http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2023.v20.h553
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E PROFISSIONAL EM MOÇAMBIQUE: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Teacher training and intellectual and professional development in Mozambique: historical-critical pedagogy contributions

Formación docente y desarrollo intelectual y profesional en Mozambique: aportes de la pedagogía histórico-crítica

Félix Matias[1], Felizarda Rafael Amós Ussene[2], Jonas António Francisco[3]

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande – MS, Brasil
Universidade Academia Militar Marechal Samora Machel (AM-MSM), Nampula, Moçambique
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte – MG, Brasil

RESUMO
Este estudo tem por objetivo analisar a formação de professores em Moçambique e sua contribuição no pleno desenvolvimento intelectual, profissional e humano. Vários são os questionamentos que ajudam a pensar os processos formativos, porém, neste estudo partimos das seguintes questões: Como a formação de professores é concebida em Moçambique, ou seja, de que maneira esta formação se processa no país? Até que ponto a formação docente atende a necessidade do pleno desenvolvimento intelectual, profissional e a plena humanização? A formação de professores atende os interesses da classe trabalhadora e cumpre o papel social da escola? Para isso, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, cuja fonte de dados foram os documentos que regem os processos de formação de professores em Moçambique (estudo documental), sem deixar de fora o levantamento bibliográfico em bancos digitais, cujas temáticas vinculam-se à pedagogia histórico-crítica, sendo esta, a teoria pedagógica que fundamenta as nossas reflexões neste estudo. Os dados indicam que, apesar de alguns avanços nesse campo, há evidências de limitações/desafios no que concerne a questão do desenvolvimento intelectual, profissional e humano. As concepções pedagógicas que dominam os processos formativos estão vinculadas às teorias pós-modernas, as chamadas teorias do "aprender a aprender", traduzidas em modelos de formação por competências e do professor reflexivo. Este cenário, no entender da pedagogia histórico-crítica, descaracteriza o papel do professor e dificulta o cumprimento da função social da escola, já que atende os interesses do capitalismo, tornando a educação um processo utilitarista.
Palavras-chave: Formação docente; Desenvolvimento intelectual; Profissionalização docente; Humanização.

[1] Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), doutorando em Educação no PPGEdu da UFMS, Campo Grande - MS, com bolsa da CAPES, membro do Grupo de Estudos Fundamentos de Educação (GEFE). ORCID id: https://orcid.org/0000-0001-5370-072X. E-mail: felixmatiasney@gmail.com
[2] Universidade Academia Militar Marechal Samora Machel (AM-MSM), estudante de mestrado em Psicopedagogia na AM-MSM, Nampula-NPL, ORCID id: https://orcid.org/0009-0003-5910-4170 E-mail: felageny@gmail.com
[3] Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Doutor em Educação, Membro do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade de Ensino Superior (CNAQ-MCTES)/Moçambique, membro do Grupo de Pesquisa em Políticas de Administração de Sistemas Educacionais (PASE). ORCID id: https://orcid.org/0000-0002-5486-9057 E-mail: onas79angonia@gmail.com

ABSTRACT
This study aims to analyze teacher training in Mozambique and its contribution to full intellectual, professional and human development. There are several questions that help to think about the training processes, however, in this study we start from the following questions: How is teacher training conceived in Mozambique, that is, how is this training carried out in the country? To what extent does teacher training meet the need for full intellectual and professional development and full humanization? Does teacher training meet the interests of the working class and fulfill the social role of the school? For this, we carried out a qualitative research, whose data source were the documents that govern the processes of teacher training in Mozambique (documentary study), without leaving out the bibliographical survey in digital banks, whose themes are linked to pedagogy historical-critical, which is the pedagogical theory that underlies our reflections in this study. The data indicate that, despite some advances in this field, there is evidence of limitations/challenges regarding the issue of intellectual, professional and human development. The pedagogical conceptions that dominate the training processes are linked to postmodern theories, the so-called theories of "learning to learn", translated into models of training based on competences and the reflective teacher. This scenario, in the opinion of historical-critical pedagogy, mischaracterizes the role of the teacher and makes it difficult to fulfill the social function of the school, since it serves the interests of capitalism, making education a utilitarian process.
Keywords: Teacher training; Intellectual development; Teacher professionalization; Humanization.

RESUMÉN
Este estudio tiene como objetivo analizar la formación docente en Mozambique y su contribución al pleno desarrollo intelectual, profesional y humano. Hay varias preguntas que ayudan a pensar los procesos de formación, sin embargo, en este estudio partimos de las siguientes preguntas: ¿Cómo se concibe la formación docente en Mozambique, es decir, cómo se lleva a cabo esta formación en el país? ¿En qué medida la formación docente responde a la necesidad de un pleno desarrollo intelectual y profesional y de una plena humanización? ¿La formación docente responde a los intereses de la clase trabajadora y cumple el rol social de la escuela? Para ello, realizamos una investigación cualitativa, cuya fuente de datos fueron los documentos que rigen los procesos de formación docente en Mozambique, sin dejar de lado el levantamiento bibliográfico en bancos digitales, con temáticas vinculadas a la pedagogía histórico-crítica, la teoría pedagógica que subyace a nuestras reflexiones en este estudio. Los datos indican que, a pesar de algunos avances en este campo, se evidencian limitaciones/desafíos en el tema del desarrollo intelectual, profesional y humano. Las concepciones pedagógicas que dominan los procesos de formación se vinculan con las teorías posmodernas, las denominadas teorías de "aprender a aprender", traducidas en modelos de formación basados en competencias y el docente reflexivo. Este escenario, a juicio de la pedagogía histórico-crítica, descaracteriza el rol del docente y dificulta el cumplimiento de la función social de la escuela, ya que sirve a los intereses del capitalismo, haciendo de la educación un proceso utilitario.
Palabras clave: Formación docente; Desarrollo intelectual; Profesionalización docente; Humanización.

INTRODUÇÃO

A formação de professores configura-se como um processo indispensável e desafiador, exigindo por isso, profundas e permanentes reflexões de todas as ações que a envolvem, em particular os seus currículos. O trabalho educativo, portanto, pela sua natureza, exige do professor uma adequada formação tanto inicial, como continuada/contínua, como forma de buscar estratégias que ajudem a melhorar o seu trabalho na escola, tendo em conta que é o professor que coloca em prática as políticas e estratégias adotadas nos currículos educacionais.

