram avançados dois currículos de formação: o curso de 10ª classe + 1ano e o curso 10ª classe +3anos, concebidos numa filosofia de desenvolvimento de competências e em introdução gradual para substituir o curso de 10ª+1 ano. Sobre a realização deste propósito, constatamos que, embora tenha havido uma harmonização da oferta de formação nas instituições públicas de FP, na sequência da qual grande parte de professores do EP passaram a ser formada nos IFP e com recurso ao mesmo currículo prescrito, a formação oferecida ainda é de graduação baixa e as Instituições de Ensino Superior ainda não estão significativamente comprometidas com essa formação, como é desejável e sucede tendencialmente noutras partes do mundo.

Em outro desenvolvimento do documento cita que a política visa integrar as funções de formação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo de professores, a fim de proporcionar uma estrutura de carreiras apropriada para todos os professores.

Foram propostas medidas estratégicas, que procuram melhorar a qualidade da provisão da educação em Moçambique, como:

1.Reforma das Instituições de Formação de Professores; 2. Características do Processo do Ensino e Aprendizagem na Formação de Professores; 3. Perfil dos Estudantes, Professores e Formadores de Professores: Oferta e Procura de Professores; 4. Pesquisa e Qualidade na Formação de Professores e; 5. Coordenação da Formação de Professores (MINED, 2004, p.9).

Olhando para a situação estas medidas estratégicas permitem:

i.Elevar o estatuto da formação de professores em geral, e da formação de professores primários/básicos em particular; ii. Promover um sistema de implementação de formação que integre a formação inicial de professores e o desenvolvimento profissional contínuo; iii. Racionalizar o sistema de formação de professores existente; iv. Transferir a responsabilidade em relação de alguns

aspectos relacionados de formação de professores da autoridade central para os locais de prestação de serviço, nos casos em que tal seja viável e apropriado (MINED, 2004, p.9-10).

Assim, para se ir ao encontro do pretendido, a estratégia propõe aumentar o número de instituições formadoras e equipá-las com materiais apropriados; criar uma rede de comunicação entre todas as instituições formadoras de professores que favoreça a troca de documentação e, *“identificar e descrever o papel das universidades na provisão da formação de professores em geral e como provedoras de cursos de graduação, em particular”* (MINED, 2004, p. 12).

**iv. Estrutura da provisão de formação de professores:** Em relação a este aspeto toca a diversificação dos tipos de modelos de formação de professores no Quadro Nacional de Qualificações que contribua para a atratividade da atividade docente, harmonização da formação e integração entre a FIP e o desenvolvimento profissional contínuo. Outro aspeto sublinhado, prende-se com a questão de os modelos dos cursos atenderem às necessidades de *“professores especializados no ensino de classes iniciais, de crianças com necessidades educativas especiais e educação pré-escolar”* (MINED, 2004, p.15).

Numa altura em que há dificuldade em satisfazer plenamente a necessidade em professores, é importante que se tomem medidas adequadas e urgentes para tornar a carreira docente o mais atrativo possível.

No geral, consideramos que, mesmo havendo alguns aspetos carentes de explicação na Estratégia para a Formação de Professores 2004-2015, parece haver clareza no documento sobre os principais problemas que afetam os professores e colocam em risco a qualidade de ensino.

#### **4.4. Plano Estratégico da Educação 2020-2029**

O Plano Estratégico da Educação 2020-2029 sustenta-se pelos princípios que constam da Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, do Sistema Nacional de Educação e da Constituição da República de Moçambique.

O documento sustenta que um dos fatores principais que contribuem para a baixa qualidade da educação é a *limitada competência e profissionalidade de muitos professores*, a qual é influenciada pelo baixo nível de ingresso dos professores na formação (ela própria, fruto do sistema) e *pela baixa qualidade dos programas de*

*formação e formadores dos IFP. A formação de professores sofreu muitas alterações ao longo das últimas décadas (MINEDEH, 2020, p.27).*

A estes aspetos conclui-se que a alteração dos modelos de formação afetou a capacidade do setor da educação para a construção de conhecimentos sobre o que funciona ou não e de desenvolver carreiras profissionalizantes que estimulem a docência no setor público.

Em outro ponto, o documento cita que o nível de conhecimentos dos professores é muito baixo para as responsabilidades que têm: *apenas 1% dos professores dominava 80% do currículo da 4ª classe e apenas 60% sabiam fazer subtrações com dois dígitos, competências que se esperam de uma criança da 3ª classe.* As competências em habilidades pedagógicas ficavam abaixo daquelas nas disciplinas de Português e Matemática (MINEDEH, 2020, p.28).

O PEE tem por objetivo a construção de um Sistema Educativo de qualidade, recorrendo a várias opções e modalidades educativas como a formação de professores competentes que assegurem que a futura geração seja melhor equipada com conhecimentos práticos e habilidades para a vida (MINEDEH, 2020, p.34).

Para que os objetivos sejam concretizados o documento indica que deve se ter em atenção os seguintes pontos:

***a) Garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção***

Para este ponto, o documento diz que este visa reduzir o índice de absentismo estudantil, considerado, por um estudo recente (Bassi et al. 2019), como o fator com maior impacto sobre a aprendizagem do aluno (MINEDEH, 2020, p.38).

Ainda se indica que objetiva a questões relacionadas com:

i.Promoção da redução do rácio alunos-professor, da repetição e do abandono escolar; ii.A igualdade de oportunidades no acesso e retenção; iii.Assegurar o acesso à educação e à formação profissional a todo cidadão e; iv.A melhoria do ambiente de aprendizagem (MINEDEH, 2020, p.39).

***b) Assegurar a qualidade de aprendizagem***

Este ponto baseia-se sobre a relevância de conteúdo, metodologias e práticas de ensino. Para tal, indica-se que a finalidade se foca na eficiência e eficácia incluindo os seguintes princípios fundamentais:

1.Desenvolvimento de competências na formação inicial de professores primários; 2.A implementação curricular (incluindo a utilização das TIC, enquanto complemento a outros métodos de ensino) centrada nas competências básicas de literária e numeraria, na formação e capacitação de professores de Ensino Primário; 3.Garantir elevados padrões de qualidade aceitáveis de ensino e aprendizagem, e; 4.A consolidação dos novos modelos de formação inicial de professores, acompanhado de monitoria da implementação dos procedimentos de seleção de candidatos a professores e formadores (MINEDH, 2020, p.41).

O documento em análise, ainda indica que os índices de aprendizagem no Ensino Primário não são satisfatórios.

Os resultados de duas avaliações nacionais da aprendizagem, na 3ª classe, revelam um decréscimo entre 2013 e 2016, com a percentagem de crianças com competências de literacia a reduzir de 6.3% para 4.9% (MINEDH, 2020, p.42).

Daí se entende haver um desafio transversal a todos os subsistemas, é a necessidade urgente de melhorar as competências dos professores desde a formação inicial. As deficiências dos atuais sistemas de formação inicial são agravadas pelas lacunas em nível do apoio pedagógico, desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho.

Assim, o documento analisado aborda que, “em 2007 foi introduzido o curso de formação inicial 10ª classe + 1ano e são graduados anualmente através deste modelo 9000 professores de N4 para lecionar no Ensino Primário”(MINEDH, 2020, p.110). Para este curso as disciplinas que comportam são basicamente de didática e de metodologias. E para o ingresso o candidato deve possuir no mínimo 10ª Classe de escolaridade, do SNE ou o equivalente, com a média global igual ou superior a 12 (doze) valores ou possuir a 12ª Classe de escolaridade do SNE, mas sem exigência da nota mínima de 12 (doze) (MINED, 2004).

Ainda na mesma senda de análise, indica-se que em 2012, foi introduzido experimentalmente um novo curso de formação inicial de professores primários, mantendo como nível de ingresso a 10ª classe e aumentando para três (3) anos de duração. Desde 2014, são graduados anualmente cerca de mil (1.000) professores de N3 (MINEDH, 2020, p.110).

Após a avaliação deste curso, foram constatadas algumas fraquezas, tanto do ponto de vista pedagógico e qualitativo e, quanto de sustentabilidade financeira do próprio curso, o que conduziu à elaboração de um novo currículo melhorado e à elevação do nível de ingresso da 10ª classe para 12ª classe.

Deste modo, em Agosto de 2019 teve início o Curso de Formação Inicial de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos de 12ª classe+3 anos e, visa melhorar a qualidade da formação de professores, permitindo-lhes:

- *Ensinar crianças e adultos;*
- *Atender pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e;*
- *Ministrar o Ensino Monolíngue e o Bilingue* (MINEDH, 2020, p.110).

Na conversa havida com um responsável de Recursos Humanos do MINEDH, realçou que no Ensino Primário predominam professores com o nível de formação de 10ª classe +1 ano, num universo correspondente a 46%, no entanto, o setor continuará a formar professores com este nível até 2024, mas em cada vez menor número. Desta forma, prevê-se que:

- Onze (11) instituições de formação inicial de professores continuem com o curso da 10ª classe+1 ano, até 2024;
- Doze (12) instituições de formação inicial de professores continuem com o curso da 10ª + 3 anos, também até 2024 e;
- Em 2025 as 38 instituições de formação inicial de professores do Ensino Primário deverão passar a formar apenas professores de 12ª +3 anos.

Em relação à formação de formadores para formação de professores, portanto, o documento diz que, “atualmente não existem instituições especialmente dedicadas à formação de formadores de professores” (MINEDH, 2020, p.112). Percebe-se que estes são graduados do Ensino Superior, sem formação específica para o exercício da função que lhes cabe. Também não existe um sistema de formação em exercício, contínuo, dos formadores, o que contribui para o seu fraco desempenho.

Dados das recentes avaliações realizadas pela JICA e pela Associação Progresso revelam que os formadores apresentam lacunas, no que tange ao domínio das matérias curriculares, assim como das estratégias metodológicas que deverão nortear o seu desempenho em aula (MINEDH, 2020, p. 112).

Os formadores de professores não se beneficiam de capacitações permanentes de novas metodologias, estratégias e competências que os novos modelos de formação trazem para as instituições de formação de professores. Eles não são preparados para introduzir metodologias inovadoras que permitirão aos professores estagiários ter modelos de como a instrução deve ser desenvolvida em suas futuras salas de aula.

#### **4.5. Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário (PCFPEP) 10ª classe +1 ano**

Idealizado para uma formação de um ano de duração desde 2007 e, a ser proporcionada a candidatos com habilitações académicas mínimas de 10ª classe. Segundo o documento,

O Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário 10ª classe +1 ano procura responder às exigências do novo Currículo do Ensino Primário, no que respeita à expansão da rede escolar e à elevação da qualidade da educação, fornecendo, em pouco tempo, professores com uma preparação profissional que os capacite a abraçar com sucesso a tarefa de educar o Homem moçambicano (INDE, 2006, p.2).

Neste âmbito, segundo o plano curricular, a FIP deve permitir uma grandeza académica, materializada através dos conteúdos das disciplinas do curso e uma componente prática e reflexiva que coloque o formando no contexto e prática profissional:

Além da aquisição de conhecimentos científicos e pedagógicos necessários à prática docente, é essencial que o futuro professor desenvolva também uma atitude de análise sistemática da realidade, das estratégias pedagógicas utilizadas e dos resultados obtidos, com vista a uma constante inovação pedagógica que corresponda em cada momento, às necessidades dos alunos e da sociedade (INDE, 2006, p.4).

No entanto os autores consideram que este plano curricular é caracterizado “por uma abordagem integrada dos conteúdos, que combina a preparação académica com a formação profissional, procurando manter o equilíbrio entre a teoria e a prática” (INDE, 2006, p.5). Em termos de estrutura, este Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário 10ª classe+1 ano é constituído por: justificativa, princípios gerais, objetivos da formação, perfil do graduado, plano de estudos, objetivos gerais das disciplinas, orientações metodológicas da formação e avaliação.

##### **4.5.1. Razões que justificam a introdução deste modelo**

Conforme o Plano, seus autores mencionam dois tipos de justificativa: a) Política e económica, e; b) Sociocultural e educativa.

No âmbito *político e económico*, para esta opção o documento indica que o MEC adotou um modelo transitório de um ano de formação de modo “a prover

rapidamente as escolas do ensino básico com professores formados e com nível salarial compatível com as atuais condições económicas do país” (INDE, 2006, p.6). O fundamento político e económico com que se procurava defender este currículo tinha a ver com a prioridade do Governo de melhorar o acesso ao ensino primário de modo a incrementar a taxa de escolarização para quase 100% nos prazos em até 2010 e a de conclusão quase 70%.

No âmbito *sociocultural e educativo*, nesta justificativa, segundo os autores, prende-se com a necessidade de adequar o PC e a FP aos desafios da sociedade contemporânea, tanto a nível nacional, como internacional. Pretende-se que o professor ganhe mestria para lidar com estes fatores sociais para tornar o processo de ensino mais relevante e capaz de responder às reais necessidades de cada comunidade.

O uso das línguas maternas no processo de ensino permite, a valorização das competências adquiridas pelos indivíduos antes de entrarem na escola e os ritos de iniciação preparam a criança para entrar na vida adulta (INDE, 2006, p.7).

Contudo, em alguns casos, os ritos de iniciação podem ser um fator de conflito entre a educação tradicional e a educação formal veiculada através da escola.

#### **4.5.2. Princípios gerais**

O documento em análise, indica que a formação de professores para o Ensino Primário orienta-se pelos princípios pedagógicos estabelecidos no artigo 2 da Lei 6/92, do SNE que preconizam:

1. *Articulação teoria/prática numa perspetiva integrada;*
2. *Transferência de conhecimentos, atitudes e habilidades para a prática profissional futura, e;*
3. *A inovação e a investigação* (INDE, 2006, p.9).

No que tange sobre o ponto *articulação teoria/prática numa perspetiva integrada*, na ótica dos proponentes, a intenção é integrar a teoria e a prática, procurando que esta funcione como elemento regulador da FIP sendo “*objeto de leitura e interpretação a partir de referentes teóricos*” (INDE, 2006, p.9).

O estudo indica que,

Propõe-se um modelo integrado de articulação teoria/prática que, desde o início, introduza os formandos na realidade das escolas, favorecendo uma

inserção pré-profissional gradual e, em simultâneo, uma atitude de análise e questionamento dessa mesma realidade (INDE, 2006, p.9).

Sobre *a transferência de conhecimentos, atitudes, e habilidades para a prática profissional futura*, aborda-se que esta “é favorecida pelo uso dos processos de formação em que os princípios, orientações de base e modos de organização do trabalho são semelhantes àqueles dos modelos em que se pretende levá-los a funcionar” (INDE, 2006, p.10).

Em mais diante o documento sustenta que “a formação seja desenvolvida por métodos centrados nos formandos de conceberem, implementarem e avaliarem projetos educativos adequados às realidades com que deparam na prática pedagógica” (INDE, 2006, p.10).

Em relação ao terceiro ponto *inovação e investigação na formação de professores*, neste entende-se que é importante dotar os formandos de conhecimento de metodologias, técnicas e instrumentos de investigação que permitam aos formandos o quadro formal dos saberes para confrontá-los com os problemas levantados pela escolarização numa sociedade em mudança, concebendo e implementando projetos mais adequados a cada comunidade, escola e interesses de alunos.

Os professores devem ter sempre acesso aos resultados da investigação científica em educação e, durante a formação devem desenvolver aptidões para “*caraterizar a realidade pedagógica, definir problemáticas e aprofundar*” (INDE, 2006, p. 11).

Portanto para terminar este sub ítem, concluímos que, há falta de equilíbrio entre a forte intencionalidade formativa e as possibilidades reais da concretização daquilo que parece ser improvável para aqueles que atravessam globalmente este plano curricular de formação de professores.

#### **4.5.3. Perfil do graduado e orientações metodológicas**

Neste Plano Curricular o perfil do graduado é definido a três níveis:

- a) Nível pessoal e social;
- b) Nível de conhecimentos científicos, e;
- c) Nível de habilidades profissionais.

No primeiro, *nível pessoal e social*, aborda-se aspetos do saber docente, ligados fundamentalmente a atitudes e valores como amor à pátria, respeito pelos direitos humanos, zelo, criatividade, ética e deontologia, entre outros. No segundo, *nível de conhecimentos científicos* remete para o domínio do conhecimento dos conteúdos e metodologias das disciplinas do EB, domínio da estrutura de Línguas Bantu de Moçambique e Metodologias de Ensino Bilíngue, do uso do vocabulário de cada disciplina, domínio das técnicas básicas de expressão e, ainda, para a contribuição na conservação do património cultural. Já no terceiro, *nível de habilidades profissionais*, aborda-se aspetos relativos à planificação de aulas, tecnologias de informação até à gestão da aula (INDE, 2006, p.12).

As orientações metodológicas recomendam que durante a formação o formando deve fazer o uso de métodos e técnicas de ensino que privilegiam a participação ativa na busca do saber, saber ser/estar e saber fazer e nos trabalhos em grupo, debates, além de proporcionar condições para o estudo individual. Ao mesmo tempo se oferece a sugestão de que os formandos não terão estágio, todavia terão as práticas pedagógicas realizadas em colaboração com as escolas mais próximas, introduzidos vagarosamente na vida escolar. No entanto,

No primeiro momento deverá assistir às aulas lecionadas por professores nas escolas, cabendo-lhe a missão de anotar o que observa; No segundo momento irá participar nas atividades de planificação levadas a cabo nas escolas, e; No terceiro e último momento irá lecionar, na própria turma, numa ação de simulação (INDE, 2006, p.33).

#### 4.5.4. Plano de estudos

O plano de estudos do curso 10<sup>a</sup> classe + 1 ano apresenta duas opções: curso regular, curso de inglês e cinco (5) temas transversais obrigatórios, em ambos os cursos. O *curso regular* é composto por quinze (15) disciplinas distribuídas em 1440 tempos letivos equivalente a 1200h. *O curso de inglês* compreende sete (7) disciplinas distribuídas em 1460 tempos letivos equivalentes a 1200h como se ilustra abaixo.

