

14. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE: PERCURSOS E IDENTIDADES

Teacher Training in Mozambique: Paths and Identities

Zulmira Luís Francisco⁴⁸

Resumo

O presente trabalho surge no âmbito do programa de mobilidade Internacional da Universidade Federal de São João del Rei, em Minas Gerais, na sequência do lançamento do Edital 02/2024/PROPE/ASSIN. A intenção primeira é de reflectir sobre a formação docente e a sua actuação na disciplina de Metodologia de Ensino Superior na Universidade Pedagógica de Maputo. Uma das questões importantes para esta reflexão, prende-se com a preocupação sobre se a sua formação nas diversas áreas de conhecimento, os habilita cabalmente para actuar com um paradigma diferenciado em Metodologia do Ensino Superior. Reflectimos igualmente sobre as condições de trabalho dos professores, vendo-se a possibilidade de responder cabalmente às crescentes demandas num contexto macrossocial e político desafiador em Moçambique. Como base metodológica, assume-se a pesquisa bibliográfica e documental, e a nossa experiência informada e um quadro de referência teórica local sobre estudos, discussões e reflexões em volta da formação de professores em Moçambique, os desafios do Ensino Superior e da formação docente deste subsistema, no quadro do Sistema Nacional de Educação. A revisão de literatura resultará do estudo e consulta da bibliografia de autores moçambicanos, publicados em livros, resultantes de eventos científicos, tais como artigos científicos e comunicações, bem como consulta a teses, dissertações, colectâneas e demais trabalhos académicos. Consideramos que o quadro teórico sobre a formação de professores em Moçambique, sobretudo no que se refere ao Projecto Educativo da UP, poderá consubstanciar os elementos de análise e de referência suficientes para a inserção de mudanças de nível microcurricular na área de Metodologia do Ensino Superior.

Palavras-Chave: Sistema Nacional de Educação; ensino superior; metodologias; formação de professores; Universidade Pedagógica.

Abstract

This work arises within the scope of the International Mobility Program of the Federal University of São João del Rei in Minas Gerais following the launch of Notice 02/2024/PROPE/ASSIN. The primary intention is to reflect on teacher training and their performance in the discipline of Higher Education Methodology at the Pedagogical University of Maputo. One of the important issues for this reflection is the concern about whether their training in the different areas of knowledge fully qualifies them to act with a differentiated paradigm in Higher Education Methodology. We also reflect on the working conditions of teachers, seeing the possibility of respond fully to the growing demands in a challenging macro-social and political context in Mozambique. Based on bibliographic and documentary research, and our own experience, we sought to establish a local theoretical framework for studies, discussions and reflections on teacher training in Mozambique, the challenges of Higher Education and teacher training in this subsystem within the framework of the National Education System. The literature review will result from the study and consultation of the bibliography of Mozambican authors published in books resulting from scientific events, such as scientific articles and communications, as well as consultation of theses, dissertations, collections and other academic works. We believe that the theoretical framework on teacher training in Mozambique, especially with regard to the UP Educational

⁴⁸ Doutora em Educação/Currículo; Professora Associada na Faculdade de Educação e Psicologia da UPM Maputo. zulmirafrancisco3@gmail.com

Project, may substantiate the sufficient elements of analysis and reference for the insertion of changes at the microcurricular level in the area of Higher Education Methodology.

Keywords: national education system; higher education; methodologies; teacher training; Pedagogical University.

INTRODUÇÃO

Com o presente texto pretendo elaborar algumas reflexões sobre a formação docente e as competências básicas para a docência no ensino superior, em particular na Universidade Pedagógica de Maputo (UPM)-Moçambique. O seu objectivo prende-se com a intenção de construir um projecto de pesquisa sobre as condições teórico-metodológicas da docência nos cursos de graduação e pós graduação da UPM, no âmbito do programa de mobilidade internacional, respondendo ao Edital lançado, por via do qual me vinculei à Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), Brasil,⁴⁹.

A pesquisa exploratória será baseada num levantamento de dados obtidos por intermédio da análise das ideias e das respostas ao submeter-se um inquerito a um universo de docentes em exercício em várias instituições, inclusive os da UFSJ. A ideia de realizar uma pesquisa neste sentido, surge de reflexões e experiência da autora com a prática docente na Universidade, uma vez que vem trabalhando na Graduação e na Pós-Graduação, com disciplinas tais como a Didáctica, as Práticas Pedagógicas e Tecnico-Profissionais e respectivos Estágios, o Desenvolvimento Curricular e as Metodologias, nomeadamente Métodos de Estudo e Investigação Científica ou Métodos de Estudo Universitários na nova versão. Portanto, disciplinas ligadas à teorização e prática docente, consideradas essenciais na promoção de competências para os desafios inerentes a condução do processo de ensino e da aprendizagem na Universidade.

A Universidade Pedagógica (UP) é uma instituição pública, inicialmente cumprindo a missão exclusiva de formação de professores para todo os subsistemas de Educação desde 1985, ainda como Instituto Superior Pedagógico, transformando-se em Universidade Pedagógica de

⁴⁹ O Edital em referência visava a um processo selectivo inserido na Chamada Interna para Professor Visitante Estrangeiro do programa de Pós Graduação da UFSJ, sendo que a minha estadia teve o patrocínio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), a quem uma vez mais estendo os meus agradecimentos.