Em Moçambique, país empobrecido pela escravatura e dominação colonial e, mais tarde, severamente fustigado pela guerra civil e pelas calamidades naturais - cheias, secas e ciclones - a educação vem sendo considerada, pelo menos nos discursos oficiais, uma ferramenta imprescindível do Estado, isto é, um recurso *sine qua non* para assegurar a formação e a participação social na busca de soluções com vista à construção e ao desenvolvimento do país, incluindo a questão do exercício da cidadania. Esses discursos estão presentes em diversos documentos como: a Constituição da República (MOÇAMBIQUE,

2004), a Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), n. 18/2018 (MOÇAMBIQUE, 2018), o Plano Curricular de Formação de Professores (MOÇAMBIQUE, 2019), o Plano Estratégico de Educação (PEE) 2020-2029 (MOÇAMBIQUE, 2020), entre outros instrumentos legais.

Esse tipo de discurso não é só de Moçambique, vários países do mundo assumem o dever de educar os seus cidadãos, porém, embora se posicionem assim, o alcance desse objetivo tem sido uma utopia. Como refere Saviani (2011) as mudanças que ocorrem sucessivamente na concepção e implementação dos processos de formação de professores, criam condições que colocam esta área em um cenário de descontinuação, o que se revela permanente "[...] é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar" (SAVIANI, 2011, p. 148)". Em Moçambique, embora alguns avanços se tenham registrado ao longo do tempo, a realidade é que na formação de professores os desafios continuam enormes, desde a concepção e a implementação dos currículos de formação docente.

Diante das transformações que a sociedade capitalista vive, e que caracterizam as diversas esferas da vida humana, as indagações a respeito da educação e da formação de professores, particularmente nessa era da globalização das políticas públicas de educação e das Tecnologias de Informação e Comunicação, os debates em torno do papel dos agentes educativos têm vindo a ganhar espaço nas diferentes arenas de reflexão. No quadro de educação escolar, o papel /função do professor constitui uma das problemáticas mais instigantes, aliado às críticas sobre a qualidade de educação, na medida em que para diversos teóricos e educadores, a qualidade de ensino está inevitavelmente associada à formação docente. (AGIBO; CHICOTE 2015).

Falar da formação docente é, portanto, falar de um processo de educação escolar caracterizado pela preparação de uma classe profissional responsável pela concretização das atividades definidas nos planos e currículos de ensino. Este processo é geralmente caracterizado por uma preparação psicopedagógica tendo em vista as práticas educativas em salas de aula. Destarte, a problematização da formação de professores configura-se importante, uma vez que se expressa num quadro com diversas dimensões, lacunas e contradições, exigindo para isso, maior atenção na sua análise, principalmente na sociedade contemporânea na qual o poder econômico parece mais importante e vem manipulando quase todos os interesses sociais, cujas consequências são cada vez mais evidentes, sobretudo nos países menos desenvolvidos como é o caso de Moçambique.

No país, um dos marcos históricos da implementação de políticas de formação de professores é a Independência Nacional de 1975, quando o Estado assumiu a educação como um dos seus principais deveres, sendo a formação de professores um dos componentes importantes da educação escolar, e, por conseguinte, passaram a ser definidos vários currículos, olhando para duas modalidades nomeadamente: i) formação inicial; e ii) formação continuada ou formação em exercício. Entretanto, a concepção e implementação das políticas e programas curriculares de formação de professores apresenta-se

problemática e lacunosa, na medida em que estes estão vinculados às concepções da pedagogia do professor reflexivo e à formação por competências, que na sua essência estão voltados para o desenvolvimento profissional sem, no entanto, responder as necessidades da plena formação intelectual e humana.

Face a essa conjuntura que vem intensificando as deficiências na formação humana, procuramos analisar até que ponto a formação de professores em Moçambique contribui no pleno desenvolvimento intelectual, profissional e humano na perspectiva da valorização do conhecimento e no alcance do papel social da escola.

A formação de qualquer profissional, como é o caso do professor, é concebida como sendo uma "[...] trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para efetivação de determinada prática social" (MARTINS, 2010, p. 14). Nesta perspectiva, "[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte" (MARTINS, 2010, p. 14). Portanto, percebe-se aqui que se trata de uma totalidade não isolada, já que faz relação dialética com as outras totalidades, pois, é uma prática que envolve um conjunto de sujeitos inseridos em uma dinâmica social, da qual em algum momento histórico é quase impossível ignorar a necessidade de lutar pelas condições arbitrariamente impostas. (MARTINS, 2010)

Na sociedade capitalista, o papel do professor mostra-se cada vez mais complexo, por conta das diversas mudanças, interferências, avanços, retrocessos e (im)possibilidades que vem caracterizando as ações da escola e os currículos escolares. Essa complexidade do trabalho educativo, aliada aos problemas conjunturais da sociedade contemporânea e às concepções hegemônicas, coloca mais desafios para os processos de formação de professores, o que torna relevante e oportuna a realização deste estudo, na perspectiva de buscar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) na análise deste objeto que, pela sua configuração, demostra-se importante. Aliás, a concepção pedagógica patente neste escrito, posiciona-se como uma proposta contra-hegemônica, assumindo sua finalidade de defender a escola como um lugar para o acesso ao conhecimento mais elaborado, no qual as atividades devem ser adequadamente organizadas, entendendo as especificidades da classe trabalhadora. São, portanto, necessários estudos permanentes que procurem compreender até que ponto o desenvolvimento profissional e intelectual sofre influências fetichistas do mercado de trabalho que, de forma deliberada, esvazia o currículo escolar dificultando o cumprimento da função social da escola.

Desta forma, o objetivo deste estudo é analisar até que ponto a formação de professores em Moçambique contribui para o pleno desenvolvimento intelectual, profissional e humano. Para o alcance desse objetivo e a compreensão do objeto desta discussão, estruturamos o presente texto em quatro partes. Na primeira, discutimos aspectos que nos ajudam a compreender o conceito de trabalho educativo enquanto categoria fundamental para entender o ser social e as relações de produção; na segunda parte discutimos a questão de competências na formação de professores em Moçambique; já na terceira parte

analisamos a questão de desenvolvimento intelectual nos processos de formação docente no país; na quarta e última parte, apresentamos nossas considerações finais a respeito deste objeto.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Neste artigo analisamos a formação de professores do ensino primário em Moçambique e sua contribuição no pleno desenvolvimento intelectual, profissional e humano.

Para fundamentar as discussões no presente estudo, tomamos como base os pressupostos da PHC, que no nosso entender se posiciona como uma das teorias pedagógicas cujos fundamentos nos ajudam a compreender na essência, as especificidades dos processos de formação humana, tendo o desenvolvimento intelectual um dos eixos mais importantes e indispensáveis. Trata-se de uma teoria pedagógica de origem no materialismo histórico-dialético, cuja importância na formação de professores centra-se se na premissa de que a escola constitui o lugar apropriado para a transmissão do "[...] conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular" (SAVIANI, 2011, p. 14). Ademais, os processos formativos devem garantir o pleno desenvolvimento intelectual e a plena humanização do homem, pelo que, no campo de educação, esta teoria tem se configurado como uma ferramenta fundamental para refletir criticamente sobre as práticas educativas desenvolvidas, principalmente no contexto atual, em qualquer parte do mundo, incluindo Moçambique, o nosso foco neste estudo.

