

A DINÂMICA E OS DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: NO ENCALÇO DA RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE

Dr. Geraldo Teodoro Ernesto Mate ✉ 0009-0006-7658-0170
Universidade Pedagógica de Maputo

RESUMO: O artigo ora apresentado e intitulado “A dinâmica e os Desafios da profissionalização docente: No encaço da renovação pedagógica da educação básica em Moçambique”, procura fazer uma reconstrução histórica da formação dos professores primários em Moçambique, identificando trajetórias e os paradigmas a eles subjacente, de modo a compreender a dinâmica da profissionalização e a delimitar desafios. A tônica está no contributo das instituições de formação para a iniciação da profissionalização docente. O pressuposto é o de que a profissionalização docente é um factor determinante para a renovação pedagógica da escola e para a garantia da qualidade do ensino. A profissionalização docente é percebida como uma função sistémica centrada na formação de professores competentes, ao mesmo tempo que se pressupõe que ela começa com a formação inicial. A abordagem subjacente é uma abordagem contextual, sistémica, reconstrutiva, analítica e progressiva. O artigo termina com a fundamentação da iniciação da profissionalização numa perspectiva de abordagem integrada e coordenada.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionalização Docente; Abordagem Sistémica; Renovação Pedagógica; Ensino Básico; Moçambique.

THE DYNAMICS AND CHALLENGES OF TEACHER PROFESSIONALIZATION: IN THE PART OF THE PEDAGOGICAL RENEWAL OF BASIC EDUCATION IN MOZAMBIQUE

Abstract: The article presented und entitled “The dynamics and challenges of teacher professionalization: in pursuit of the pedagogical renewal of basic education in Mozambique, seeks to make a historical reconstruction of the training of primary teachers in Mozambique, identifying trajectories and the paradigms underlying them, in order to understand dynamics of teacher professionalization and delimit challenges. The emphasis is on the contribution of training institutions to the initiation of teacher professionalization. The assumption is that teacher professionalization is a determining factor for the pedagogical renewal of the school and for guaranteeing the quality of teaching. Teacher professionalization is perceived as a systemic function centered on the training of competent teachers, while it is assumed that it starts with initial training. The underlying approach is a contextual, systemic, reconstructive, analytical and progressive approach. The article ends with the relationally for the initiation of professionalization from a perspective of an integrated and coordinated approach.

KEYWORDS: Teacher Professionalization; Systemic Approach; Pedagogical Renewal; Basic Education; Mozambique.



1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

A profissionalização docente tanto pode ser percebida como um processo de aprimoramento funcional e pessoal do docente, como também pode ser analisada na perspectiva de uma função sistémica centrada na formação de professores com competências adequadas às exigências actuais e contextuais da actuação docente. Sem descurar a possibilidade de uma abordagem combinada das duas perspectivas, é na segunda que reside o foco deste artigo.

Como dimensão da formação e desenvolvimento docente, a profissionalização docente, percebida como uma acção pontual (formação inicial) e contínua (formação contínua), constitui o resultado de uma combinação de forças (factores) sistémicas que influem na configuração do perfil docente. Quer dizer, é resultado de uma equação combinatória e dinâmica entre os esforços da formação docente, a interiorização criativa e reflexiva da experiência docente, o desenvolvimento de competências docentes, as representações mentais sobre a acção docente, a capacidade reactiva do subsistema às expectativas e necessidades sociais, bem como à aspiração política de garantia de oportunidades educativas.

A apreensão da dinâmica e dos desafios da profissionalização docente, no contexto do Ensino Básico em Moçambique, implica, necessariamente, uma visão e uma reconstrução histórica da formação dos professores, neste caso, dos professores primários, que insere em si, por definição, a análise das trajectórias e dos paradigmas da formação dos professores.

Efectivamente, a análise das trajectórias e dos paradigmas da formação de professores constitui a base teórico-conceptual da delimitação das necessidades



de profissionalização dos docentes que actuam no Ensino Básico em Moçambique, ao conduzir para a compreensão da problemática da formação dos professores, para a delimitação de uma teoria da profissionalização docente e para a construção de uma visão sistémica sobre a profissionalização docente.

Consequentemente, o presente artigo subordinado ao tema “A dinâmica e os Desafios da profissionalização docente: No encaço da renovação pedagógica da educação básica em Moçambique”, versa sobre os seguintes aspectos temáticos:

- Trajectórias e paradigmas da formação de professores primários em Moçambique
- Profissionalização numa perspectiva de abordagem sistémica: Coordenação e integração como estratégia de optimização da formação de professores

A abordagem da dinâmica e dos desafios da profissionalização docente no contexto do Ensino Básico em Moçambique tem como questão de partida a preocupação de compreender até que ponto, no fluxo histórico da formação dos professores do Ensino Básico, as instituições e os modelos de formação a elas inerentes, tem logrado formar profissionais preparados para as exigências da tarefa docente e com competências adequadas ao perfil escolar do Ensino Básico. Dessa questão derivam duas questões que delimitam a abordagem.

A primeira parte do pressuposto de que a formação de professores, consequentemente a sua profissionalização, é um *continuum* evolutivo que transcorre de um estado de menor aprimoramento para um estado de maior aprimoramento, sucedendo-se em desafios e impondo tarefas evolutivas. Portanto, subjacente está a questão “que desafios e que tarefas evolutivas impõem-se ao Sistema de Educação Moçambicano para garantir a profissionalização docente no contexto do Ensino Básico”.



