



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

Campus de Marília

JÚLIO MIGUEL AGIBO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO EM
MOÇAMBIQUE: ANÁLISE DO MODELO DE FORMAÇÃO 10^a + 1 ANO. CASO
DOS INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA PROVÍNCIA DE
NAMPULA (2007-2016)**

**MARÍLIA
2017**

JÚLIO MIGUEL AGIBO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO EM
MOÇAMBIQUE: ANÁLISE DO MODELO DE FORMAÇÃO 10^a + 1 ANO. CASO
DOS INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA PROVÍNCIA DE
NAMPULA (2007-2016)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade de
Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual
Paulista – UNESP - Campus de Marília
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais,
Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho
e Movimentos Sociais.
Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca
Brandão

MARÍLIA
2017

Ficha catalográfica elaborada por
André Sávio Craveiro Bueno
CRB 8/8211

Agibo, Júlio Miguel.

A267f Formação de professores para o ensino básico em moçambique: análise do modelo de formação 10+ 1 ano. Caso dos institutos de formação de professores da província de Nampula (2007-2016) / Júlio Miguel Agibo. – Marília, 2017.

121 f. ; 30 cm.

Orientador: Carlos da Fonseca Brandão.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

Bibliografia: f. 97-102

1. Educação. 2. Professores – Formação - Moçambique.
3. Educação básica. I. Título.

CDD 370.71

JÚLIO MIGUEL AGIBO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE:
ANÁLISE DO MODELO DE FORMAÇÃO 10^a+ 1 ANO. CASO DOS INSTITUTOS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA PROVÍNCIA DE NAMPULA (2007-2016).**

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão, (UNESP)

2º Examinador: _____

Profa. Dra. Jaqueline Delgado, (UEM)

3º Examinador: _____

Dra. Luciana Penitente, (UNESP)

Marília, Dezembro de 2017

Dedicatória

Aos meus pais

Miguel Agibo, Cujos ensinamentos iluminam a minha vida.

Anastácia Mauride,

Pela contribuição imensurável na minha educação. Mesmo com pouco conhecimento de leitura e escrita, souberam me indicar o caminho da escola.

À minha Esposa

Maria Luisa Lopes Chicote Agibo,

que, pelo papel tão crucial na minha participação no mestrado, pelos enormes sacrifícios e determinação, tem suportado a minha ausência, cuidando das nossas filhas amadas.

Às minhas filhas

Maristella Júlio Miguem Agibo e Juraci Júlio Miguel Agibo,

que sempre sempre esperaram meu carinho e amor e se encheram de saudades.

Agradecimentos

Nesta parte da Dissertação do mestrado, considero relevante mencionar as pessoas especiais para a concretização deste meu grande sonho profissional e acadêmico, embora não esgote a gratidão que tenho para com elas. Contudo, a lista aqui não espelhará, de certa forma, a menção de todas, por questões de espaço e de memória mas sei que me compreenderão. Em Moçambique, meu agradecimento vai para os meus irmãos: Angelina, Jeremias, Lourenço, Adriano, Elisa, Alívio, Inocêncio, Isaías, Mauro; primos. José dos Santos Baptista. Por último, agradecer aos meus amigos: Jonas António Francisco, Gildo Salgado, Isac José Alberto, Adelino Assane, Roberto Chau, Sampaio Costume, Alves Rocha. Agradeço a todos os professores e Gestores dos Institutos de Formação de Professores de Nampula, Nacololo, ADPP de Nacala e Mogovolas e a Escola Primária Completa de Napipine. Agradeço ao Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia da Cidade de Nampula por me ter cedido a chance e o apoio para dar continuidade aos estudos.

No Brasil, agradeço ao Programa de Pós-Graduação de educação da UNESP-Campus de Marília, pela maior abertura da oportunidade do processo de Intercambio de Estudantes Estrangeiros para o Programa de Pós-Graduação em Educação, possibilitando a realização desta Dissertação. Aos Servidores da UUNESP- Marília pelo apoio técnico, em Especial a Luciana, pela sua solicitude. Aos professores e professoras do PPG Educação- Campus de Marília, aos colegas do PPG, Turma de 2016 e, em especial os da linha de *Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais*. E, finalmente agradeço ao modo especial ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão por ter me aceite como orientando mesmo sem me conhecer, sendo para mim a pessoa mais determinante neste processo de mestrado. A todos,

KOCHUKURU.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.

(Paulo Freire)

Resumo

Esta Dissertação versa sobre a “**Formação de professores para o ensino básico em Moçambique: análise do modelo 10^a+1 ano**”. Tem por objetivo primordial, compreender o processo de formação dos professores, enfocando o modelo de formação e suas implicações que advêm do Processo de Ensino e Aprendizagem nas Escolas Primárias de Moçambique. O estudo ocorreu na Província de Nampula, nos Institutos e Centros de Formação de Professores em que encontram-se em vigor este modelo. Como objetivos específicos, o trabalho se propôs a levantar informações sobre o modelo em alusão, no que diz respeito ao currículo; analisar os fatores políticos e sociais que originaram a introdução do mesmo, e investigar o processo de estágio efetuado pelos formandos deste modelo de formação. No contexto das políticas educativas que discutem a formação de professores, subsidiaram autores que concebem a formação como um processo contínuo, neste caso, partimos das abordagens de Miliaret (1981), passando por Garcia (1999), Sacristán (2005), Donaciano (2006) até aos desdobramentos efetuados por Nóvoa (2009), os quais são unânimes em afirmar que a formação do professor não pode ser entendida como um produto acabado, mas como um processo de que ligando a teoria e a prática visa à promoção do desenvolvimento profissional. A pesquisa é de natureza bibliográfica e análise documental, a coleta de dados foi feita por meio de questionários, os quais foram dirigidos aos diretores, diretores adjuntos pedagógicos, professores e professores formados neste modelo 10^a + 1ano de formação pedagógica. Concluiu-se que tivemos como resultados deste modelo, como sendo um modelo que não responde aos anseios das atuais demandas da sociedade, por este ter um período muito curto de formação. Considera-se que o estudo poderá contribuir para o desenvolvimento de políticas que visem desenvolver uma prática docente que se entrelaça continuamente entre a teoria e a prática, que vise não apenas à melhoria da qualidade de ensino, mas o próprio desenvolvimento profissional dos docentes.

Palavras-chave: Educação. Educação Básica. Formação de Professores. Nampula.

Abstract

This dissertation deals with the "Training of teachers for basic education in Mozambique: analysis of the 10th + 1 year model". Its main objective is to understand the teacher training process, focusing on the training model and its implications that come from the Teaching and Learning Process in Primary Schools in Mozambique. The study was carried out in the Province of Nampula, in the Institutes and Centers of Teacher Training in which this model is in force. As specific objectives, the work proposed to gather information about the model in reference to the curriculum; analyze the political and social factors that led to its introduction, and investigate the internship process carried out by the trainees of this training model. In the context of educational policies that discuss teacher training, authors who conceive of training as a continuous process have subsided, in this case, we start with Miliaret (1981), Garcia (1999), Sacristán (2005), Donaciano (2006)) until the unfolding carried out by Nóvoa (2009), who are unanimous in affirming that teacher education can not be understood as a finished product, but as a process that linking theory and practice aims at promoting professional development. The research is of a bibliographical nature and documental analysis, the data collection was done through questionnaires, which were directed to the directors, pedagogical assistant directors, teachers and teachers trained in this model 10^a + 1 ano of pedagogic training. It was concluded that we had as a result of this model, as a model that does not respond to the wishes of the current demands of society, because it has a very short period of training. It is considered that the study could contribute to the development of policies aimed at developing a teaching practice that is continually intertwined between theory and practice, aimed not only at improving the quality of teaching but at the professional development of teachers themselves.

Keywords: Education. Basic education. Teacher training. Nampula.