Tomamos como ponto de partida a problematização: Como a formação de professores é concebida em Moçambique, ou seja, de que maneira esta modalidade se processa no país? Até que ponto a formação docente atende a necessidade do pleno desenvolvimento intelectual, profissional e a plena humanização? A formação de professores atende os interesses da classe trabalhadora e cumpre o papel social da escola? Deste modo, ao longo da pesquisa centramos a atenção na modalidade de formação de professores, tendo em consideração que o insucesso escolar e as constantes transformações da área de educação colocam o professor em situação desafiadora, dificultando o cumprimento da sua função social.

Com efeito, realizamos a busca bibliográfica referente a literatura que se vincula à PHC. Outrossim, uma vez que o nosso campo de investigação é uma área específica da educação em Moçambique, buscamos os documentos que regem a formação de professores naquele país africano, possibilitando a compreensão do contexto em que nos referimos, e a situação real no que concerne à concepção e o decurso de formação de professores. Assim, a análise documental foi baseada nos procedimentos propostos por Minayo (2013), a partir de fontes primárias, o que possibilitou nos aproximarmos mais do objeto que nos propusemos a estudar.

Assim, para conduzir as discussões presentes neste trabalho, analisamos em linhas gerais o Plano Curricular de Formação de Professores no país (MOÇAMBIQUE, 2019), para além do Plano Estratégico da Educação (PEE) (2020-2029) (MOÇAMBIQUE, 2020), no que concerne a formação de professores. Trata-se

então de um estudo bibliográfico e documental. Com efeito, o estudo obedeceu a cinco principais etapas, nomeadamente: i) a definição dos descritores; ii) busca de publicações relacionadas com a formação de professores à luz da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, nos diversos bancos de dados (bibliotecas virtuais), incluindo os documentos ora mencionados; iii) leitura e aprofundamento do material selecionado; iv) identificação das categorias e sua análise; e v) produção do relatório de pesquisa.

Estas etapas foram importantes tanto na análise documental, quanto na análise bibliográfica, proposta por Lessa (2014, p. 69), considerada como sendo "[…] o conjunto de procedimentos para uma compreensão profunda do texto", pois, não se trata de uma simples leitura de um texto, mas sim de uma leitura com critérios próprios que oferece uma possibilidade de compreensão profunda e objetiva do que está sendo estudando. Assim, seguimos dessa forma o passo a passo da leitura bibliográfica proposta, por compreender que estes procedimentos "casam-se" muito bem com o referencial teórico no qual nos baseamos.

COMO COMPREENDER O TRABALHO EDUCATIVO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA?

A relação do homem com o trabalho é uma relação anterior a todas as outras e constitui um elemento fundante do ser social, sendo esta, uma totalidade que ajuda a entender as possibilidades e limitações de qualquer estrutura social/ projeto social e outras atividades humanas como é o caso do processo educativo. O trabalho configura-se, portanto, como uma atividade essencialmente humana, refletindo o caráter humano, que o constrói tanto histórica como socialmente. Trata-se de uma atividade que se realiza de forma consciente, com finalidade e intencionalidade, visando a satisfazer suas necessidades enquanto ser humanizado. (MARSIGLIA, 2011)

O processo histórico referente a autoconstrução humana evidencia que o homem sempre viveu do trabalho, ou seja, é com base no trabalho que o homem procura satisfazer suas necessidades essenciais e superar os desafios do seu viver, não é por acaso que a categoria "trabalho" tem um sentido significativo na vida de cada sujeito, pelo que permite entender as relações sociais que vão se construindo, os processos educativos, incluindo os currículos de formação de professores. Ademais, o homem, um ser social, não nasce como algo acabado, apenas nasce uma espécie humana, com uma composição biológica, daí que, depende muito das relações sociais para que este se possa constituir um membro do gênero humano. Portanto, é em decorrência do trabalho e das ações educativas que se encontra a diferença existente entre a espécie humana e as outras espécies.

Lukács (2013) na sua ontologia do ser social explicita que, é através dos atos de trabalho que pela primeira vez emerge aquilo que chama de *pôr teleológico* ou *posição teleológica*, referindo-se a uma nova articulação que liga consciência e realidade objetiva, dando lugar a certas objetivações de caráter humano. O autor dá exemplo dos elementos como a madeira e a pedra, com o fato de estes serem elementos da natureza, que podem ser usados para construir uma casa, porém, a casa que resulta do uso da pedra e da

madeira constitui uma objetivação simplesmente da ação humana efetuada de forma consciente e organizada, isto é, intencional.

Em quase todas as dimensões humanas se fazem presentes ações de trabalho. A partir do trabalho que responde ao pôr teleológico primário, surgem outros pôres, sendo que, a educação tem sua origem nos pores teleológicos secundários, cuja função é de influenciar o ser humano a agir e reagir de forma socialmente intencional (ROSSI, 2022). Portanto, a educação, nesse caso, exerce um papel muito importante na medida em que por meio dela procura-se construir conhecimentos que sejam objetivos e determinantes para que o homem supere as suas necessidades fundamentais, tendo em conta que a educação se configura como um pilar determinante para a construção da consciência do ser humano. É por essa razão que o clássico filósofo húngaro Lukács (2013, p. 176), afirma que "[...] o essencial da educação dos homens […] consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida".

Desta forma, para compreender os processos de educação na sociedade contemporânea é importante ter em consideração a configuração do trabalho nessa mesma sociedade. Nisso, a PHC nos ajuda a desmistificar os enigmas que vem caracterizando o trabalho principalmente no atual contexto. Importa lembrar que esta concepção pedagógica é de base marxiana, fundamentada no materialismo histórico dialético, e que surgiu entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, em virtude das grandes discussões entre os educadores face aos problemas que na época contribuíam no fracasso escolar em quase todo mundo.

No que concerne ao conceito de trabalho educativo, Dermeval Saviani, considerado um dos principais fundadores desta teoria pedagógica, apresenta uma definição interessante que espelha a essência do trabalho educativo, quando afirma que,

> [...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13)

Neste conceito encontramos elementos que, não apenas nos fazem perceber a essência do trabalho educativo, como também nos remetem a profundas reflexões necessárias, quando por exemplo nos perguntamos, em que condições a formação de professores se processa? Para que direção estão sendo vinculadas as ações formativas? Qual é a finalidade das práticas educativas atuais, que interesses estão sendo atendidos a partir do trabalho educativo na atualidade? Como se pode perceber, são tantos e inesgotáveis questionamentos, cujas respostas não devem ser dadas de forma isolada do contexto histórico-social.