A segunda questão resulta da adoção de uma postura epistemológica progressista, a qual subjaz uma perspectiva construtiva. Isto é, a análise da dinâmica e dos desafios da profissionalização docente no contexto do Ensino Básico em Moçambique não tem um fim em si mesmo, mas deve conduzir, necessariamente, à identificação de subsídios para o redesenho da acção formativa, concretamente, à uma teoria da profissionalização, a apreensão dos processos formativos inerentes a profissionalização docente e à uma visão integrada desta.

As questões sobre as quais a análise da dinâmica e dos desafios da profissionalização docente assenta especificam a metodologia da abordagem. Esta pode ser caracterizada como contextual, sistêmica, reconstrutiva, analítica e progressiva.

Contextual, na medida em que o foco reside no contexto do Ensino Básico em Moçambique, mesmo que em algum momento haja referência a abordagens resultantes da análise de outros contextos nacionais. Igualmente, a contextualidade reside na consideração das exigências e dos desafios da tarefa docente no contexto concreto do Ensino Básico em Moçambique para o desenvolvimento de uma teoria da profissionalização docente, para a apreensão dos processos formativos e para o redesenho da acção formativa. Aliás, a abordagem *progressiva* reside no enfoque no re-desenho da acção formativa, no encaço da renovação pedagógica e da melhoria da qualidade da educação.

O re-desenho da acção formativa é uma extensão e consequência da sua análise sistemática e criteriosa, culminando com a identificação ou aferição de tarefas de desenvolvimento ou evolutivas, “aquelas que quando realizadas aumentam qualitativamente o nível do desempenho do sistema ou nível da acção sistêmica, e relançam o sistema numa rota de desenvolvimento” (MATE, 2014, p. 47), despoletando o movimento de mudança interna.



O re-desenho transcorre dos resultados do diagnóstico permanente do «estado de saúde» do sistema ou suas componentes, neste caso da formação docente. Baseia-se na análise da capacidade de resposta sistêmica às necessidades e aos objectivos sistêmicos, como metas consensuais de uma sociedade, culminado com o desenvolvimento de modelos, princípios, estratégias e reformulação de políticas, numa perspectiva de auto superação e melhoria.

Segundo Mate,

A perspectiva sistêmica constitui uma atitude epistemológica, portanto filosófica, em relação a abordagem do fenómeno educativo. Nela se realça a necessidade de uma visão holística, em oposição a uma abordagem reducionista, isto é, uma visão que considere a multiplicidade de causas que determinam a eficácia do processo educativo. O sistema, contudo, é uma realidade dinâmica determinada pela relação entre estrutura e função (MATE, 2014, p. 46).

Ainda segundo Mate,

o pressuposto epistemológico sobre o qual se baseia a visão sistêmica é o de que a análise dos fenómenos não pode ser unidimensional, na medida em que estes constituem unidades holísticas e são apenas significativos como tal. A natureza e qualquer outro facto social ou meta-social é constituída por compostos e não por simplificações. Os fenómenos só podem ser correctamente percebidos e apreendidos quando abordados como sistema, como totalidade de elementos inter-relacionados e interdependentes, que lhe conferem significância (MATE, 2018, p. 214-215).

A abordagem sistêmica, portanto, é uma abordagem necessária, considerando a complexidade do facto educativo, independentemente da dimensão da acção sistêmica (ensino, gestão, formação docente, políticas de educação, etc.). Ela sugere a necessidade de abordar o facto educativo na perspectiva da multiplicidade de factores que o determinam, considerando a



dinâmica da sua interação. Ela é contrária a uma perspectiva reducionista (mono causal) e de reprodução teórica, sendo necessariamente analítica e crítica.

Assim, a abordagem analítica, criteriosa e crítica decorre da busca de relações de causalidade múltipla, de interdependência e dependência, subjacentes ao facto educativo, o que implica a identificação de categorias (dimensões) de análise, definidas a partir da essência do próprio facto educativo, como histórico, contextual, contínuo, humano, praxiológico, axiológico, cultural, social e político, enfim, como complexo.

Na perspectiva de Mate (2013), a abordagem reconstrutiva (reconstrução histórica) está intrinsecamente associada à desconstrução crítica. Não se trata apenas de uma descrição em si, mas da busca de uma nova concepção da (...) formação de professores, quer dizer, trata-se uma análise crítica (...) da formação de professores, sob diferentes perspectivas de abordagem, com o objectivo de identificar exigências e desafios de melhoria. Neste sentido, pode-se falar de uma tríade metodológica: a reconstrução, desconstrução e construção (melhoria) (MATE, 2013, p. 28).

Finalmente, a profissionalização docente, como dimensão e objectivo da formação e resultado do aperfeiçoamento da actuação do professor é percebida neste artigo como um processo contínuo que inicia com a formação inicial e reforça-se ao longo do exercício profissional, indo para lá da aquisição de saberes e experiências, na medida em que se inscreve dentro do domínio da acção sistémica. Tal deve ser, se quisermos conferir significado às “reformas” pedagógicas necessárias e almejar a qualidade de ensino. A tónica, entretanto, está no contributo das instituições de formação para a iniciação da profissionalização docente.

Igualmente, a profissionalização docente é percebida como mais do que o resultado de uma mera acção formativa, do aprimoramento da acção docente ou



da implementação de políticas, mas sobretudo como resultado da conjugação de diferentes factores sistémicos com peso configurativo.