Moçambique em 1995. A partir de 1998 a Universidade passou por sucessivos processos de Revisões e Reformas curriculares, sendo que a última Reforma, ocorrida entre 2020-2021, alterou a sua missão por decreto ministerial nº 5/2019, designado-se Universidade Pedagógica de Maputo, passando a formar *técnicos superiores com qualidade de modo a que contribuam de forma criativa para um desenvolvimento económico sociocultural sustentável*, iniciando-se um novo ciclo consentâneo com o actual contexto político, económico e social. Isto significa que temos um modelo clássico de Universidade e que a formação de professores a nível superior para todos os subsistemas do Sistema Nacional de Educação (SNE) deixa de ser exclusivamente a sua missão estatutária. Não sendo exclusiva, mantiveram-se, porém alguns currículos estritamente ligados a Formação de Professores p.e. de Pedagogia e de Formação de Formadores.

A Faculdade de Educação e Psicologia (FEP) da UPM, além dos cursos de Graduação e Pós-Graduação, vem oferecendo cursos de curta e média duração (três a seis meses) com várias edições ao longo dos últimos 10 anos, designados “Metodologia de Ensino Superior”, a diversos destinatários, com origem profissional diversa, desde engenheiros, professores do ensino primário e secundário, graduados de relações internacionais, entre outros.

A organização curricular destes cursos coloca na primeira parte, matérias relacionadas com as componentes psicopedagógicas e na segunda parte realiza-se a indução para a componente inerente a especialidade. Quem são os professores, de modo geral, que trabalham nestes cursos? Quem são os estudantes, que expectativas e percepções têm do ES? Deveremos igualmente questionar sobre se a sua formação nas mais diversas áreas do conhecimento, os habilita cabalmente para actuar com um paradigma diferenciado em Metodologia (s) do Ensino Superior, quer seja para os cursos da pós graduação e graduação ou para estes últimos. Quais são os aspectos que devem ser melhorados, incorporados ou integrados no âmbito do projecto de pesquisa que pretendo realizar?

Eventualmente encontraremos as respostas ou as pistas num quadro descritivo sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE) e os respectivos subsistemas, incluindo o Ensino Superior, o qual será apresentado de forma breve depois desta Introdução. Baseando-me em pesquisa bibliográfica e documental, bem como na minha experiência informada procurarei estabelecer um quadro de referência teórica local sobre estudos, discussões e reflexões em torno da formação de

professores em Moçambique, bem como os desafios do Ensino Superior (universidades e outros) e da formação docente deste subsistema.

Uma revisão de literatura ajuda não somente à delineação do problema de pesquisa, da ampliação do conhecimento sobre o tema já produzido e disseminado, mas é indispensável na detecção de novas linhas de investigação. Neste caso procuramos uma nova abordagem investigativa por via da identificação dos desafios e dos aspectos mais problemáticos vivenciados e experimentados por estudantes e pelos professores na Universidade. Os desafios mais prementes neste subsistema, foram objecto de reflexão de vários autores moçambicanos que viram a relativa autonomia universitária e a superação do pensamento hegemónico como obstáculos.

A revisão de literatura será conseguida por via de estudo e consulta a bibliografia composta por obras de autores moçambicanos publicados em livros, resultantes de eventos científicos, tais como artigos científicos e comunicações, bem como consulta a teses, dissertações, colectâneas e demais trabalhos académicos. Restringimo-nos a autores moçambicanos, pois, ao longo dos últimos 25 anos muito já se discutiu e se reflectiu sobre a Educação e sobre o Ensino Superior em Moçambique. O nível de formação de professores nas Universidades evoluiu comparativamente, incrementando-se igualmente a qualidade da pesquisa e de publicações. É de referir que grande parte dos autores aqui mencionados e referenciados foram protagonistas dos processos de mudança ocorridos desde a Independência Nacional.

Por um lado, muitos deles, constituíram o grupo de professores seleccionados nas últimas classes do Ensino secundário e médio para suprir a falta de professores, após o abandono massivo dos professores portugueses. É a “geração 8 de Março”. Portanto, estão no seu lugar/espço de fala, por isso quisemos saber e registar o que os professores/pesquisadores moçambicanos problematizam, estudam, reflectem e ajudam na solução dos problemas da Educação em Moçambique.

De um modo geral, o quadro teórico que se pretende estabelecer servirá como referência para elaboração de uma proposta de acções concretas para um projecto de formação no âmbito da *Estratégia de Formação de Professores para o Ensino Superior*, conforme a Resolução Nº 29/2009 do Conselho de Ministros, na área de Metodologia de Ensino Superior, mais consistente, mais identitário com a realidade da sala de aula universitária de hoje. Ou seja, debruçarmo-nos

sobre uma realidade que pode ser compreendida ao destacarmos os seguintes aspectos problemáticos:

- Elevado número de estudantes por sala;
- Fragilidades epistemológicas e metodológicas trazidas pelos estudantes das anteriores frequências;
- Precariedade de meios, materiais e de recursos didácticos para actividades de estudo e de pesquisa (estudante-pesquisador);
- Pouca disponibilidade dos docentes para produção na pesquisa científica e educativa
- Pouca disponibilidade dos docentes para o atendimento personalizado/individualizado aos estudantes;
- Expectativas dos estudantes enquanto pós-graduados;
- a contribuição para a construção e desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária;
- Autoridade e autonomia dos professores;
- Formação (inicial e contínua), estratégias e metodologias activas de ensino aprendizagem na Universidade.