Lista de tabelas

Tabela 1: Lista de Instituições do Ensino Superior em Moçambique.....	47
Tabela 2: Proporção de professores licenciados e bacharéis nas escolas públicas nos diferentes níveis do Ensino Geral (2004 e 2014).....	69
Tabela 3: Descrição dos sujeitos da pesquisa	81
Tabela 4: Motivos para ingresso no Modelo 10 + 1 em Nampula (2007-2016)	86

Lista de figuras

Figura 1: Mapa do Continente Africano.....	23
Figura 2: Mapa de Moçambique.....	25
Figura 3: Mapa da Província de Nampula	33
Figura 4: Estrutura do Sistema Nacional De Educação (Moçambique).....	40

Lista de apêndices e anexo

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	104
Apêndice 1- Questionário Para Coleta de Dados.....	106
Anexo 2- Diploma Ministerial.....	110
Anexo 3- Boletim da República.....	113
Anexo 1- Plano de Estudos de Formação de Professores para o Ensino Primário.....	121

Lista de siglas e abreviaturas

ACP-EU	África Caribe e Pacífico-União Europeia
ADPP	Ajuda do Desenvolvimento do Povo para o Povo
BM	Banco de Moçambique
CEPT	Conferencia Internacional de Educação para Todos
CFPPs	Centro de Formação de Professores Primários
CR	Constituição da República
DN1	Docente de Nível Um
DN2	Docente de Nível Dois
DN3	Docente de Nível Três
DN4	Docente de Nível Quatro
EFANa	Aluno da Escola de Formação do Futuro ADPP Nacala
EFANp1	Professor1 da Escola de Formação do Futuro ADPP Nacala
EFANp2	Professor2 da Escola de Formação do Futuro ADPP Nacala
EFANp3	Professor3 da Escola de Formação do Futuro ADPP Nacala
EFANp4	Professor4 da Escola de Formação do Futuro ADPP Nacala
EFEP	Escola de Formação e Educação do Professor
EP1	Ensino Primário do Primeiro Grau
EP2	Ensino Primário do Segundo Grau
ESG1	Ensino Secundário Geral do Primeiro Ciclo
ESG2	Ensino Secundário Geral do Segundo Ciclo
ETP	Ensino Técnico Profissional
FMI	Fundo Monetário Internacional
IFP	Instituto de Formação de Professores.
IFPN	Instituto de Formação de Professores de Nampula
IFPN	Instituto de Formação de Professores de Nampula.
IFPNa	Aluno do Instituto de Formação de Professores de Nacololo
IFPNa	Aluno do Instituto de Formação de professores de Nacololo
IFPNp1	Professor do Instituto de Formação de Professores de Nacololo
IFPNp1	Professor1 do Instituto de Formação de Professores de Nacololo
IFPNp2	Professor2 do Instituto de Formação de Professores de Nacololo
IFPNp2	Professor2 do Instituto de Formação de Professores de Nacololo

IFPNp3	Professor3 do Instituto de Formação de Professores de Nacololo
IFPNp3	Professor3 do Instituto de Formação de Professores de Nacololo
IFPNp4	Professor4 do Instituto de Formação de Professores de Nacololo
IFPNp4	Professor4 do Instituto de Formação de Professores de Nacololo
IFPP	Instituto de Formação de professores Primários
IFPP	Institutos de Formação de Professores Primários
IMAP	Instituto do Magistério Primário
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINED	Ministério da Educação
MINED	Ministerio de Educação
PARPA	Plano de Acção da Redução da Pobreza Absoluta
PEA	Processo de Ensino e Aprendizagem
PNE	Política Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRE	Programa de Reabilitação Económica
RAS	Republica Sul-africana
RENAMO	Resistência Nacional de Moçambique
RM	Rádio Moçambique
SADC	Comunidade para o Desenvolvimento de África Austral
SNE	Sistema Nacional de Educação
UCM	Universidade Católica de Moçambique
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UNA	Universidade de Nachingwea
UNILURIO	Universidade Lúrio
UNIZAMBEZE	Universidade Zambeze
UP	Universidade Pedagógica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I: CONTEXTO SÓCIOECONOMICO, POLÍTICO, CULTURAL E EDUCACIONAL DE MOÇAMBIQUE.....	23
1.1 Economia e desenvolvimento.....	26
1.2 . Cultura de Moçambique.....	31
1.3 Educação em Moçambique.....	34
1.3.1. Retrospectiva histórica do Sistema educativo antes da independência.....	34
1.3.2. Sistema nacional de educação em Moçambique.....	38
1.3.3.Estrutura da Formação de professores no SNE em Moçambique.....	42
1.3.4. Ensino Superior em Moçambique.....	44
CAPÍTULO II: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE: UMA ANÁLISE CONTEXTUAL.....	52
2.1. A constuição de saberes e o significado da formação.....	52
2.2. Configuração dos modelos de formação.....	57
2.3. Da formação de professores a modelos de formação em Moçambique.....	58
2.3.1. Formação de professores no período antes da independência.....	59
2.3.2. Modelos de formação de professore: evolução e contextos.....	63
2.3.3. Modelos de Formação de professores $6^a + 1$	64
2.3.4. Modelos de formação de professores $6^a/7^a + 3$	64
2.3.5. Modelos de formação de professores $7^a + 2 + 1$	65
2.3.6. Formação de professores para o 2º grau (EFEPs e IMP).....	66
2.3.7. Formação de professores $10^a + 2$	67
2.3.8. Modelos de formação de professores $10^a + 1 + 1$	67
2.3.9. Modelos de formação de professores $10^a + 1$	68
CAPÍTULO III: A REALIDADE DO MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES $10^a + 1$ ANO DE FORMAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA PROVÍNCIA DE NAMPULA (2007-2016).....	72
3.1. Metodologia.....	72
3.2. Análise documental.....	77
3.3. Análise do conteúdo.....	79
3.4. Caraterização dos dados empíricos.....	80

3.5. Fundamentos do Modelo de Formação 10 ^a + 1 em Nampula.....	82
3.6. Nível de Formação dos Entrevistados.....	82
3.7. Atuação Profissional dos Graduados no Modelo de 10 ^a + 1 em Nampula.....	83
3.8. Motivos para o ingresso no Modelo 10 ^a + 1 em Nampula.....	84
3.9. Críticas ao Modelo de Formação 10 ^a +1.....	87
3.9.1. Modelos preferenciais na formação de professores.....	90
3.9.2. Fundamentos para transformação dos modelos de formação de professores.....	91
APÊNDICES.....	103
ANEXOS.....	109

INTRODUÇÃO

Diante das atuais transformações sociais que caracterizam diferentes esferas da vida humana, as questões concernentes à educação, formação, em particular na era da globalização, das tecnologias, das *mídias*, o debate sobre o papel dos agentes educativos tem encontrado largo espaço nas diferentes arenas de reflexão. No que se refere ao contexto educativo, o papel do professor tem sido um dos temas mais instigante quando associado à qualidade de educação, já que, na experiência de muitos, a qualidade de ensino está inevitavelmente ligada à formação do professor.

Partindo dessas e outras constatações que, consciente e inconscientemente silenciámos, o presente trabalho, versa sobre o modelo de formação de professores em Moçambique, na província de Nampula. Nossa análise circunscreve-se às transformações ocorridas após a promulgação da Lei 4/83, do "Novo" Sistema Nacional de Educação (SNE), dispositivo segundo o qual a educação devia ser concebida como um direito indispensável para todas as crianças e demais camadas sociais, ou seja, "o Sistema Nacional de Educação garante acesso dos operários, camponeses e dos seus filhos a todos os níveis de ensino, e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras". (Lei 4/83 de 23 de março). Entende-se que a garantia do direito à educação tornaria possível a materialização de direitos civis, políticos, econômicos e sociais, conforme apuramos nos Princípios e Objetivos Gerais, na alínea "a") do seu artigo 1º, da Lei 4/83, do SNE. Dadas as desigualdades sociais que se respiravam nesse período, a educação configurou-se um dos mais poderosos instrumentos para a promoção do desenvolvimento econômico, social e político do país. Nessa direção, a formação de professores foi focalizada como um dos elementos canalizadores dos objetivos preconizados já na Lei 4/83.

No entanto, durante esse período, a formação de professores foi muito afetada pela guerra civil, cujos efeitos ainda hoje se refletem no atual sistema de ensino, quando constantemente vão emergindo debates, reclamações em diferentes níveis, em torno da questão do acesso à educação, já que até os nossos dias nos confrontamos com crianças em idade escolar privadas do direito à escola por insuficiência de vagas, e da qualidade de educação que o país oferece. Ademais, muitos teóricos têm alertado que essa tendência acaba sendo uma prática que não logra frutos nas políticas educacionais, como observa Freire (2006, p. 158), que:

[...] com a grande expansão das redes de ensino e de cursos nos mais diversos formatos e modalidades, em curtos espaço de tempo e ampliação consequente da

necessidade de profissionais, a formação destes não logrou, ainda, pelos estudos, pesquisas e avaliações realizadas, prover o ensino com profissionais com a qualidade adequada, muitas vezes nem se quer suficiente.

Justifica-se a relevância desse estudo, pois, as políticas educacionais, sobretudo na era da globalização, nos remete sempre que possível, estudar as temáticas ligadas a educação no âmbito da mundialização das transformações sociais.

O que nos levou a escolher este tema foi a minha experiência como professor do ensino básico em Moçambique, na província de Nampula, mais especificamente na Escola Primária Completa de Napipine num período de 5 anos, desde 2011 até hoje, com turmas de faixa etária entre 11 a 13 anos de idade. Essa foi a primeira experiência.