2 TRAJECTÓRIAS E PARADIGMAS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE

O Ensino Básico em Moçambique é, a partir da Lei actual do Sistema Nacional da Educação, Lei Nº 18/18, de 28 de Dezembro, de nove anos de escolaridade, que incluem um Ensino Primário de seis classes e dois ciclos, e os primeiros anos de escolaridade do Ensino Secundário, isto é, o primeiro ciclo do ES. Não obstante, a abordagem da dinâmica e dos desafios da profissionalização docente tem como objecto os professores do Ensino Primário.

A trajectória da formação dos professores primários em Moçambique, assim como os paradigmas que lhe são subjacentes, será abordada através de segmentos temporais delimitados: período colonial, período pós-independência e tendências actuais da formação.

2.1 PARADIGMAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO PERÍODO COLONIAL

Apesar de o Ensino Primário ter sido criado Moçambique, por Decreto, em 1854 (GÓMEZ, 1999) a formação institucionalizada dos professores primários teve o início em 1930 (Vide MATE, 2013, p. 103), provavelmente porque a escola primária tornou-se uma instituição significativa apenas no início do Século XX (GÓMEZ, 1999, p. 39-50).

Na sua génese, no período histórico que remonta ao tempo colonial (1930-1974), a formação dos professores espelhava o carácter sistémico de diferenciação social e exclusão educativa. Golias (1993) distingue três



modalidades de formação de professores: formação de professores de escolas dos postos administrativos, sob a gestão do governo, formação dos professores das escolas missionárias, sob a gestão da Igreja Católica, e formação dos professores das escolas oficiais, formados nos institutos do magistério primário, inicialmente na Metrópole e, mais tarde nas colônias, sob gestão do governo. A diferenciação institucional da formação dos professores primários despoletou um problema endêmico do sistema, que é o problema da diferenciação dos perfis de formação.

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 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.

O seminário pedagógico é uma modalidade de formação de professores que, pela sua posição de modelo antecedente na história de formação de professores de muitos países integra-se nos modelos clássicos. Na verdade, constituía um tipo de formação correspondente à uma Pedagogia baseada no centralismo docente, sob o pressuposto de que o professor deve ser detentor de um “saber pedagógico”, o que associava-se a uma actuação docente percebida como campo aplicativo de “receitas pedagógicas”. A assimilação do saber pedagógico (envolto num estaticismo normativo, sem preocupação nenhuma com a evolução do pensamento pedagógico) dá-se num contexto de desvalorização do desenvolvimento profissional docente e da competência psicopedagógica e da redução da ciência de educação na formação dos



professores à disciplina de fundamentos de pedagogia. Paralelamente, o contacto com a *praxis* escolar não era relevante para a formação.

O seminário pedagógico independente durava no máximo um ano, tendo sido frequentado por alunos que haviam concluído a quarta classe, e que após a formação eram designados Monitores. Os professores derivados desta variante eram alocados às zonas rurais mais recônditas. Neste sentido, eram designados professores das escolas dos postos administrativos.

O seminário pedagógico integrado era uma variante do seminário pedagógico na qual a formação pedagógica (limitada à disciplina da Pedagogia) era combinada com a formação teórica, concretamente com a formação geral e científica. A outra variante, o seminário pedagógico independente era uma forma elementar da formação especializada, concentrando-se na transmissão do saber pedagógico (normas e princípios de actuação docente), sob forma de seminário. Nesta tendência, enquadravam-se a formação nas escolas normais e nos institutos do magistério primário.

O currículo de formação dos professores das escolas missionárias (realizada nas escolas normais) tinha equiparação ao currículo do liceu. O plano de estudos incluía a Língua Portuguesa, Cálculo e Sistema Métrico, Geografia e História de Portugal, Elementos da Física, Química e Ciências Naturais, Desenho e Actividades Manuais, Pedagogia, Ética, Desporto, Técnicas de Agricultura, **Pedagogia**, Canto Coral, Higiene Escolar e Ensino da Moral Cristã. Neste currículo, portanto, a formação geral e científica tinha mais peso que a formação didáctico pedagógica. Paralelamente, a formação religiosa, as disciplinas de “sobrevivência em missão” (ex. a agricultura) e de missionação (Canto Coral, Moral Cristã) mereciam alguma atenção. A formação nesta variante durava três anos (GÓMEZ, 1999, p. 65; GOLIAS, 1993, p. 48). Os professores das escolas missionárias trabalhavam nas vilas e vilarejos.



Os institutos do magistério primário, cuja formação durava dois anos e tinha equivalência do 10º e 11º ano do Liceu formavam professores para as cidades e centros urbanos, tendo sido introduzidos em Moçambique em 1964 (GOLIAS, 1993, p. 48). Basicamente apresentam a mesma estrutura curricular das escolas normais.

Seja qual for a tendência de formação considerada (concentração na formação geral e científica ou na formação pedagógica), o potencial de profissionalização docente era muito insípido. Tal é visível na falta desvalorização das práticas e estágios, na ênfase dada a formação e cultura gerais, e na formação pedagógica desligada da formação geral e científica. Igualmente, verifica-se na falta de um sistema de formação contínua.