Fica explícito a partir do conceito do trabalho educativo, que é a e na sociedade que se produz o conhecimento, sendo ela mesma que deve selecionar o que é mais importante para transpassar às novas

gerações, e a escola desempenha um papel determinante nesse processo. Porém, analisando o trabalho educativo na sociedade contemporânea, percebe-se que há um desalinhamento, uma descaracterização cada vez mais evidente da escola no cumprimento do seu papel social, e isso tem suas consequências na vida das pessoas. Como refere Saviani (2015, p. 287, grifo nosso),

> **[...] o objeto da educação** diz respeito, de um lado, à identificação dos **elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos** da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à **descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.**

Ora, o fracasso escolar ainda continua caracterizando os currículos e processos de educação, e mais do que nunca, são necessárias as discussões sobre a educação escolar e principalmente sobre a formação de professores, dada a preponderância do seu papel, afinal de contas estamos falando de um processo de formação de profissionais que trabalham como agentes para moldar novos sujeitos na escola, na concretização das políticas educativas, dos objetivos, estratégias e currículos escolares. A realidade atual mostra que nem toda a prática educativa está comprometida com a mudança e o bem-estar social.

A QUESTÃO DE COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE

No item anterior ficou explícita a compreensão do trabalho educativo à luz da pedagogia histórico-crítica, a partir da qual, se coloca a necessidade de repensar e buscar permanentemente as práticas educativas mais adequadas visando a formação humana que seja plena e humanizada. Já neste item, achamos pertinente, portanto, trazer uma discussão em volta da concepção de competências na formação de professores em Moçambique, discussão essa que nos leva a compreender a filosofia que guia a formação de professores no atual contexto.

Refletindo sobre a formação de professores em Moçambique, Assane (2017) esclarece que, embora Moçambique tenha vivido um longo período de dominação colonial (500 anos) e, nesse período se tenham desenvolvido processos educativos oficiais, somente em 1930, é que foi criada a primeira instituição vocacionada à formação de professores, que foi batizada com o nome de Escola de Habilitação de Professores indígenas do Alvor. Dos cinco séculos de colonização portuguesa, apenas no último século é que se instituiu essa componente.

No que concerne a era Pós-independência, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, aponta três principais períodos históricos da formação docente em Moçambique: i) Período transitório de formação de professores (1975-1976); ii) Período de consolidação na formação de professores para o Sistema Nacional de Educação (SNE) (1977-1991) e; iii) Período de reforma do SNE e de reconstituição da rede escolar (1992-2011) (MOÇAMBIQUE, 2011, p. 4). Importa, portanto, referir que este último período (iii) estende-se até aos dias atuais (2023), já que com a mudança da lei do sistema nacional de educação - Lei n. 6/92 para Lei n. 18/2018 - ainda continua se registrando reformas nos modelos de formação docente,

visando enquadrar/equacionar os aspectos que resultam dessa mudança, respondendo assim as demandas da lei em vigor.

Cada um desses períodos apresenta sua característica peculiar, de acordo com o contexto sócio-histórico, econômico e político do país:

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

Há um reconhecimento de que apesar de, ao longo do tempo, terem sido desenvolvidas diversas iniciativas visando melhorar a formação de professores, o diagnóstico atual referente a situação da formação docente aponta para uma situação extremamente preocupante, na medida em que os investimentos nessa área continuam ainda distantes de satisfazer as necessidades para uma formação de professores de qualidade, sem deixar de lado a questão da precariedade de condições de trabalho em termos de salários, recursos materiais e pedagógicos, tanto para os formadores de professores como dos demais professores do ensino primário que integram o corpus da formação docente na qualidade de professores-orientadores do estágio.

Relativamente aos modelos de formação de professores em Moçambique, importa referir que desde a independência nacional vários foram os modelos concebidos e implementados, tanto para o ensino primário como para o ensino secundário. No caso da formação de professores para o ensino primário (o nosso foco neste estudo) os modelos implementados foram: Modelo de 6ª Classe + 1 a 3 meses (1975 a 1977); Modelo de 6ª Classe + 6 meses (1975 a 1982); Modelo de 6ª Classe + 1 ano (1982 a 1983); Modelo de 6ª Classe + 3 anos (1983 a 1991); Modelo de 7ª Classe + 3 anos (1991 a 2007); Modelo de 7ª Classe + 2 + 1 anos (1999 a 2004); Modelo de 10ª Classe + 2 anos (1997 a 2007), Modelo de 10ª Classe + 1 + 1 ano (1999 a 2004), Modelo de 10ª Classe + 1 ano (2007 até a presente data); Modelo de 10ª Classe +3 anos (2012 a 2018) e Modelo de12ª Classe + 3 anos (2018 até aos dias atuais), de acordo com Langa (2022, p. 23).

Dentre as justificativas desta pluralidade de modelos de formação docente o destaque vai para a necessidade de ajustar a formação docente à expansão da rede escolar. Em relação aos Modelos de 10ª Classe + 1 ano e 12ª Classe + 1ano, a preocupação é de uma formação acelerada, ou seja, formar mais professores em um curto espaço de tempo, manter controlada a questão salarial dos professores, e ainda responder os desafios do milênio. Estes e outros elementos foram determinantes para a implementação dos vários modelos formativos.

Ora, o autor moçambicano Mazula (2018) nos ajuda a compreender que a história de formação de professores em Moçambique apresenta uma multiplicidade de dilemas no campo da educação, dentre eles a insuficiente e degradada rede escolar, muita fraca qualidade de ensino, baixo nível de formação do professor e suas condições de emprego, falta de recursos materiais e financeiros, a insuficiência de pessoal

docente altamente qualificado para dar vazão ao processo de formação docente, bem como a existência de candidatos não vocacionados e menos qualificados para a formação. Portanto, estes aspectos configuram-se parte dos maiores dilemas e problemas que a formação de professores em Moçambique vem enfrentando desde a independência. Portanto, embora ~~o~~ tenha havido algum desdobramento no país e tenham se registrado alguns avanços com diversas reformas nos modelos de formação de professores para o ensino primário, ainda continuam traços destas problemáticas na formação docente. É por essa razão que Mazula (2018) apela para um maior engajamento e aumento do nível de alocação de recursos materiais e financeiros.

A defesa de Mazula (2018) em relação a aula assente nesses pilares parte do entendimento de que irá proporcionar um ensino baseado no conhecimento científico (epistemologia), no saber teórico (teoria), na estruturação do objeto da aula, isto é, *classroom managment* (morfologia), na metodologia e estratégia (didática) e na humanização do ensino (pilar antropológico). Entretanto, reconhece que o alcance desse tipo de aula demanda uma formação docente não apenas voltada ao crescimento intelectual, como também para a promoção da justiça social e o pleno desenvolvimento humano.