1. O Sistema Nacional de Educação: a “mola” propulsora para uma Educação de qualidade e justa para todos

O Sistema Nacional de Educação (SNE) foi aprovado na Lei 4/83, de 23 de Março, com a implementação de currículos nacionais e uniformes para todo o país, para todos os níveis de ensino, preconizando uma educação para todos. O mesmo compreendia 5 subsistemas, incluindo o Subsistema de Ensino Superior, cujos objectivos gerais assegurariam o acesso e a obrigatoriedade da educação, assumindo valores de igualdade e justiça social como princípios básicos de uma sociedade moderna e democrática.

Importa, neste item, revisitar aspectos importantes dos contextos histórico, político, social, cultural e económico precedentes ao surgimento da Política Nacional da Educação, materializada no SNE. A abordagem contextual considera-se importante para se compreender os desafios sistémicos da sua concepção e a multiplicidade de factores derivados dos desafios emergentes, que

implicaram as sucessivas revisões e alterações ao longo dos anos, até à presente Lei 18/2018 de 28 de Dezembro.

O livro “Longa Marcha duma educação para todos em Moçambique” de Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005), analisa toda a política e administração imperial do estado português, em particular, para a Educação, na antiga colónia de Moçambique, desde o início da invasão e colonização em 1498 até o pós independência, portanto nos cerca de 500 anos de dominação colonial. Conforme os autores, no início do século XIX, o termo “colónia” viria a ser substituído por “província ultramarina”, após uma revolução liberal em Portugal, procurando destacar o que se consideraria “igualdade” entre os cidadãos portugueses e os nativos das colónias, no tratamento das formas de administração dos territórios sob seu domínio.

Essa preocupação ganha corpo com a criação da “Congregação das Missões portuguesas da África”, a qual se ocuparia da difusão da fé religiosa e moral, bem como da missão do professorado primário em Moçambique, pois a educação dos filhos dos portugueses já era garantida pelos padres e professores particulares. Com a chegada dessas organizações religiosas, estabelecem-se as primeiras escolas públicas em Moçambique.

No entanto, continuamos a mencionar os autores acima, contrariamente aos ventos liberais que preconizavam uma suposta igualdade na educação, vozes se levantaram defendendo um tipo de educação segregacionista na qual os indígenas deveriam ser civilizados por um ensino apenas virado para o trabalho braçal e formar-lhes a consciencia de cidadão português. Foram assim criadas escolas para o chamado ensino rudimentar (apenas para habilitar os indígenas a ler e escrever), escolas profissionais de artes e ofícios e o ensino normal que habilitava professores indígenas para as escolas rudimentares. Entretanto, na década de 1960, inicia-se o movimento das independências em alguns países da África ocidental e a luta armada para a libertação de Moçambique da dominação colonial, e é abolido o estatuto do indígena, operando-se algumas reformas no ensino, redifinindo-se novas bases que colocariam os alunos negros ao mesmo nível das crianças assimiladas (filhos de negros “civilizados” e crianças mestiças). Apesar disso, a educação e o ensino sempre se mantiveram com um carácter discriminatório e segregacionista.

Mazula (1989), na sua tese de Doutoramento, elabora um retrato dramático da herança colonial, referindo-se a um atraso generalizado da vida económica e social, contabilizando-se um saldo de quase 93% de analfabetos no seio de uma população de 9 milhões de habitantes, à data da Independência de Moçambique em 1975. Por este dado, é possível depreender que a potência colonizadora, Portugal, obviamente, não estava interessada em estabelecer processos educativos cimentados numa educação democrática e para o desenvolvimento, ao contrário, a ideia era reduzir a maioria da população a uma condição de dominada, obediente e ignorante. É preciso referir que Portugal, diferentemente das outras potências coloniais como a França, a Bélgica, por exemplo, com regimes democráticos, era governado por uma ditadura fascista e, como tal, não se poderia esperar uma política que consagrasse direitos iguais nas suas colónias, sobretudo na Educação.

Após a declaração da independência, a Educação constituiu-se numa prioridade, um Direito fundamental dos cidadãos moçambicanos, consagrados na primeira constituição e nas demais, enquanto um Estado democrático. A leitura estatística do número de analfabetos era assustadora. Reverter este facto levou o país, como Estado de direito, a adoptar medidas assertivas e que o colocassem no concerto das nações comprometidas com o desenvolvimento e bem estar da sua população.

O SNE e a subscrição aos demais protocolos internacionais (a Declaração Universal dos Direitos da Criança, a Declaração de Jomtien 1990 p.e.), viriam a responder a esse desidertato. Espada (2018, p. 30), explica que a ideia de massificação da educação encontra fundamento no quadro acima descrito, *estimulando os sucessivos governos da Frelimo a um envolvimento comunitário a fim de oferecer oportunidades de ensino às crianças, tendo-se assistido a uma explosão escolar, a redução da taxa de analfabetismo em cerca de 21%, em 1981, situando-se o país quase na meta de Ensino primário Universal*. Bastos (2017), aponta factores endógenos e exógenos, como *a guerra civil (1982-1992), as calamidades naturais e a conjuntura internacional* desfavorável à linha política e ideológica associada ao Marxismo Leninismo adoptada como estratégia de governação pela Frelimo, como os grandes impeditivos desse esforço.