A predominância na escola primária colonial da aula frontal, associada à uma disciplina rígida e métodos autoritários, que promovia uma aprendizagem reprodutiva e pouco contribua para o desenvolvimento do saber fazer (MAZULA, 1995, p. 89-102) sugerem uma formação de professores não adequada a uma escola de base e a profissionalização docente. Percebe-se a pouca atenção dada às exigências da tarefa docente no contexto do Ensino Básico, tais como a diferenciação, a individualização e a variação dos métodos de ensino, bem como a promoção de estratégias de aprendizagem adequadas ao ensino primário, tais como a aprendizagem a aprendizagem através do jogo.

Sob o ponto de vista do perfil dos professores, a formação dos professores do ensino primário no tempo colonial reproduzia a diferenciação social vigente na sociedade colonial. Os professores, gozavam de status profissional diferente. No topo estavam os professores do magistério que serviam a classe dominante (os filhos dos colonos e alguns poucos assimilados que conseguiam vaga nas escolas oficiais). Na zona intermédia estavam os professores das escolas missionárias e na base estavam os professores do posto. O carácter de classe do



sistema de formação era realçado ainda pelas limitações estruturais que não permitiam a mobilidade ou continuidade de uma variante para a outra. O nivelamento dos perfis docente é um desafio sistêmico ainda hoje imanente. Efectivamente, os professores em exercício têm origens variadas, o que por si pode dificultar uma acção docente integrada e harmonizada.

O sistema de formação dos professores primários conduzia a uma certa alienação do papel docente, “investido” no seu papel de “missionário” e de “estensionista agrário”, e transformado em “agente de aculturação”, força dinâmica da promoção da assimilação de uma cultura estrangeira. A aculturação promovida pelo sistema de formação era realçada ainda pela sua indiferença em relação a aprendizagem das línguas nacionais, reduzindo as possibilidades do seu uso como línguas de ensino, o que tinha impacto na fraca identificação da população africana com a escola.

2.2 PARADIGMAS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS APÓS A INDEPENDÊNCIA

O seminário pedagógico independente, modalidade de formação no período colonial, sobrevive aos primeiros anos da independência nacional, extinguindo-se o seminário pedagógico integrado como modalidade de formação de professores primários. As razões para tal são várias.

Primeiro, o propósito político da promoção da inclusão escolar, na perspectiva de garantir oportunidades de acesso ao sistema da educação à maioria dos moçambicanos excluídos do sistema de educação colonial, acompanhado pela conseqüente elevação da taxa de escolarização, que, segundo Golias (1993, p. 65), atinge o seu pico em 1975 (os efectivos escolares crescem de 671.617 para 1.498,728), conduz a uma explosão escolar, que põe a



descoberto a necessidade de professores, agravada pelo abandono de muitos professores em exercício no sistema de educação colonial.

Segundo, a necessidade de professores implica na aceleração da sua formação, através de modalidades flexíveis. Johnston (1986) afirma que 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. Subjacente estava uma certa preocupação com a profissionalização docente. Contudo, ainda não se pode falar de um sistema integrado. Ao mesmo tempo, nota-se uma fraqueza na formação científica e geral do professor.

Terceiro, a preocupação com a organização da rede escolar, de modo a responder a demanda escolar, relega o estabelecimento de um sistema de formação de professores, o desenvolvimento curricular e a institucionalização da formação para um segundo plano. Segundo Johnston (1986), só a partir de 1981 é que pode-se falar de um sistema de formação de professores. A partir desse momento começa uma nova era de formação de professores primários, ao mesmo tempo que a sua trajectória muda de sentido, incorporando novos paradigmas.

As primeiras instituições de formação de professores primários, os centros de formação de professores primários (CFPPs), incorporavam um processo migratório do modelo seminário pedagógico para o modelo sequencial de formação. Começa-se com uma forma aperfeiçoada e institucionalizada do



seminário pedagógico. Segundo Johnston (1986), o primeiro currículo oferecido pelos CFPPs, que durava um ano, concentrava-se na formação didático metodológica, em detrimento da formação geral e científica.

A transição do seminário pedagógico aperfeiçoado para o modelo sequencial da formação de professores, passa por um modelo transitório (6^a classe + 3). Característico do plano de estudos desse modelo, era, segundo Mudiue (1999, p. 39), a oferta da metodologia de ensino de todas as disciplinas da escola primária, de uma formação político ideológica e ética, para além de uma educação geral e científica (Português, História, Ciências Naturais, Geografia, Educação Física e Matemática).

Com a introdução do Sistema Nacional da Educação, através da Lei N^o 4/1983, introduz-se efectivamente o modelo sequencial na formação dos professores primários, basicamente um modelo de duas fases de formação, organizadas em sequência e não de forma integrada. Portanto, o modelo “7^a Classe + 3 anos”, dos CFPPs, incluía uma formação teórica seguida de um estágio, dispostos em sequência linear, ocorrendo o estágio nos últimos seis meses dedicados (MATE, 2013, p. 106).

Na formação teórica, para além das metodologias de ensino das disciplinas do Ensino Primário, é reforçada a educação científica e geral, garantindo-se uma equiparação ao primeiro ciclo do ESG. Esta componente incluía como disciplinas a Língua Portuguesa, História, Geografia, Educação Física, Matemática, Física, Química. Igualmente foi reforçada a formação psicopedagógica, que integrava os Fundamentos de Pedagogia e a Psicologia Geral (ZACARIAS, *et al.*, 1996, p. 19).