Ao refletir sobre a problemática de formação docente, há que lembrar o fato de que, a sociedade capitalista é pela sua natureza dividida em classes com interesses antagónicos. Esses interesses se manifestam em todas as dimensões sociais, em todos os setores de atividades a todos os níveis. Para o caso da educação escolar, verifica-se que, por um lado, temos uma classe dominante que pensa na educação num sentido mais imediatista, visando o controle de tudo e todos, com o intuito de manter a lógica de acumulação de bens materiais, mesmo sem medir as consequências. Por outro lado, temos uma classe trabalhadora (dominada), que pensa a educação na perspectiva mais social, olhando na totalidade. (MARSIGLIA, 2011)

Esse antagonismo em relação aos interesses das classes sociais, afeta naturalmente todo um conjunto de elementos constituintes dos processos formativos/educativos escolares, sendo desta forma, pertinente que a formação de professores em qualquer modalidade, tanto inicial quanto continuada, tenha que ser pensada seriamente em relação a forma como ela é estruturada. Para quem é dirigida, e para que fins ela é adotada, ou seja, como é que processos formativos são pensados? A quem interessa essa forma de organização da formação docente? Essas e outras questões são pertinentes dada a necessidade de se pensar não apenas no papel do professor, mas sobretudo na função social da educação e da escola.

Analisando os processos de formação de professores no contexto moçambicano, compreende-se que estes estão voltados para um modelo de formação por competências, com metodologias do professor reflexivo, tanto mais que os currículos e outros instrumentos normativos deixam clara essa visão. A título de exemplo, o Plano Estratégico de Educação em Moçambique destaca o pensamento da formação por competências e do professor reflexivo, afirmando que este pensamento começa desde a formação inicial até a formação continuada. No contexto de desenvolvimento profissional do professor, o setor de educação assume a pretensão de estabelecer uma estratégia de acompanhamento de professores recém-

formados, nos seus primeiros três anos de exercício da profissão docente, no sentido de "[...] assegurar que estes coloquem em prática os **métodos participativos** e que usem **os princípios de uma aula centrada no aluno**" (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 13, grifo nosso).

Como se pode perceber, esta forma de conceber o trabalho educativo se enquadra nas chamadas teorias pedagógicas do "aprender a aprender", as quais são fortemente criticadas pela pedagogia histórico-crítica, ao entender que o processo formativo ao invés de se preocupar mais no aspecto "como ensinar" deve também se preocupar com "o que ensinar" e no "porquê ensinar", pois é a partir destes aspectos que se pode chegar à formação intelectual e humana. Portanto, a consideração destes pressupostos configura-se como fator do desvio do foco no cumprimento do papel do professor e da escola, resultando na secundarização daquilo que é essencial na ação do professor – mediação do saber elaborado. Ademais, Saviani (2008, p. 9), faz uma síntese das três principais tarefas a que a pedagogia histórico-crítica se propõe realizar no âmbito da educação escolar, da qual implica:

> a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

As funções ora mencionadas não aparecem ao acaso, estão diretamente ligadas ao cumprimento do papel da escola, em relação a transmissão do saber. Aliás, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, à escola cabe a responsabilidade de transmitir e proporcionar conhecimentos mais trabalhados pelo professor, o que demanda o elevando nível de competências. Porém, o conceito de competências na formação docente não pode ser encarado na forma como está sendo veiculado nas teorias hegemônicas, caracterizadas por concepções do professor reflexivo, que na essência tornam o processo educativo numa perspectiva utilitarista. Como explica Mazula (2018, p. 95),

> [...] é tarefa do professor dar uma boa aula com competência e profissionalismo. Todavia, para lograr esse êxito, é fundamental que o professor seja preparado em cinco dimensões: o pilar epistemológico, pilar teórico, o morfológico, o técnico ou didático e, por fim, o pilar antropológico – para dar corpus a uma dinâmica da aula que resulte na qualidade de ensino aprendizagem.

Na visão do autor, "[...] do mesmo jeito que não se deve confiar as classes iniciais de ensino a qualquer professor, também não se deve confiar a qualquer professor formar outros professores." (MAZULA, 2018, p. 107)

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, ao professor cabe o dever de apropriar-se dos conhecimentos escolares para sua posterior transmissão aos alunos da maneira mais trabalhada, isto é, adequada. E dada a responsabilidade que a função docente possui, não tem como e porquê fugir da necessidade da busca pelo seu desenvolvimento intelectual e profissional. Ademais, "[...] é necessário

superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade" (DUARTE, 2010, p. 48). Refere-se aqui, de superação do pensamento burguês sobre a sociedade, sem, no entanto, desvirtuar a necessidade do desenvolvimento científico, artístico e filosófico.

Voltando ainda a análise da questão de competências patente nos documentos orientadores das estratégias de educação em Moçambique, há que destacar a afirmação que consta no plano curricular de formação de professores, segundo a qual,

> O desenvolvimento de competências requeridas ao professor, tal como se preconiza neste documento, apenas pode ocorrer verdadeiramente, se todos os processos de ensino e aprendizagem forem estruturados mediante uma ação teórico-prática, ou seja, um saber fazer articulado com a reflexão e a sistematização teórica desse saber fazer. (MOÇAMBIQUE, 2019, p. 50)

Através dessa linha de pensamento, o setor de educação acredita que a aprendizagem por competências constitui um caminho para a valorização das experiências cotidianas de cada aluno. Portanto, a nossa crítica à formação por competencias assenta-se no fato de que, na perspectiva em que essa competência está sendo veiculada, coloca a formação docente numa condição de super valorização do imediatismo, da perspectiva tecnicista, do professor reflexivo, ou seja, das concepções do *aprender a aprender* referidas por Duarte (2013), as quais enquadram-se nas teorias hegemônicas que visam simplesmente formar pessoas para atender os interesses do mercado do trabalho e os ideais capitalistas.