A implementação do SNE não se realizou de uma única vez, tendo sido gradualmente implementado por classe e níveis de ensino ao longo de mais de dez anos (Francisco, 2004), tendo, entretanto, sofrido reajustes ao abrigo da Lei 6/92, de modo a reflectir as transformações

económicas, sociais e políticas de cariz neoliberal, resultantes do abandono do centralismo económico e da introdução do multipartidarismo. Desde então, várias reformas à primeira lei foram efectuadas. Januário (2018), ao analisar as reformas ocorridas no SNE e os seus impactos nos últimos 40 anos, caracteriza-as como *momentos difíceis de burocratização, estagnação e fragmentação agravados por uma administração e gestão excessivamente centralizadas*, tendo conduzido as autoridades e parceiros a reflectir sobre a redefinição dos seus papéis e responsabilidades na tomada de decisões políticas e da implementação, com vista ao alcance de consensos para um novo quadro de funcionamento do SNE.

Este cenário propiciou a entrada de novos actores privados no sector da Educação, abrindo espaço para a criação de novas elites, agudizando-se as desigualdades de oportunidade no acesso à educação. A expectativa da complementaridade do Ensino privado apontava, de um modo geral, para a descentralização dos processos, para a expansão e melhoria na oferta dos serviços de Educação. Além disso, via-se também uma oportunidade para algum descongestionamento da escola pública, cuja taxa de frequência mostra uma evolução de 1,2 milhões, em 1992 para 4,4 milhões em 2011, apenas no Ensino primário (Bastos op.cit).

Numa análise no mesmo sentido, Francisco (2004), concluiu que a lógica de exclusão estava subjacente à lógica das directivas educacionais na medida em que o compromisso constitucional, político e ético de uma escolaridade para todos, foi abandonado a favor da competitividade e concorrência, ditadas pela economia de mercado. No entanto, o país continuou a enveredar esforços correspondentes às intenções de propiciar um educação para todos, traçando planos sectoriais para os subsistemas de educação, priorizando o ensino básico.

Conforme Januário (op. Cit), tais planos não conseguiram abordar os desafios e as necessidades do sector de uma forma sistemática devido a uma falta de visão global e integrada. Factores como a guerra civil (1977-1992); as formas de elaboração e a implementação do SNE, as quais não foram participativas nem democráticas, por não terem sido envolvidos os professores como parte interessada na reforma educacional; os programas de ensino afastados das preocupações do quotidiano da maioria da população; a falta de professores qualificados; as dificuldades de acesso ao ensino básico; a falta de meios e materiais didácticos, tornaram difícil a

concretização do esforço do governo para levar todos os cidadãos para a escola (Francisco, 2004, p.62).

Por outro lado, factores de ordem curricular, como a unicidade e homogeneidade do sistema educativo, a realização de exames nacionais, as avaliações classificatórias, equívocos na interpretação e abordagem das orientações de implementação dos currículos, tornaram os professores e alunos meramente executores das directivas.

Estes constrangimentos impulsionaram o debate e reflexão sobre uma visão mais alargada e consentânea com a necessidade de efectuar mudanças em todo o sistema, tendo sido aprovada a Política Nacional de Educação (PNE) que definia as linhas de acção referentes à expansão do acesso e equidade; melhoria da qualidade e relevância da educação e ao reforço da capacidade institucional.

O Plano Estratégico da Educação (PEE), surge como um instrumento de planificação e de mobilização de recursos, inicialmente providos pela ajuda externa, constituída essencialmente por apoio a projectos de educação. Na sua concepção, o PEE viria a substituir essa ajuda externa pelo Orçamento Geral do Estado e outras fontes internas de financiamento, para levar a cabo a materialização dos três pilares de acção da PNE. Entende-se que uma Política Nacional de Educação corporiza acções de médio e longo prazo, as quais, independentemente dos ciclos de governação, deveriam ser implementadas.

Não obstante os progressos alcançados no que se refere à metas do acesso, massificação, equidade, construção de salas de aula, de escolas, os desafios são ainda enormes, agudizando-se cada vez mais, em razão de factores estruturais e conjunturais internos e externos, como a crise económica a nível mundial, que se repercutem em desinvestimentos das áreas sociais, as consequências dos eventos climáticos severos, que vem destruindo grande parte das infraestruturas escolares, obrigando os governos a refazerem permanentemente as suas acções. Por outro lado, os desafios em relação à formação e capacitação do capital humano para o sector da Educação, em particular a Formação dos professores, continuam prevaletentes volvidos 50 anos de independência de Moçambique.

2. O Subsistema de Educação e Formação de Professores: Modelos de formação de professores do ensino primário e secundário e os desafios de implementação

Os desafios que são colocados a nível da formação dos professores, de modo geral, têm a ver com a qualidade da sua formação. Quem são os professores, onde, como se formam/ram? Historicamente, a formação dos professores em Moçambique, para os moçambicanos esteve aliada ao projecto de dominação colonial.