**Quadro 3:** Plano de estudo do curso regular 10<sup>a</sup> classe + 1 ano

| Nº | DISCIPLINAS                                    | DURAÇÃO   | Carga horária semanal |    | Nº de semanas por semestre |       | Nº total de aulas-curso |      |       |
|----|--|-----------|-----------------------|----|----------------------------|-------|-------------------------|------|-------|
|    |  |           | Semestre              |    | 1ªSem                      | 2ªSem |                         |      |       |
|    |  |           | 1º                    | 2º | 20                         | 20    | 1ºSm                    | 2ºSm | Total |
| 1  | Psicopedagogia                                 | Anual     | 3                     | 4  | 20                         | 20    | 60                      | 80   | 140   |
| 2  | Introdução à Metodologia Pesquisa-ação e TIC's | Semestral | 3                     | 0  | 20                         | 0     | 60                      | 0    | 60    |

|       |   |           |    |    |    |    |     |     |      |
|-------|---|-----------|----|----|----|----|-----|-----|------|
| 3     | Organização e Gestão Escolar                                    | Semanal   | 3  | 0  | 20 | 0  | 60  | 0   | 60   |
| 4     | Metodologias de Ensino de Educação Moral e Cívica               | Semestral | 2  | 0  | 20 | 0  | 40  | 0   | 40   |
| 5     | Técnicas de Expressão em Línguas                                | Anual     | 2  | 2  | 20 | 20 | 40  | 40  | 80   |
| 6     | Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa                     | Anual     | 2  | 4  | 20 | 20 | 40  | 80  | 120  |
| 7     | Metodologias de Ensino de Ciências Sociais                      | Anual     | 3  | 3  | 20 | 20 | 60  | 60  | 120  |
| 8     | Metodologias de Ensino de Educação Física                       | Anual     | 2  | 3  | 20 | 20 | 40  | 60  | 100  |
| 9     | Metodologias de Ensino de Educação Musical                      | Anual     | 2  | 3  | 20 | 20 | 40  | 60  | 100  |
| 10    | Metodologias de Ensino de Matemática                            | Anual     | 3  | 6  | 20 | 20 | 60  | 120 | 180  |
| 1     | Metodologias de Ensino de Educação Visual                       | Anual     | 2  | 2  | 20 | 20 | 40  | 40  | 80   |
| 2     | Metodologias de Ensino de Ciências Naturais                     | Anual     | 3  | 3  | 20 | 20 | 60  | 60  | 120  |
| 3     | Línguas Bantu de Moçambique e Metodologias de Educação Bilíngue | Anual     | 2  | 2  | 20 | 20 | 40  | 40  | 80   |
| 4     | Noções Básicas de Construção, Manutenção e Produção Escolar     | Anual     | 2  | 2  | 20 | 20 | 40  | 40  | 80   |
| 5     | Metodologias de Ensino de Ofícios                               | Anual     | 2  | 2  | 20 | 20 | 40  | 40  | 80   |
| TOTAL |   |           | 36 | 36 | 20 | 20 | 720 | 720 | 1440 |

**Fonte:** Plano Curricular de Formação de Professores para Ensino Primário 10<sup>a</sup> + 1ano (INDE, 2006, p.18).

#### Quadro 4: Plano de estudo do curso de inglês 10<sup>a</sup> classe + 1 ano

| Nº    | DISCIPLINAS   | DURAÇÃO   | Carga horária semanal |    | Nº de semanas por semestre |       | Nº total de aulas-curso |      |       |
|-------|---|-----------|-----------------------|----|----------------------------|-------|-------------------------|------|-------|
|       |   |           | Semestre              |    | 1ªSem                      | 2ªSem |                         |      |       |
|       |   |           | 1º                    | 2º | 20                         | 20    | 1ºSm                    | 2ºSm | Total |
| 1     | Psicopedagogia  | Anual     | 3                     | 2  | 20                         | 20    | 60                      | 40   | 100   |
| 2     | Organização e Gestão Escolar                                | Semestral | 0                     | 2  | 0                          | 20    | 40                      | 0    | 40    |
| 3     | Língua Inglesa  | Anual     | 27                    | 26 | 20                         | 20    | 540                     | 520  | 1060  |
| 4     | Metodologias de Ensino de Língua Inglesa                    | Anual     | 2                     | 2  | 20                         | 20    | 40                      | 40   | 80    |
| 5     | Noções Básicas de Construção, Manutenção e Produção Escolar | Anual     | 2                     | 2  | 20                         | 20    | 40                      | 40   | 80    |
| 6     | Metodologias de Ensino de Educação Moral e Cívica           | Semestral | 2                     | 0  | 20                         | 0     | 40                      | 0    | 40    |
| 7     | Línguas Bantu de Moçambique                                 | Semestral | 0                     | 2  | 0                          | 20    | 0                       | 40   | 40    |
| TOTAL |   |           | 36                    | 36 | 20                         | 20    | 760                     | 700  | 1460  |

**Fonte:** Plano Curricular de Formação de Professores para Ensino Primário 10<sup>a</sup> + 1ano (INDE, 2006, p.21).

Na ótica de análise sobre este plano curricular, conclui-se a dizer, principalmente em conexão com os programas das disciplinas, que ele é rico e abrangente, mas apresenta um conteúdo bastante extenso para o reduzido tempo da formação do curso. Por isso, não parece possível os formandos apropriarem-se de forma substantiva de matéria nesse curto período. Ainda na ordem de análise, percebe-se a exclusão da disciplina escolar de Introdução à Metodologia de Pesquisa-ação e TICs no plano de estudos do Curso de Inglês, o que parece não viabilizar a construção de competências nos formandos, pois esta disciplina é importante para todos os professores e não apenas para os do curso regular.

#### **4.6. Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário 10ª classe +3 anos**

Este, foi arquitetado para uma formação de três anos de duração desde 2012 e, foi proporcionado a candidatos com habilitações acadêmicas mínimas de 10ª classe. O mesmo foi implementado no sentido de contribuir para a profissionalização da profissão docente, entendido como um processo de construção contínuo que começa na formação inicial e se desenvolve ao longo da carreira profissional.

No entanto, este tem como principal desafio “*a formação de profissionais competentes, capazes de organizar e gerir situações complexas de aprendizagem, assegurando assim uma educação de sucesso para todos*” (INDE, 2012, p.7).

##### **4.6.1. Enquadramento geral**

Sobre o seu enquadramento, indica-se que este plano curricular está inserido aos seguintes contextos: socioeconômico e político e, contexto educacional. O contexto *socioeconômico e político*, refere-se à fraca ênfase no desenvolvimento do capital humano e situações das cheias, ciclones e outros desastres naturais que cada vez mais aumenta a pobreza do povo, dada a estas circunstâncias o governo empenha-se na “*criação e expansão de oportunidades de emprego, geração de rendimentos e acesso a alimentos, educação e cuidados de saúde*” (INDE, 2012, p.8).

O contexto *educacional* sublinha-se de modo a dar resposta aos atuais desafios da educação levando os estudantes a concluírem com sucesso o Ensino Primário para que estejam ultrapassados os problemas que provêm a estes intentos em termos de

qualidade de ensino e taxas de reprovação, de desistência, taxa de conclusão e o desenvolvimento das competências previstas nos programas de ensino, sobretudo a leitura, escrita e numeracia, descritas nos relatórios de estudos nacionais realizados nos últimos anos (INDE, 1999 a 2003).

Este novo paradigma de formação de professores é reflexivo e visa desenvolver nos futuros professores o espírito crítico e prepará-los para a ação reflexiva sobre/e na prática pedagógica. Este paradigma constitui-se como a base da formação do professor profissional e tem como competências essenciais o saber analisar, saber refletir, saber decidir e saber justificar (INDE, 2012, p.10).

O documento toma o conceito de competência na visão compreendida da UNESCO (2004), e compartilha a visão acastelada por autores como Perrenoud (2001) e Le Boterf (1995), que entendem as competências não só como a combinação de habilidades cognitivas, aquisição de conhecimentos, a motivação, valores e ética, atitudes, emoções e outras componentes sociais, comportamentais e o contexto, mas também a capacidade de sua mobilização na aprendizagem, experiência na utilização de situações reais destes aprendizados.

Em termos genéricos, entende-se que o enquadramento deste plano curricular em análise é favorável com as inquietações atuais na arena da formação de professores em geral e da sociedade moçambicana em particular, pois procura melhorar a FP, no intuito de sarar os problemas do fraco desempenho dos alunos e os protestos sobre a baixa qualidade e qualificações dos professores do EP que, como se tem estado a referir neste estudo, principalmente no modelo de 10ªclasse+1 ano.

#### **4.6.2. Princípios orientadores do currículo**

No que tange aos princípios, tal como o Plano Curricular do Curso 10ªclasse + 1ano, para o plano curricular do curso 10ªclasse + 3anos, se assenta nos princípios pedagógicos estabelecidos no artigo 2 da Lei 6/92, do SNE, de 6 de Maio, que preconiza:

(i) *Articulação entre a formação científica e pedagógica, orientada para a prática reflexiva e contextualizada;* (ii) *Contato permanente com professores experientes;* (iii) *Articulação entre a formação inicial e formação em exercício, e;* (iv) *Abordagem transversal* (INDE, 2012, p. 13-16).

No primeiro ponto *Articulação entre a formação científica e pedagógica, orientada para a prática reflexiva e contextualizada*, o documento prevê que este

princípio traduz-se numa formação que permite o desenvolvimento de bases sólidas em termos de saberes teóricos que incluem os saberes pedagógicos, didáticos os saberes práticos proveniente das experiências quotidianas da profissão à sua aplicação em situações concretas do processo de ensino-aprendizagem, desde o início da formação, e, por outro lado, uma formação prática que privilegia o contato com a escola, com o aluno e com os colegas de profissão.

Outra ideia a este modelo de formação é de permitir que *os formandos e os professores orientadores das escolas onde decorre a prática pedagógica troquem experiências que irão enriquecer o desempenho de ambos em tempo suficiente* (INDE, 2012, p.14).

Sobre o segundo princípio ***contato permanente com professores experientes***, determina que com este modelo de formação de professor se pretende um contato permanente com professores experientes em exercício e aposentados que possam desempenhar o papel de conselheiros aos formandos e aos professores novos e assim transmitir a sua experiência prática. Porém, entende-se que este princípio parece inscrever-se em tendências atuais do pensamento sobre a FP, refletidas em abordagens de autores como Cochran-Smith; Lytle (1999a), Formosinho (2009), Marcelo; García (2009) e Altet (2001), já citados nos capítulos anteriores.

Para o terceiro ponto, ***articulação entre a formação inicial e formação em exercício***, indica-se que esta procura corporizar a noção de aprendizagem ao longo da vida, subjacente ao conceito de desenvolvimento profissional, cuja estratégia deve prever um sistema de formação contínua de professores em exercício, que responda às necessidades dos professores e sua progressão na carreira.

No quarto ponto, ***a abordagem transversal***, remete para a “*estratégia de integração de componentes curriculares ou competências que atravessam o plano de estudos e que deverão estar presentes em todos os momentos da FIP*” (INDE, 2012, p.15), para temas transversais ligados à vida quotidiana cujo conhecimento abrange diversos campos de saber e cuja abordagem decorra em todos os módulos numa dinâmica participativa e ainda para abordagem do Currículo Local (CL), uma componente do Currículo Oficial do Ensino Primário para cuja elaboração e gestão a FP deve capacitar os professores.

Na análise do estudo conclui-se que estes princípios parecem coerentes, pertinentes e favorecedores da melhoria da qualidade do professor em prol da almejada melhoria da qualidade de ensino. Contudo, o nível de entrada dos formandos é baixo.

Dá que, não parece seguro que este plano curricular muito adequado, possa ser atingido com a devida profundidade por formandos com nível de entrada de 10ª classe.

#### 4.6.3. Perfil do graduado

De acordo com o Comitê de Conselheiros (2003, p.129), o perfil do graduado para este Plano Curricular de Formação de Professores do Ensino Primário (PCFPEP), assenta-se em quatro pilares, designadamente:

(i) **Saber ser:** que é preparar o homem moçambicano no sentido estético, espiritual e crítico, de modo que possa ser capaz de elaborar pensamentos autónomos, críticos e formular os seus próprios juízos de valor que estarão na base das decisões individuais que tiver de tomar, em diversas circunstâncias da sua vida; (ii) **Saber conhecer:** que é a educação para a aprendizagem de conhecimentos científicos sólidos e a aquisição de instrumentos necessários para a compreensão, a interpretação e a avaliação crítica dos fenómenos sociais, económicos, políticos e naturais; (iii) **Saber fazer:** que proporciona uma formação e qualificação profissional sólida, espírito empreendedor no aluno/formando, para que ele se adapte não só ao meio produtivo atual, mas também às tendências de transformação no mercado e na sociedade; (iv) **Saber viver juntos e com os outros:** que traduz a dimensão ética do Homem integral, isto é, moralmente são, que saiba comunicar-se com os outros e que saiba respeitar-se a si, à sua família e aos outros Homens de diversas culturas, religiões, raças, entre outros (INDE, 2012, p.17).

Com essas quatro dimensões todas desenvolvidas, pretende-se um graduado com capacidade de mobilizar, de forma criativa, o conhecimento necessário para planificar, organizar e gerir o processo de ensino, dirigir e participar, em processos de desenvolvimento na escola e na comunidade.

No entanto para o nível do saber ser e saber viver juntos e com os outros o graduado deve ser capa de: - Amar as crianças, a si próprio e ao próximo; - Ter amor à pátria, promover a cultura de paz, a unidade nacional e o respeito pelos direitos humanos e da criança; - Atuar com idoneidade e responsabilidade e de acordo com os princípios éticos edeontológicos da profissão docente; - Participar no trabalho colaborativo, na escola e na comunidade e partilhar experiências com colegas de profissão; - Assumir atitudes responsáveis perante a sua saúde e da comunidade, na prevenção do HIV/SIDA, malária, cólera e outras doenças, e no combate ao consumo do álcool, tabaco e demais drogas (INDE, 2012, p.18).

Enquanto que para o nível do saber conhecer e saber fazer o graduado deve ser capaz de:

Leccionar em escolas primárias completas, proporcionando às crianças experiências educativas significativas e integradas; - Utilizar o conhecimento científico na promoção de hábitos de vida saudáveis, prevenção de doenças, preservação do ambiente e uso sustentável dos recursos; - Utilizar adequadamente estratégias de desenvolvimento da autoestima e espírito crítico,

de valorização da experiência da criança e dos saberes locais; - Avaliar o processo de ensino e aprendizagem e administrar dispositivos de remediação de dificuldades de aprendizagem; - Utilizar interativamente os materiais de ensino e as TIC's, para o acesso ao conhecimento (INDE, 2012, p.18).

#### 4.6.4. Competências a desenvolver

Para este Plano Curricular, preconiza-se que os formandos desenvolvam competências transversais, inseridas em três domínios:

**i. Domínio pessoal e social:** diretamente relacionado com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor, com o saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal. Neste domínio o formando:

- *Promove o espírito patriótico, a cidadania responsável e democrática, os valores universais;*

- *Comunica adequadamente, em vários contextos, e; - Age de acordo com os princípios éticos e deontológicos associados à profissão docente* (INDE, 2012, p.19).

**ii. Domínio de conhecimentos científicos:** implica o conhecimento científico e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade. Neste o formando:

- *Demonstra domínio dos conhecimentos científicos do ensino primário, e;*

- *Demonstra domínio dos conhecimentos das Ciências da Educação, relacionados com o ensino primário* (INDE, 2012, p.20).

**iii. Domínio das habilidades profissionais:** refere-se ao saber fazer, saber operacionalizar os conhecimentos, tendo em conta os destinatários, os alunos, os contextos, os recursos, selecionando as metodologias e as estratégias mais adequadas.

Portanto neste, o formando:

Planifica e medeia o processo de ensino-aprendizagem de modo criativo, reflexivo e autónomo; Avalia necessidades, interesses e progressos dos alunos, adaptando o processo de ensino-aprendizagem à sua individualidade e ao contexto; Desenvolve e utiliza estratégias e recursos didáticos estimulantes para situações concretas de aprendizagem; Promove o autodesenvolvimento profissional e envolve-se num trabalho cooperativo, colaborativo e articulado (INDE, 2012, p.20).

O curso estrutura-se em torno das competências, constituídas como um referencial. Assim, as competências são operacionalizadas de forma transversal em todas as áreas curriculares e de forma específica nos módulos, traduzidos em resultados de aprendizagem.

Cada uma destas competências é detalhadamente descrita em *elementos de competência, critérios de desempenho e evidências requeridas* permitindo, assim, aferir com precisão os resultados esperados em cada uma delas (INDE, 2012, p. 21-37), como se pode ver no quadro 5, referente à competência 3 (Age de acordo com os princípios éticos e deontológicos associados à profissão docente).

Sobre estas competências, embora a listagem das evidências requeridas elucide sobre a capacidade de execução do elemento de competência em causa, a explicitação nem sempre é bem-sucedida. Nota-se que o segundo elemento de competência “*praticar valores deontológicos ligados à sua profissão*” apresenta como evidências requeridas:

Apresenta uma lista de valores deontológicos a serem implementados na escola; Apresenta, por escrito, estratégias de prevenção e combate a atos de corrupção, ao nível da escola, e; apresenta exemplos de situações vividas na escola, que atentam contra os valores éticos e deontológicos da profissão docente e as soluções adoptadas (INDE, 2012, p. 21-37).

Ora a) e b) significam claramente que o formando tem conhecimento sobre o assunto e não que os pratica e c) mostra que o formando pode possuir ou ter presenciado (ou não) ideias válidas de prática de deontologia, mas isso não significa, efetivamente, que na sua prática como professor ele vai agir de acordo com esses valores deontológicos da profissão como ilustra o quadro abaixo.