Não se trata de desvalorizar a questão de competências, até porque, pela complexidade do trabalho educativo, o professor precisa sim ser um profissional altamente competente e que tenha um compromisso pedagógico, técnico e político. Porém, no nosso entender, o problema é que nas últimas décadas, no que concerne às políticas curriculares de formação de professores, o conceito de competência sofreu uma grande recontextualização para atender os interesses do mercado, cuja consequência é a descaracterização do trabalho docente e de todo um conjunto de ações escolares. Ademais, o conceito de competências não é novo, porém, ocorre que na educação escolar este conceito sofreu alteração na sua concepção e aplicação, principalmente nos processos de formação de professores. Se no passado valorizava-se o conhecimento teórico e sua mediação, atualmente esse conhecimento é secundarizado, e para isso, são adotadas novas formas de conceber o trabalho educativo, que de forma deliberada supervaloriza a prática colocando de lado a formação

A recontextualização do conceito de competências na reforma curricular de formação de professores é parte de várias formas adotadas para controlar a ação do professor e manipulá-lo por meio do currículo por competências. Tal situação é resultante dos processos de globalização da economia e a mundialização da cultura. Processos esses que:

> […] produzem discursos que condicionam as políticas educacionais em nível local, fortemente influenciadas pelos interesses econômicos. O currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado. (DIAS; LOPEZ, 2003, p. 1158)

Ainda no que tange ao pensamento que guia os processos de formação de professores em Moçambique, há que destacar a afirmação patente no plano estratégico de educação (2020-2029), que assume como sendo um grande desafio para as instituições de formação de professores e educadores de adultos, a preparação dos profissionais competentes, reflexivos, proativos, orientados para a profissionalização da atividade docente. Ademais, mesmo em termos dos desafios a que a formação de professores em Moçambique se propõe, deixa explícito o seu abandono aos métodos tradicionais de ensino, para valorizar os métodos que visam a resolução dos problemas do dia-a-dia, como referem os documentos analisados:

> Quer a formação inicial, quer a formação em exercício, têm como grande desafio mudar efetivamente as metodologias de ensino, assegurando que os professores centrem, de fato, o ensino nos alunos, tornando-os **sujeitos ativos da sua aprendizagem**, **conduzindo-os à análise e resolução dos problemas diários** (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 111, grifo nosso).

Mais uma vez, estamos perante uma concepção cujo expoente máximo dos processos educativos é dado ao aspecto *como ensinar* no lugar de se preocupar com *o que ensinar*, para além de que essa modalidade de formação carrega o caráter espontâneo do conhecimento ao valorizar as experiências de cada aluno. Aliás, é preciso reconhecer que com essa perspectiva, por mais que o professor seja *tão competente* é quase impossível atender todas as especificidades de cada aluno segundo suas experiências da vida, uma vez que cada aluno tem sua história da vida, seus valores e anseios, sem esquecer que a educação escolar envolve muitos condicionantes desde o tempo, os recursos materiais e outros determinantes da educação escolar.

Parece ser tão bonito e romântico escutar discursos que defendem as perspectivas de formação por competências, do professor reflexivo entre outras concepções que se caracterizam como hegemônicas. Entretanto, é preciso ter em mente que essas são as chamadas concepções do *aprender a aprender*, cujo mais ambicioso e irrenunciável objetivo da prática educativa escolar tem a ver com a capacidade de proporcionar uma aprendizagem significativa a partir de uma ampla gama de situações. (DUARTE, 2016)

Para este último autor, não se trata aqui de apenas questionar a pertinência da aprendizagem escolar, de promover nos alunos o desenvolvimento de certas capacidades que os ajudem a realizarem aprendizagens de uma forma autônoma. Trata-se também de questionar, por assim dizer, o porquê a supervalorização desse tipo de aprendizagem. Por qual motivo a formação por competências é vista como uma forma de aprendizagem mais superior às formas tradicionais de aprendizagem caracterizadas pela transmissão de conhecimentos por parte do professor? Portanto, é preciso perceber que essa secundarização da transmissão de conhecimentos (patente na formação por competências) constitui um problema no quadro da definição do lugar e do papel do professor no ensino escolar, já que esta modalidade, no lugar de se preocupar com a transmissão do conteúdo, acaba ficando mais focada no cumprimento criterioso das técnicas de ensino que muitas vezes atrapalham o professor no cumprimento da sua função.

Destarte, autores como Saviani (2011) e Martins e Duarte (2010) consideram que a proposta de formação de professor, ora em vigor, é marcada pelo descarte da teoria, dada a desqualificação dos conhecimentos clássicos, valorizando o conhecimento tácito, do senso comum, as particularidades de cada sujeito envolvido.

No nosso entender, para que não se caia nesse dilema e no pragmatismo metodológico, é importante que os processos de formação de professores ofereçam de fato instrumentos que ajudem a valorizar o domínio e transmissão do saber objetivo e não marginalizá-lo, pois, os problemas da marginalização poderão ser superados quando a educação escolar estiver formando sujeitos eficientes sob ponto de vista intelectual e humano, com capacidades de contribuir na busca de soluções para os problemas que apoquentam a sociedade, tendo em vista o bem-estar de todos. (MATIAS, 2022).

Portanto, se o professor tem a função de formar plenamente o aluno, este deve sim ser quem em primeira mão se apropria dos conhecimentos e procura estratégias para sua transmissão; não significa com isso, que o aluno deva estar numa posição de simples ouvinte e receptor de uma receita já feita pelo professor, todavia, é o professor que tem a responsabilidade social de mediar o processo de socialização de conhecimentos, que constituem o patrimônio humano construído historicamente. Ao adotar uma perspectiva pedagógica cuja prática é deslocada do professor para o aluno, está se assumindo um posicionamento que condiciona o cumprimento do papel social da escola por parte do professor. Aquilo que se espera da escola é que ela em nenhum momento deva sair da sua posição de influenciadora da mudança social, mas que essa mudança seja para a formação plena, em termos intelectuais e humanização do homem.

Na sociedade contemporânea, mais do que nunca, a escola deixou de atender os interesses da maioria, tanto mais que, até o acesso ao conhecimento e ao próprio ambiente escolar passou a ser uma incógnita difícil de resolver, apesar dos discursos que defendem a educação como um direito de todos os cidadãos. Esse problema não é apenas de um país como Moçambique, mas faz parte da atual estrutura social no mundo, com o capitalismo tudo virou negócio, tudo gira em volta do capital, que também está no seu mais alto nível de crise estrutural. Não se trata então de conformismo, mas sim de reconhecer o quão difícil é a missão de formar professores para uma perspectiva social.

A QUESTÃO DE DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE: UMA ANÁLISE

Como ficou explícito nos itens anteriores, a formação de professores também faz parte de um conjunto de ações e reformas curriculares desenvolvidas no campo da educação em Moçambique. A princípio, importa destacar que no contexto moçambicano os processos de educação e formação escolar são desenvolvidos sob influência dos organismos internacionais que, para além de financiar as ações, definem os objetivos do desenvolvimento do milênio, interferindo de certa forma na concepção e implementação dos diferentes modelos de formação docente. Ademais, Mazula (2018, p. 96) critica essa

situação, considerando que adotar uma formação baseada nas recomendações dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) não irá conduzir Moçambique ao alcance da qualidade na educação. O autor aponta quatro aspectos importantes para assegurar a qualidade no ensino escolar:

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

É comum hoje em dia ouvirmos discursos que apontam para a qualidade da educação e do ensino, assim como o uso de expressões como "eficácia" sem, no entanto, compreender de que forma essa tal "eficácia" poderá ser alcançada. O nosso entendimento é de abordar a "eficácia" ou "eficiência" da educação ou do processo de ensino demanda não só a formação de professores de qualidade, como também a criação de um sistema de ensino que assegure essa tal eficácia e eficiência nos processos formativos.