Não poderia ser diferente, conforme vimos no quadro descrito por Mazula (1989), e na “Longa marcha (...)” para a educação, analisada por Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005). Rupia (2021), faz notar que devido a aliança entre a Igreja Católica e o Estado Português (Concordata de 1940), este:

relegou aos membros do clero, freiras e missionários o exercício da função de professores dos “indígenas”. As actividades de ensino eram desenvolvidas em instituições religiosas(...). O estado Português criou em 1930 a Escola de Habilitação de Professores de Alvor, na qual os professores deveriam passar por um processo de avaliação específico, gerido pela igreja, para da sua disposição em cumprir com os objectivos preconizados para a educação e instrução dos “indígenas” (p.44, 45).

Mate (2023), ao reflectir sobre “a dinâmica e os desafios da profissionalização docente”, envereda por uma abordagem histórica e contextual da formação dos professores, afirma que

“a formação dos professores primários no tempo colonial correspondia ao modelo clássico, o seminário pedagógico, e tinha duas variantes, que pelas características da sua construção curricular, podem ser designados de seminário pedagógico integrado e seminário pedagógico independente. Trata-se de um modelo que estava veiculado (sic) ao conceito de transmissão e assimilação de saberes docentes, o que é compreensível considerando o perfil pedagógico da escola de então: uma escola da pedagogia da normativa e da “modelagem”, da reprodução social e da aprendizagem reprodutiva”.

É importante referir que em face dos objectivos de dominação e subjugação, bastariam actividades de instrução do que de educação no sentido que hoje conhecemos, enquanto propiciadora de conhecimentos, de habilidades para a formação e transformação da sociedade. Rupia (op. cit.), sinaliza que este tipo de ensino, reservado apenas aos indígenas e alguns assimilados, era essencialmente instrutório, o qual não exigia um preparo e nem condições específicas para ensinar a ler, escrever e lidar com números.

Este sistema de ensino discriminatório e segregador perdurou durante as décadas seguintes, apesar de algumas reformas e da abolição do estatuto do indígena, de algumas concessões para a formação em áreas técnicas e profissionais, escolas profissionais de artes e ofícios, que formavam funcionários das administrações coloniais, como enfermeiros, tradutores, mas sempre na condição subalterna de auxiliares e servidores do sistema colonial. Em 1964, após tentativas de negociações frustradas entre o estado português e a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), não deixaram outra opção aos então jovens do movimento senão iniciar uma luta armada contra o poder colonial, que culminou com a independência política dez anos depois.

O processo de nacionalizações das áreas sociais, Educação e Saúde, anunciado pelo Presidente Samora Machel, em Julho de 1975, visava controlar as escolas, promover a sua socialização e corrigir as distorções do sistema educativo herdado do colonialismo (Francisco, 2004, apud, Mendonça e Capece). Pela primeira vez, no país independente, vivia-se um processo de democratização da Educação, de mudanças nas relações de poder e almejava-se a formação do “Homem novo”, transformando a “escola numa base para o povo tomar o Poder”, um slogan bastante difundido na época, ao se atribuir à escola e à Educação o papel de assegurar a formação política, ideológica, científica e pedagógica dos professores e alunos (Francisco, 2004, p.17).

Nesse processo, o país deparou-se com uma grande carência de professores que, por opções políticas e ideológicas decidiram pelo abandono massivo do país recém independente. Surgiram então as primeiras iniciativas de formação de professores com a criação de modelos de formação acelerada de professores, entre três a seis meses, até um ano, para o ensino primário, a criação da Faculdade de Educação na Universidade Eduardo Mondlane, a única no país na época, que formava professores para o ensino secundário em dois anos. Em relação a este movimento, registei

na minha tese de Doutorado (2004), parte de um depoimento importante que a Professora Rachael Thompson prestou, no qual recordou que uma das primeiras iniciativas antes da introdução do SNE, deu-se:

com o recrutamento de alunos que já tinham concluído o quinto ano do Liceu (...) para que as aulas não parassem no país, e mesmo sabendo que íamos ter muitas limitações e muitas carências, foi feito. Foi a primeira experiencia no país, foi completamente voluntário (...) e foi com base nessa experiencia que foi criada a Faculdade de Educação.

Nesse período, entre 1975-1983, testemunhamos as iniciativas para continuar a prestar os serviços educativos à população, inspiradas nas experiências de ensino e aprendizagem e de alfabetização acumuladas durante a guerra de libertação nas chamadas zonas libertadas da FRELIMO, cujo departamento de educação e cultura preconizava uma aprendizagem estritamente ligada à produção (alimentos) e à luta armada.

Era necessário proporcionar aos combatentes e à população que vivia nessas zonas, uma ideologia cientificamente avançada, objectiva e colectivista para o progresso (Castiano et. al). Essas acções tinham lugar em Escolas criadas pelo movimento e replicadas por todas as zonas de influencia da FRELIMO, nos centros de treino e preparação político-militar, centros de saúde etc., sobretudo na parte norte do país.

No entanto não se pode considerar essas acções como constituintes de um sistema de educação e que fosse igualmente uma alternativa ao ensino colonial. Os formadores-combatentes seriam recrutados entre os mais velhos, investidos de autoridade moral, com algumas habilitações para o efeito. Há também referência à colaboração de alguns formadores estrangeiros oriundos de países amigos que na altura prestavam apoio a luta armada.