Em termos de componentes de formação, tratava-se de um modelo triangular que combinava a formação científica e geral com a formação psicopedagógica e a formação didático metodológica. O maior peso era atribuído à primeira e a última componentes de formação. Em relação à última percebe-



se uma certa preocupação com o desenvolvimento da competência didático metodológica do professor, o que sugere uma valorização dos procedimentos da acção docente. Subjacente estava, contudo, uma perspectiva de centralismo docente. No centro estava o procedimento didático, o saber fazer didático metodológico, descurando-se o saber psicopedagógico, sobre as particularidades do aluno, sobre os processos de aprendizagem, sobre o contexto de aprendizagem, etc.

A desvalorização do saber psicopedagógico é visível tanto no grau de profundidade com que essa componente curricular era tratada como na sua composição numérica. Em relação ao primeiro aspecto, a componente reduzia-se aos fundamentos da Psicologia e Pedagogia. Em relação ao segundo aspecto, não havia espaço para outras disciplinas da Ciência de Educação, tais como a Psicologia de Aprendizagem, a Didáctica e a Pedagogia do Ensino Básico, a Psicologia do Desenvolvimento, a Sociologia da Educação, etc. Este deficit resultava provavelmente dos esforços de equiparação do currículo da formação ao currículo do ensino secundário geral, com o conseqüente reforço da componente da formação científica e geral. Tinha, contudo, como impacto uma limitação na adequação do perfil profissional docente ao perfil do ensino primário.

A limitação na adequação do perfil profissional teve outro factor determinante. Devido ao carácter sequencial do modelo, a prática pedagógica, no decurso da formação, reduzia-se à simulação no contexto do espaço físico da formação. O princípio do contacto permanente com a praxis escolar não constituía uma referência significativa. Como consequência, a iniciação na prática docente era preterida para o estágio de um semestre. O resultado era uma fraca integração entre a teoria e a prática, bem como uma fraca apreensão



da praxis escolar e docente como conteúdos da formação, “base material” para o desenvolvimento da praxis reflexiva no processo da profissionalização docente.

Com a introdução dos IMAPs, em 1997 (MINED, 1997, p. 5), o curso da história de formação dos professores primários muda de um sentido sequencial para um sentido de maior integração entre a formação teórica e a formação prática. Portanto, os IMAPs introduzem o modelo de formação integrada, dando maior valência curricular às práticas pedagógicas.

O contexto do surgimento dos IMAPs foi marcado por determinados propósitos políticos e sistêmicos. Segundo o MINED (1997, p. 5), tais propósitos englobavam:

- O reforço da relação entre a teoria e a prática.
- Elevar o perfil de entrada para a formação dos professores primários (da 7^a à 10^a classe).
- Diminuir a discrepância entre os conteúdos das disciplinas didático metodológicas e os conteúdos das disciplinas da componente científica.
- Melhorar a qualidade da educação .
- Melhorar o perfil dos professores.

Os propósitos políticos (directrizes) e sistêmicos subjacentes ao então também designado modelo 10 + 2 (que apresentava algumas variantes) deveriam ser alcançados através de algumas inovações introduzidas no currículo e na prática de formação dos professores primários. Segundo Mate (2013, p. 107) nelas integram-se, primeiro, um certo equilíbrio entre as componentes de formação, nomeadamente, formação psicopedagógica, formação científica e formação didático metodológica.

Para assegurar maior representatividade da formação psicopedagógica foram introduzidas novas disciplinas, que, de certa forma, reforçaram os saberes docentes sobre o contexto de aprendizagem e sobre as particularidades dos



alunos do Ensino Básico. Mate (Id.) refere-se a Sociologia da Educação, Pesquisa Educacional, Gestão Escolar e Ética e Deontologia Profissional (107-108). Pode-se aventar ainda a hipótese de que o reforço das disciplinas da ciência da educação insere em si uma preocupação com uma abordagem de ensino centrado no aluno.

A componente de formação científica traz consigo uma nova abordagem da formação, a qual subjaz uma preocupação da adequação desta às exigências da tarefa docente e à estrutura do currículo do Ensino Primário. Por um lado, são introduzidas disciplinas como Linguística Bantu, Inglês, Saúde Higiene Escolar. Por outro lado, as disciplinas de formação científica foram integradas em áreas disciplinares correspondentes às áreas de aprendizagem do ensino primário. Assim, a formação tinha, para além da especialização em áreas de aprendizagem do ensino primário (o que era característico ao modelo), uma base de formação geral e científica, comum a todos formandos, e que incluía como disciplinas, para além das antes mencionadas, as Ciências Sociais, Ciências Naturais, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Visual (MATE, 2013, p. 107).

A correspondência entre as áreas de aprendizagem do ensino primário e as áreas disciplinares da formação de professores, assenta sobre o pressuposto da unidade entre a formação científica e a formação didático metodológica. Por detrás está o conceito de bipolaridade da competência docente. A visão do professor é daquele que tem o domínio científico do que vai ensinar, ao mesmo tempo que tem o domínio didático do como vai ensinar. Assim, cada área disciplinar da formação incluía conteúdos científicos da disciplina, no primeiro ano, e a metodologia de ensino da disciplina, no terceiro semestre da formação, período no qual os formandos eram distribuídos em áreas de especialização. Assim, a formação científica e geral precedia a formação didático metodológica.



Os críticos do modelo, contudo, realçam, em relação ao modelo, a fraqueza da formação científica.