### Quadro 5: Competência transversal 3

|  |  |   |
|--|--|---|
| Título da unidade de competência                   | (3) Age de acordo com os princípios éticos e deontológicos associados à profissão docente.   |   |
| Descrição da unidade de competência                | No final da formação, o graduado deve demonstrar atitudes/comportamentos éticos e deontológicos inerentes à função docente e educadora do professor e argumentar, com base em conhecimentos teórico-práticos e socioculturais, as implicações dos comportamentos antiéticos de um professor.   |   |
| Elementos de competência                           | Critérios de desempenho  | Evidências requeridas   |
| 1. Assumir valores éticos ligados à sua profissão. | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explica o significado de deontologia e de ética;</li> <li>2. Identifica ações e atitudes incompatíveis (Assédio/abuso sexual, alcoolismo, consumo de drogas) com a profissão de professor primário;</li> <li>3. Reconhece o código de conduta do professor;</li> <li>4. Relaciona valores éticos ligados à sua profissão com valores socialmente aceites.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>a) . Apresenta cartazes com as regras de conduta do professor;</li> <li>b). Aplica os princípios éticos associados ao comportamento do professor, como um modelo a seguir;</li> <li>c). Faz intervenções pertinentes num debate sobre valores éticos da profissão docente</li> </ol> |
| 2. Praticar valores deontológicos ligados à sua    | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica valores deontológicos relacionados com a sua função em documentos oficiais, tais como o Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (EGFAE), Código de Conduta do Professor e outros que orientam a conduta do professor);</li> </ol>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>a). Apresenta uma lista de valores deontológicos a serem implementados na escola;</li> <li>b). Apresenta, por escrito, estratégias de prevenção e</li> </ol>   |

|   |   |   |
|---|---|---|
| profissão.  | <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Discute as consequências resultantes da transgressão de regras de conduta do professor;</li> <li>3. Explica como se concretizam os valores deontológicos durante a sua formação;</li> <li>4. Define corrupção;</li> <li>5. Identifica atos de corrupção mais frequentes no sector da educação;</li> <li>6. Discute as formas de prevenção e combate da corrupção</li> </ol>   | <p>combate a atos de corrupção, ao nível da escola;</p> <p>c). Apresenta exemplos de situações vividas na escola, que atentam contra os valores éticos e deontológicos da profissão docente e as soluções adotadas</p>  |
| 3.Relacionar valores com a cultura  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica valores (culturais, éticos, estéticos, económicos, entre outros);</li> <li>2. Explica a ligação entre valores éticos e a cultura de um povo;</li> <li>3. Identifica os valores ligados ao exercício da profissão de educador;</li> <li>4. Analisa problemas ligados à cultura no meio escolar e na comunidade e propõe soluções;</li> <li>5. Contribui de forma pertinente numa reflexão sobre dilemas éticos e deontológicos atuais ligados à profissão.</li> </ol> | <p>a). Apresenta, oralmente ou por escrito, um estudo de caso sobre os dilemas com que o professor se confronta na escola, relacionando-os com aspetos da cultura moçambicana;</p> <p>b). Aplica os conhecimentos sobre cultura, no contexto da escola;</p> <p>c). Faz intervenções pertinentes num debate sobre dilemas éticos da profissão docente.</p> |
| 4.Desenvolver estratégias pedagógicas conducentes ao sucesso de todos os alunos, com ética e profissionalismo | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica estratégias pedagógicas que promovem um ambiente favorável à aprendizagem e à valorização da experiência e do trabalho dos alunos, fornecendo retroalimentação positiva e construtiva;</li> <li>2. Descreve as estratégias identificadas, apontado os aspetos positivos e negativos de cada uma</li> </ol>   | <p>a). Aplica os conhecimentos sobre ética e deontologia profissional a situações concretas, na relação pedagógica e no exercício da profissão;</p> <p>b) Apresenta um estudo de caso ligado à ética e deontologia profissional, na escola de estágio.</p>  |

Fonte: PCCFPEP 10ª + 3, (INDE, 2012, p. 25)

Atendendo que não existe um quadro deontológico da profissão docente acordado em Moçambique, parece não haver um suporte referencial para a prática de valores deontológicos ligados à sua profissão referidos no documento, e para o formando apresentar evidências de aprendizagem sobre um quadro deontológico que não é explicitado, porque ainda não existe.

Para terminar, é de aclarar que as nove competências transversais precisam ser tratadas da forma como ilustra o quadro 6, que apresenta a distribuição das competências pelas disciplinas do plano curricular, segundo as quatro áreas curriculares onde se inserem, nomeadamente: Comunicação e Ciências Sociais (CCS), Matemática e Ciências Naturais (MCN), Atividades Práticas e Tecnológicas (APT) e Ciências da Educação (CE), uma linha concordante com o raciocínio do curso. A seguir mostra se o quadro de distribuição das competências transversais por módulos/unidades curriculares.

**Quadro 6: Distribuição das competências transversais por módulos/unidades curriculares**

| I. Área Curricular | II. Módulo/Unidades Curriculares                       | III. Competência (s)       |
|--------------------|--|----------------------------|
| CCS                | Língua Portuguesa I e II                               | (1, 2, 3, 4 e 9)           |
| MCN                | Matemática I e II                                      | (1, 2, 3, 4 e 9)           |
| CCS                | Línguas Moçambicanas                                   | (1, 2, 3, 4 e 9)           |
| MCN                | Ciências Naturais                                      | (1, 2, 3, 4 e 9)           |
| CCS                | Ciências Sociais                                       | (1, 2, 3, 4 e 9)           |
| CCS                | Língua Inglesa I, II, III e IV                         | (1, 2, 3, 4 e 9)           |
| CCS                | Educação Musical                                       | (1, 2, 3, 4 e 9)           |
| APT                | Educação Física I, II e III                            | (1, 2, 3, 4 e 9)           |
| APT                | Tecnologias Educativas                                 | (1, 2, 3, 4 e 9)           |
| CE                 | Didática da Língua Portuguesa I e II                   | (1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) |
| CE                 | Didática da Matemática                                 | (1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) |
| CE                 | Didática das Ciências Naturais                         | (1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) |
| CE                 | Didática das Ciências Sociais                          | (1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) |
| CE                 | Didática de Inglês                                     | (1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) |
| CE                 | Didática da Educação Física                            | (1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) |
| CE                 | Didática da Educação Musical                           | (1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) |
| CE                 | Didática de Educação Visual e Oficinas                 | (1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) |
| CE                 | Psicopedagogia   | (1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) |
| CE                 | Estratégias  | (1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) |
| CE                 | Metodologia de Ensino Bilíngue                         | (1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) |
| CE                 | Organização e Gestão Escolar                           | (1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) |
| CE                 | Estratégias de comunicação numa sala de aula inclusiva |                            |
| CE                 | Educação Patriótica, Ética e Deontologia Profissional  | (1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) |
| CE                 | Práticas Pedagógicas (Estágio)                         | (1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) |
| CE                 | Seminários   | (1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) |

Fonte: PCCFPEP 10ª + 3, (INDE, 2012, p.38).

#### 4.6.5. Plano de estudos

O Plano de Estudos deste modelo de formação é constituído por nove (9) blocos de aprendizagem com oito (8) a treze (13) semanas de duração, distribuídos por três (3) anos letivos. Os primeiros dois (2) anos integram oito (8) blocos que devem ser frequentados na Formação Inicial do Curso (FIC). O nono bloco é desenvolvido à distância, já no período do exercício da profissão. Os blocos compreendem:

- a) Módulos gerais: 1168 horas correspondentes a 29,6% do tempo de formação;
- b) Módulos de especialidade: 2783 horas correspondentes a 70,4% do tempo total de formação;
- c) Prática pedagógica na escola primária: 1020 horas (representa 36% do tempo dos módulos de especialidade, incluindo o estágio);

Os primeiros (módulos gerais) são dirigidos ao desenvolvimento de competências de comunicação, aprofundamento de matérias do EP e domínio das TICs e os segundos (módulos de especialidade) são orientados para o desenvolvimento de competências profissionais, a serem construídas considerando os saberes teóricos e práticos essenciais para o professor primário com foco na Prática Pedagógica (PP) realizada nas escolas. O quadro abaixo mostra os planos de estudos.

**Quadro 7: Planos de estudos da formação presencial (2 anos)**

| <b>Bloco 1 (10 semanas)</b> |                        |                   |        |                         |       |
|-----------------------------|------------------------|-------------------|--------|-------------------------|-------|
| Código<br>Área              | Unidades Curriculares  | Horas Semanais de |        |                         | Horas |
|                             |                        | Contato           | Estudo | Práticas<br>Pedagógicas |       |
| CCS                         | Língua Portuguesa I    | 6                 | 4      |                         | 100   |
| MCN                         | Matemática I           | 6                 | 4      |                         | 100   |
| CCS                         | Língua Inglesa I       | 8                 | 4      |                         | 120   |
| CE                          | Tecnologias Educativas | 4                 | 2      |                         | 60    |
| MCN                         | Ciências Naturais      | 4                 | 2      |                         | 60    |
| APT                         | Educação Física I      | 2                 | 1      |                         | 30    |
| Totais                      |                        | 30                | 17     | 5                       | 470   |
| Total de horas semanais     |                        | 52                |        |                         | 520   |

| <b>Bloco 2 (10 semanas)</b> |                       |                   |        |                         |       |
|-----------------------------|-----------------------|-------------------|--------|-------------------------|-------|
| Código<br>Área              | Unidades Curriculares | Horas Semanais de |        |                         | Horas |
|                             |                       | Contato           | Estudo | Práticas<br>Pedagógicas |       |
| CCS                         | Língua Portuguesa II  | 6                 | 2      |                         | 80    |
| CCS                         | Língua inglesa II     | 6                 | 2      |                         | 80    |
| MCN                         | Matemática II         | 6                 | 2      |                         | 80    |
| CE                          | Psicopedagogia        | 6                 | 2      |                         | 80    |
| CE                          | Ciências Sociais      | 4                 | 1      |                         | 50    |
| APT                         | Educação Física II    | 2                 | 1      |                         | 30    |
| Totais                      | 26                    | 30                | 10     | 10                      | 400   |
| Total de horas semanais     |                       | 50                |        |                         | 500   |

| <b>Bloco 3 (10 semanas)</b> |                                 |                   |        |                         |       |
|-----------------------------|---------------------------------|-------------------|--------|-------------------------|-------|
| Código<br>Área              | Unidades Curriculares           | Horas Semanais de |        |                         | Horas |
|                             |                                 | Contato           | Estudo | Práticas<br>Pedagógicas |       |
| CCS                         | Didática da Matemática          | 6                 | 2      |                         | 80    |
| CCS                         | Didática da Língua Portuguesa I | 8                 | 2      |                         | 100   |
| CE                          | Didática de Ciências Naturais   | 6                 | 2      |                         | 80    |
| CCS                         | Língua Inglesa III              | 6                 | 2      |                         | 80    |
| APT                         | Educação Física                 | 2                 | 2      |                         | 30    |
| Totais                      |                                 | 28                | 10     | 10                      | 370   |
| Total de horas semanais     |                                 | 48                |        |                         | 470   |

| <b>Bloco 4 (10 semanas)</b> |                               |                   |        |                         |       |
|-----------------------------|-------------------------------|-------------------|--------|-------------------------|-------|
| Código<br>Área              | Unidades Curriculares         | Horas Semanais de |        |                         | Horas |
|                             |                               | Contato           | Estudo | Práticas<br>Pedagógicas |       |
| CE                          | Didática Língua Portuguesa II | 6                 | 2      |                         | 80    |
| CE                          | Didática de Ciências Sociais  | 6                 | 2      |                         | 80    |
| CCS                         | Língua Inglesa IV             | 6                 | 2      |                         | 80    |
| CCS                         | Educação Musical              | 4                 | 1      |                         | 50    |
| CE                          | Educação Física               | 2                 | 1      |                         | 30    |
| CCS                         | Línguas Moçambicanas          | 6                 | 2      |                         | 80    |
| Totais                      |                               | 30                | 10     | 10                      | 400   |
| Total de horas semanais     |                               | 50                |        |                         | 500   |

| <b>Bloco 5 (12 semanas)</b> |                                       |                   |        |                         |       |
|-----------------------------|---------------------------------------|-------------------|--------|-------------------------|-------|
| Código<br>Área              | Unidades Curriculares                 | Horas Semanais de |        |                         | Horas |
|                             |                                       | Contato           | Estudo | Práticas<br>Pedagógicas |       |
| CE                          | Didática de Educação Musical          | 6                 | 2      |                         | 96    |
| CE                          | Didática de Educação Visual e Ofícios | 6                 | 3      |                         | 96    |
| CE                          | Metodologias de Ensino Bilíngue       | 6                 | 2      |                         | 96    |
| CE                          | Didática da Língua Inglesa            | 6                 | 2      |                         | 96    |
| APT                         | Didática de Educação Física           | 4                 | 1      |                         | 60    |
| Totais                      |                                       | 28                | 10     | 10                      | 444   |
| Total de horas semanais     |                                       | 48                |        |                         | 564   |

| <b>Bloco 6 (13 semanas)</b> |                       |                   |        |                         | Horas |
|-----------------------------|-----------------------|-------------------|--------|-------------------------|-------|
| Código<br>Área              | Unidades Curriculares | Horas Semanais de |        |                         |       |
|                             |                       | Contato           | Estudo | Práticas<br>Pedagógicas |       |
| CE                          | Estágio               | 30                | 15     |                         | 390   |
| Total de horas semanais     |                       |                   |        |                         | 585   |

| <b>Bloco 7 (8 semanas)</b> |  |                   |        |                         | Horas |
|----------------------------|--|-------------------|--------|-------------------------|-------|
| Código<br>Área             | Unidades Curriculares                                  | Horas Semanais de |        |                         |       |
|                            |  | Contato           | Estudo | Práticas<br>Pedagógicas |       |
| CE                         | Estratégias de Comunicação numa sala de Aula Inclusiva | 6                 | 3      |                         | 72    |
| CE                         | Prática Docente e Reflexiva                            | 4                 | 2      |                         | 48    |
| CE                         | Literatura Infanto-Juvenil em Língua Inglesa           | 6                 | 3      |                         | 72    |
| CE                         | Resolução de Problemas Matemáticos                     | 6                 | 13     |                         | 72    |
| CE                         | Seminários   | 4                 | 2      |                         | 48    |
| APT                        | Educação Física  | 2                 | 1      |                         | 24    |
| Totais                     |  | 28                | 14     | 10                      | 336   |
| Total de horas semanais    |  |                   |        |                         | 416   |

| <b>Bloco 8 (8 semanas)</b> |   |                   |        |                         | Horas |
|----------------------------|---|-------------------|--------|-------------------------|-------|
| Código<br>Área             | Unidades Curriculares                                 | Horas Semanais de |        |                         |       |
|                            |   | Contato           | Estudo | Práticas<br>Pedagógicas |       |
| CE                         | Educação Patriótica, Ética e Deontologia Profissional | 6                 | 3      |                         | 72    |
| CE                         | Organização e Gestão Escolar                          | 6                 | 3      |                         | 72    |
| CE                         | Promoção da Leitura no Ensino Primário                | 6                 | 3      |                         | 72    |
| CE                         | Seminários  | 4                 | 2      |                         | 72    |
| APT                        | Práticas Laboratoriais                                | 2                 | 1      |                         | 24    |
| APT                        | Educação Física                                       | 2                 | 1      |                         | 24    |
| Totais                     |   | 24                | 14     | 10                      | 336   |
| Total de horas semanais    |   |                   |        |                         | 416   |

Fonte: PCCFPEP 10<sup>a</sup>+3 (INDE, 2012, p. 73-76)

**Quadro 8:** Plano de estudos da formação à distância - formação em exercício (1 ano)

| Código<br>Área | Unidades Curriculares   | Horas   |                      |       |
|----------------|---|---------|----------------------|-------|
|                |   | Tutoria | Estudo<br>Individual | Horas |
| CE             | Ensino e Aprendizagem da Oralidade, Leitura e Escrita no EP   | 1       | 6                    | 84    |
| CE             | Estratégias de Resolução de Problemas Matemáticos   | 1       | 6                    | 84    |
| CE             | Ensino e Aprendizagem das Ciências no Ensino Primário   | 1       | 6                    | 84    |
| CE             | Avaliação de Aprendizagem como Fator de Promoção da Qualidade de Ensino   | 1       | 6                    | 84    |
| CE             | Teoria e Prática Curricular   | 1       | 6                    | 84    |
| APT            | Desenvolvimento Comunitário Sustentável<br>- Saúde, Água e Saneamento<br>- Educação Nutricional<br>- Desastres Naturais<br>- Noções de Empreendedorismo<br>- Agropecuária | 2       | 8                    | 124   |
| Totais         |   | 7       | 38                   | 540   |

**Fonte:** PCCFPEP - 10<sup>a</sup>+3 (INDE, 2012, p. 77).

Olhando para o plano de estudos sobretudo o conteúdo dos módulos em si, é pesado quanto à quantidade de cadeiras agregadas, face ao tempo disponível e ao perfil de entrada dos formandos.

Por outro lado, não se percebe como uma formação inicial de candidatos a professor é ao mesmo tempo formação em exercício de professores aprendizes. Na análise do estudo parece que a mistura da FIP e formação em exercício, há probabilidade de o formando que não concluir a segunda formação, permanecer qualificado como professor, mas não se graduar como tal é incompreensível e desvalorizadora da profissão docente.

Portanto verifica-se algumas contradições do curso que carecem serem corrigidos, como principalmente quando os formandos do fim do 2º ano estão nas escolas a lecionar, num regime mais próximo ao de professor estagiário do que de professor principiante, pois ainda não são graduados e nem tem qualquer vínculo contratual, como professores no sistema educativo. E, para concluir o curso, os formandos em causa, com o 2º estágio que realizam nas escolas, frequentam, de forma presencial, os módulos do 3º ano do curso nos IFP, onde fizeram os dois primeiros anos.

Outro aspeto é o fato de o bloco 9, referente ao 3º ano, não indicar qualquer tipo de acompanhamento de contato dos formadores, os formandos efetuam nas escolas como professores aprendizes sem nenhum contato com o seu formador para lhe proceder qualquer orientação nesta formação em exercício. Se esse ano faz parte da formação e a atividade nela desenvolvida, pelo formando na escola como professor, integra-se na filosofia do curso, parece que essa atividade de que beneficia deveriam estar refletidos no plano de estudos.

#### **4.7. Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário 12ª classe +3 anos**

Concebido para Formação Inicial de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos, desde o ano de 2019, com tempo de duração de três anos de formação e foi proporcionado a candidatos com habilitações académicas mínimas de 12ª classe.

Este Plano Curricular assenta na profissionalização como a pedra angular de todo o processo, em torno do qual “*o desenvolvimento de competências no domínio pessoal e social, de conhecimentos científicos e de habilidades inerentes à profissão, são construídos*”(INDE, 2019, p.6).

Em termos de estrutura, este Plano Curricular contém, para além da introdução, o enquadramento geral, os desafios e princípios que norteiam a formação de professores em Moçambique, o perfil do graduado e as competências do futuro professor, definidas em três domínios (pessoal e social; conhecimentos científicos e habilidades profissionais), com os respetivos critérios de desempenho, resultados de aprendizagem e evidências requeridas.