A minha segunda experiência, recebíamos formandos do Instituto de Formação de Professores de Nampula que vinham com a 10ª classe já concluída, e faziam mais um ano de metodologia de ensino. O recebimento consistia em acompanhar, na verificação e apoio dos seus trabalhos, a organização do processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) por meio da preparação e para aulas nestas turmas por onde passávamos a leccionar. Eles, enquanto formandos, apresentavam uma vasta gama de dificuldades referentes a este Processo de Ensino e Aprendizagem, visto que vinham na escola para consolidarem as teorias dadas pelos seus formadores no Instituto. Já na escola, para ver se podiam assimilar, para tal, eles apresentavam uma série de dificuldades tais como:

- Problemas relacionados à didática “arte de ensinar”, isto é, a forma de transmitir os conhecimentos aos alunos na sala de aulas; que é uma área da pedagogia, um dos conteúdos fundamentais na formação dos professores, denominada por Libâneo (1990, p. 20).
- Apresentavam muitas inseguranças no domínio dos conteúdos/disciplinas como: no ensino de português, matemática, ciências sócias (História e Geografia); ciências naturais; ofícios (realizados mediante materiais locais); Educação visual (inclui desenho) e Educação Física.
- O Problema de planeamento de aulas;
- O tempo curto no estágio (sendo de duas semanas).

Essas são algumas dificuldades fundamentais com as quais nos deparamos no período em que acompanhávamos às salas de aulas para a sua conciliação entre a teoria que traziam dos Institutos e a prática na escola. Essas dificuldades suscitaram vários questionamentos como

tempo de formação de 10 +1, que é um período muito curto, da conta das exigências e demandas do nível básico? Que tipo de qualidade de ensino pode se esperar de um professor formado nesse modelo de 10+ 1? que nos levaram então a formular e a transformar tais questionamentos em projeto de pesquisa.

Por isso, esta pesquisa parte de uma experiência do pesquisador em sala de aulas, acreditando que transformando as indagações em objeto de estudo, estaríamos, de certa forma, contribuindo para pensar e encontrar formas de como melhorar a formação de professores em Moçambique, partindo de um campo do qual temos atuado.

A formação de professores constitui o epicentro para uma educação de qualidade, tanto almejada pelo Governo de Moçambique, principalmente a do ensino básico, por constituir a base da educação da criança, e por ser uma prioridade do Governo no alcance da educação para todos (REPUBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1995).

Não se pode falar em qualidade de ensino no ensino básico sem fazer menção a forma como são formados os orientadores desse processo (os professores), por constituírem um dos intervenientes do processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula e responsáveis da qualidade de ensino e aprendizagem.

A abordagem deste tema reveste-se de grande importância porque o professor do ensino básico constitui um dos garantes da qualidade do ensino, este que constitui alicerce para os níveis subsequentes. É a partir deste nível que se criam condições para melhor aprendizagem por parte dos alunos, a destacar: capacidades de leitura fluente, a escrita, a retórica e o pensamento abstrato.

Desde a sua independência, em 1975, Moçambique tem experimentado vários modelos de formação de professores, destacando alguns: 6ª classe + um a três meses, que vigorou de 1975 a 1977; 6ª classe + seis meses, de 1977 a 1982; 6ª classe + 1 ano, 1982 e 1983; 6ª classe + 3 anos, de 1983 a 1991; 7ª classe + 3 anos, de 1991 aos nossos dias; IMAP (10ª classe + 2 anos), de 1997 aos nossos dias; 7ª classe + 2 anos + 1 ano, em regime experimental, de 1999 à 2003; IMAP (10ª classe + 1 ano + 1 ano), de 1999 a 2004 e, atualmente 10ª classe + 3 anos. (DONANCIANO, 2006, p. 40).

A partir da cronologia feita acima, podemos perceber que os modelos de formação de professores têm mudado de um período para outro, sem uma "justificação plausível" e, como consequência deste processo, nota-se que muitos alunos não atingem os objetivos programados para cada ciclo de aprendizagem, à luz da Política Nacional da Educação em Moçambique.

Além disso, a preocupação reside também no fato de não se esperar um período de pelo menos 5 a 7 anos, período este de duração da formação do aluno no ensino primário, para que se possa avaliar o currículo e daí se decidir se de fato pode-se mudar o modelo de formação de professores ou não, mas no concreto, nada deste aspecto acontece.

Em fevereiro de 2004, foi feita a transformação curricular para o ensino básico, semelhante à cronologia feita acima dos modelos de formação de professores que o Sistema Nacional de Educação de Moçambique experimentou, como uma forma de dar vazão à crescente demanda pela educação primária em Moçambique, sobretudo a luz das recomendações advindas das conferências internacionais de educação e o governo sentindo a necessidade de responder cabalmente à constante demanda pela educação, concebeu e pôs em vigor, no ano de 2007, o modelo de formação 10^a + 1 ano. Neste modelo, o candidato deve possuir a 10^a Classe de escolaridade do Sistema Nacional de Educação ou equivalente, com a média global igual ou superior a 12 Valores, ou possuir a 12^a Classe de escolaridade do mesmo Sistema Nacional de Educação sem exigência da nota mínima. Ora, vejamos os mapas que ilustram a estática dos formandos, formadores e seus níveis de formação dos Institutos de Formação de Professores na Província de Nampula (REPUBLICA DE MOCAMBIQUE, 2006).

O modelo de formação 10^a + 1 ano, suscita vários debates em nível nacional, seja para os acadêmicos, como para a população no geral, na medida em que a formação de professores em Moçambique, delineado especificamente para 1^a a 7^a classe, ter como período de formação 1 (um) ano, o que tem se questionado se no ano seguinte da formação dos professores estes têm respondido com dignidade à educação dos alunos, visto que se parte do princípio que os professores quando ingressam no Instituto de Formação de Professores (IFP), trazem consigo conhecimentos sólidos dos conteúdos lecionados na classe prevista para o ingresso (10^a), e as que a antecede.

A formação de professores no contexto moçambicano, como temos vindo a referenciar sofreu mudanças profundas tanto na forma como na matéria, sobretudo, quando pensada em relação aos dois períodos: socialista e capitalista. Muitos autores moçambicanos têm comentado que no primeiro período – logo após a independência – houve uma tendência de aplicação de modelos “eficientes”, tanto pela necessidade de fechar o vácuo deixado pelos professores portugueses, como no que requerer ao alinhamento à política marxista vigente. Embora os níveis ofertados na altura, na sua maioria fossem além do simples básico, a formação eram sólidos. Ao

contrário, o período Neoliberal se caracteriza por uma formação de professores cujos modelos demonstram uma formação fragmentada dos professores, embora se reconheça a entrada massiva de quadros com nível superior na gestão do Sistema Nacional de Educação (CASTIANO, BERTHOUD, NGOENHA, 2005; DONACIANO, 2006; UACIQUETE, 2010).

Não se pode falar em qualidade de ensino no ensino básico sem fazer menção a forma como são formados os orientadores desse processo (os professores), por constituírem um dos intervenientes do Processo de Ensino-Aprendizagem nas salas de aula e responsáveis da qualidade de ensino e aprendizagem.

Nesta seção da nossa pesquisa, registamos fundamentos teóricos tidos como essenciais a fim de determinarmos algumas reflexões sobre a formação de professores em Moçambique, onde partimos de princípios de que o professor é sujeito de sua formação e, por isso, busca o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

De uma forma inicial, pautamos aspectos da fundamentação teórica que possam auxiliar a esta discussão acerca do que significa formação de professores. Em seguida, procuramos identificar e compreender quais os modelos de formação adotados na formação de professores em Moçambique.

Desta feita, esta dissertação, problematiza a temática da Formação de Professores, sob uma perspetiva de Política Educacional, voltada a melhoria da qualidade de Educação Moçambicana, tendo como objeto de estudo o modelo de formação de professores 10^a + 1 ano de formação psicopedagógica e, como campo os Centros e Institutos de Formação de professores, onde nos quais está em vigor este modelo de formação de professores, na Província de Nampula. Nossa ideia é responder cabalmente à questão: *a partir da questão investigada, o modelo de formação de professores ora em alusão, constitui como sendo uma política efetiva de formação de professores da educação Básica em Moçambique?*

Ademais, esta investigação teve como objetivo compreender a organização didático-pedagógica, o perfil, a motivação e o interesse dos formandos e formados deste modelo de formação pedagógica dos Institutos de Formação de Professores da Província de Nampula, bem como a relevância outorgada por eles em sua prática docente e os conteúdos nele aprendidos. Com esse intuito, as questões assegurir nortearam esta investigação, justificando assim, os problemas levantados na pesquisa:

- Quais as informações que sustentam a concepção e a implementação do modelo de formação de professores de 10+1 ano em Moçambique?
- Que fatores políticos e sociais originaram a introdução desse modelo curricular na história das políticas educacionais?
- Como tem sido efetuado o processo de estágio pelos formandos deste modelo de formação em Nampula?