A problemática da formação docente principalmente para o ensino primário (fundamental) em Moçambique vem conhecendo muitos contornos relacionados com a implementação de modelo de formação de professores muito acelerado, o qual foi bastante criticado por diversos intelectuais orgânicos como é o caso dos autores Matavele (2016) e Mazula (2018). Essas críticas contribuíram para as reformas tanto no nível de ingresso (de 10ª Classe para 12ª Classe), quanto do período de formação (de 1 ano para 3 anos), a partir do momento em que se constatou que os cursos de duração igual ou inferior a um ano não asseguravam o desenvolvimento de um conjunto de capacidades e habilidades, competências necessárias para garantir o rigor que a função docente exige (FUNES, 2012).

Apesar das críticas, há um reconhecimento sobre as dificuldades de ultrapassar o cenário, Mazula (2018, p. 71) por exemplo, comenta nos seguintes termos:

> No entanto, temos consciência de que os países subdesenvolvidos perdem sua soberania diante das regras impostas pelos agentes externos. Dúvidas não nos restam de que a situação atual de precariedade na formação docente tem a ver com a carência de recursos financeiros e o baixo investimento na educação em geral e que ela tem o seu condão nas restrições econômicas que o país atravessa. Portanto, o Instituo Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE), enquanto instituição que deve assegurar a qualidade do ensino por meio da boa formação de professores em Moçambique, pouco pode fazer diante desse cenário.

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica sendo uma teoria pedagógica que permite analisar com mais rigor os processos formativos, dada a clareza dos seus fundamentos filosóficos e pedagógicos, configura-se importante nessa análise, principalmente tendo em conta o contexto contemporâneo que se revela cada vez mais desafiador, necessitando para isso a adoção de processos educativos que defendam os interesses sociais. Como refere Duarte (2013), a Pedagogia Histórico-Crítica, tal como ela está construída nas aproximações e demais obras de Dermeval Saviani, é uma forma de conceber a educação tendo em

consideração o compromisso político, por meio da qual se torna possível apresentar uma crítica radical ao "aprender a aprender" e às interpretações neoliberais e pós-modernas. (DUARTE, 2013)

A teoria ora em alusão, sempre procurou explicitar e alertar sobre os riscos que a sociedade corre se o trabalho educativo continuar da forma que está hoje - alienado, desorientado, descontruído/descaracterizado, desumanizado – diríamos ainda, capturado pelos ideais da burguesia que dominam e controlam os processos de educação escolar em todos os níveis - nacionais e internacionais, fazendo com que esteja em causa do desenvolvimento intelectual e profissional.

Portanto, a formação de professores em Moçambique é concebida como um processo que visa preparar e conferir qualificação profissional para a docência, na perspectiva de estes desenvolverem suas capacidades e habilidades para a profissão docente (MOÇAMBIQUE, 2020). Esse processo ocorre tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

No que concerne as modalidades de formação continuada vale destacar que o currículo de formação de professores atualmente em vigor em Moçambique, na sua essência defende que [...] a formação continuada em exercício integra o conjunto de ações sistemáticas e organizadas objetivando dar continuidade ao **desenvolvimento de competências do professor** do Ensino Primário e educador de adultos, **a partir da experiência prática** (MOÇAMBIQUE, 2019, p. 50-51, grifo nosso).

Portanto, a profissionalização docente vem sendo valorizada como um dos principais focos da formação docente, cujo processo desvincula-se dos princípios da pedagogia tradicional, passando a adotar novos paradigmas, os quais no nosso entender, colocam em causa o pleno desenvolvimento intelectual, já que valorizam o relativismo e a espontaneidade do processo educativo. A esse respeito, Dias e Lopes (2003, p. 1157) afirmam que,

> A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica.

Nessa perspectiva, a prática diária do aluno, que é colocada como o centro de todo processo de construção do conhecimento, acaba assumindo o papel de maior relevo, em detrimento de uma formação que valorize o desenvolvimento intelectual e a responsabilidade política do professor.

De acordo com os documentos normativos vigentes, a formação de professores em Moçambique é pensada tendo em conta a sua estruturação e articulados com os níveis de enquadramento no sistema de carreira docente. Para colocar em prática este propósito, o setor de educação define três objetivos estratégicos:

> i) primeiro objetivo estratégico: Prover Educação e formação inicial de qualidade que garanta o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores ético-morais e atitudes (este objetivo enquadra-se na formação inicial de professore**s**).
> ii) segundo objetivo estratégico: Assegurar uma formação permanente que impulsione o desempenho dos professores em exercício e gestores escolares, através da atualização científica e desenvolvimento profissional, garantindo a aprendizagem efetiva dos alunos

> (este objetivo diz respeito à formação continuada de professores, assim como de gestores escolares).
> iii) terceiro objetivo estratégico*:* Prover uma formação específica de qualidade aos formadores, que garanta aos formandos, professores em exercício e gestores, o desenvolvimento de valores ético-morais; conhecimentos; habilidades e atitudes de acordo com os planos curriculares (diz respeito a formação de formadores) (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 113-114).

Note-se que, nos três objetivos estratégicos acima identificados é reiterada a questão do desenvolvimento profissional dos professores, porém, com poucos ou incipientes traços que conduzam ao alcance do desenvolvimento intelectual verdadeiramente dito, bem como para a plena humanização. Aliás, até porque na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, é impossível alcançar a plena formação intelectual e humano dentro das concepções pedagógicas hegemônicas, isto é, das chamadas pedagogias neoliberais. Daí que, partilhamos a mesma opinião da Marsiglia (2011) quando pontua que a perspectiva do "aprender a aprender" perde referência de quais são os conteúdos a serem ensinados, já que é voltada a vivências e a culturas dos alunos, como ponto de partida e de chegada.

No âmbito do desenvolvimento profissional, o Plano Estratégico de Educação (PEE) (2020-2029) assume como sendo sua preocupação a "[...] criação de uma cultura pedagógica e de autonomia da classe docente, que pressupõe a capacidade da autossuperação individual e coletiva" (MOÇAMBIQUE, 2020, p. 113). Ora, a questão da autonomia no processo de educação escolar é no mínimo problemática, pois conduz ao pensamento do relativismo que domina as práticas escolares na atualidade, atrapalhando a verdadeira transmissão do saber escolar. Ademais, trata-se de uma concepção de formação do professor reflexivo, que nos referimos anteriormente, da qual na sua essência desvirtua a necessidade de valorizar o conhecimento mais elaborado, a cultura erudita, bem como os interesses sociais.