As acções de organização e planificação do ensino eram realizadas em fóruns dedicados, denominados Seminários Nacionais de Educação. Existe a referencia ao primeiro fórum realizado em 1973, no qual, além de se ter traçado as Linhas Gerais para as disciplinas curriculares, as recomendações metodológicas para matérias específicas como História e Geografia de

Moçambique, p.e (o sistema colonial ensinava Geografia de Portugal) também decorriam acções de formação para os professores daquelas escolas.

Conforme referimos anteriormente, à data da independência a situação da educação era dramática (Castiano et Al., apud Mazula 1999): a maior parte da população era analfabeta, 69.000 crianças no ensino primário, 23.000 no ensino secundário e 3.800 no ensino superior, dos quais apenas 40 estudantes de origem africana, no seio de uma população estimada em 9 milhões de habitantes. Os mesmos autores referem ainda que a situação dos professores não era melhor, contabilizando 10.300 professores no ensino primário, 1.800 para o secundário e no ensino superior 164. De uma maneira geral, o sistema colonial havia deixado uma situação crítica relativamente ao funcionalismo público. Era necessário fazer funcionar o aparelho do estado como um todo. A maioria dos técnicos mais qualificados, do estado e do sector privado haviam abandonado o país logo a seguir à independência. As experiências de condução do processo educativo (o ensino, a organização e planificação do mesmo, o recrutamento e formação de professores, a alfabetização de jovens e adultos) trazidas das zonas libertadas, aliçercaram a tomada de medidas para fazer face ao cenário acima descrito.

As medidas de recrutamento de professores e de outros quadros, foram decididas no dia 8 de Março de 1977 e consistiram na orientação dos estudantes das últimas classes (9a, 10a e 11a) para as tarefas do aparelho do estado, incluindo a Defesa, Polícia, Saúde etc. Portanto, foi interrompido o nível pré-universitário e retomado nos anos 1980.

Neste ambiente de “emergência”, em relação à formação dos professores, os alunos que concluíssem a 9a classe deveriam frequentar as Escolas de Formação de Professores Primários, pois, o governo havia traçado como a prioridade emergente a formação dos professores primários. Debruçaremos-nos em primeiro lugar sobre o investimento feito para responder a esta emergência. Conforme Mate (2023) após a independência foram extintos os modelos de formação de professores usados na era colonial, os já referidos anteriormente seminários pedagógicos para dar lugar a uma formação acelerada e flexível por forma a responder, numa primeira fase a uma explosão da taxa de escolarização, bem como à necessidade de criar oportunidades de acesso aos excluídos do sistema colonial. Neste sentido, segundo Mate,

a formação inicial dos professores era efectuada através de seminários pedagógicos (independentes), que duravam de um a três meses. Paralelamente, como o objectivo de melhorar a qualidade de ensino e de qualificar os professores sem formação pedagógica, foram instituídas modalidades de formação como seminários ocasionais, planificação colectiva das aulas, programas de radiodifusão, acompanhamento pedagógico e discussão de artigos. A convivência do seminário com modalidades de aperfeiçoamento dos professores sugere uma preocupação com a formação contínua e com a rápida cobertura da necessidade de professores.

Esses seminários evoluíram para um modelo de formação sequencial e com duração mais prolongada para um ano. Neste sentido, Niquice (2005) destaca que os primeiros cursos de formação de professores, ocorreram nos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) entre 1976-1997, e compreendiam tempos de duração entre 1 a 3 meses, designados cursos de reciclagem, de 6 a 10 meses até 1 ano, cujos planos de estudos ofereciam disciplinas gerais lecionadas na primeira fase da formação teórica, reservando o estágio para o final da formação. As modalidades que compreendiam a formação até um ano, conhecidos como modelo 6a+1, a partir de 1982, foram gradualmente evoluindo para 6a+3 e 7a+3, compreendendo aquele esforço de formação acelerada para suprir a falta de professores primários.

O autor supracitado, ao analisar os níveis de competência e criatividade na formação de professores primários, considera estes conceitos subjacentes àquelas modalidades de formação, tendo constatado que, na prática, e devido aos desafios de uma formação acelerada, a qualidade pretendida e preconizada saiu comprometida nos seus objectivos. O currículo oferecido denota uma estrutura rígida e um carácter prescritivo dos programas e das disciplinas. Os planos de estudos compreendiam um número relativamente elevado para o tempo de formação cujos conteúdos eram excessivamente teóricos, sendo que conforme referimos, a parte prática, além de relegada para o fim, era tratada de forma superficial sem uma indicação clara sobre o que se deveria realizar.

Na crítica feita aos modelos de formação, o autor menciona que a quantidade e a hierarquização das disciplinas de carácter conteudista, *exigem muito trabalho, competência e*

criatividade, assim como exigem igualmente que os formadores compreendam a dimensão e a linguagem do trabalho (...); questiona a pouca relevância dada às práticas pedagógicas e ao estágio, realçando que que essa situação não favorece aos formandos um ambiente para analisarem e sistematizarem as experiências adquiridas durante o estágio, num processo de ensino e aprendizagem realizado predominantemente por transmissão e acumulação de conhecimentos teóricos, os quais supostamente suportariam de forma criativa, um bom desempenho profissional na situação do estágio. Ou seja, os currículos eram concebidos na ideia de que os conteúdos teóricos, por si, proporcionariam as competências necessárias, cabendo ao professor constituir-se uma espécie de “artesão”, colocando em prática a “arte” de ensinar, de transmitir os conteúdos.