Portanto, para chegarmos a possíveis respostas a esses questionamentos e, atingirmos os objetivos propostos, esta investigação caracteriza-se enquanto revisão bibliográfica, e análise documental e descritiva, que, por meio da aplicação de questionário e análise de dados coletados mediante pesquisa do campo, se fundamentou numa abordagem qualitativa. Em busca da razão teórica para subsidiar a hodierna dissertação, inquirimos o conteúdo e a forma da formação de professores com base nas reflexões de autores como Miliaret (1981), passando por Gómez (1997; 1998), Garcia (1999), Sacristán (2005), Donaciano (2006), Nóvoa (2009), Imbernón (2009; 2010), Gatti (2010), Flores (2010), e outros.

Ademais, quanto aos aspectos metodológicos, o ponto de partida, na idealização deste trabalho, seu percurso e ponto de chegada, ocorreu mediante consultas bibliográficas, em base de dados disponíveis em online tais como *Scielo* e bibliotecas universitárias, nesse processo buscamos por bases de dados disponíveis em documentos da área da formação de professores, com particular ênfase para os Institutos de Formação de Professores da Província de Nampula, e os documentos normativos do SNE moçambicano, sobretudo da política educacional pós 1995¹.

O trabalho ora apresentado foi estruturado em três capítulos, no primeiro capítulo, intitulado Contexto Socioeconómico, Político, cultural e Educacional de Moçambique, contextualiza o leitor sobre Moçambique, apresentando dados da sua localização geográfica, população, economia, a diversidade cultural, sem deixar de descrever o decurso da educação moçambicana, desde o tempo colonial até o período depois da Independência de 1975, culminando assim, o Sistema Nacional de educação de Moçambique que foi legislado no ano de 1983. Já no segundo capítulo que recebe o nome de Formação de professores em Moçambique: Uma análise contextual, este se debruçará sobre a Formação de professores de uma forma

¹ O ano de 1995 tem sido apelido como início da nova era de concepção de políticas educacionais moçambicanas, como respostas às recomendações da Conferência de Joimteim, sobre a Educação Para Todos. Prevê-se que a Política Nacional de Educação (PNE, 1995) o cenário de massificação do ensino obrigado ao Estado moçambicano a adotar modelos de formação de professores para responder a essa demanda (CASTIANO, BERTHOUD e NGOENHA, 1995; FRANCISCO, 2016).

contextual, e os modelos de formação de professores em Moçambique no período antes da Independência, assim como pós Independência. No terceiro capítulo que recebe o nome de Realidade do Modelo de Formação de Professores 10^a + 1 Ano de Formação Psicopedagógica na Província de Nampula (2007-2016), antecedendo a análise de dados, faz-se o mapeamento de como a pesquisa foi realizada e a apresentação dos dados colhidos dos sujeitos envolvidos: dos institutos de formação de professores da província de Nampula, onde está em vigor o modelo 10^a + 1 ano de formação psicopedagógica, professores em exercício (formados nesses institutos). Nas Considerações finais, reponde o que foi objeto de referência no decurso do estudo, terminando o trabalho sem, contudo, encerrar a reflexão.

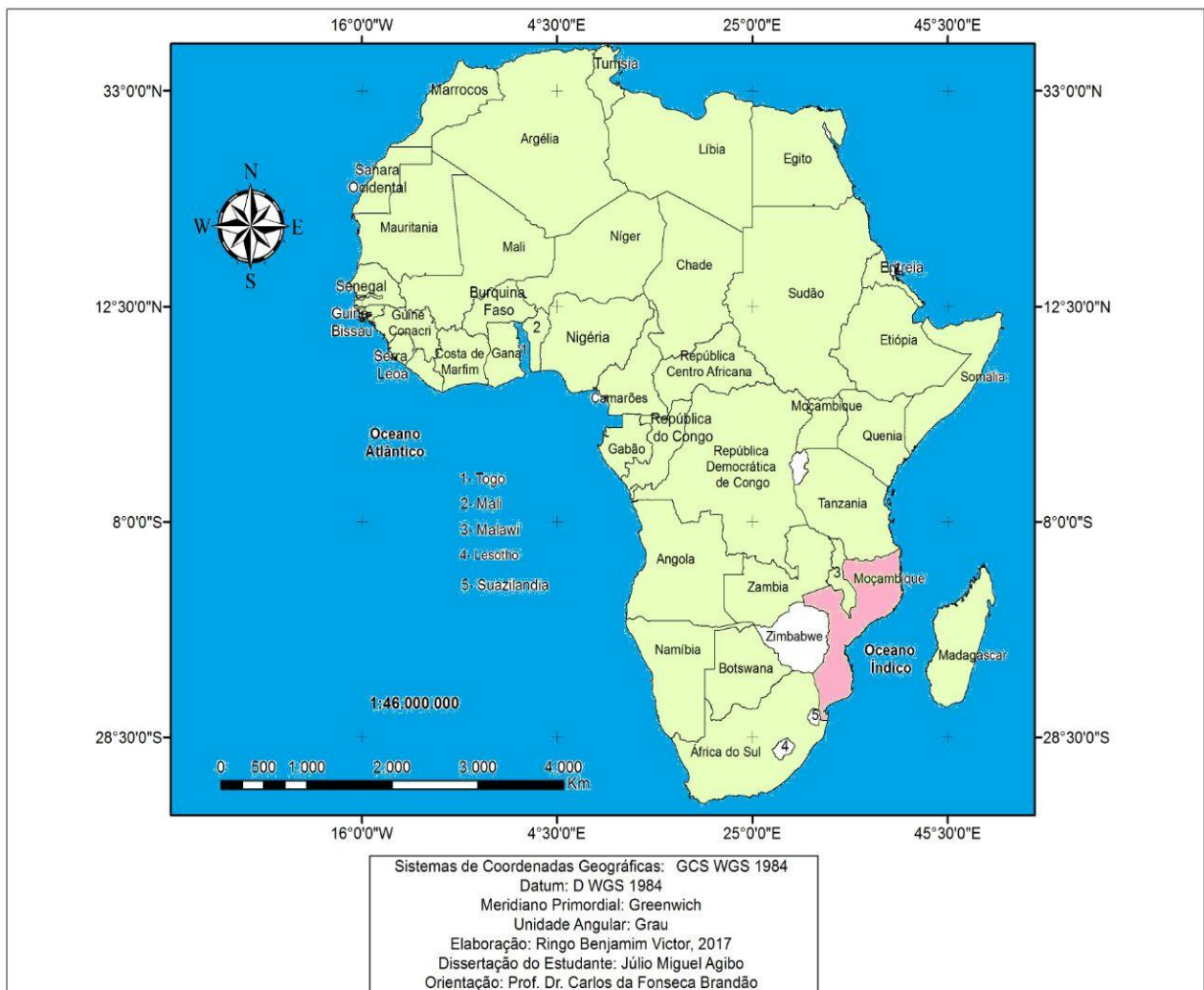
O desenvolvimento desta pesquisa contribuirá com importante referencial para gestores de Educação, que tem a responsabilidade de delinear os modelos de formação de professores para o ensino básico em Moçambique, desde sua elaboração à sua consecução e desenvolvimento dos mesmos, como também para os Institutos de Formação de Professores, visto que serão analisados os pontos negativos e positivos do modelo, e sugeridas medidas para a melhoria dos modelos subsequentes o que, conseqüentemente, poderá melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino básico.

CAPÍTULO I: CONTEXTO SOCIOECONÓMICO, POLÍTICO, CULTURAL E EDUCACIONAL DE MOÇAMBIQUE

Moçambique é um país Jovem no que diz respeito a sua densidade populacional, localiza-se no continente africano na sua costa oriental da África Austral com seguintes limites: Começando do norte, Tanzânia; a noroeste, o Malawi e Zâmbia; a oeste, Zimbabwe, a África do Sul e a Suazilândia; a sul, a África do Sul; a leste, divide-se já com o Oceano Índico, denominado por Canal de Moçambique.

Desta feita, do lado do Canal de Moçambique, encontram – se os países vizinhos como: Madagáscar e as Ilhas de Comores incluindo a possessão francesa de Mayotte.