##### **4.7.1. Razões da mudança do currículo**

Os autores avançam três tipos de justificação: uma de ordem do melhoramento dos índices da qualidade da educação, uma de ordem sociocultural e outra, de ordem histórica.

a) *O fundamento sobre ordem de melhoramento dos índices de qualidade da educação*, com que se procura defender este currículo tem a ver com “*a formação de*

*profissionais competentes capazes de organizar e gerir situações complexas de aprendizagem assegurando, assim, uma educação de qualidade para todos”* (INDE, 2019, p.5).

Portanto, o documento mostra que *“os relatórios de estudos nacionais realizados pelo INDE (2011 e 2013), e internacionais (SACMEQ, 2007) do Banco Mundial (2014), evidenciam um fraco desempenho dos alunos na leitura, escrita e Matemática”* (INDE, 2019, p.8).

Ainda na mesma avaliação, o Relatório de Avaliação do INDE (2011), conclui que *passados quatro anos de escolaridade 29% dos alunos ainda não atingiram os objetivos preconizados para os primeiros três anos*. 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).

**b) O fundamento sobre a justificação de ordem sociocultural**, os autores consideram que sendo Moçambique um país multilíngue e multicultural, onde coexistem grupos etnolinguísticos, com predominância para os do grupo bantu, colocam-se grandes desafios para atender esta diversidade cultural e linguística que caracteriza o país. Por isso, o setor da educação, no geral e a formação de professores, em particular, *devem preparar profissionais capazes de comunicar na língua de ensino, incluindo a língua de sinais e usar o sistema de grafia Braille* (INDE, 2019, p.8).

**c) O fundamento sobre a justificação ordem histórica**, enquadra-se no fato de o país ter conhecido vários modelos de formação de professores. No entanto o Plano Curricular indica que com vista a dar resposta a estes e outros problemas de qualidade,

em 2012 entrou em vigor um currículo de formação de professores baseado em competências, cujo nível de entrada é a 10ª classe e três anos de formação. Volvidos três anos, este currículo foi avaliado e o seu relatório mostra, entre outras constatações, a existência de um número elevado de formandos com o nível da 12ª classe (INDE, 2019, p.9).

Apesar de o currículo ter sido concebido para graduados da 10ª classe, verifica-se que, na prática, *“80% das vagas são absorvidas por candidatos com o nível de 12ª classe”* (INDE, 2019, p.9). Este crescente número de graduados da 12ª classe coloca novos desafios ao perfil de entrada nos Institutos de Formação de Professores, também para corrigir o fato de Moçambique ser o único país da região com baixo nível de ingresso nas instituições de formação de professores, daí a razão que justifica a introdução de novo modelo 12ª classe +3 anos.

#### 4.7.2. Princípios gerais

O Plano Curricular assenta nos seguintes princípios:

1. Articulação entre a formação científica e pedagógica orientada para a prática reflexiva e contextualizada;
2. Contato permanente com professores experientes, e;
3. Transferência de competências para a prática profissional futura (INDE, 2019, p.10).

Em relação ao primeiro princípio *articulação entre a formação científica e pedagógica orientada para a prática reflexiva e contextualizada*, indica-se que este, “traduz-se numa formação que permite o desenvolvimento de bases sólidas em termos de saberes teóricos que incluem os saberes pedagógicos, didáticos e da cultura e os saberes práticos, provenientes das experiências cotidianas da profissão” (INDE, 2019, p.10).

Neste âmbito, a ideia é introduzir uma estrutura e organização curricular que estabelecem, por um lado, uma articulação, entre os saberes teóricos e a sua aplicação prática em situações concretas do processo de ensino-aprendizagem, desde o início da formação.

Por outro lado, entendemos que, este plano curricular visa estabelecer uma formação prática que privilegia o contato com a escola, com o aluno e com os colegas de profissão quebrando-se, assim, a herança de uma cultura de ensino aprendizagem centrada no formador e em que a prática é posterior à teoria.

Os autores entendem que, “este novo modelo deve contribuir para que os formandos e os professores orientadores das escolas, onde decorre a prática pedagógica, troquem experiências que irão enriquecer o desempenho de ambos e a profissionalidade dos formandos (INDE, 2019, p.11)”.

A respeito do segundo princípio o *contato permanente com professores experientes* indica-se que:

modelo de formação de professores que se pretende privilegia um contato permanente com professores experientes em exercício e aposentados que possam desempenhar o papel de conselheiros aos formandos e aos professores novos e, assim, transmitir a sua experiência prática (INDE, 2019, p.11).

Altet (2001, p.28), apresenta uma proposta de tipologia de saberes necessários para a docência, que inclui “saberes teóricos” (saberes a serem ensinados e saberes para ensinar) e “saberes práticos”. Estes provêm de experiências cotidianas da profissão,

contextualizadas e adquiridas em situação de trabalho e compreendem saberes sobre a prática e saberes da prática, constituindo-se como produto das ações que tiveram êxito e que permitem distinguir o professor principiante do experiente.

Em relação ao terceiro princípio ***Transferência de competências para a prática profissional futura***, este aborda que o novo currículo visa “*a transferência (transposição de comportamentos, conhecimentos e modos de organização de um contexto para outro) implica a detecção e criação de padrões nos processos de formação*” (INDE, 2019, p.11).

Na senda do estudo, compreende-se que tendo em conta que não existe um completo isomorfismo entre as instituições de formação e as escolas, “*a transferência deve ainda ser facilitada pela possibilidade de os formandos conceberem, implementarem e avaliarem projetos educativos adequados às realidades*” (INDE, 2019, p.11) com que se deparam na prática pedagógica. A interação constante entre a planificação, experimentação e avaliação permitirá aos formandos a aquisição de capacidades de análise do real e de si mesmos, na ação pedagógica.

#### **4.7.3. Competências a desenvolver pelo graduado no Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos 12ª classe+3anos**

No entanto, os autores deste plano curricular entendem que:

Atuar com profissionalismo exige do professor o domínio de conhecimentos específicos, em torno dos quais deverá agir e também da compreensão das questões envolvidas no seu trabalho. Requer autonomia para tomar decisões e responsabilidade pelas opções feitas, o que implica saber analisar a sua própria atuação no contexto, saber interagir com a comunidade profissional e com a sociedade (INDE, 2019, p.14).

Nesta visão de análise compreende-se que a formação de professores deve visar não apenas a transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, o desenvolvimento de competências e, nesse sentido, o desenvolvimento profissional.

As competências para o exercício da docência pertencem, de acordo com Tavares (1997), a três domínios:

**(i) Domínio pessoal e social:** neste entende-se uma relação direta com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor, com o saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar, numa perspetiva de desenvolvimento pessoal.

Na nossa análise, observamos que o que se preconiza neste domínio é a operacionalização e o desenvolvimento das atitudes e valores, carece de uma ação formativa a ser contemplada no plano de estudos e isso parece não suceder neste.

(ii) **Domínio de conhecimentos científicos:** o perfil remete para o domínio do conhecimento científico e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade. Na ótica de análise são preconizados aspetos pertinentes, como:

- (1) Conhecimento dos conteúdos do Ensino Primário e sua relação intra e interdisciplinar;
- (2) Conhecimento das Ciências da Educação, relacionados com o Ensino Primário.

(iii) **Domínio das habilidades profissionais:** refere-se ao saber fazer, saber operacionalizar os conhecimentos, tendo em conta os destinatários, os alunos (crianças e adultos), os contextos, os recursos, selecionando as metodologias e as estratégias mais adequadas. Portanto entendemos que aspetos fundamentais a serem operacionalizados como:

- (1) planifica, medeia e avalia os processos de ensino e aprendizagem de modo criativo, reflexivo, autônomo e em colaboração com os outros, tendo em conta as necessidades, interesses e progressos dos alunos (crianças e adultos);
- (2) demonstra uma cultura científica e promove o autodesenvolvimento profissional.

#### **4.7.4. Plano de estudos**

O plano de estudos do curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos 12<sup>a</sup> classe+3anos é composto por disciplinas gerais e nucleares, enquadrados dentro de cinco semestres. Já no sexto semestre, que por sinal é o último, o formando é submetido ao estágio pré-profissional.

As **disciplinas gerais** são orientadas para “o desenvolvimento de competências de comunicação, aprofundamento de matérias do Ensino Primário, domínio da Informática e Métodos de Estudo” (INDE, 2019, p.24).

As disciplinas gerais compreendem:

1. Língua Portuguesa (I e II);
2. Estrutura das Línguas Moçambicanas;
3. Língua Moçambicana;

4. Língua de Sinais de Moçambique;
5. Matemática (I e II);
6. Ciências Naturais (I e II);
7. Ciências Sociais (I e II);
8. Introdução às TICs,
9. Sistema Braille,
10. Métodos de Estudo;
11. Educação Física;
12. Organização e Gestão Escolar;
13. Educação para a Cidadania;
14. Literatura Oral em Línguas Moçambicanas;
15. Literatura Infanto-Juvenil na Língua Portuguesa, e;
16. Necessidades Educativas Especiais;

As **disciplinas nucleares** são profissionalizantes, “visam desenvolver competências profissionais para ensinar, levando o formando a mobilizar saberes e recursos de organização e resolução de problemas complexos” (INDE, 2019, p.24). Elas compreendem:

1. Psicologia da Aprendizagem;2. Pedagogia;3. Andragogia;4. Didática da Língua Portuguesa (I e II);5. Didática da Matemática (I e II);6. Didática das Ciências Naturais (I e II);7. Práticas Laboratoriais;8. Didática das Ciências Sociais (I e II);9. Resolução de Problemas Matemáticos; 10. Didática da Educação Física;11. Didática da Educação Visual e Ofícios, e;12. Didática da Educação Musical.Os quadros baixoilustram os planos de estudo mediante a sua carga horaria (INDE, 2019, p.24).

**Quadro 9:** Programa de estudo 1º ano - I Semestre

| 1º SEMESTRE (18 SEMANAS) |                         |         |        | HORAS   |        |       |
|--------------------------|-------------------------|---------|--------|---------|--------|-------|
| Área                     | Unidades Curriculares   | Contato | Estudo | Total   |        |       |
|                          |                         |         |        | Contato | Estudo | Geral |
| CCS                      | Língua Portuguesa I     | 5       | 2      | 90      | 36     | 126   |
| MCN                      | Matemática I            | 5       | 2      | 90      | 36     | 126   |
| MCN                      | Ciências Naturais I (*) | 4       | 2      | 72      | 36     | 108   |
| CCS                      | Ciências Sociais I (**) | 4       | 2      | 72      | 36     | 108   |
| CCS                      | Língua Moçambicana      | 4       | 2      | 72      | 36     | 108   |
| CE                       | Pedagogia               | 4       | 2      | 72      | 36     | 108   |
| APT                      | Introdução as TIC       | 2       | 2      | 36      | 36     | 72    |
| APT                      | Métodos de Estudos      | 2       | 1      | 36      | 18     | 54    |
| Total                    |                         | 30      | 15     | 540     | 270    | 810   |

**Fonte:** PCFPPEA 12<sup>a</sup>+3, (INDE, 2019, p.70). (\*) inclui educação nutricional, água e saneamento; (\*\*) inclui desastres naturais. **Carga horária:** 792 horas.

**Quadro 10: Programa de estudo 1º ano - II Semestre**

| 2º SEMESTRE (18 SEMANAS) |                                    |         |        | HORAS   |        |       |
|--------------------------|------------------------------------|---------|--------|---------|--------|-------|
| Área                     | Unidades Curriculares              | Contato | Estudo | Total   |        |       |
|                          |                                    |         |        | Contato | Estudo | Geral |
| CCS                      | Língua Portuguesa II               | 5       | 2      | 90      | 36     | 126   |
| MCN                      | Didática da Matemática I           | 5       | 2      | 90      | 36     | 126   |
| MCN                      | Ciências Naturais II               | 4       | 2      | 72      | 36     | 108   |
| CCS                      | Ciências Sociais II                | 4       | 2      | 72      | 36     | 108   |
| CCS                      | Estrutura das Línguas Moçambicanas | 3       | 2      | 54      | 36     | 90    |
| CE                       | Psicologia de Aprendizagem         | 4       | 2      | 72      | 36     | 108   |
| CE                       | Educação para a cidadania          | 3       | 2      | 54      | 36     | 90    |
| APT                      | Educação Física                    | 2       | 1      | 36      | 18     | 54    |
| Total                    |                                    | 0       | 5      | 40      | 70     | 810   |

**Fonte:** PCFPPEA 12<sup>a</sup>+3 (INDE, 2019, p.118). **Atividades Co-Curriculares** (cultura, desporto e produção). Carga horária:810H

**Quadro 11: Programa de estudo 2º ano - III Semestre**

| 3º SEMESTRE (18 SEMANAS) |                                       |         |        | HORAS   |        |       |
|--------------------------|---------------------------------------|---------|--------|---------|--------|-------|
| Área                     | Unidades Curriculares                 | Contato | Estudo | Total   |        |       |
|                          |                                       |         |        | Contato | Estudo | Geral |
| CCS                      | Didática de Língua Primeira (Materna) | 6       | 2      | 108     | 36     | 144   |
| CCS                      | Didática das Ciências Sociais I       | 4       | 1      | 72      | 10     | 90    |
| CCS                      | Literatura Oral Línguas Moçambicanas  | 2       | 1      | 36      | 18     | 54    |
| MCN                      | Matemática II                         | 5       | 2      | 90      | 36     | 126   |
| MCN                      | Práticas Laboratoriais                | 4       | 2      | 72      | 36     | 108   |
| APT                      | Educação Física                       | 2       | 1      | 36      | 18     | 54    |
| CE                       | Andragogia                            | 2       | 1      | 36      | 18     | 54    |
| CE                       | Necessidades Educativas Especiais     | 5       | 1      | 90      | 18     | 108   |
| CE                       | Práticas Pedagógicas                  | 0       | 4      | 0       | 72     | 72    |
| Total                    |                                       | 30      | 15     | 540     | 270    | 810   |

**Fonte:** PCFPPEA 12<sup>a</sup>+3 (INDE, 2019, p.154). **Atividades Co-Curriculares** (cultura, desporto e produção). Carga horária:810H

**Quadro 12: Programa de estudo 2º ano - IV Semestre**

| 4º SEMESTRE (18 SEMANAS) |                       |         |        | HORAS   |        |       |
|--------------------------|-----------------------|---------|--------|---------|--------|-------|
| Área                     | Unidades Curriculares | Contato | Estudo | Total   |        |       |
|                          |                       |         |        | Contato | Estudo | Geral |

|       |                                  |    |    |     |     |     |
|-------|----------------------------------|----|----|-----|-----|-----|
| CCS   | Didática da Língua Segunda I     | 5  | 2  | 90  | 36  | 126 |
| MCN   | Didática da Matemática II        | 5  | 2  | 90  | 36  | 126 |
| MCN   | Didática das Ciências Naturais I | 4  | 2  | 72  | 36  | 108 |
| CCS   | Didática das Ciências Sociais II | 4  | 2  | 72  | 36  | 108 |
| CCS   | Língua de Sinais de Moçambique   | 5  | 1  | 90  | 18  | 108 |
| CCS   | Didática de Educação Musical     | 4  | 1  | 72  | 18  | 90  |
| APT   | Didática da Educação Física      | 3  | 1  | 54  | 18  | 72  |
| CE    | Práticas Pedagógicas II          | 0  | 4  | 0   | 72  | 72  |
| Total |                                  | 30 | 15 | 540 | 270 | 810 |

**Fonte:** PCFPPEA 12<sup>a</sup>+3 (INDE,2019, p.186). Atividades Co-Curriculares (cultura, desporto e produção). Carga horária:810H

### **Quadro 13:** Programa de estudo 3º ano - V Semestre

| 5º SEMESTRE (18 SEMANAS) |   |         |        | HORAS   |        |       |
|--------------------------|---|---------|--------|---------|--------|-------|
| Área                     | Unidades Curriculares                   | Contato | Estudo | Total   |        |       |
|                          |   |         |        | Contato | Estudo | Geral |
| CCS                      | Didática da L. Segunda (Portuguesa) II  | 6       | 2      | 108     | 36     | 144   |
| MCN                      | Resolução de Problemas Matemáticos      | 4       | 2      | 72      | 36     | 108   |
| MCN                      | Didática das Ciências Naturais II       | 4       | 2      | 72      | 36     | 108   |
| CCS                      | Didática de Ed. Visual e Oficinas       | 6       | 2      | 108     | 36     | 144   |
| CCS                      | Literatura Infante-juvenil em L.Portug. | 2       | 1      | 36      | 18     | 54    |
| APT                      | Sistema Braille                         | 5       | 2      | 90      | 36     | 126   |
| CE                       | Organização e Gestão escolar            | 3       | 1      | 54      | 18     | 72    |
| CE                       | Práticas Pedagógicas III                | 0       | 4      | 0       | 72     | 72    |
| Total                    |   | 30      | 16     | 540     | 288    | 828   |

**Fonte:** PCFPPEA 12+3 (INDE, 2019, p.209). **Atividades Co-Curriculares** (cultura, desporto e produção). Carga horária:828H

#### **4.7.5. Temas transversais obrigatórios**

Neste Plano Curricular, foram definidos os seguintes temas transversais, a serem abordados em todas as disciplinas:

1.Educação para a cidadania (Direitos e Deveres do Cidadão, Direitos Humanos, Direitos da Criança, Cultura de Paz e Democracia, Educação Patriótica);

2.Gênero e equidade;

3.Saúde Sexual e Reprodutiva (SSR), ITS, HIV, SIDA e Habilidades para a Vida;

4.Nutrição e Saúde escolar (primeiros socorros, prevenção de doenças, nutrição, prevenção do consumo de drogas e bebidas alcoólicas);

5.Segurança rodoviária;

6.Educação ambiental (preservação, uso sustentável, desastres naturais), e;

7.Educação fiscal e financeira.

Sobre este plano de estudos, entende-se que a filosofia do curso, é do modelo regular, portanto sem a opção do curso de inglês. Isto significa que a partir dos anos 2025 o país não terá nenhum Instituto de formação inicial de professores do ensino primário com cursos de inglês uma vez que os modelos dos cursos de formação que atualmente oferecem cursos de inglês serão banidos em 2024. Porém entendemos que o país terá problemas no futuro em relação à falta de professores de inglês para lecionar nas escolas do Ensino Primário.