Sem dúvidas, o modelo integrado dos IMAPs constitui o ápice de um processo contínuo de aperfeiçoamento sistêmico na formação dos professores primários, pese embora qualquer crítica. Nunca antes a formação havia sido baseada num conceito de integração significativa entre a teoria e a prática. Nesse conceito incluía-se uma inovação de relevo: as escolas integradas, escolas anexas às instituições de formação de professores e que funcionavam como “laboratórios da formação”, local do exercício das práticas pedagógicas, da observação de aulas, do reconhecimento da escola como instituição, da iniciação nas tarefas docentes, entre outras funcionalidades.

Não se pode afirmar que a implementação do modelo tenha sido eficaz em alto grau (100%), mas apresenta um certo grau de aproximação às tendências internacionais. Portanto, a trajetória da formação de professores primários em Moçambique pode ser descrita como um fluxo histórico que inicia com o seminário pedagógico, que passa pelo modelo sequencial e que culmina, no seu pico evolutivo, com um modelo de formação integrado.

O modelo integrado, contudo, ao mesmo tempo que representa uma evolução qualitativa na abordagem da formação dos professores é um marco de descontinuidade. Ele será abruptamente interrompido para dar lugar a um modelo de formação acelerada, iniciando-se um processo de descontinuidade com a abordagem integrada da formação dos professores. Como hipótese explicativa, Mate (2013) afirma que o modelo apresentava um grande encargo financeiro ao Estado e resolveria o problema da insuficiência de professores apenas a longo prazo. Paradoxalmente, de modo a aumentar o ritmo da formação, é introduzido o modelo de 10 + 1, cujo foco reside nas metodologias do ensino. É o seminário pedagógico em retorno. Este processo é acompanhado



pela redução da integração entre a teoria e a prática e pela transformação dos IMAPs em IFP, Institutos de Formação de Professores.

Felizmente, a abordagem integrada da formação foi retomada a três anos (2020), acompanhada por uma elevação do perfil de entrada da 10^a classe à 12^a classe. Trata-se de um retorno da abordagem da formação baseada na integração entre a teoria e a prática, mantendo-se as características do currículo de formação dos IMAPs, apesar de a classe de ingresso ter mudado 10^a classe a 12^a classe.

Na trajetória de formação de professores existem modelos de formação, que, pelo seu potencial enriquecedor à uma abordagem integrada, merecem menção. Um deles é o modelo CRESCER (Cursos de Reforço Escolar: sistemáticos, contínuos e reflexivos). Mate (2013, p. 110), apresenta as seguintes características do modelo:

- Exploração do potencial das ZIP (Zonas de Influência Pedagógica), que tinha na troca de experiências entre os professores uma estratégia eficaz e pouco onerosa para melhorar a qualidade das aulas e da escola;
- Mobilização de tutores e monitores;
- Monitoria contínua dos processos de formação e;
- Melhoria da competência didático pedagógica dos professores através da formação continuada.

Uma funcionalidade interessante do modelo CRESCER, segundo Mate (2013), foi o seu uso para a formação de professores em exercício, que não haviam beneficiado de uma formação inicial, portanto, professores sem formação psicopedagógica (MATE, 2013, p. 110).

Outro modelo que merece menção é o modelo integrado da Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Pedagógica, adotado no curso de Licenciatura em Ensino Básico, introduzido em 2003 (UP, 2003). Trata-se de um



modelo cujo principal objectivo deveria ser a formação de formadores das instituições de formação dos professores primários, a qualificação com o grau de licenciatura de professores primários sem formação superior e a formação de técnicos da educação. Infelizmente, o modelo integrado das instituições de formação dos professores primários e o modelo integrado da UP desenvolvem-se de forma isolada, sem nenhuma linha de continuidade e complementaridade.

Facto é que os dois caminhos conduzem à uma concepção de professores baseada na visão de integração entre a teoria e a prática, em busca de uma maior profissionalização docente. Facto é ainda que as experiências positivas realçadas pela reconstrução histórica da formação de professores precisam de ser capitalizadas e que devem ser encontradas estratégias para tornar a abordagem integrada uma postura sistémica, complementando-a com uma maior coordenação das diferentes esferas de formação. Portanto, a optimização da formação de professores passa por um sistema de suporte que seja integrado e coordenado.

3 PROFISSIONALIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DE ABORDAGEM SISTÊMICA: COORDENAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOM ESTRATÉGIA DE OPTIMIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A **optimização** da formação dos professores primários coloca o desafio do re-desenho de um modelo **coordenado e integrado** (Mate, 2013). Subjacente está a busca de uma perspectiva de formação e profissionalização docente adequada à uma abordagem do ensino centrado no aluno. Subjacente está uma nova concepção de aprendizagem, que o INDE (2003, pp XII-XIII) define como sendo a aprendizagem activa, reflexiva e progressiva.



O re-desenho deve assentar sobre princípios de organização da formação, nomeadamente, (1) a adequação ao perfil escolar e as necessidades de aprendizagem; (2) a adequação das reformas do subsistema de formação às necessidades do desenvolvimento profissional docente; (3) integração (institucional e curricular) entre a formação dos professores primários e a o ensino primário; (4) integração entre as componentes da formação, isto é, (a) entre a formação teórica e a formação prática, (b) integração entre a formação psicopedagógica, a formação didático metodológica e a formação científica, (c) integração entre a formação inicial e a formação contínua; (5) coordenação (a) entre os diversos níveis institucionais e, (b) entre os actores institucionais e as instituições envolvidas na formação, o que envolve a assimilação dos objectivos institucionais pelos actores institucionais, (b) oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional (docente ou técnico) pelas instituições aos actores institucionais.