Na sua análise, o autor, que escolheu os formadores dos Institutos do Magistério Primário (IMAP) como foco da pesquisa, refere que a sua criação em 1996 visava garantir a qualidade da formação dos professores primários questionada nos anteriores modelos. Os formadores deveriam trabalhar com um currículo integrado a fim de superar as lacunas relacionadas com a articulação teoria-prática, superando o seu distanciamento, revelado pela realização do estágio no final da formação. O nível de ingresso seria a 10^a classe e o curso duraria 2 anos designando com a fórmula 10a+2, formando professores para

desenvolver uma formação cultural que permita assumir-se como agente educativo; promover a aquisição de conhecimentos científico-pedagógico(...); permitir a construção de sistema de referencia pessoal e profissional, desenvolver atitudes e capacidades de intervenção pedagógica em diferentes contextos.

Se a crítica aos anteriores modelos se centrava na fragmentação e na rigidez dos currículos que levaram ao distanciamento da realidade da escola, já o plano de estudos dos IMAPs, embora concebido centralmente como os outros modelos, apresenta uma preocupação com as categorias de análise do autor (competência e criatividade) ao privilegiar uma matriz curricular que abre os espaços para o *exercício da liberdade, autonomia, participação* e, sobretudo porque a proposta curricular é baseada, entre outros, no princípio da *facilitação da transferência de conhecimentos, atitudes e competências para a prática profissional futura.*

Segundo o mesmo autor, além da garantia da aplicabilidade dos saberes adquiridos na formação, será possível aos formandos, construir as pontes facilitadoras para a promoção e desenvolvimento de uma atitude reflexiva sobre a sua prática profissional no momento da sua inserção na realidade da escola. O plano de estudos contempla períodos alternados de formação teórica e prática. Portanto, a componente prática da formação estava garantida com o Estágio e as Práticas Pedagógicas.

3. Conclusão

Até agora debruçamo-nos sobre a formação dos professores para o ensino primário, enquadrada num ambiente de grandes necessidades para garantir o acesso à escolaridade básica, definida como prioridade em consequência da explosão da taxa de escolaridade já referida, e ao abandono dos professores. Entretanto, os professores para lecionarem os níveis secundário e médio foram recrutados no início conforme as medidas do “8 de Março de 1977”, isto é, os alunos das classes terminais, da 10^a e 11^a classes lecionavam as turmas da 5^a até a 9^a classes, até a criação da Faculdade de Educação na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em 1980, formalizando assim, a Formação de Professores para o ensino secundário geral e o ensino técnico profissional.

Ainda assim, alguns professores, sobretudo para o ensino técnico, seriam recrutados naquela modalidade, ou recorria-se aos graduados dos cursos de engenharia, medicina e outros oferecidos pelas outras Faculdades da UEM. A Faculdade de Educação (FE) veio responder por uma demanda de formação de professores antes da aprovação do SNE, com uma oferta de cursos de dois anos para a 7^a, 8^a e 9^a classes nos quais ingressavam estudantes com a 9^a classe e cursos para a 10^a e 11^a classes, igualmente com a duração de dois anos.

A Faculdade de Educação ministrava cursos intensivos para todas as áreas com uma certificação de Bacharel, cujo modelo era sequencial e bivalente, oferecendo um estágio profissional na última parte do curso, este com a duração média de dois meses. O perfil de saída habilitava o recém-formado a lecionar duas disciplinas no ensino secundário e técnico-profissional como já nos referimos, p.e. Química e Biologia; História e Geografia.

O nível de Licenciatura para a formação de professores surge em 1985, com a extinção da FE e a criação do Instituto Superior Pedagógico (ISP) seguindo a mesma linha de formação sequencial e bivalente nas disciplinas. Esta instituição viria dez anos depois a possuir o estatuto de

Universidade com cursos de Licenciatura em ensino de.... O modelo de cursos oferecidos pela recém-criada Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), continuava assente num paradigma racionalista cartesiano, com fraca articulação entre a teoria e a prática e um estágio profissional curto e precário, bastante teorizado, em parte devido a precariedade de recursos nas escolas secundárias onde o mesmo tinha lugar, resultando num produto pedagogicamente ineficaz (Francisco, 2013).

O desenvolvimento da análise acima referida será feito em outro texto, pois, para efeitos de publicação de artigo, o presente trabalho deverá obedecer às respectivas normas em termos de formatação e de redacção. Abordaremos, entre outros, os estudos curriculares e abordagens críticas e pós-críticas do Currículo, que pontuaram e foram decisivos para o desencadeamento dos amplos movimentos de revisões e reformas curriculares ocorridas no início do novo milénio.