## 5. APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

O questionário cuja apresentação e análise dos resultados que se irão demonstrar, fixa-se no presente estudo descritivo sobre a dimensão da profissionalidade na FIP do Ensino Primário em Moçambique que buscou entender as feições dos formadores sobre a profissionalidade e de que maneira esta formação de Professores aflui para a construção da representação da profissionalidade na atividade docente.

Como foi referido no primeiro capítulo, o questionário foi enviado por via da internet e envolveu um (1) responsável do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, nove (9) formadores, doze (12) formandos, três (3) gestores de IFP, abrangendo um total de três (3) Institutos de FP. É de realçar que todos dispuseram a colaboração. Esta apresentação e análise dos resultados do questionário estrutura-se em três aspetos, designadamente:

1. Os objetivos e importância da FIP, na qual se procura obter o propósito que orienta a formação profissional do ponto de vista dos próprios formandos e os aspetos privilegiados nessa formação;
2. Competências desenvolvidas pela FIP nos formandos, assim como as perspetivas sobre o estatuto da atividade de ensinar que lhes estão sujeitos;
3. Atributos da atividade de ensinar, pelo qual se procura perceber, que características inerentes à profissionalidade são consideradas através da atividade de ensinar pelos formadores.

### 5.1. Resultado do questionário aos formandos

Foram num total de doze (12) formandos que responderam o questionário. A primeira questão submetida foi sobre o objetivo da formação do ponto de vista de cada um.

Para *compreender as feições dos formandos sobre a relevância que atribuem aos propósitos da formação*, foi solicitado aos formandos que elucidassem os objetivos da formação. Eis as ideias destacadas pelos respondentes:

“Na minha opinião os objetivos da formação são de proporcionar habilidades e capacidades aos formandos de modo que saibam lidar com a profissão docente”(Respondente F4A).

“Os objetivos da formação são de formar o homem novo para acabar com o analfabetismo” (*Respondente F4B*).

“Na minha opinião a formação tem como objetivos munir o formando de conhecimentos para uma boa aprendizagem no processo de ensino” (*Respondente F4C*).

“Os objetivos da formação são de formar um homem novo com habilidades e capacidades para servir o país” (*Respondente F4D*).

“O objetivo da formação é ser ensinado como formando os conhecimentos metodológicos para dar aulas” (*Respondente F5A*)

“Os objetivos da formação são de desenvolver habilidades, capacidades e competências no futuro professor” (*Respondente F5B*)

“O objetivo da formação é de transformar o Homem, inculcando conhecimentos metodológicos e a saber ser, estar e saber fazer” (*Respondente F5C*).

“Os objetivos da formação são de ter todas as técnicas e conhecimentos metodológicos para dar aulas nas escolas primários do país” (*Respondente F5D*)

“Os objetivos da formação são ganhos de habilidades e metodologias para a prática docente” (*Respondente F6A*).

“Os objetivos são de munir o formando de conhecimentos técnicos, habilidades que lhe permitiram dar aulas significativas” (*Respondente F6B*).

“Na minha opinião, os objetivos da formação são: ter metodologias, ser profissionalmente preparado para servir o país” (*Respondente F6C*).

“Os objetivos são as experiências de habilidades e metodologias facilitados pelos formadores aos formandos para o seu futuro trabalho docente” (*Respondente F6D*).

Quase todos os formandos destacaram as palavras “desenvolvimento, habilidades, capacidades, competências, conhecimentos, metodologias e aprendizagem de saber ser, estar e fazer”. Esses termos indicam que os formandos ingressam aos IFP para adquirirem habilidades metodológicas para se tornarem professores.

Por outra, os respondentes atribuem maior importância aos objetivos relativos à formação na medida em que colocaram como objetivo principal o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos e acadêmicos, neles compreende-se que o foco principal para a formação é a preparação da sua vida para a docência.

É de se destacar esta importância atribuída à dimensão dos objetivos da formação de professores, mostra que a formação de professores: ramifica-se em formação acadêmica e formação pedagógica. A formação acadêmica é o processo e o resultado de estudos gerais e específicos feitos num domínio particular por um indivíduo através de desenvolvimento da competência numa ou mais disciplinas científicas; e a formação pedagógica é o conjunto de processos que conduzem um indivíduo a exercer com competência a atividade docente.

Para se *aferir o grau de satisfação nos formandos, em termos de desenvolvimento de competências profissionais*, foi-lhes dirigida a questão para que esclarecessem o nível de satisfação de desenvolvimento de competências durante a formação. Eis as seguintes respostas:

“O nível de satisfação de desenvolvimento de competências profissionais na minha formação é magnificante e gratificante, pois proporciono-me tamanhas experiências e habilidades” (*Respondente F4A*).

“O nível de satisfação é de que tenho tido bom proveito” (*Respondente F4B*).

“O nível de satisfação é muito bom, porque o futuro professor já adquire várias competências para uma boa aprendizagem” (*Respondente F4C*).

“O nível de satisfação é normal no desenvolvimento das proporcionalidades e tamanhas experiências” (*Respondente F4D*).

“O nível é aceitável porque tem formadores que se dedicam mais e outros menos” (*Respondente F5A*).

“O nível é bom, apesar de certas dificuldades que a instituição apresenta como os de insuficiência de livros e programas de ensino” (*Respondente F5B*).

“O nível de satisfação é bom, apesar de vários desafios na formação, mas conseguimos aprender as metodologias de ensino” (*Respondente F5C*).

“O nível é aceitável, apesar de existirem alguns formadores que dificultam a aprendizagem no formando” (*Respondente F5D*).

“O nível é médio, visto que a instituição tem insuficiência de materiais didáticos e sendo um curso de curta duração (10<sup>a</sup> + 1) há muitos conteúdos por estudar em curto tempo sem material necessário” (*Respondente F6A*).

“O nível é bom, porque aprendo as metodologias, promover o espírito patriótico, a cidadania e valores universais” (*Respondente F6B*).

“O nível de satisfação é bom, os termos e conteúdos apontam para o ensino aprendizagem, apesar do fraco empenho dos formadores” (*Respondente F6C*).

“O nível é aceitável, tendo em conta que o curso tem pouca duração e alguns formadores tem mostrado dificuldades em paciência nos procedimentos do ensino na sala de aulas” (*Respondente F6D*).

Verificou-se que os formandos de IFP de Alto Molocue (12<sup>a</sup>classe+3anos) destacaram uma boa satisfação de desenvolvimento de competências na sua formação em relação aos formandos de IFP de Nicoadala (10<sup>a</sup>classe+3anos). Já no caso dos formandos de IFP de Quelimane (10<sup>a</sup>classe+1ano), apontaram insatisfações, uns mencionam a duração do curso em relação aos conteúdos e, outros apontaram falta de material didático assim como fraco desempenho dos formadores.

Importa destacar a discrepância das respostas, em relação aos três institutos. Os formandos de IFP de Alto Molocue já indicam um desenvolvimento credível de competências. Portanto, pensamos que com o nível de ingresso 12<sup>a</sup> classe e a duração do curso 3 anos, estes formandos, desenvolvem um aproveitamento desejável, na medida em que produzem material didático (meios de ensino); a aplicação de TICs; o desempenho adequado na prática pedagógica, simulação de aulas e assim como o trabalho em equipe.

Por outro lado, compreendemos que os formandos de 10<sup>a</sup>+1 ano, mostraram dificuldades no seu desenvolvimento. O destaque vai para falta de recursos e deficiente capacidade de resposta de alguns formadores.

No nosso entender, os formandos entram na formação com dificuldades devido ao nível de ingresso, com isso alguns formadores não têm tido a paciência suficiente em

dar um acompanhamento especial a estes por fatores de falta de domínio de conteúdo ou mesmo escasses do tempo. Por outro lado, há problemas de integração entre o que o formando estuda na teoria e implementação na sua prática, devido ao tempo de duração do curso.

No que tange *sobre as qualidades dos formadores*, lhes foi direcionada aos formandos, a questão para se debruçarem sobre como olham as qualidades dos formadores na atividade que desempenham. Eis as afirmações dos respondentes:

“Olho de forma gratificante, pois possuem imensas habilidades e são altamente qualificados em termos de atividade de ensino” (*Respondente F4A*).

“Eu olho bem porque os formadores explicam de forma boa, ou seja, não dificultam o processo de ensino aprendizagem” (*Respondente F4B*).

“Eu entendo como o das melhores porque pode se alcançar determinados objetivos” (*Respondente F4C*).

“Olho de forma ou maneira gratificante e com imensas habilidades e com qualidade em termos da atividade do ensino” (*Respondente F4D*).

“No geral, a qualidade dos formadores é boa, apesar de alguns terem mais habilidades em relação aos outros” (*Respondente F5A*).

“Os formadores têm um nível de conhecimento muito bom e ajudam sempre nas nossas dificuldades” (*Respondente F5B*).

“Os formadores têm uma boa qualidade, eles dominam os conteúdos e nos oferecem boas metodologia para sermos professores com qualidade” (*Respondente F5C*).

“A qualidade é boa porque todos lutam pela mesma causa que é ensinar a dar aulas, apesar de alguns formadores serem fracos” (*Respondente F5D*).

“Os formadores têm um nível de conhecimento aceitável e ajudam sempre as dificuldades, apesar de outros mostrarem pouco domínio” (*Respondente F6A*).

“A qualidade é boa porque transformam o conhecimento prévio dos formandos em competências, apesar de não serem todos formadores que possuem essas qualidades” (*Respondente F6B*).

“A qualidade dos formadores é boa, visto que a maioria tem capacidades e competências” (*Respondente F6C*).

“Os formadores possuem conhecimentos aceites, claro que existem alguns piores” (*Respondente F6D*).

Nas respostas, demonstram que existem formadores com boas qualidades para a atividade, mas também indicaram de que existem formadores sem qualidades, com poucos domínios de conhecimentos para a área. Portanto, estas respostas dos formandos demonstram a incapacidade de alguns formadores, devido à falta de instituições específicas para a formação destes e falta de capacitação contínua. Aliás, o documento analisado na parte IV deste estudo, “Plano Estratégico da Educação 2020-2029” mostrou que “atualmente não existem instituições especialmente dedicadas à formação de formadores de professores” (MINEDH, 2020, p.112).

Ainda na mesma senda, o documento nos revelou que os dados de JICA indicaram que os formadores apresentam lacunas, no que tange ao domínio das matérias

curriculares, assim como das estratégias metodológicas que deverão nortear o seu desempenho em aula (MINEDH, 2020, p. 112).

Para se apurar *os problemas enfrentados provavelmente pelos formandos durante a formação*, que comprometem a qualidade da mesma, foi lhes solicitado que respondessem a pergunta no sentido de identificarem tais problemas cruciais que minam a formação desejável. As respostas incidiram para os seguintes problemas:

- “Na minha opinião, é o atraso do estágio apenas” (*Respondente F4A*).
- “A questão de visitas de estudo, ou seja, experiência” (*Respondente F4B*).
- “Falta de equipamento para a preparação da aula, como laboratório e salas específicas para aulas de música” (*Respondente F4C*).
- “Falta de visitas as escolas, acho que antes do estágio seria bom fazer visitas as escolas” (*Respondente F4D*).
- “Os problemas são: muito trabalho curricular e extracurricular, o que compromete o tempo de estudo” (*Respondente F5A*).
- “Os principais problemas práticos verificados durante a formação são: falta de material didático para aulas práticas e início tarde do estágio pedagógico” (*Respondente F5B*).
- “Os problemas são: Má alimentação no refeitório e redução do tempo de estágio” (*Respondente F5C*).
- “Problemas de alguns formadores sem qualidade desejada e falta de visitas de estudo” (*Respondente F5D*).
- “Na minha opinião os problemas são: sendo um curso de 1 ano, o estágio inicia tarde e não existe acompanhamento direto dos formadores” (*Respondente F6A*).
- “Os problemas são: redução do tempo do estágio, falta de manuais e fraca qualidade de alguns formadores” (*Respondente F6B*).
- “Os principais problemas práticos e mais frequentes são: falta de manuais, curto tempo de estágio ou práticas pedagógica e má alimentação no refeitório” (*Respondente F6C*).
- “Problemas de falta de visitas e redução do tempo de estágio” (*Respondente F6C*).

As respostas indicaram para a falta de visitas de estudo (experiência), falta de acompanhamento no estágio, fraca qualidade de alguns formadores, insuficiência de material didático, estas respostas foram anotadas por respondentes de todos os Institutos selecionados neste estudo. Ainda se notou que os respondentes do IFP de Nicoadala (10<sup>a</sup> +1) alegaram que por ser um curso de 1 ano, têm tido muitos trabalhos e curtíssimo período de estágio o que compromete as suas competências na prática.

Após analisado os conteúdos do Plano Curricular de Formação de Professor do Ensino Primário 10<sup>a</sup>+1 ano e, com estas afirmações dos estudantes do curso 10<sup>a</sup>+1 ano, concluímos realmente que os conteúdos deste currículo não perfazem um curso de curta duração.

No entanto, todos os planos curriculares analisados no presente estudo transmitem informações coerentes relativamente à formação de Professores do Ensino Primário, mas as práticas organizacionais dos Institutos relatadas pelos formandos

mostram que não há alinhamento entre a coesão dos conteúdos curriculares e as técnicas de implementação levadas a cabo pelos Institutos.

A falta de recursos didáticos, a qualidade dos formadores e a falta de acompanhamento dos formandos nos campos de estágios são elementos que perigam a formação e, contribui para a má qualidade da mesma.

Para *se perceber se os formadores seguem o código de conduta específico durante a formação*, dirigiu lhes aos formandos a questão, no sentido de se verificar o grau do padrão de conduta seguidos pelos formadores durante as aulas. As respostas dos respondentes foram representadas pela tabela que se segue.

**Tabela 7:** Representação dos respondentes sobre a conduta dos formadores nos IFP

| <b>Representação das resposta dos formandos</b> |                           |          |
|---|---------------------------|----------|
| <b>Respostas</b>                                | <b>N. de respondentes</b> | <b>%</b> |
| Sim   | 11                        | 91,7%    |
| Não   | 1                         | 8,3%     |
| <b>Total</b>                                    | <b>12</b>                 |          |

Na tabela 7, nota se que quase todos os respondentes, (91,7%) mostraram otimismo em relação à conduta dos formadores nas suas atividades. Nas suas respostas foram quase unânimes quando deram a entender que sim, os formadores seguem o código de conduta durante as atividades de ensino na sala de aulas.

No entanto, apesar de ter se falado neste estudo de alguns formadores sem a qualidade adequada, com dificuldades de domínio de conteúdos, os respondentes elucidaram que estes são presentes nas salas de aulas com um perfil de apresentação apreciável.

Em relação aos *conteúdos de ensino abordados em IFP, para se aprimorar a dimensão da profissionalidade docente*, remeteu-se a questão aos formandos para aclararem se os conteúdos estudados durante a formação refletem as expectativas para a profissionalização docente. A tabela abaixo ilustra a representação dos respondentes por percentagem.

**Tabela 8:** Representação dos respondentes sobre os conteúdos abordados no IFP

| Respostas   | Nº de respondentes | %     |
|---|--------------------|-------|
| Sim   | 8                  | 66,7% |
| Sim, apesar de alguns formadores transmitirem inadequadamente | 4                  | 33,3% |
| Não   | 0                  | 0%    |
| Total   | 12                 |       |

Na tabela se nota que a maioria dos respondentes (66,7%) deu a entender que os conteúdos refletem altamente com aquilo que seria o desejado para a futura atividade de ensino. É importante ressaltar que esta maioria, constituem formandos de curso 12<sup>a</sup> classe + 3anos e outros de 10<sup>a</sup> classe + 3anos.

A minoria (33,3%) dos respondentes ressaltou que, apesar dos conteúdos serem compatíveis para a atividade de ensino, se nota que alguns formadores não transmitem de forma adequada os mesmos. Estas respostas provem dos respondentes de 10<sup>a</sup> classe +1 ano. Estas afirmações dos respondentes “apesar dos conteúdos serem compatíveis para a atividade de ensino, se nota que alguns formadores não transmitem de forma adequada os mesmos” mostra que existem formadores que apresentam dificuldades na transmissão dos conteúdos. No nosso entender isto acontece devido à falta de capacitação dos formadores, formação inapropriada dos mesmos.

Por outro lado, entendemos que os próprios formandos deste curso 10<sup>a</sup> classe +1 ano, apresentam muitas dificuldades como foi dito anteriormente, daí que os formadores não têm tido muita paciência para o tratamento de caso por caso. Enquanto que os formandos de 12<sup>a</sup> classe +3anos e 10<sup>a</sup> classe +3anos, por se tratar de três anos de formação, os formandos mostram domínio dos conteúdos devido ao tempo suficiente dos formadores para preparar e olhar os casos isolados dos formandos. No entanto, estes aspetos abordados interferem para a profissionalidade docente, sobretudo ao curso de 10<sup>a</sup> classe +1 ano.

Em relação aos *modelos de formação de professores primários, para se apurar os desafios dos vários modelos existentes em virtude da profissão docente*, remeteu-se a questão aos formandos, no sentido de avaliarem o contributo do modelo de formação em que o formando está cursando, na perspectiva profissional. Seguem se as respostas:

“Na minha opinião, o desafio deste modelo de formação é de fornecer conhecimentos e habilidades aos formandos, ressaltar que o mesmo é ótimo”  
(Respondente F4A)

“São vários desafios, desde o enquadramento dos formadores já que este modelo 12<sup>a</sup>+3 é novo” (*Respondente F4B*)

“Um dos desafios é de garantir ao formando conhecimentos metodológicos para atividade docente” (*Respondente F4C*)

“No que diz respeito a este modelo, tem boa estrutura e, acredito que com o passar do tempo os pequenos problemas serão ultrapassados” (*Respondente F4D*)

“Sendo um modelo de 10<sup>a</sup> +3, exige-se ao formando boa qualidade nas atividades” (*Respondente F5A*)

“Os desafios são vários, pede-se muito empenho nos formandos, estuda se muito, visto que é um curso de 10<sup>a</sup> +3, se reprova duas disciplinas repete o semestre. Outra coisa é a questão das visitas e os formadores devem ser competentes” (*Respondente F5B*)

“Os desafios do curso que faço é de estudar muito uma vez que ingressa se com um nível baixo” (*Respondente F5C*)

“Os desafios são muitos, posso citar exemplo de material didático, o nível do ingresso é baixo e alguns formadores devem melhorar” (*Respondente F5D*).