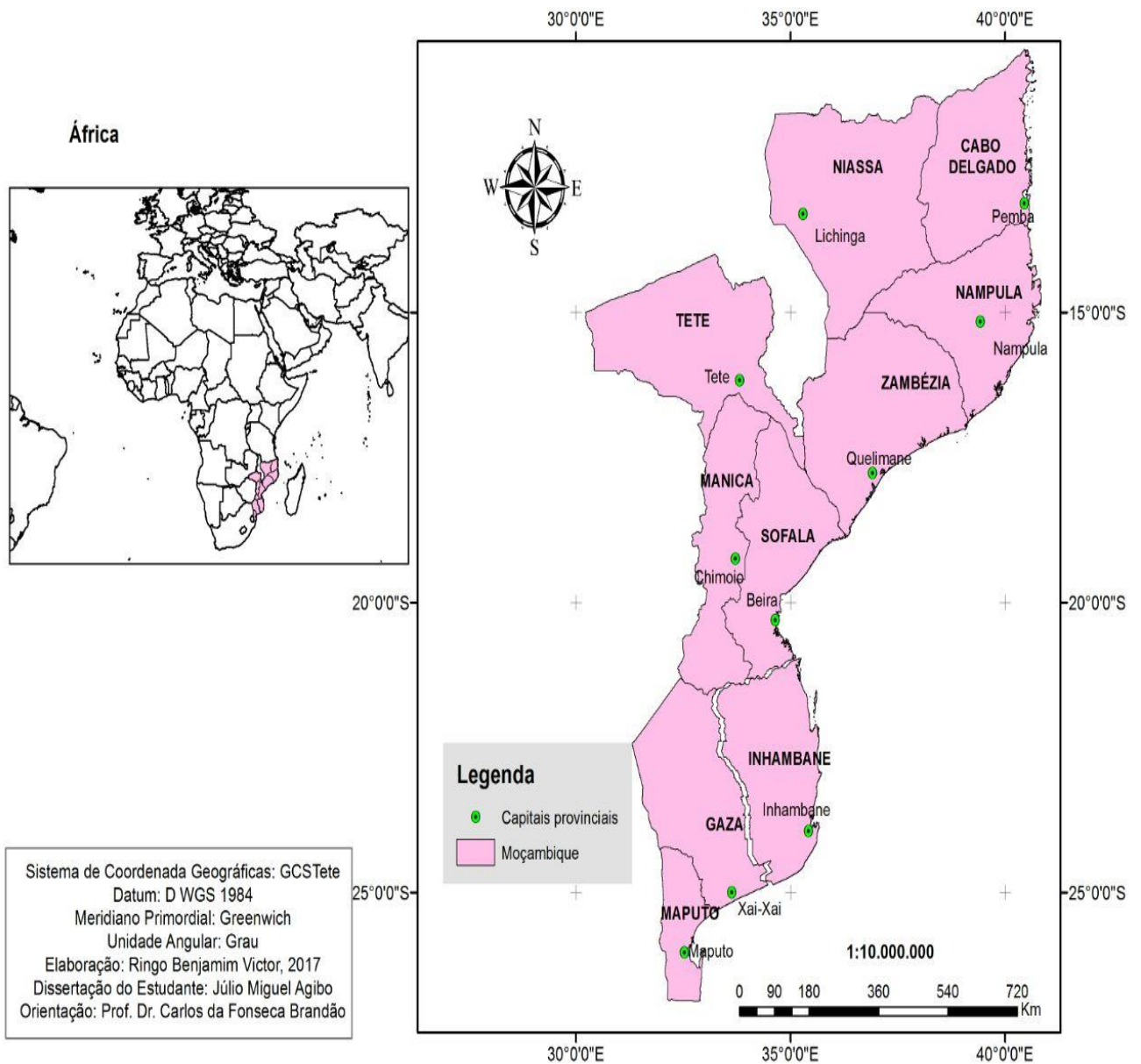
Figura1:Mapa deÁfrica



Moçambique é composto por 11 províncias que estão divididas em distritos e Municípios, com uma área de 799.380km², possui clima é tropical e sendo a sua capital Maputo, antigamente (denominada por Lourenço Marques, durante a dominação portuguesa). Moçambique tem como idioma o Português, seguido de outras línguas regionais tais como: Ronga, Changana, Muchope, Emakuwa, Nhugwe entre outras; com uma população estimada em 25,2 milhões de habitantes de acordo com estimativa do Instituto Nacional de Estatística (INE) para o ano de 2016 e quanto as religiões predominantes em Moçambique temos 50% crenças tradicionais, 39% cristianismo 10,2% Islamismo e 0,2% sem religiões e ateísmo. Moçambique tem um produto interno bruto (PIB) de US\$ 37,1 bilhões estimado no INE para o ano de 2016 e um PIB per capita de US\$ 1.340 e a moeda em circulação, chama-se Metical (REPUBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2016).

No que se refere a política, está plasmado na Constituição da República no seu artigo nº 2 que diz o seguinte: “A República de Moçambique é um Estado de Direito, baseado no pluralismo de expressão, na organização política democrática, no respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais de Homem”. (REPUBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2004, p. 2), desta feita, Moçambique é baseado num sistema político multipartidário de acordo com a Constituição da República, ela consagra entre outros princípios da liberdade de associação e organização política dos cidadãos, os princípios da separação dos poderes legislativo, executivo, e judiciário, e a realização de eleições livres.

Figura 2: Mapa de Moçambique. Divisão Política e administrativa por províncias.



1.1. Economia e desenvolvimento

Moçambique é um país de jugo colonial português, por isso, ele herdou uma estrutura económica colonial caracterizada por uma assimetria entre o Norte e o sul do País e entre o campo e a cidade. Sendo assim, a região sul que é mais desenvolvida que a do Norte e a cidade mais desenvolvida que o campo, neste caso as zonas rurais. Há ausência de uma integração económica e a opressão extrema da mão-de-obra constituíam as características mais dominantes dessa assimetria (REPUBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2003).

Segundo Domingos (2010), as políticas económicas e sociais de desenvolvimento seguidas após a independência, revelaram-se desajustadas e imperfeitas na perspectiva de um Estado Social², devido ao dilema político vivido. Os moçambicanos, ressentidos com este fenómeno, sempre puseram em causa³ a sua sustentação. Foi assim, que, já em plena “luta pela democracia”⁴, isto é, antes da paz (1992), o governo moçambicano iniciara uma nova orientação política e económica em finais dos anos de 1980, mediante uma cooperação com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), assim como a cooperação de África, Caribe e Pacífico, União Europeia (ACP – UE), no âmbito da Convenção de Lomé. Só foi possível a partir de 1987, em que começa a configurar-se um sistema capitalista do tipo liberal⁵, aliás, o “IV Congresso (1982), já tinha deliberado a tese da probabilidade de construção da

² Domingos (2010, p. 125), Portanto, “cerca de doze anos de vigência e de muitas dificuldades internas decorrentes, principalmente, da instalação de uma burocracia autoritária no poder, em que o Estado passava a controlar a economia, o monopartidarismo não conseguiu, estabelecer uma sociedade justa e de bem-estar social”.

³ Segundo Mazula (1995, p. 152), a própria realidade material moçambicana caracterizada por um grande atraso económico e social, podia levar a conclusão que uma revolução socialista seria praticamente impossível. Sobretudo, na “resolução de problemas a contar com as próprias forças – não podendo vir de fora mas no povo, ou seja, na iniciativa e participação, a contar com o tipo de escolas, sem edifícios, árvores como salas de aulas, sem papel ou material escolar e o chão usado como papel”(ibid, p. 159).

⁴ O jornal independente, Savana, de 22 de Janeiro de 2010, apelida de “luta pela democracia” a guerra civil dos dezasseis anos que opôs as forças governamentais e a RENAMO, (Domingos, 2010).

⁵ Parafrazeando Boudon *et al.* (1990, p. 30), o capitalismo é um sistema de organização das actividades económicas baseado em princípios de mercado como: i) Propriedade privada dos meios de produção; ii) A transformação das forças de trabalho em mercadoria, ou seja, quem não é dono dos meios de produção é obrigado a trabalhar em troca de um salário; iii) há acumulação do capital, o princípio é, produzir pelo menor custo e vender pelo maior preço possível; iv) O lucro é a recompensa, da diferença entre o custo de produção e o preço de venda do produto; v) A definição de preços é feita pelo mercado, com base na oferta e na procura, isto é, na disputa de interesses entre quem quer comprar e quem quer vender produtos e serviços, entretanto, no capitalismo, é o mercado que orienta a economia; vii) livre concorrência, em que a concorrência é a competição na venda dos bens e serviços; viii) Na prática, o capitalismo é compreendido como uma economia de mercado, em que produtores e os consumidores se encontram em mercados regulados, para trocar e partilhar bens e serviços e a concorrência em que todos são igualmente livres para produzir, comprar, vender, fixar preços, etc., não existe. Isto porque o mercado vem sendo dominado por grandes organizações, que expandem cada vez mais sua área de actuação através de fusões, incorporações e outros modos de ampliar negócios, eliminando pequenos e médios concorrentes.

unidade nacional na diversidade cultural do país, inserindo-se a liberalização económica e, daí em diante, as reformas da Educação passaram a ser determinadas por políticas liberais” (Mazula, 1995, p. 202) abrindo caminho para a consecução de uma democracia participativa, que, posteriormente, se veio implantar com a nova Constituição da República em 1990.