É importante referir que na perspectiva de formação adotada no país, os documentos normativos deixam explícito o recurso aos pensamentos de Nóvoa (2009), o qual apresenta dois grandes grupos de modelos de formação de professores, nomeadamente:

i. Modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário, escolar), organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores.
ii. Modelos construtivistas (personalista, investigativo, interativo-reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho.

Dentre os dois grupos de modelos acima apresentados, o Plano Curricular da formação de professores em vigor enquadra-se nos ideais dos modelos construtivistas (segundo grupo de modelos), ressaltando-se que essa escolha tem a ver com a pretensão de se adotar uma formação docente que contribua para a mudança educacional, onde os professores sejam encarados em todas as suas dimensões – individual, coletiva, profissional e organizacional. A questão do desenvolvimento profissional nos currículos de formação de professores em vigor é concebida numa perspectiva que Mazula (2018) entende

como sendo um mecanismo encontrado para controlar toda e qualquer ação do professor, no sentido de responsabilizá-lo pelo insucesso escolar, embora não se tenha criado condições necessárias para que este trabalhe de maneira adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisamos neste artigo a formação de professores em Moçambique tendo em vista sua contribuição para o pleno desenvolvimento intelectual, profissional e plena humanização do homem. Para isso, além de apontar os modelos de formação de professores implementados, explicitamos os princípios que fundamentam os processos de formação de professores no país e sua interface com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, sendo esta, uma concepção pedagógica que defende formação intelectual e humana, a partir de currículo que valoriza a transmissão e apropriação do conhecimento escolar, como sendo o papel da escola.

No que diz respeito ao pensamento que guia o trabalho educativo, em particular na formação docente, ficou evidente que os modelos e demais ações de formação de professores implementados no país estão mais vinculados às concepções como da pedagogia das competências e do professor reflexivo, as quais dão mais valor à prática individualizada, ao imediatismo, ao relativismo, aos saberes que resultam dos problemas e da experiência prática de cada indivíduo em detrimento de um processo que valorize a transmissão de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Evidencia-se aqui o abandono das metodologias tradicionais de ensino, para atender os interesses do capital. Com efeito, olhando para os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, os processos de formação de professores atualmente em vigor são deficitários no que concerne a garantia do pleno desenvolvimento intelectual; por outro lado, o desenvolvimento profissional docente, indicado como um dos eixos importantes na formação docente em curso, é também teleologicamente recontextualizado, visando controlar as ações do professor e responsabilizá-lo pelo insucesso escolar, mesmo que este esteja desprovido de condições adequadas para o desempenho das suas tarefas.

É certo também que no geral, a formação de professores constitui uma estratégia importante para o aprimoramento de conhecimentos e no desenvolvimento intelectual, profissional e humano. Porém, é preciso ter em mente de que nem todos os processos formativos e concepções pedagógicas caminham para esse fim. Aliás, para que se possa alcançar uma verdadeira emancipação humana através da educação, não há outro caminho que não passe por uma formação humana que tenha o compromisso político, técnico-pedagógico na construção e transmissão do saber escolar, visando o cumprimento do papel social da escola. Desta forma, apesar de certos avanços nesta área, a realidade coloca desafios profundos que demandam mudanças profundas/estruturais no campo de formação de professores, com vista o alcance do desenvolvimento intelectual e profissional da classe docente, em virtude da necessidade de atender os interesses sociais, pois, a educação escolar é por natureza, um espaço de luta de classes.

REFERÊNCIAS

AGIBO, J. M.; CHICOTE, M. L. L. Modelos de formação de professores em Moçambique: uma análise no processo histórico. *In:* ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, VIII; CONGRESSO INTERNACIONAL: TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, III. 2015. Uberaba. **Anais eletrônicos [...].** Uberaba: Universidade de Uberada, 2015. p. 1-10. Disponível em: https://alb.org.br/viii-encontro-de-pesquisa-em-educacao-e/. Acesso em: 14 mar. 2023.

ASSANE, A. I. **Práticas curriculares no ensino básico:** tecendo e narrando redes de experiências na formação continuada de professores da disciplina de ofícios em Moçambique. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/zp8nDS8kVpq3Sgvw5YRWyhQ/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

DUARTE, N. **O debate contemporâneo das teorias pedagógicas.** 1. ed. São Paulo: Editora Unesp. 2010.

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a individualidade para-si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate,** Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressureição dos mortos**: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FUNES, C. A. D. **Formação Contínua dos Docentes na Universidade Pedagógica – Moçambique**. 2012. Tese (Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche - Ciclo XXIII.) - Universitá Degli Studi Di Bergamo, Bergamo, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/en/77562006/Forma%C3%A7%C3%A3o_Cont%C3%ADnua_dos_Docentes_na_Universidade_Pedag%C3%B3gica_Mo%C3%A7ambique. Acesso em: 14 mar. 2023.

LANGA, B. O. **O lugar da formação de professores para o ensino primário em Moçambique:** um estudo de caso do Instituto de Chibututuíne. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

LESSA, S. **O revolucionário e o estudo:** por que não estudamos? São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social – II**. São Paulo: Boitempo: 2013.

MATAVELE, H. J. **Formação e profissionalidade**: um estudo na formação inicial de professores do ensino básico em Moçambique. 489 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Aveiro, Portugal, 2016.

MARTINS, L. M. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MATIAS, F. A pedagogia histórico-crítica: uma teoria fundamental para a formação de professores. **Revista GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, v. 22, n. 10, p. 172-189, jan./dez. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas: Autores associados, 2011.

MAZULA, B. **A complexidade de ser professor em Moçambique.** Maputo: Plural Editores, 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República de Moçambique. **Boletim da República,** n. 51, v. 1, p. 553-573, dez. 2004.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Curricular do Curso de Formação de Professores primários e Educadores de Adultos**. 1. ed. Maputo, 2019. v. 1. p. 1-236.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Plano Curricular Estratégico da Educação (2020 - 2029)**. 1. ed. Maputo, 2020. v. 1. p. 1-180.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Lei do Sistema Nacional de Educação.** Lei n. 18/2018 de 28 de dez. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique. 2018. I série, n. 254. p. 18-25.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

ROSSI, R. Currículo e formação de professores: uma abordagem histórico-crítica**. Revista GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, v. 22, n. 08, p. 146-160, jan./dez. 2022. DOI https://doi.org/10.55028/gd.v6i01-24.17177.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. DOI https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575.

Submetido: 20/03/2023
Correções: 03/05/2023
Aceite Final: 19/05/2023