“Os desafios são, sendo um curso de 1 ano, primeiro fica complicado para estudar tudo e conciliar com as práticas pedagógicas” (*Respondente F6A*).

“Os desafios maiores são o domínio dos conteúdos em 1 ano e, devem melhorar a alimentação” (*Respondente F6B*).

“O modelo de 10<sup>a</sup> +1 ano, a pesar o tempo ser curto e com conteúdo resumidos sugiro aumento do tempo nas práticas pedagógicas” (*Respondente F6C*).

“Este modelo praticamente tem muitos desafios, o nível de ingresso é baixo, o tempo também muito curto” (*Respondente F6D*).

Os respondentes entendem que cada modelo de formação tem seus desafios relativamente a construção de profissionalidade. No caso dos respondentes do curso de 12<sup>a</sup>+3 anos, estes tiveram dificuldades em especificar quais eram os desafios porque o modelo é novo no país. No entanto estes deram a entender que o modelo está bem estruturado, mas que o enquadramento ou adoção dos professores ainda prevalece como um desafio. Após analisado o Plano Curricular do mesmo modelo em alusão, entendemos que realmente está bem estruturado, os conteúdos, as disciplinas perfazem a construção da profissionalidade na formação.

Os respondentes do curso 10<sup>a</sup>+3 anos alegaram que o nível do ingresso compromete a construção da profissionalidade apesar da duração ser de três anos. No entanto, entendemos que o formando entra neste curso com dificuldades de leitura e escrita, durante estes três anos os formadores são obrigados a se dedicarem ensinar o alfabeto, comprometendo os conteúdos da formação. Com esta situação por vezes compromete o tempo do início do estágio.

Os conteúdos do Plano Curricular deste modelo, não fazem menção nenhum que serão tratados ou estudados por formandos com nível de ingresso muito baixo. São conteúdos bem alargados e que requerem serem estudados com indivíduos com nível de ingresso avançado.

Em relação aos respondentes do curso 10<sup>a</sup>+1 ano, estes deram a entender que o nível de ingresso é baixo e o tempo da duração do curso compromete para conciliar os conteúdos e as práticas pedagógicas. No entanto, neste modelo verifica-se todos os problemas, formando sem conhecimento básico e formadores sem paciência para dar atenção caso por caso. O Plano Curricular deste modelo contém conteúdos bem resumidos com disciplinas metodológicas apenas, mas mesmo assim torna difícil para conciliar tudo em 1 ano. Os graduados deste modelo apresentam enormes dificuldades, comprometendo a profissionalidade docente.

Relativamente aos *fenômenos importantes destacados durante a formação*, na aceção de se compreender outros pontos mais importantes que não foram questionados aos formandos, foi-lhes direcionado a questão, para se apurar os destaques mais importantes denominados pelos mesmos. Os respondentes destacaram em seguintes respostas:

“Destaco como sendo mais relevante o ato da aprendizagem das metodologias e do saber ser, fazer e estar” (*Respondente F4A*).

“Eu destaco que há uma grande aprendizagem neste curso pelo fato de o ingresso ser de nível médio” (*Respondente F4B*).

“Eu destaco mais a relevância a vontade dos formadores para a garantia da formação” (*Respondente F4C*).

“Neste curso ensina-se a saber estar, ser e fazer, as metodologias são os elementos que destaco mais” (*Respondente F4D*).

“O mais relevante são as metodologias de ensino porque permitem saber fazer, estar e ser dentro da sala de aulas” (*Respondente F5A*).

“O que destaco como mais relevante são as metodologias que nos ensinam” (*Respondente F5B*).

“O mais relevante para mim são as metodologias de ensino que estou adquirindo” (*Respondente F5C*).

“Na minha opinião destaco a aprendizagem das metodologias de ensino” (*Respondente F5D*).

“O meu grande destaque são os conteúdos junto as metodologias” (*Respondente F6A*).

“Destaco a aprendizagem dos métodos de ensino, habilidades de saber fazer, ser e estar” (*Respondente F6B*).

“A aprendizagem das metodologias e plano de ensino” (*Respondente F6C*).

“Os destaques por anotar são as metodologias, as planificações e conteúdos abordados” (*Respondente F6D*).

Notou-se que os pontos mais destacados por todos os formandos dos institutos selecionados neste estudo foram a relevância da aprendizagem das metodologias e as competências de saber, saber fazer, ser e estar.

É de salientar que estas respostas dos formandos, mostram que o processo de formação dos professores no país está em paralelo com o desenvolvimento de habilidades profissionais e desenvolvimento de competências académicas.

Portanto, como se referiu na parte III deste estudo, quando analisava-se o perfil dos atuais modelos de formação de professores, observamos que em todos os modelos, o perfil do graduado é definido a três níveis, nomeadamente: nível pessoal e social nível de conhecimentos científicos e nível de habilidades profissionais. Estes níveis são resumidos em competências de saber, saber ser, estar e fazer.

Na parte IV do estudo, fez se menção de que o graduado de formação de professor, segundo o Comité de Conselheiros (2003, p.129) assenta-se em quatro pilares, designadamente:

- (i) **Saber ser:** “que é preparar o homem moçambicano no sentido estético, espiritual e crítico, de modo que possa ser capaz de elaborar pensamentos autónomos, críticos e formular os seus próprios juízos de valor que estarão na base das decisões individuais que tiver de tomar, em diversas circunstâncias da sua vida”; (
- ii) **Saber conhecer:** “que é a educação para a aprendizagem de conhecimentos científicos sólidos e a aquisição de instrumentos necessários para a compreensão, a interpretação e a avaliação crítica dos fenómenos sociais, económicos, políticos e naturais”;
- (iii) **Saber fazer:** “que proporciona uma formação e qualificação profissional sólida, espírito empreendedor no aluno/formando, para que ele se adapte não só ao meio produtivo atual, mas também às tendências de transformação no mercado e na sociedade”;
- (iv) **Saber viver juntos e com os outros:** “que traduz a dimensão ética do Homem integral, isto é, moralmente são, que saiba comunicar-se com os outros e que saiba respeitar-se a si, à sua família e aos outros Homens de diversas culturas, religiões, raças, entre outros” (INDE, 2012, p.17).

## 5.2. Resultados do questionário aos formadores

Em relação ao ensino, *tendo como pressuposto sobre o que significa ensinar na FIP*, os formadores assumem um papel importante na construção da profissão docente e, eventualmente, são eles que orientam a atuação do trabalho de ensinar, no entanto os nove (9) respondentes foram chamados a posicionarem-se sobre a importância do ensino na FIP, como forma de os levar a explicitar as suas representações. As seguintes posições dos respondentes foram destacadas:

“A importância é de fornecer mais professores no país evitando a sobrecarga nos professores no Ensino Primário” (*Respondente FDR1A*).

“Ela propõe diversas situações de aprendizagem com o estudo teórico na área da educação assim como a prática que auxilia a sua vida profissional” (*Respondente FDR1B*).

“A importância é de partilha de conhecimentos formando e formador e entre eles. Visa contribuir a formação integral do Homem; socialização” (*Respondente FDR1C*).

“Dirigir de forma soluto o ensino e aprendizagem em todas suas classes” (*Respondente FDR2A*)

“É para munir os formandos em metodologias de ensino” (*Respondente FDR2B*)

“Estudo de conteúdos que vai usar para a atividade docente, pesquisa no âmbito escolar e políticas públicas” (*Respondente FDR2C*)

“ A importância do ensino na FIP é de dotar o professor de metodologias de ensino para o exercício das suas atividades” (*Respondente FDR3A*)

“ A importância do ensino é de dar habilidades e competências para ensinar, relacionando a teoria e a prática na gestão escolar” (*Respondente FDR3B*)

“ A importância do ensino na FIP é de adoptar os formandos de ferramentas necessárias para a leccionação” (*Respondente FDR3C*)

Assim as análises das representações dos participantes apresentadas permitiram sintetizar as posições atribuídas na qual se pode ver as atribuições mais importantes indicadas pelos formadores, em primeiro lugar o destaque vai para a ideia dos respondentes (FDR3C) e (FDR3B), entendem que a importância do ensino na FIP é de dotar os formandos de ferramentas ou metodologias necessárias para a leccionação.

A segunda posição vai para a ideia do respondente (FDR2B), que elucida a importância do ensino, para munir os formandos em metodologias do ensino. O terceiro destaque vai para a ideia do representante (FDR3B), que entende que a importância do ensino na FIP é de dar habilidades e competências para ensinar, relacionado á teoria e à prática na gestão escolar. Outro destaque vai para a ideia do respondente (FDR2A), que entende que a importância do ensino na FIP visa dirigir de forma soluto o ensino e aprendizagem em todas suas classes. No nosso entender, essa apreciação dos respondentes em relação a importância do ensino na FIP, parece coerente com o ordenamento comum do conceito de ensino na formação. A importância atribuída às dimensões que colocaram nos primeiros lugares (FDR3C) e (FDR3B), relativamente as restantes, é no entendimento de que ensinar é orientar, mediar, facilitar, criar condições para os alunos desenvolverem ativamente a aprendizagem.

No atinente *às competências desenvolvidas na FIP*, para se analisar a percepção dos formadores, foi lhes solicitado a questão para indicarem as principais competências desenvolvidas nos formandos durante a formação. Seguem as respostas dos respondentes:

“As competências desenvolvidas nos formandos: saber, saber ser/estar, saber fazer, saber se relacionar e conviver com os outros” (*Respondente FDR1A*).

“Decorre o processo académico na área de conhecimentos, investigação onde melhoram esses conhecimentos do seu ensino na busca de novos caminhos” (*Respondente FDR1B*).

“Desenvolvem domínio pessoal, social, domínio de desenvolvimento de conhecimentos científicos e habilidades profissionais (saber fazer, saber ser/estar, saber comunicar, conviver com outros e socializar) ” (*Respondente FDR1C*).

“As competências são: aquisição de conhecimentos para lidar com ensino até 7ª classe” (*Respondente FDR2A*).

“Competências de domínio pessoal e social, domínio de conhecimentos científicos e habilidades profissionais” (*Respondente FDR2B*).

“São desenvolvidas competências como conhecimentos, habilidades e atitudes que se resumem em saber, saber fazer e saber estar” (*Respondente FDR2C*).

“Competências de saber ser, saber fazer e saber estar” (*Respondente FDR3A*).

“As competências são: saber planejar, selecionar e organizar os conteúdos para a leção e sua boa disposição” (*Respondente FDR3B*).

“As principais competências desenvolvidas nos formandos são: conhecer as metodologias para o exercício das suas atividades” (*Respondente FDR3C*).

As competências mais elucidadas nas suas respostas foram: aquisição de conhecimentos científicos, habilidades profissionais. Foram também destacados os termos: saber, saber fazer, estar, e saber ser. Estas respostas dos formadores combinam na importância prestada ao objetivo da formação, quando colocado a questão aos formandos, como se viu atrás. Temos a salientar que também, as mesmas respostas se encaixam na definição do perfil do graduado, que se baseia em nível pessoal e social, nível de conhecimentos científicos e nível de habilidades profissionais, como se fez menção anteriormente.

No entanto, as competências colocadas pelos respondentes, fazem parte da estrutura dos planos curriculares analisados neste estudo. Entretanto, notou-se coesão entre as abordagens dos formandos em relação aos objetivos da formação com as abordagens dos formadores no que tange as competências desenvolvidas na FIP e as competências examinadas nos planos curriculares analisados.

No concernente *às metodologias/estratégias usadas na FIP*, para se avaliar a posição dos formadores em relação a este aspeto, foi lhes solicitado a questão para citarem as principais metodologias usadas durante a formação que garantem a qualidade da mesma. Eis os exemplos elucidados:

“Das estratégias mais aplicadas é uso das técnicas participativas que permitem o formando construir o seu próprio conhecimento” (*Respondente FDR1A*).

“Usa-se mais a metodologia de pensar, partilhar e apresentar optando por sua reflexão e análise do trabalho” (*Respondente FDR1B*).

“As metodologias mais comuns são as técnicas de participação ativa, onde o formando em equipe busca conhecimentos” (*Respondente FDR1C*).

“Ensino centrado no aluno e dedicação de cada formando” (*Respondente FDR2A*).

“Orientação de temas para debates pois ajuda a pensar, compreender e interpretar sobre vários aspetos” (*Respondente FDR2B*).

“A mais adequada é guiar o aluno a aprender as metodologias de ensino através dos critérios participativos” (*Respondente FDR2C*).

“Apresentação de trabalhos em grupo e individual e debates na sala de aulas” (*Respondente FDR3A*).

“Instrução e orientação aos formandos para a construção do seu próprio conhecimento, trabalhos em grupo e debates” (*Respondente FDR3B*).

“A metodologia de trabalho é a realização de trabalho manuscritos, defesa e simulação de trabalhos” (*Respondente FDR3C*).

Relacionado com as metodologias e estratégias de trabalho adotadas nas aulas como causas de sucesso, o primeiro destaque vai para as ideias dos respondentes (FDR1A) e (FDR1C), entendem que as estratégias mais aplicadas estão no uso das técnicas participativas que permitem o formando construir o seu próprio conhecimento, através de equipes ou individualmente.

No seguimento das respostas dos respondentes, os segundos destaques vão para as ideias dos formadores (FDR3A) e (FDR3B), entendem que umas das metodologias aplicadas é a apresentação de trabalhos em grupo e individual e debates nas salas de aulas. No nosso entender, estas respostas dos formadores têm grande importância para o ato de aprender a conhecer, a ativa comunicação e abertura perante o público.

Nesta visão, do ponto de vista da literatura que esclarece, de que aprender a conhecer – é necessário tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que não seja efêmero, para que se mantenha ao longo do tempo e para que valorize a curiosidade, a autonomia e a atenção permanentemente. É preciso, também, pensar o novo, reconstruir o velho e reinventar o pensar (DAILLORS, 2005).

Para se aferir as possíveis *causas que dificultam o desenvolvimento de competências nos formandos durante a formação*, foi lhes solicitada a questão aos formadores para elucidarem os possíveis problemas enfrentados para a construção de competências nos formandos. Eis os exemplos das respostas:

“Problemas de escrita e leitura dos formandos que veio caracterizando se desde o ensino primário e secundário” (*Respondente FDR1A*).

“As políticas educacionais vigentes em Moçambique e o modo de seleção dos candidatos” (*Respondente FDR1B*).

“Falta de domínio de leitura e escrita nos formandos. Os formadores sentem se obrigados a dar aulas do alfabeto e aritmética” (*Respondente FDR1C*).

“Alto nível de corrupção que faz com que sejam admitidos formandos com sérios problemas de leitura e escrita” (*Respondente FDR2A*).

“Mudanças constantes dos modelos de FIP, falta de manuais e baixo nível de conhecimento dos formandos” (*Respondente FDR2B*).

“Corrupção na seleção dos candidatos e baixo nível de conhecimentos dos formandos” (*Respondente FDR2C*).

“Baixo nível de conhecimento dos formandos, falta de manuais” (*Respondente FDR3A*).

“Fraco empenho dos formandos, corrupção na seleção dos formandos e falta de manuais” (*Respondente FDR3B*).

“Falta de manuais, baixo nível de conhecimento e uso critérios errados na seleção dos formandos” (*Respondente FDR3C*).

Notou-se que os problemas mais indicados foram: dificuldades de leitura e escrita dos formandos faltade transparência/uso de critérios errados na seleção dos

candidatos, mudanças constantes dos modelos de formação e, falta de manuais nos institutos.

No nosso entender, a questão de dificuldades de leitura e escrita dos formandos está ligada diretamente com três fatores: primeiro, a qualidade de todo sistema de educação no país. Segundo, o baixo nível de ingresso dos formandos em principais cursos que atuam em muitos anos no país. Terceiro, a seleção dos candidatos à formação não tem sido feita por mérito dos mesmos, mas sim por “amiguismo”.

No que tange, as abordagens sobre as mudanças constantes dos modelos de formação, esta é uma situação que será abordada em mais diante. Já sobre a falta de manuais nos institutos, é uma situação que afeta diretamente a qualidade do ensino e a profissionalidade docente. Os institutos têm por inteira responsabilidade em adquirir manuais através dos fundos do mesmo, no sentido de promover a qualidade desejada.

***Relativamente as mudanças dos modelos de FIP***, para se verificar os impactos destas mudanças, dirigiu lhes aos formadores a questão, no sentido de se perceber os impactos das mudanças dos modelos para a profissionalidade docente, durante a formação e adaptação dos formadores nas atividades. Eis que responderam por seguintes termos:

“Não, porque os currículos são levados a cabo depois de um apropriado estudo, para dizer que o que dificulta não é o modelo. Mas sim o nível de preparo dos alunos nas escolas primárias e secundárias, devido das políticas” (*Respondente FDR1A*).

“Dificulta sim, é necessário ser avaliado o modelo antes de ser banido durante 5 anos no mínimo. Os formadores levam anos para adoção. Mesmo no processo de construção do profissionalismo fica comprometido porque são professores que foram formados em modelos diferentes” (*Respondente FDR1B*).

“Dificulta porque os candidatos não têm domínio de leitura e escrita nem para cálculo de contas” (*Respondente FDR1C*).

“Dificulta sim, porque os currículos são importados do exterior e não vão de acordo com o SNE em Moçambique” (*Respondente FDR2A*).

“Sim dificulta, porque quando o curso muda, os programas também mudam e torna uma nova realidade que os formadores devem encarar” (*Respondente FDR2B*).

“Dificulta sim, porque quando altera-se o modelo, os conteúdos também são alterados e sem a atualização dos manuais” (*Respondente FDR2C*).

“Dificulta muito, porque quando o modelo muda os formadores não são submetidos a qualquer formação de reciclagem e torna difícil a adaptação e a construção da profissionalidade” (*Respondente FDR3A*).

“Sim dificulta, porque não tem havido material atualizado, os formadores levam muitos para a adoção” (*Respondente FDR3B*).

“Dificulta, visto que cada modelo traz consigo algumas inovações e coloca o formador em uma nova realidade, neste sentido são vários professores formados em diferentes modelos em Moçambique o que é difícil de entender o professor mais qualificado” (*Respondente FDR3C*).

Olhando para as respostas dos respondentes, o primeiro destaque vai para as ideias dos respondentes (FDR3A) e (FDR2B), indicam que no ato de mudança dos modelos, os formadores não são submetidos a qualquer formação de reciclagem e torna difícil a adaptação e a construção da profissionalidade devido aos novos desafios que sempre encaram.