Neste contexto, numa economia centralmente planificada, o Estado teve que fazer face a uma agressão exterior, “a guerra civil da Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO)” (MAZULA, 1995, p. 159), sublinhando-se então o predomínio do “Estado paralelo”⁶ (Afonso, 1998, p. 178), isto é, em governação Marxista deu-se início ao período liberal (NGOENHA, 2000, p. 43). Neste período de 1987, com o PRE, pouco tempo depois, seguiu-se o Programa de Reabilitação Económica e Social (PRES).

Os dois significaram uma reviravolta na orientação política e económica que até aí eram seguidas e consubstanciaram a introdução da economia de mercado em Moçambique independente. Com o acordo de paz alcançado e a mudança no desenvolvimento da conjuntura internacional em geral, incluindo especialmente a situação nos países vizinhos, criaram-se as bases que catapultaram Moçambique para um novo rumo. Deste modo, iniciou-se um processo de reforma do sector público e deu-se crescente importância à construção de uma economia de mercado e a um reforço do sector privado. Entre outros pontos, subentende-se que “o V Congresso (1987) confirmou o abandono do marxismo” (MAZULA, 1995, p. 156).

No decurso e pela intensidade da guerra, o sector da educação foi um dos mais afectados, pois, os recursos alocados foram reduzidos, uma vez que os grandes investimentos se destinavam a sustentá-la⁷. Passados momentos de aprendizagem, com o PRES, as perspectivas da educação foram reajustadas e organizadas à luz das novas realidades⁸. Num quadro pluripartidário, o setor da educação decreta um Plano da Educação 1990-2000, a partir de uma política educativa que teve influências e contribuições externas, como a “Conferência Internacional de Educação para Todos” (CEPT) realizada em Jomtien, em 1990, que definiu um compromisso e consciencializou

⁶ Domingos (2010, p. 26) Para nós, este fenómeno, dentre outras formas, foi caracterizado por discrepâncias de linha de governação marxista-leninista de sociedade socialista e o compromisso com instâncias financiadoras de crédito internacionais, na clara prática de edificação de uma democracia moderna. Santos (1999, p. 103) utiliza a designação de “estado paralelo para caracterizar formas de acção estatal caracterizadas pela grande discrepância entre o direito escrito e a acção estatal prática” “traduz na não aplicação ou aplicação selectiva” de políticas.

⁷ Segundo o PNUD (2000b, p.42), “em 1987 a educação beneficiou de apenas 4% do OGE (incluindo o orçamento de funcionamento e de investimento) contra uma média de cerca de 12% nos sete anos anteriores”.

⁸ Para Golias (1999:39), “o crescimento do sistema educativo teve que ser redefinido de acordo com as disponibilidades em recursos humanos e financeiros, deu-se ênfase à necessidade eficiência interna: redução dos desperdícios, melhorias das condições das escolas e centros de formação”.

os Estados sobre a questão da educação, traçando como primeiro plano de prioridade na agenda dos governos, no desenvolvimento social dos países e a cooperação internacional (GOLIAS, 1999, p. 39).

Estranhamente, a conferência de EPT, nos seus planos educacionais, não recomendava “reorganizar as estruturas de gestão e administração”, ou seja, a hierarquia da tomada de decisões permaneceu intacta e impecável (GOLIAS, 1999, p. 42). Portanto, com o vislumbre do fim da guerra e inspirados no SNE, iniciou-se no sistema educativo a introdução da micro-planificação, através da carta escolar na planificação da educação, com a finalidade de estimar com maior rigor as necessidades locais para o desenvolvimento da educação (PNUD, 2000, p. 42).

Já em ambiente de paz, realizaram-se em outubro de 1994, as primeiras eleições democráticas de Moçambique e, em dezembro de 1999, voltaram a realizar-se eleições parlamentares e presidenciais. Antes, em 1998, o país conheceu pela primeira vez na sua história as primeiras eleições autárquicas. Portanto, a cooperação entre os países da África Austral, isto é, a cooperação com a Comunidade para Desenvolvimento de África Austral (SADC) tem, também, um certo efeito estabilizador. Embora haja abertura para uma participação popular alargada na vida política, as estruturas institucionais básicas continuaram pouco desenvolvidas. De recordar que, com a implementação dos programas de “reabilitação económica” em 1987, ainda durante a guerra civil, o governo iniciou uma transição: de economia de plano para economia de mercado, com destaque para a estabilidade e o equilíbrio macroeconómico.

Deste modo, a transição da economia durou cerca de 10 anos, uma vez que só em 1996 se conseguiu o controlo da política monetária e a privatização dos bancos estatais. Até aí, o crescimento fora muito instável, embora positivo na maioria dos anos. Entretanto, a introdução do PRE, enquanto Programa de Política Económica e Social que teve o seu início em janeiro de 1987, coincidindo politicamente com o período de transição na era Pós-Samora que, entre outras, visava fazer face aos dois grandes problemas do país: a guerra e a crise económica. Portanto, um recuo táctico que obedece às condicionantes económicas não neutras, impostas pelo sistema internacional, formuladas pelo FMI e pelo BM (MOSCA, 2005, p. 309 e 317)⁹.

⁹ Mosca (2005, p. 3018), esclarece que a nova política pública seguida, provocou uma estruturação no seio da FRELIMO da ala radical, entretanto, ocorreu “êxodo dos cérebros” para ONG’s, empresas privadas e internacionais.

É de salientar que o PRE se aplicou até 1992 em ambiente de guerra, daí que não tenha alcançado, na sua plenitude, os seus objectivos¹⁰. O governo da Republica de Moçambique (RM) pretendia com o PRE obter financiamentos externos e alterar as alianças internacionais com o objectivo principal de sustentar a crise económica que o país vivia (DOMINGOS, 2010, p. 127).

Portanto, foi um período de cedências na política económica e social, sendo o PRE visto por alguns críticos como o princípio do fim da política económica socialista e, por conseguinte, o início de profundas reformas no poder e início da implementação de um modelo capitalista. Deste modo, o impacto imediato foi a conversão do país no maior beneficiário da ajuda internacional da África Subsariana e, em simultâneo, a adopção de medidas neoliberais que provocaram a redução das prestações assistencialistas do Estado à educação.

Entretanto, com a guerra que se havia intensificado em 1989, e com a mudança simultânea da situação militar na África Austral marcada pela derrota do exército da Republica Sul-Africana (RAS), conduzindo, conseqüentemente, a negociações para a independência da Namíbia, deu-se o princípio do fim do *apartheid* na região. Os Estados Unidos da América (EUA) e a Inglaterra começaram a apoiar Moçambique e, em simultâneo, pressionavam o governo sul-africano para terminar o apoio efectivo à RENAMO (MOSCA, 2005, p. 340-341).

Os impactos do PRE abrangeram toda a estrutura social e política e, neste sentido, o mesmo não deve ser visto apenas como modelo económico, tendo propiciado mudanças significativas na vida dos moçambicanos desde: i) o processo de paz; ii) o combate contra os abusos dos direitos humanos; iii) o fim do regime de partido-Estado e o iv) início da democratização¹¹. Com a realização das eleições gerais, o governo eleito, inspirado nos paradigmas do FMI e BM, procurou consolidar o projecto político da educação, já com o apoio do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) e dos Países Baixos. O Ministério da Educação, em seminário em Inhamissa, província de Gaza, procedeu a uma reapreciação do

¹⁰ Mosca (2005:342-343) explica que “as vias de comunicação eram persistentemente atacadas e a circulação de bens e pessoas dificultadas, vastas zonas não estavam sob controlo governamental, os custos da guerra absorviam uma elevada percentagem do Orçamento público e em 1990 o país estava aos níveis de 1986, em 1992, sobre o Índice de Desenvolvimento Humano, o PNUD numa escala de 0 a 1, o país situava-se em 146º lugar numa lista de 169 países. As taxas de inscrição no ensino primário desceram porque os pais não tinham dinheiro para pagar as despesas escolares”.

¹¹ Para Mosca (2005:347), “as perspectivas de paz e de eleições fizeram que a RENAMO incluísse reivindicações para a democracia e contra o regime de partido único. Os primeiros cinco anos de democracia foram caracterizados por um reforço das estruturas democráticas e um alto grau de negociações sobre compromissos políticos. Continuou a existir desconfiança e concorrência no que respeita ao poder político, mas o risco de recaída em desassossego e instabilidade foi reduzido significativamente”.