A base do re-desenho da formação dos professores primários é a relação de interdependência sistémica reconhecida entre a optimização (melhoria) da formação docente e a renovação pedagógica da escola, o desenvolvimento profissional docente e a garantia da qualidade da educação. Como processo analítico, neste caso, o re-desenho inicia com a discussão das condições da adequação da formação dos professores ao perfil escolar e às necessidades de aprendizagem no ensino básico.

Por um lado, a adequação da formação dos professores ao perfil escolar e às necessidades da aprendizagem pressupõe a sua formação para agir dentro do quadro das funções sociais da escola primária. Por outro lado, remete ao pressuposto de que as metodologias de ensino devem ter como base a especificidade da escola primária e as particularidades dos seus alunos, que,



segundo Schorch (1998), são diversificadas (particularidades psicológicas, fisiológicas, culturais, sociais).

A especificidade da escola primária, segundo Mate (2018), Schorch (1998), Becher (1993), Götz e Sandfuchs (2005, p.15), deriva do facto de que a escola primária, sob o ponto de vista funcional e do lugar que ocupa no sistema, é a escola para todos (a única pela qual todos passam), escola de base para todo o sistema (base da pirâmide, onde assentam todos os subsistemas), é a escola da educação básica (a escola que deve prover uma educação geral, interdisciplinar e integrada, que permita uma integração social ao individuo e a progressão no sistema) e, essencialmente, escola da educação da criança (Ibid., p. 221). Tais características do perfil têm consequências para a organização da acção docente.

Portanto, no centro da formação do professor deve estar o desenvolvimento de competências chave, essenciais ao exercício das suas tarefas profissionais (Sandfuchs, 1991), o que não se reduz necessariamente a aquisição de procedimentos de acção docente. Segundo Mate (2013), as competências tradicionais docentes activadas no processo de preparação, planificação e condução da aula, bem como na avaliação dos seus resultados devem ser complementadas por outras competências requeridas para uma abordagem de ensino centrada no aluno como sujeito de aprendizagem. Isto requer uma percepção mais profunda das competências didáctico metodológicas. Nelas se incluem ainda a competência reflexiva, comunicativa, diagnóstica e social.

O desenvolvimento da competência reflexiva no docente implica o desenvolvimento da sua capacidade de análise da sua prática docente (alheia); da capacidade de orientação da acção pedagógica para o objectivo da promoção de uma aprendizagem autónoma, activa e progressiva (por ciclos de aprendizagem); desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre os problemas do ensino e da atitude de busca de soluções possíveis; da capacidade de acção



inovativa e criativa e; desenvolvimento da capacidade de avaliação do PEA na perspectiva dos resultados alcançados e do desenvolvimento do aluno (autonomia) (MATE, 2013, p. 197-198).

A competência social do professor é requerida como capacidade de organização do PEA como um processo social (aprendizagem social), como um processo interactivo no qual o aluno é tomado como um sujeito de aprendizagem, com as suas particularidades emocionais, sentimentos, vontade, experiências, pensamentos, bem como capacidade de promoção da aprendizagem consciente e participativa (MATE, 2013).

A competência comunicativa refere-se ao domínio de procedimentos metodológico e uso de recursos para a mediação do conteúdo, para a interacção com os alunos, para a concretização e visualização do conteúdo (MATE, 2013).

A competência diagnóstica é a capacidade do professor de avaliar de forma sistemática o comportamento de aprendizagem e o desempenho do aluno, o que implica tanto a capacidade de observação com de análise. O professor deve obter informação permanente sobre o decurso do PEA e sobre o nível de aprendizagem dos alunos. Neste contexto, o professor faz uso de diferentes instrumentos, não apenas com o objectivo de classificação ou de emissão de juízo de valor, mas sobretudo para identificar o nível de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, as suas necessidades de aprendizagem e de apoio (MATE, 2013, p. 159).

A integração entre as componentes e as fases da formação constitui o princípio básico que rege a organização de uma formação orientada para o desenvolvimento de competências docentes (na sua abordagem mais abrangente) e promoção da profissionalização docente. Ela pressupõe, portanto, a integração entre a formação teórica e a formação prática; a integração entre a formação psicopedagógica, a formação didáctico metodológica e a formação científica; e a integração entre a formação inicial e a formação contínua.



A integração entre a formação psicopedagógica, a formação didático metodológica e a formação científica pressupõe a ambivalência da acção docente, que se assume, simultaneamente, um profissional com domínio científico dos conteúdos que ensina e com o domínio reflexivo dos procedimentos didáticos metodológicos da sua medição. Subjacente está o desenvolvimento simultâneo da competência psicopedagógica, científica e didático metodológica.

A formação psicopedagógica deverá permitir ainda a construção de um saber reflexivo (não apenas teórico reprodutivo) sobre o perfil escolar, as particularidades do aluno e dos processos de aprendizagem. No centro deve estar uma atitude metodológica de pesquisa-acção, caracterizada pela orientação reflexiva para os problemas do EP e análise da prática docente, sob o princípio de pesquisa acção e pelo desenvolvimento de uma atitude interventiva.