No nosso entender, a ordem de ideias destes respondentes, faz nos compreender de que estas mudanças fazem com que haja dificuldades de existência de uma linha lógica de formação de professores no país, desorganizam na sua maioria as atividades docentes educativas em termos de conhecimentos científicos e pedagógicos e, retira a firmeza e estabilidade dos formadores em relação as disciplinas e conteúdo a ser ensinado.

Outro destaque vai para as ideias dos respondentes (FDR1B) e (FDR3C), que entendem que, a construção da profissionalidade fica comprometida porque são professores que foram formados em modelos diferentes, o que é difícil de entender o professor mais qualificado. Nota-se que diante destas ideias, o Sistema da Educação no seu todo entra em colapso. A deficiência começa no EP, onde os professores são formados em modelos diferentes e sem qualidade, portanto o mesmo aluno passa para o ensino secundário com dificuldades. No entanto, entendemos que é necessário que haja um padrão curricular de qualidade onde os formandos aprenderão o essencial durante muito tempo sobre a profissão docente.

O último destaque vai para as ideias dos respondentes (FDR1B) e (FDR3C), que entendem que durante as mudanças dos modelos os conteúdos são alterados e sem a atualização dos manuais. Portanto esse dilema dificulta o desenvolvimento de competências nos formandos, aliás como foi visto anteriormente, os formandos de todos institutos queixaram-se em falta de manuais. Entendemos que durante as mudanças dos currículos não é acompanhada com a atualização do material didático, o que faz com que haja carência total.

Sobre *os critérios usados na seleção dos candidatos à FIP*, para se apurar, se os padrões usados durante a seleção se são eficazes e que contribuem para a profissionalidade docente, foi dirigida a questão aos formadores para se perceber em torno deste assunto. As respostas foram as seguintes:

“Tem parecido adequado. Mas no fim das coisas tem havido tristeza conforme a visão acima referida. Em suma tem havido corrupção de grande gabarito”  
(Respondente FDR1A).

“Não são adequados, pois os verdadeiros candidatos são excluídos optando-se de o “amiguismo” (*Respondente FDR1B*).

“Os critérios usados são adequados, mas algum, porém no ingresso, alguns compram certificados para serem candidatos, muitos destes são admitidos por corrupção e chegados no curso apresentam dificuldades de leitura e escrita” (*Respondente FDR1C*).

“Sim, são adequados, só que existem formandos privilegiados e que não reúnem competências para ingresso” (*Respondente FDR2A*).

“Os critérios são adequados, apesar de existir corrupção no processo seleção de candidatos” (*Respondente FDR2B*).

“Os critérios são bons, mas tem havido muita corrupção durante a seleção, o que permite a aprovação de candidatos de muito baixo nível” (*Respondente FDR2C*).

“Os critérios são adequados, mas tem havido infiltrados durante o processo” (*Respondente FDR3A*).

“Os métodos são adequados, mas eles não são seguidos, porque só são selecionados os que tem dinheiro e filhos de chefes” (*Respondente FDR3B*).

“Os métodos usados são adequados, porque admite aquele que obter nota maior, mas tem havido falhas e falta de transparência” (*Respondente FDR3C*).

Analisando as respostas, notou-se que todos os respondentes foram unânimes em dizer que, os critérios de seleção dos candidatos estabelecidos pelo ministério são adequados, mas salientaram que estes não são seguidos, devido a corrupção, prioridade filhos de chefe ou até alguns compram certificados do nível exigido para o ingresso e pagam a vaga de formando.

Esta situação, demonstra que não há transparência no processo de seleção, os candidatos que reúnem qualidade e competências são excluídos porque não pagaram. Por outra os candidatos que entram por via de corrupção são os que não possuem o conhecimento básico, alguns até sem domínio de leitura e escrita, como foi referido anteriormente.

Entendemos que, mesmo que haja um novo modelo de qualidade, enquanto não existir métodos de controle rigoroso durante a seleção dos candidatos, sempre haverá má qualidade de formandos, o que poderá comprometer rotineiramente o processo de construção da profissionalidade na formação de professores primários.

Para saber de *outros aspetos importantes que não foram questionados*, foi lhes direcionado aos formadores a questão para se debruçarem sobre outros elementos importantes na formação de professores. Estes esclareceram de seguinte modo:

“Tenho a indignação de que, qual seria a justificação de dentro do processo de seleção dos candidatos, quem elabora a avaliação é um grupo, que avalia é outro grupo e quem determina o resultado é outro grupo, todos grupos são de diferentes instituições” (*Respondente FDR1A*).

“Nenhum elemento tenho a destacar” (*Respondente FDR1B*).

“Durante a formação deveria existir condições de todos formandos viverem nas residências dos Institutos. Também deviam ter colocação direta para o local de trabalho após termino do curso” (*Respondente FDR1C*).

“A qualidade de ensino nos níveis primários e secundário e para os cursos de 10<sup>a</sup> +1 devem ser revisados” (*Respondente FDR2A*).

“A retirada de algumas disciplinas no ensino primários como o caso de Educação Musical, também devia se retirar esta disciplina nos IFP” (*Respondente FDR2B*).

“O curso de 10<sup>a</sup> +1 ano, não contribui muito para a formação de qualidade devido a duração do curso em função dos vastos conteúdos” (*Respondente FDR2C*).

“Os formadores deviam passar por concursos, também devia existir cursos específicos para formadores” (*Respondente FDR3A*).

“Redução da corrupção na seleção dos candidatos” (*Respondente FDR3B*).

“O curso de 10<sup>a</sup> +1 não permite o desenvolvimento de competências nos formandos” (*Respondente FDR3C*).

Analisadas as respostas dos respondentes, nos chama atenção em primeiro as ideias dos respondentes (FDR3C) e (FDR2C), que coincidentemente entendem de que curso de 10<sup>a</sup> +1 não permite o desenvolvimento de competências nos formandos. Este entendimento é lógico por que já foi referido em várias partes deste estudo. Entendemos que uma formação de um (1) ano não permite ensino-aprendizagem voltado para ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo, enfim, ser socialmente competente.

O segundo destaque vai para a ideia do respondente (FDR1A), que entende que no processo de seleção dos candidatos, quem elabora a avaliação é um grupo, quem avalia é outro grupo e quem determina o resultado é outro grupo, todos de diferentes instituições. No entanto, estes todos caminhos há infiltração de candidatos sem competências. Nossa indignação é o fato de os formadores não participarem na elaboração da avaliação, ou na correção ou na determinação do resultado. Como foi referenciado na parte III deste estudo, os exames de admissão são elaborados ao nível de órgão central e enviados para os IFPs para a realização, após a realização do mesmo, são enviados novamente ao órgão central de avaliação e certificação designado CNECE- Conselho Nacional de Exames, Certificação e Equivalências, para efeitos de correção eletrônica.

Uma vez corrigidos os exames, procede-se à elaboração de listas de apuramento por província e instituição, finda a qual as mesmas são homologadas pelo MINEDH e enviadas às províncias para efeitos de matrícula. Para dizer que quem elabora não conhece a realidade dos formando em termos de competências.

O último destaque vai para a ideia do respondente (FDR3A), que entende que os formadores deviam passar por concursos e devia existir cursos específicos para formadores. Entendemos que os próprios formadores sentem a necessidade de cursos

específicos para os mesmos, no sentido de se compreender e desenvolver as competências e as linhas gerais de um formador.

### 5.3. Resultados do questionário aos gestores

Para complementar e aprofundar dados recolhidos a partir de documentos orientadores da FIP e do questionário aplicado aos formadores e formandos em relação à construção da profissionalidade docente na FIP, foram também entrevistadas pessoas ligadas à gestão da FP do nível institucional e ministerial.

O primeiro ponto abordado foi a questão das *mudanças constantes dos modelos de formação de professores*. No entanto para a análise deste ponto, foi lhes solicitado a questão aos gestores para se debruçarem no que tange a atualização em formação continua dos formadores em detrimento das mudanças dos modelos. Os gestores responderam no seguinte modo:

“As mudanças dos modelos normalmente são decididas no ministério, não tem havido formação continua, por vezes são pequenas capacitações” (*Gestor 7*)

“É acompanhado de seminários planejados, mas mesmo assim sempre há dificuldades” (*Gestor 8*)

“Por vezes são promovidas pequenas capacitações aos formadores, mas a adaptação destes em relação a introdução dos modelos leva muito tempo” (*Gestor 9*)

“Normalmente o ministério promove seminários de curto tempo em todo país” (*Gestor MINEDH*)

Notou-se claramente que houve limitação das respostas por parte dos respondentes. Portanto, indicou-se que durante o processo de mudanças dos modelos, não tem havido uma atualização concertada ao novo modelo por se implementar, apenas tem se avançado com pequenas capacitações.

A percepção é de que, o formador tem conhecimentos para todos modelos que forem introduzidos no país, no nosso entender isto conduz para um erro técnico porque os modelos trazem novos conteúdos como se referiu anteriormente.

Entendemos que primeiro, antes da implementação deve existir uma consulta aos formadores no sentido de se implementar um modelo que visa melhorar o trabalho dos formadores e a qualidade do ensino nos formandos.

No entanto, entendemos que as baixas qualificações académicas e profissionais dos formadores são uma fragilidade na profissionalização docente no país, como foi dito na revisão de literatura.

Por outro lado, entendemos que existe um reconhecimento de que há dificuldade na conceção dos modelos de FIP, devido essencialmente ao fato de não existir um documento único que aborda globalmente a FP, nem um perfil do formador ou do professor do Ensino Primário, ou secundário, que permita conceber currículos de forma holística.

Em relação aos *atuais modelos em curso, no sentido de se avaliar o grau da contribuição para a construção da profissionalidade docente*, foi lhes dirigida aos gestores a questão, para que elucidassem até que ponto estes currículos em curso são importantes no processo da profissionalidade docente.

Os gestores distinguem que o modelo de formação de 12<sup>a</sup> +3 anos ainda não teve graduados no mercado de trabalho, uma vez que este começou em 2020. Mas abordaram que este será o melhor sem dúvida em termos de formação de professores com qualidades. Em outras versões, apontou se o modelo 10<sup>a</sup> + 3 anos sendo como normal, na construção da profissionalidade apesar de o nível de ingresso ser muito baixo.

Portanto, entendemos que os modelos formativos em vigor nos IFP estão situados na linha de currículos baseados em competências e a Prática Pedagógica (PP) e o estágio têm uma função crucial no desenvolvimento da competência profissional dos formandos. No entanto, a formação oferecida nos IFP é genérica e os professores dela saídos trabalham essencialmente em regime de monodocência.

Por outro lado, há, ainda, a considerar o modelo integrado que vê a FP em duas sedes de aprendizagem: por um lado estão as universidades e por outro estão os IFP onde se aprende a teoria e, por outro, estão as escolas como espaço de formação prática. E, nesse sentido, a universidade ensina os saberes teóricos e durante a formação os formandos têm de ir à escola observar os profissionais para aprenderem através da observação de atividade dos professores que trabalham no terreno. Sublinha-se que esta forma de modelo integrado, sugere não uma lógica de integração, mas sim aditiva e inscrita na racionalidade técnica.

Entendemos que a FP deve ser vista como uma ponte de convergência das posições teóricas em propostas de intervenção prática e, nessa qualidade, ela permite a elaboração de teorias práticas sobre o ensino e, por outro, considera-se também, que dada a influência da perspetiva da FP sobre o ensino, os modelos e teorias sobre a escola, o currículo, o ensino e a inovação têm de ser ajustados, adaptados e transformados quando analisados à luz da visão da FP.

Relativamente aos *problemas enfrentados na FIP*, para se perceber os problemas enfrentados na formação dos professores, foi lhes solicitado aos gestores a questão para indicarem os maiores problemas durante a atividade. Estes responderam nos seguintes moldes:

“As atividades nos cursos do modelo de 10<sup>a</sup> +1 ano, são muito extensos, uma vez que o curso tem 1 ano de duração. Os formandos chegam ao curso sem saber ler e escrever, daí que o formador deve articular o alfabeto, isso leva o desgaste total dos formadores. No caso do modelo 12<sup>a</sup> + 3 anos, ainda estamos na fase de adaptação” (*Gestor 7*)

“A falta de material didático como manuais para os formandos e formadores dificulta o processo” (*Gestor 8*)

“A alimentação dos formandos não tem sido adequada, também o baixo nível de ingresso do curso 10<sup>a</sup> +1 e 10+3 anos” (*Gestor 9*)

Salientar que para esta questão não tivemos a resposta do lado do gestor do nível ministerial. No entanto, as respostas indicadas acima, nota-se que todas as dificuldades invocadas pelos respondentes foram referenciadas e discutidas anteriormente, quando remetida esta questão aos formandos e formadores.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição da presente pesquisa para o conhecimento científico no campo do tema buscado incide, exatamente na resolução do problema em estudo: *Em que medida os modelos de formação inicial de professores do ensino primário contribuem para a construção da profissionalidade no docente em Moçambique?*

Diante desta indagação, para o seu esclarecimento se procurou as hipóteses de investigação que a explicitam e operacionalizam, que aqui reiteramos:

i. Os descritores de profissionalidade adotados nos instrumentos orientadores de diferentes modelos de FIP do ensino primário em Moçambique não têm tendências para a construção da profissionalidade docente.

ii. Os critérios e métodos de seleção dos candidatos para o ingresso a FIP do ensino primário em Moçambique terão uma relação direta com a qualidade dos formandos em relação a profissionalidade docente.

iii. A formação dos formadores que atuam nos Institutos de Formação de Professores do ensino primário, poderá estar em causa, para a construção da profissionalidade docente e a qualidade do ensino.

iv. Não há relação entre as constantes mudanças dos modelos de FIP do ensino primário e a construção de profissionalidade docente, assim como as referências do estudo sobre a profissionalidade. A nossa meta principal foi analisar a profissionalidade construída nos Institutos de Formação de Professores do ensino primário (IFP) em conjunto com os respetivos formandos, formadores e gestores bem como a observação de documentos mentores. Desta forma, os eixos temáticos de análise focalizados tanto nos documentos como nas entrevistas aos participantes, tinham a ver essencialmente com: 1. Objetivos da FIP; 2. Perfil de competência dos professores nos documentos oficiais; 3. Perfil de competência desenvolvido na FIP; 4. Conceito (s) de ensinar explícitos/implícitos nos documentos oficiais e nos discursos; 5. Conceito (s) de profissão implícitos nos documentos oficiais e nos discursos e; 6. Descrição e análise dos planos de estudo. A partir destes eixos, por meio da pesquisa qualitativa, com análise de documentos oficiais, levantamento de teses e dissertações sobre a profissionalidade e entrevistas com os atores envolvidos, obtivemos os resultados que se seguem.

Entre as qualidades de profissionalidade indicados na FP compreensíveis nos documentos, destacam-se os de o professor ser educador e profissional, atributo pretendido para alcançar uma sólida formação científica, psicopedagógico e metodológica. Entretanto, destacou-se que possuir conhecimento específico para ensinar traduz outro atributo essencial de profissionalidade.

A análise mostrou que o outro caracterizador profissional da ação do professor é o reconhecimento da especificidade da função de ensinar ao professor, entretanto no estudo se compreendeu que a função e responsabilidade de ensinar é alcançada através da formação para essa ação, realizada em instituições especializadas e autorizadas, que deve dotar o professor a necessária formação específica para desenvolver e o legitimar para o efeito.

Portanto, relativamente a profissionalidade saber específico necessário para o exercício da atividade docente, concluímos que, no contexto moçambicano, além da baixa qualificação dos professores do EP, reconhecem-se as deficiências na FIP, como demonstração das ditas deficiências, por exemplo, o curso 10ª classe + 1ano, não tem estágio profissional e evidencia dificuldades quanto às condições para a iniciação dos formandos na Prática Pedagógica. Desta forma, no contexto da formação, destacamos o currículo do curso 10ª classe + 3 anos que se mostrou, a falta de atualização dos manuais, baixo nível do ingresso e falta de acompanhamento dos formadores aos formandos no estágio. No âmbito da análise, compreendeu-se que o currículo do curso 12ª classe + 3anos, dada a sua prematuridade do modelo, não houve clareza de algumas questões, nisso foi possível perceber que os agentes atuantes deste currículo estão ainda em processo de adaptação. Por outro lado, mostrou se a eficiência deste modelo, já que o nível de ingresso é médio em relação aos outros modelos. Diante da explanação do estudo foi possível concluir que o modelo 12ª classe+3anos nao contempla o currículo de inglês. Entretanto, há uma grande importância na eficácia dos conteúdos curriculares nos diferentes modelos para a construção da profissionalidade, mas a forma de implementação e a filosofia dos mesmos não se compreendem.

A pesquisa mostrou que as qualidades de profissionalidade patentes nos documentos, ainda relativos ao descritor conhecimento profissional específico, deve ter interligação com a inovação e a investigação, entendendo-se que os formandos devem ser dotados do conhecimento metodológicos, técnicas e instrumentos de investigação que lhes permita uma intervenção educativa cientificamente fundamentada e inovadora.

Indicamos também que em todos institutos, as regras destacadas no processo de admissão aos cursos de formação de professores, como vimos em nossos resultados é iniciado com a publicação, ao nível central, de um edital que contém toda a informação e os exames de admissão são elaborados ao nível de órgão central. O estudo mostrou que os formadores e gestores dos IF, não têm nenhum poder de decisão em relação aos conteúdos a serem contemplados na elaboração dos exames, na correção ou mesmo no apuramento final. Neste contexto, destacou-se elementos que ofuscam a transparência no processo de seleção dos candidatos, entre os quais destacam-se: corrupção, facilitação providenciadas pelos chefes e familiares. Diante destas constatações concluiu-se que a maior parte destes candidatos facilitados não reúnem condições em termos de níveis de conhecimento assim dificultando o processo de seleção de candidatos por mérito.

Em outros eixos do estudo, mostrou se que não existem instituições especialmente dedicadas à formação de formadores de professores, indicando que estes são graduados do Ensino Superior, sem formação específica para o exercício da função que lhes cabe.