Projecto Ligação Escola-Comunidade (LEC) face à implementação do projecto EPT e, em abril 1992, após uma experiência de cinco províncias do projecto, e já identificados os problemas, realizou uma conferência técnica sobre EPT, em outubro de 1992, em Maputo, que assentava em três categorias distintas: estruturas, currículos e métodos (GOLIAS, 1999, P.43-44)

A estratégia de desenvolvimento formulada para inverter esta assimetria apostou numa economia socialista centralmente planificada. No entanto, as conjunturas regionais e internacionais desfavoráveis, as calamidades naturais e um conflito armado interno que durou 16 anos, fizeram com que as estratégias ficassem inviabilizadas, sem deixar de lado o endividamento externo que obrigou o país a ter uma mudança radical para uma estratégia de desenvolvimento do mercado.

Em termos monetários, Moçambique possui um dos regimes cambiais mais liberalizados de África. Os parceiros comerciais externos têm motivos suficientes para inspirarem uma grande confiança pelo País face à capacidade que as autoridades monetárias têm conseguido manter volumes adequados de meios de pagamento sobre o exterior. As reservas externas do Banco Central têm estado a situar-se acima dos seis meses de importação de bens e serviços. O Estado, através da execução da sua política orçamental regula e dinamiza as áreas socioeconómicas mais importantes e cria um bom ambiente de negócios muito favorável ao desenvolvimento da iniciativa privada.

As reformas jurídicas no âmbito da legislação financeira, fiscal, laboral, comercial e da terra levadas a cabo pelo Governo, contribuem significativamente para fortalecer esse bom ambiente com a respectiva atração do investimento privado nacional e externo. O potencial económico do País para a atração de investimentos na agroindústria, agricultura, turismo, pesca e mineração é enorme. Projectos como o da *Mozambique Aluminium* (Mozal), Vale, Barragem de Cahora Bassa, Corredores Ferro-Portuários e Complexos Turísticos ao longo de todo o País têm contribuído significativamente para colocar Moçambique na rota dos grandes investimentos regional e internacional (REPUBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2003)

Apesar do notável crescimento económico que o País vem registando, muitos moçambicanos continuam vivendo abaixo da linha da pobreza. O combate à pobreza absoluta constitui uma das grandes prioridades do Governo para o quinquénio 2005-2009. Para o efeito foi traçado a segunda fase do Plano de Acção da Redução da Pobreza Absoluta (PARPA II), onde a educação continua a ser um dos pressupostos bases (REPUBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2006).

1.2. Cultura de Moçambique

Moçambique é um país de grande diversidade cultural, e como a maioria dos países da África, não possui uma identidade específica, apresentando aspectos que o ligam a outros países vizinhos e mesmo a outros continentes (REPUBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2003).

Desta feita, Moçambique sempre se afirmou como pólo cultural com intervenções marcantes, de nível internacional, no campo da arquitectura, pintura, música, literatura e poesia.

A literatura de Moçambique é, geralmente, escrita em língua portuguesa – vulgarmente misturada com expressões moçambicanas – por autores moçambicanos. Apesar de se tratar de um tipo de literatura recente, podemos encontrar nomes como Malangatana, Mia Couto e José Craveirinha, Paulina Chiziane, entre outros, já há muito ultrapassaram as fronteiras Nacionais. Também na área do desporto se destacou em várias modalidades, designadamente no atletismo com Lurdes Mutola. Importante também e representativo do espírito artístico e criativo do povo moçambicano é o artesanato que se manifesta em várias áreas, destacando-se as esculturas em pau-preto dos Macondes do Norte de Moçambique.

A música vocal moçambicana também impressiona os visitantes. A *timbila cope*, um instrumento musical tradicional, foi inclusivamente considerada Património Mundial pela UNESCO. Os ritmos moçambicanos constituem uma das mais importantes manifestações da cultura deste país. A música tradicional tem características bantu e também influência árabe, principalmente na zona norte. É normalmente criada para acompanhar cerimónias sociais, principalmente para manifestações de dança (REPUBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2003).

A música comercial vai beber à música tradicional inspiração, mas muitas vezes usando ritmos e tecnologias importadas de outras culturas. Um dos tipos de música comercial mais conhecidos é a marrabenta, originária do sul do país, que não é apenas música de dança, mas tem frequentemente uma letra com grande conteúdo social.

Província de Nampula

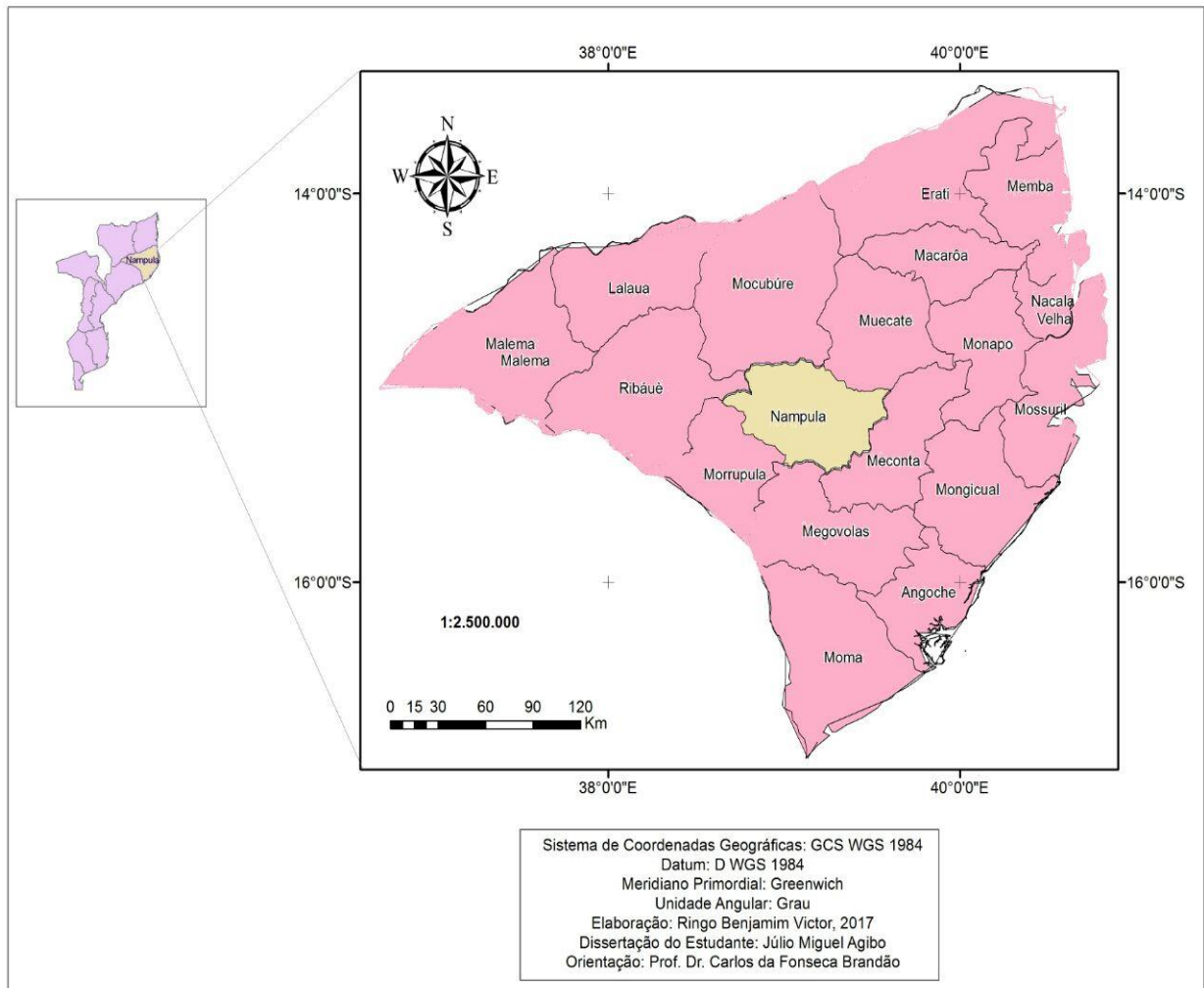
É na província de Nampula, onde está centrada a nossa pesquisa, mas concretamente nos Centros e Institutos de formação de professores Primários onde decorrem o modelo de formação de professores 10^a + 1 ano de formação psicopedagógica, por isso, razões que nos levam a falar um pouco desta província para melhor situar.

A Província de Nampula, localiza-se no nordeste de Moçambique, onde faz fronteira a norte através do rio Lúrio, com as Províncias de Cabo delgado e Niassa. A sudoeste está separado pelo rio Ligonha com a província da Zambézia e a este encontra-se separada com o Oceano Índico.