O desenvolvimento da competência reflexiva sobre a praxis escolar, numa perspectiva de promoção do desenvolvimento profissional implica a organização das práticas pedagógicas numa perspectiva progressiva, quer dizer, do mais simples ao mais complexo, que começa com o contacto com a escola e com o PEA e progride para o desenvolvimento de competências docentes numa perspectiva escatológica, das competências tradicionais (planificação, mediação, avaliação) às competências de um ensino centrado no aluno.

Portanto, o princípio da ligação entre a teoria e prática deve ser percebido como um princípio permanente da formação docente. No contexto do modelo integrado, esta ligação pressupõe uma estrutura de acção baseada na coordenação entre as instituições de formação e as instituições de ensino. As instituições de ensino contribuem com a oferta de tutores, professores experientes, que constituem modelos de padrões da acção e pensamento pedagógico. Ao mesmo tempo que a sua prática transforma-se em objecto de



estudo na formação. Os colóquios e seminários oferecem um ambiente propício para esse processo reflexivo.

4 CONCLUSÃO

Com a reforma de 2003, o Ensino Primário em Moçambique é obrigado a migrar de uma abordagem de ensino centrado no professor para uma abordagem de ensino centrado no aluno, basicamente, de uma abordagem sequencial da formação para uma abordagem integrada. Paralelamente, as instituições de formação de professores primários, seja através da formação inicial, seja através da formação contínua, têm a tarefa de garantir uma maior profissionalização docente, de modo a melhorar a adequação do perfil profissional dos professores. Este processo não é um processo mecânico e simples, mas um processo complexo que exige uma reflexão profunda sobre a trajetória e os paradigmas da formação dos professores primários em Moçambique.

A trajetória da formação de professores primários em Moçambique pode ser descrita como um fluxo histórico que inicia com o seminário pedagógico, que passa pelo modelo sequencial e que culmina, no seu pico evolutivo, com um modelo de formação integrado. Contudo, o modelo integrado denota necessidade de uma maior otimização, através do reforço da integração dos seus elementos e da coordenação das diferentes esferas de formação, o que se integra numa abordagem sistêmica da formação.

A formação dos professores primários, enfim, deverá desenvolver competências docentes que permitam trabalhar numa escola cada vez mais diferenciada, que exige cada vez mais uma orientação para as necessidades de aprendizagem individual, que exige a renovação dos métodos de ensino e uma



melhor compreensão dos processos de aprendizagem, isto é, que exige maior profissionalização do professor. A formação deve orientar-se para a renovação pedagógica da escola e para a garantia da qualidade de ensino. Para tal, faz-se necessário melhorar a integração entre a formação teórico e prática, bem como entre a formação científica, didático metodológica e psicopedagógica, o que passa pela apreensão da ambivalência da competência docente.

REFERÊNCIA

BECHER, H. R.; BENNACK, J. **Taschenbuch des Grundschulunterricht.** Hohengehren: Schneider Verlag, 1993.

GOLIAS, M. **Sistema de Ensino em Moçambique:** Passado e Presente. Maputo: Editora Escolar, 1993.

GÓMEZ, M. B. **Educação Moçambicana – História de um Processo:** 1962-1984. Maputo: Livraria Universitária – UEM, 1999.

GÖTZ, M. *et al.* SANDFUCHS, Uwe: Geschichte der Grundschule. *In:* EINSIEDLER, W. *et al.* **Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik.** 2. ed. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2005.

INDE. **Programa do Ensino Básico 1º, 2º e 3º Ciclos.** Maputo: MINED, 2003.

JOHNSTON, A. **Educação em Moçambique, Education Division Dokument (30).** Stockolm: Sida, 1996.

MATE, G. T. E. **Rekonstruktion der Entwicklung der Grundschule und Grundschullehrerbildung in Mosambik:** Koordinierung und Integration als strategische Optionen einer nachhaltigen Optimierung der Grundschullehrerbildung. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2013.

MATE, G. T. E. Contribuição para um sistema da gestão e garantia da qualidade da educação básica: perspectiva sistêmica e desenvolvimentista de



definição de indicadores da qualidade da educação. **Revista Udzwi**, Maputo, Ano V, n. 17, 2014.

MATE, G. T. E. Qualidade da educação em Moçambique: colapso ou desafio. **Revista Udzwi**, Maputo, Ano IX, n. 30, 2018.

MAZULA, B. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique – 1975/1985**. Santa Maria da Feira: Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa e Edições Afrontamento, 1995.

MINED. Plano Estratégico da Educação I (1999 – 2003) . **Combater a exclusão, renovar a Escola**, Maputo, 1999.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Lei Nº 18/18, Assembleia da República**. Moçambique, 2018.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Lei 4/83, Assembleia Popular**. Moçambique, 1983.

SANDFUCHS, U. Die Geschichte der Grundschule. In: BECHER, H. R.; BENNACK, J. **Taschenbuch des Grundschulunterricht**. Hobengehren: Schneider Verlag, 1993.

SCHORCH, G. **Grundschulpädagogik – eine Einführung, Klinkhardt**. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1998.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. **Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino Básico**. Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia, Maputo, 2003.

ZACARIAS, M. de F. F.; GERMANO, A. V. A.; LIMA, J. C. M. **Estudos de Viabilidade dos CFPPs se transformarem em CPRs**. Maputo: INDE, caderno de pesquisa, 1996, n. 14.

Recebido em: 21-10-2022

Aceito em: 14-03-2023