No entanto, compreendemos que os formadores de professores não se beneficiam de capacitações/formações permanentes de novas metodologias, estratégias e competências que os novos modelos de formação trazem para as instituições de formação de professores. Assim conclui-se que na análise do eixo sobre os descritores de profissionalidade presentes nos documentos orientadores não são transmitidos com formadores especializados para a área, portanto podemos ter currículos brilhantes, mas enquanto não se promover uma formação especializada dos formadores, sempre haverá lacunas no processo de desenvolvimento de competências na FP no país.

No estudo do eixo relativamente a vários modelos de formação, mostrou se que esta temática tem sido uma realidade para os formadores poderem se articular já que os mesmos trazem apenas a formação superior sem, no entanto, ser submetido a capacitações ou reciclagem para atividades de formador. Diante disso, compreende-se que as mudanças afetam diretamente na adaptação dos formadores e, demonstrou-se que não há consulta perante aos formadores na introdução de novos modelos.

No que tange ao eixo sobre as referências de estudo sobre a profissionalidade em relação as mudanças curriculares, concluiu-se que existe uma aproximação entre; os descritores de profissionalidade, conceito de ensinar tendencialmente assumido nos documentos orientadores de FP e nos discursos dos agentes curriculares da FIP assim

como o referencial considerado atualmente e mais adequado às necessidades de educação na conjuntura contemporânea: ensinar é fazer aprender. Ou seja, a retórica parece estar a avançar numa linha lógica, mas a prática não só não avança no mesmo sentido, como existem indícios de se estar a recuar na concretização do quadro concetual que se preconiza.

Entendemos que os discursos não encontram seguimento na prática letiva dos formadores, que manifestamente está em conformidade com o conceito de que ensinar é transmitir conteúdos. Entendemos que a clareza dos pontos de afastamento da linha de construção de uma postura profissional e a não ocultação das fragilidades de que esse processo enferma abre espaço para saná-las, rumo à consolidação da perspetiva ambicionada ou para uma assunção mais consciente e fundamentada de professores deste nível de ensino, num eventual período transitório, como técnicos de trabalho pedagógico-didático, atendendo que as suas baixas qualificações não favorecem a assunção de um estatuto de profissionais.

O estudo mostrou que os documentos que operacionalizam o pensamento político sobre a FIP manifestam uma ideia sobre o conceito de ensinar indiciadora de uma ação voltada para a promoção de aprendizagem, explicitando que os professores devem ter competências para conduzir todos os formandos à aprendizagem das competências prescritas nos currículos, através de uma dinâmica que privilegie o trabalho em equipe.

### **6.1. Limitações do estudo**

Os condicionamentos gerados pelo grande distanciamento entre o local onde se desenvolveu a investigação (Brasil) e o local onde os dados do estudo empírico foram recolhidos (Moçambique) embaraçaram certos esclarecimentos pertinentes, já que não era fácil ir pessoalmente ao campo obter dados, o que poderia ter afluído para aprofundamento de alguns aspetos.

Relativamente ao modelo de formação 12<sup>a</sup> classe + 3 anos, para obtenção das informações a partir dos formadores e gestores foi muito difícil uma vez que o curso foi introduzido recentemente, oferecia dúvidas nas respostas dos respondentes.

## **6.2. Sugestões e perspectivas para futuros estudos**

Parece pertinente produzir um quadro nacional de qualificações elucidativo sobre as dimensões do perfil de saída (competências necessárias) do professor do Ensino Primário, pois nota-se a falta de um documento orientador nesse sentido. Buscar esse perfil em planos curriculares dos cursos desse nível, como tem acontecido, não parece o mais adequado, na medida em que estes são documentos operacionalizadores que também deveriam decorrer de um documento orientador de nível mais geral.

Por outro lado, seria muito interessante apostar numa investigação-intervenção num conjunto de escolas próximo dos IFP onde todos os formandos devem ter estágio, assistência de aulas para a sua experiência e lógica formativa, inserida numa linha mais coerente, em prol da potenciação do carácter profissional da atividade docente, bem como da construção da respetiva profissionalidade.

Notou-se que os modelos de FP de 10<sup>a</sup> classe+ 1 ano e 10<sup>a</sup> classe+3 anos são os únicos atualmente que oferecem currículos de formação de Inglês, entretanto, a previsão de estes modelos serem banidos conta em 2024. Daí que seria conveniente que incorporassem currículo de inglês para o modelo de 12<sup>a</sup> classe+3 anos, já que este será o único modelo permanente.

Sejam potencializados a obtenção dos manuais de professor assim como dos formandos em todos os institutos no sentido de adequar e equilibrar os conhecimentos exigidos durante a formação. O processo de seleção dos candidatos carece de uma supervisão mais robusta, subponto de vista técnico pedagógico no sentido de melhorar a qualidade dos formandos em nível de conhecimento, visto que, os formadores teceram muito a existência de formandos que ingressam na formação sem habilidades de leitura e escrita, o que compromete a construção da profissionalidade.

## REFERÊNCIAS

- AFRIMAP; OSISA. **Moçambique: A prestação Efetiva de Serviços Públicos no Sector da Educação**. Johannesburg. Open Society, 2012.
- AGIBO, Júlio Miguel. **Formação de professores para ensino básico em Moçambique: análise do modelo 10<sup>a</sup>+1ano**. Dissertação de Mestrado em Educação. Unesp campus Marília, 2017.
- ALARCÃO, I; Leitão, A. **Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB**. Revista Portuguesa de Educação, v. 19, n. 2, 2006, p.51-84.
- ALECASTRO, Luís Felipe. **O trato dos viventes: formação o Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.
- AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ALTET, M; PAQUAY, L; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.
- ASSANE, A. I. **Práticas Curriculares no Ensino Básico: Tecendo e Narrando Redes de Experiências na Formação Continuada de Professores da Disciplina de Ofícios em Moçambique (tese de Doutorado em Educação)**. Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2017.
- BAGNOL, B; CABRAL, Z. **Estudo sobre o Estatuto do Professor do Ensino Primário em Moçambique, Relatório Final**. Maputo: Ministério da Educação, ONP/SNPM, Embaixada do Reino dos Países Baixos, Embaixada do Reino da Dinamarca, 1998.
- BANCO MUNDIAL. **A Educação na África Subsaariana**. Medidas de políticas para Ajustamento, Revitalização e Expansão. Estudos de política Geral do Banco Mundial. Washington, 1990.
- BELLONI, M. L. “Professor coletivo – Quem ensina a distância?”, in Belloni, M. L., **Educação à distância**. São Paulo, Editora Autores Associados, 1999.
- BERLINER, D. A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 51 n. 5, 2000, p.358-371.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BUENDÍA, G. M. **Educação Moçambicana: história de um processo, 1962-1984**. Maputo, Moçambique: UEM, 1999. p.426.
- BURNIER, S. *et al.* **Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional**. Revista Brasileira de Educação, 2007.
- CAP. **Os fins-de-semana de Aperfeiçoamento nas Escolas**. Maputo: Direcção Nacional de Educação, 1979.

- COUTO, Maria Elizabete Souza: **A construção da profissionalidade docente em um curso de formação a distância**. Universidade Estadual de Santa Cruz, 2015.
- COUTINHO, C. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. 2ª ed. Coimbra: Almedina, 2014.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- DAY, C. *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press, 1999.
- DELORS, J. *et al.* **Educação - Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições ASA, 1996.
- DEC - Departamento de Educação e Cultura. *Educar o homem para vencer a guerra criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria*(Mensagem do Camarada Samora Machel, Presidente da Frelimo, à 2ª Conferência do Departamento de Educação e Cultura ) Coleção «**Estudos e Orientações**» nº 2, 1973.
- DENZIN, N; LINCOLN, Y. **Handbook of Qualitative Research** (pp105117).Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.
- DIAS, Hildizina Norberto. **As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar - em direção a uma prática linguístico-escolar libertadora**, Maputo, 2002.
- DIAS, H; André, M. **A incorporação dos saberes docentes na formação de professores**. Revista Brasileira de Formação de Professores, v.1, n.3, 2009, p.76-89.
- DZVIMBO, K. P. *et al.***Estudo dos Institutos Médios Pedagógicos e o seu papel potencial na formação de professores em exercício**. Maputo: INDE, 1996.
- DUARTE, S. M; Dias, H. N; CHERINDA, M. (Organizadores). **Formação de Professores em Moçambique**. Educar, Maputo, 2009.
- DUARTE, S; NETO, B. Tendências da Formação de Professores: Subsídios à Reforma Curricular da Universidade Pedagógica. In S. Duarte; H. Dias; M. Cherinda (Orgs.), *Formação de Professores em Moçambique*. Maputo: Editora Escolar, 2009.
- ELBAZ, F. *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. Londres: Croom Helm, 1983.
- FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores, aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto editora, 2009.
- GARCIA, Carlos M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Porto Editora, 1999.
- GASPERINI, L. **Moçambique: educação e desenvolvimento rural**. Roma: Edizioni Lavoro, 1989.
- GOODSON, I. **Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre Educação e Mudança**. Porto: Porto Editora, 2008.
- GÓMEZ, M. B. **Educação Moçambicana: História de um processo:1962-1984**. Maputo: Livraria Universitária, UEM, 1999.
- GONÇALVES, A. C. P. A Politécnica Como Princípio Pedagógico Em Moçambique: contradições de um discurso socialista In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 601-619, set./dez. 2016.

- GORZONI, S. P. A profissionalidade docente: um estudo de revisão integrativa. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programas de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- GUERRA, I. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Estoril: Principia, 2006.
- HANSEN, M; HURWITZ, W; MADOW, W. **Sample survey methods and theory**. 2.ed. v.2, New York: J. Wiley e Sons, 1962.
- HEDGES, D; MACHILI, C; SAÚTE, A. R. Escola de habilitação de professores indígenas José Cabral, Manhiça – Alvor: subsídios para o estudo da formação da elite instruída em Moçambique (1926 - 1974). Repositório de Monografias UEM. Maputo, Mocambique: Imprensa Universitária, 1995.
- INDE. **Plano Curricular – Curso de Formação de Professores para o Ensino Primário(testagem 2013)**. Maputo: Ministério da Educação, 2013.
- INDE. **Plano Curricular –Curso de Formação de Professores do Ensino Primário**. Ministério de Educação. Maputo, 2006.
- INDE. **Plano Curricular –Curso de Formação de Professores do Ensino Primário 10ª classe+1ano**. Ministério de Educação. Maputo, 2012.
- INDE. **Plano Curricular – Curso de Formação de Professores do Ensino Primário 12ª classe+3ano**. Ministério de Educação. Maputo, 2019.
- JÚNIOR, F. P; LEÃO, A; MELLO, S. **Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em Administração**. Ciências da Administração, v.13, n.31, 2011, p.190-209.
- LOUREIRO, C. **A docência como profissão**. Porto: Edições Asa, 2001.
- Le Boterf, G. **De la compétence**. Essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Editions d'organisation, 1995.
- LOPES, Armando Jorge. **Política linguística. Princípios e problemas**, Maputo: Livraria Universitária, UEM, 1997.
- MADEIRA, A. **O professor "operário" e "apóstolo"**. Contributos para a história da profissão docente em contexto colonial durante a I República (1910-1926). Sísifo. Revista de Ciências da Educação, v.11, 2010, p.65-74.
- MACHEL, S. **Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder**. Lisboa, 2ª ed. Nova Aurora, 1975.
- MACHILI, C. **As 13 lacunas na Formação de professores**. 2000.
- MAHALAMBE, F. M. Trajectória sobre o sistema de formação de professores em Moçambique – Ensino primário e ensino secundário. In **Serrasina, M; De, L; Gomes, F; Rosa, J; Portela, J. (Coords.). Formação contínua. Relatos e reflexões**. Lisboa, EDUINK, 2011.
- MARCELO, García C. **Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências de Educação, 2009.
- MARCELO, García C; PRYJMA, M. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In M. Pryjma, (org). **Desafios e Trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

MATAVELE, H. J; ROLDAO, M; COSTA, C. **Percurso histórico-social da constituição da docência em profissão no ensino não superior moçambicano: avanços, recuos, contradições e desafios.** Revist Aleph, 2018.

MATAVELE, Hilário Joaquim: **Formação e Profissionalidade: um estudo na formação inicial de professores do ensino básico em Moçambique.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Aveiro, 2016.

MAZULA, B. **Educação Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985.** Lisboa: Edições Afrontamento, 1995.

MEC. **Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação.** Maputo: Ministério da Educação e Cultura, 1995.

MEC. **Sistemas de Ensino em Moçambique.** Maputo: Ministério da Educação e Cultura, 1980.

MENDONÇA, A. **A fragmentação dos estudos secundários e seus efeitos sobre o processo de profissionalização dos professores.** Sísifo. Revista de Ciências de Educação, v.11, 2010,p.5-14.

MENDONÇA, A. **A reforma pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor.** Educação, Universidade Federal de Santa Maria/RS, v.30 n.2, 2005, p. 27-41.

MOGARRO, M; PINTASSILGO, J. **A historiografia portuguesa da educação: balanço e reflexões a partir do exemplo da história da formação de professores.** Educação, Porto Alegre, v.35 n.1, 2012, p.28-41.

MONTEIRO, A. **Profissionalidade e suas refrações.** Mediações, v.1 n.2, 2010, p.5-11.

MINED. **Trajectoria sobre o Sistema Formação de Professores em Moçambique(Ensino Primário e Ensino Secundário).** Maputo: Ministério da Educação, 2011.

MINED. **Estratégia para a Formação de Professores 2004 – 2015, Proposta de Políticas.** Maputo: Ministério da Educação, 2004.

MINEDH. **Plano Estratégico da Educação 2020 - 2029: Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade.** Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020.

MINEDH. **Estudos holísticos da situação do professor em Moçambique.** Maputo, 2017.

MOÇAMBIQUE. **Ministério da Educação. Plano curricular do ensino básico: objetivos, política, estrutura e plano de estudos.** Maputo: MINED/ INDE, 1999.

MUDIUE, A. **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.

NACUO, P. Boroma. **Homenagem a todos os Professores.** 2ed. Maputo: Publicações Notícias, 2008.

NIQUICE, A. **Formação de professores Primários, construção do currículo.** Maputo: Texto Editores, 2005.

NIVAGARA, Daniel. **A contribuição da prática na formação inicial de professores: uma análise a partir da formação de professores primários em Moçambique.** Amazonas, 2020.

NIVAGARA, Daniel. **A formação e o desenvolvimento profissional de professores: uma análise crítica da sua prática no contexto de Moçambique.** Universidade Pedagógica de Moçambique, 2013.

NORTE, Gilberto Mariano. **Escolaridade em Moçambique: diferenciais regionais e Determinantes.** Belo Horizonte, 2003.

NÓVOA, A. **Le temps des professeurs. Analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII -XX).**v.2 Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto, Porto Editora, 1995.

OCDE. **Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers.** Paris: OCDE, 2005.

PARDAL, L; SOARES, E. **Métodos de Técnicas de Investigação Social.** Porto: Areal e Editores, 2011.

PARDAL, L; CORREIA, E. **Métodos de Técnicas de Investigação Social.** Porto: Areal e Editores, 1995.

PERRENOUD, P. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza saberes e competências em uma profissão complexa.** Porto Alegre: Artmed Ed, 2001, p. 135-193.

POPOV, O. **Final Report of Education Assessment Project, Quality and Assessment in Primary Science Teaching in Mozambique.** Research Report Series. Maputo: INDE, n.5, 1994.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD.

Relatório nacional de desenvolvimento humano de Moçambique 2000. Maputo: PNUD, 2000.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Estratégia do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique (2002-2011):** Aprovada Pelo Conselho de Ministros da República de Moçambique a 20 de Dezembro de 2001. Maputo, 2011.

ROBATE, S. Currículo de Formação de Professores Primários na disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique: um repensar de seus fundamentos teóricos. (Dissertação de Mestrado não publicada em Educação). São Paulo: UNIMEP. 2006.

ROCHA, D; DEUSDARÁ, B. **Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória.** Alea [online], v.7, n.2, 2006, p.305-322. Disponível em: <[http://www.pgletras.uerj.br/gtlet/arquivos/Decio\\_Bruno\\_ADeAC2005\\_2.pdf](http://www.pgletras.uerj.br/gtlet/arquivos/Decio_Bruno_ADeAC2005_2.pdf)> Acesso em: 23 dezembro.2023.

RODRIGUES, C. As vicissitudes do Sistema Escolar em Moçambique na 2.<sup>a</sup> Metade do Século XIX – hesitações, equilíbrios e Precariedades (Tese de Doutoramento não publicada em História de África) Lisboa: Faculdade de Letras. Rodrigues, 2007.

ROLDÃO, M. C. **Formar Professores. Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo.** Aveiro: CIFOP/Universidade de Aveiro, 2000.

- ROLDÃO, M. C. **Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, 2007.
- ROLDÃO, M. C. Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In **Comissão Europeia (Ed.), Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Comissão Europeia, 2007, p. 40-50.
- ROLDÃO, M. C. **Um currículo de currículos**. Santarém: Edições Cosmos, 2011.
- SACRISTÁN, J. GIMENO. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, António (org.), **Profissão professor**. Porto, Porto Editora, 1982.
- SANTOS, B.S. **Conhecimento Prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências**. Revisitado. 2ed. São Paulo: Cortez editora, 2006.
- SHULMAN, L. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, v.15 n 2, 1986, p.4-14.
- SHULMAN, L. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, v.57 n.1, 1986, p.1-21.
- SHULMAN, L; Shulman, J. **How and what teachers learn: a shifting perspective**. Journal of Curriculum Studies, v.36 n.2, 2004, p.257-271.
- SOUSA, J. **Professor: uma Profissão? O papel da instituição formadora**. Tribuna da Madeira. Educação. 2001, p. 13-16.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes (10ª edição). 2010.
- TARDIF, M; Lessard, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TEODORO, A. **Da profissionalização da atividade docente à crise de identidade dos professores: considerações preliminares para um estudo da situação portuguesa**. Boletim SPEF, v. 2 n.9, 1994, p.37-44.
- THOMPSON, R. **O Ensino Secundário e os desafios da Educação no século XXI em Moçambique**. Maputo: Universidade Pedagógica, 2000.
- UACIQUETE, Adriano Simão. Modelos da educação em Moçambique 1983-2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)–Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. Aveiro, 2010.
- UNESCO. **Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015**. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2006.
- VSO. **Professores Falando Contribuições dos professores primários para a qualidade da educação em Moçambique**. Maputo: VSO, 2012.
- YIN, R. **Case Study Research: Design and Methods**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2ª ed. 1994.