4. Referências

- Bastos, J. N. & ABACAR, M. (2018). Educação em Moçambique: Políticas, Concepções e práticas. Educar- UP, Maputo.
- Bastos, J. N. & MITHÁ, S. M. (2018). GURO, Manuel. A perspectiva Samoriana de desenvolvimento da Educação: a formação do homem novo e o processo de massificação em Moçambique (1975- 1992). Actas da Conferencia sobre a Educação: 30 anos com Samora reflectindo sobre Educação em Moçambique. UPGaza, Moçambique.
- Buendia-Gómez, M. (1999). Educação moçambicana – história de um processo:1962-1984. Livraria Universitária, Maputo.
- Castiano, J. P. & Ngoenha, S. E. (2005). A longa marcha da “educação para todos” em Moçambique. Imprensa Universitária, Maputo, 2005.
- Dias, H. N. (2015). A Prática Pedagógica o o Estágio Pedagógico Na Formação Integrada De Professores Na Universidade Pedagógica. XII Congresso Nacional de Educação. Formação de professores. Complexidade e Trabalho docente. PUCPR, Brasil.
- Dias, H. N. (2012). Desafios da Universidade Moçambicana no século XXI. Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane; Série Ciencias deEducação, Maputo.
- Dias, H. N. (2015) A Prática Pedagógica E O Estágio Pedagógico Na Formação Integrada De Professores Na Universidade Pedagógica. XII Congresso Nacional de Educação. Formação de professores. Complexidade e Trabalho docente. PUCPR, Brasil.

- Dias, H. N. (2007). Saberes docentes e formação de professores na diversidade cultural. Tese de Pós-Doutoramento em Psicologia da Educação. PUCSP,
- Mithá, S. M. (2017). Reflexões sobre a progressão por ciclos de aprendizagem em Moçambique. p.113. In: Mithá, S. M. e Macedo, E. (org). Avaliação no ensino Básico: reflexões e experiencias do Brasil e Moçambique. Editora Educar- UP, Maputo.
- Espada, A. S. (2018). Educação para todos e qualidade questionável: Agenda 1990-2015. In: BASTOS, Juliano e ABACAR, Mussa. Educação em Moçambique: Políticas, Concepções e práticas. Educar- UP, Maputo
- Flores, J. M. (2017). Gestão das escolas do Ensino Básico na perspectiva dos ciclos de aprendizagem. p.145 In: Mithá, S. M. e Macedo, E. (org). Avaliação no ensino Básico: reflexões e experiencias do Brasil e Moçambique. Editora Educar- UP, Maputo.
- Francisco, Z. L. (2013). Metodologias alternativas na formação dos professores de Química na Universidade Pedagógica. In: Formação de professores: Políticas, saberes e práticas. Pimentel, S. et. al. (orgs). Simpósio Baiano de Licenciaturas, UFRB, Baía, Brasil.
- Francisco, Z. L. (2007). Práticas Pedagógicas na UP-Maputo: avaliação, pertinencia e perspectivas. Seminário de Práticas Pedagógicas, Universidade Pedagógica- Maputo
- Januário, F. M. (2018). O impacto das reformas no sistema nacional da educação em Moçambique. Actas da Conferencia sobre a Educação: 30 anos com Samora reflectindo sobre Educação em Moçambique. UPGaza, Moçambique, 2018, p.371-390
- Langa. B. O. (2024). A formação de professores para o ensino primário em Moçambique. Revista de Educação Educere et Educare. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
- Lopes, B. D. (2018). A aula universitária, relação de poder e autoridade entre docente e estudante: inspiração em Samora Machel. Actas da Conferencia sobre a Educação: 30 anos com Samora reflectindo sobre Educação em Moçambique. UPGaza, Moçambique.
- Mate, A. P. (2018). Processo de Bolonha em Moçambique: análise da Lei n227/2009, de 29 de setembro, Lei do Ensino Superior. In: BASTOS, Juliano e ABACAR, Mussa (orgs). Educação em Moçambique: Políticas, concepções e práticas. Educar, UP, Maputo
- Mate, G. T. E. (2024) A dinâmica e os desafios da profissionalização docente: no encalço da renovação pedagógica da educação básica em Moçambique. Revista de Educação Educere et Educare. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2024.

- Matos, N. & Mosca, J. (2009). “Desafios do ensino superior”, in Desafios para Moçambique 2010. Maputo, IESE, 297-318.
- MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020. Imprensa Universitária, Maputo, 2012.
- MOÇAMBIQUE. República de Moçambique. Bases e Directrizes Curriculares/Parâmetros Curriculares. Universidade Pedagógica de Maputo, Maputo, 2020/2021.
- Muianga, E. N. (2018). Uma reflexão sobre o pensamento educacional de Samora Machel (1975-1986). Actas da Conferencia sobre a Educação: 30 anos com Samora reflectindo sobre Educação em Moçambique. UPGaza, Moçambique.
- Niquice, A. F. (2005). Formação de professores primários-construção do currículo. Texto Editores, Maputo, 2005.
- Noa, F. (2024). Ensino Superior Em Moçambique -Políticas, Formação De Quadros E Construção Da Cidadania.
- Rosário, L. J. C. (2013). Ensino Superior na África, Universidades moçambicanas e o futuro de Moçambique. UNICAMP.
- Rupia Júnior, B. (2021). O Magistério no Ensino Básico em Moçambique e as condições laborais. Editora Educar, Maputo