Com o censo de 2007, dados divulgados pelo INE Instituto Nacional de Estatística (INE), indicou uma população de 3 985 613 residentes, o que tornou Nampula a província mais populosa de Moçambique, com uma área de cerca de 800 mil Km².

A província de Nampula está dividida em 23 distritos, dos quais 18 já existentes antes da realização do censo de 2007, mais os distritos da Ilha de Moçambique e Nampula, foram estabelecidos no ano de 2013 para administrar as competências do governo central, e que coincide territorialmente com os municípios do mesmo nome, e outros novos distritos como é o caso de Larde e Liúpo. De referir que o distrito de Nampula – Rapale passou a designar-se como Rapale a partir da mesma altura, (MOÇAMBIQUE, 2007).

É de referir que a província de Nampula possui 7 municípios nomeadamente: Angoche, Ilha de Moçambique, Malema, Monapo, Nacala e Nampula Cidade. A Vila de Ribáuè elevou-se a categoria de município no ano de 2008 e a mais nova elevada é o de Malema em 2013.

Figura 3: Mapa da Província de Nampula

1.3. Educação em Moçambique

Recordar o passado é valorizar o presente, é dar o primeiro passo para a compreensão profunda da natureza das causas das nossas dificuldades actuais, é afirmar o orgulho de sermos moçambicanos. (FRELIMO apud ROBATE, p. 29).

Sem nos deixar pegarmos com o passado e que é tão preciso para fundamentarmos melhor a nossa pesquisa, levamos como um recurso a dimensão histórica e pela natureza da sua tamanha importância em que ela ganha como um método nesta pesquisa, especialmente em ciências sociais, nesta vertente, a educação para melhor recordarmos de alguns aspectos que caracterizam a educação formal num passado mais recente, que, de alguma maneira, alicerça a conjuntura do atual sistema de educação em Moçambique, acreditamos que o presente sistema de educação à partir do marco histórico do sistema educacional do passado, de uma forma prática, influencia os métodos de ensino e, no que diz respeito ao currículo presentes nos modelos de formação de professores.

Sem deixar de lado a própria instituição escola tem uma larga história em nosso País: lembrando-nos desse passado recente, o próprio sistema do Ensino Básico em que teve sucessivas remodelações, das quais, que apesar de uma radical transformação inicial logo após a independência, de certo modo, persistem, influenciando a dinâmica política, económica, e cultural no dia-a-dia da sociedade moçambicana. Portanto, o recurso à história tem por finalidade referir, resumidamente (ROBATE, 2006, p.29).

1.3.1. Retrospectiva histórica do sistema educativo antes da independência

O “Acto Colonial”¹², estabeleceu-se o período da institucionalização das linhas da acção colonial do Estado Novo, de Salazar, regulamentando-se o sistema de educação nativo pelo Diploma Legislativo nº 238 (GOMÉZ, 1999, p. 43 e 55).

Desde já, a educação caracterizou-se pela universalização da ideologia colonial portuguesa apresentando as suas ideias como as mais racionais e universalmente válidas (MAZULA, 1995, p. 78) e como se fossem de interesse comunitário (*ibid.*p.79), isto é, da

¹² Segundo Gómez (1999, p. 47), “o acto colonial determina a unificação administrativa das colónias nas mãos do Estado e a nacionalização das suas economias, acabando assim com as companhias concessionárias fundadas nos finais do século XIX” ”; proibia a utilização de trabalho forçado pelas empresas privadas e reiterava a obrigação de que os patrões deviam pagar aos africanos pelo seu trabalho; sublinhava a necessidade dos administradores coloniais defenderem a soberania de Portugal, significa colónias produtivas em favor da metrópole e governadas por portugueses.

diversidade social e étnica da sociedade indígena, prestando relevantes serviços¹³ ao Estado Novo. Neste sentido, através do Decreto nº 12.336, de 1926, Domingos (2010), promulgou-se o “Estatuto das Missões Católicas Portuguesas”¹⁴ (GOMÉZ, 1999, p. 55).

A administração da educação devia reflectir-se na organização, direcção e gestão da educação através da criação de instituições especializadas, destacando-se o Acordo Missionário de 7 de Maio de 1940 e o Estatuto Missionário de 5 Abril de 1941, que detalhavam os princípios e fundamentos da acção da igreja católica definidos pela Concordata que foi celebrada entre o Estado Português e o Vaticano em 7 de Março de 1940, com a acção e missão civilizadora¹⁵ (MAZULA, 1995; GOMÉZ, 1999; BERNARDO, 2003, apud DOMINGOS, 2010). Contrariamente, as igrejas protestantes desenvolviam uma educação paralela, marginal e reaccionária em relação aos interesses coloniais luso-católicos, ao formar um homem estranho ao seu povo e à sua cultura (GOMÉZ, 1999; NGOENHA, 2000; PNUD, 2000b). Assim, o sistema de educação colonial organizou-se em dois subsistemas de ensino:

“um “*oficial*” destinado aos filhos dos colonos e assimilados¹⁶, dependente das estruturas governamentais, e o outro sistema para os africanos ou os “*indígenas*”, um ensino rudimentar dirigido pelas missões, com o objectivo de elevar gradualmente da vida “selvagem” à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas, isto é, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio, enquanto o ensino primário elementar para os “não indígenas” visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social.” (GOMÉZ, 1999, p.59).

Deste modo, as reformas ocorridas em 1930, no ensino indígena, compreendiam uma estrutura definida em: A) **Ensino Primário Rudimentar**: 1º nível, rudimentar com três classes, iniciação, 1ª e 2ª classes; um 2º nível, onde o ensino primário compreendia a 3ª e a 4ª classes e, a

¹³ Para Gómez (1999, p. 58) o “objectivo do ensino colonial indígena era a formação da mão-de-obra necessária e adequada às necessidades da colónia. Portanto, não visava fazer doutores”.

¹⁴ Gómez (1999, p. 54 e 57) adianta que “até 1940, os programas de ensino para os africanos eram feitos pelo Departamento de Educação e Instrução da respectiva colónia, os exames eram feitos pelo Estado e os diplomas pelo director da Educação. De 1940-1960, a igreja Católica encarregou-se de elaborar os programas e os exames e os diplomas. Mas a partir de 1960 a elaboração destes programas passou a ser da responsabilidade do Ministério da Educação em Lisboa. Neste período as colónias eram consideradas províncias ultramarinas desde 1951 e os cidadãos possuíam os mesmos direitos dos portugueses”.

¹⁵ Gómez (1999, p. 54) explica que “a política de assimilação visava, por um lado, enfraquecer a formação de consciência nacionalista.

¹⁶ Gómez (1999, p. 52) explica que “o Estatuto de Assimilado consistia em ter 18 anos, provar que fala correctamente o português e que tinha meios de se sustentar a si e à sua família, possuir bom carácter e qualidades morais próprias de cidadão português, devia romper com a sua cultura, as suas tradições e a sua família”.

admissão preparação para ingressar no ensino secundário (GOMÉZ, 1999, p. 60). B) **Ensino profissional indígena**, subdividido em: (i) *escola de artes e ofícios*, com quatro classes, destinada a rapazes e (ii) *escolas profissionais femininas*, com duas classes. No entanto, o ensino de Artes e Ofícios previa a permanência de dois a três anos em cada uma das três primeiras classes e a permanência na última (4ª classe), era de tempo ilimitado, pelo que em 1962, passou a chamar-se de **Ensino de Adaptação**. O mesmo diploma, instituiu o **Ensino Normal Indígena**, destinado a habilitar professores indígenas para escolas rudimentares (MAZULA, 1995, p. 81).

Em 1947, através do Decreto-Lei nº36.507, de 7 de Setembro, o governo colonial reformou o **Ensino Liceal** e pela Lei nº2.025, o **Ensino Técnico Profissional**. Portanto, os conteúdos de aprendizagem, incidiam na “Mocidade Portuguesa”, segundo a Lei nº 2.025/47, e na necessidade de mão-de-obra qualificada para o trabalho industrial e comercial, Portaria nº 8.392 de 31 de Maio de 1950, (*ibid*, p.85-86). Assim, devido a pressões internacionais¹⁷ e à situação política que se vivia nas colónias portuguesas, sobretudo, em Moçambique e Angola, em 1964 e, através do Decreto nº45.908 de 1964, o governo colonial reestruturou o ensino, substituindo o Ensino de Adaptação pelo Ensino Pré-primário. Aliás, já a partir de 1963, admitia-se o emprego do idioma local (Lei nº 2119, do Ministério do Ultramar) como instrumento de ensino, onde o Estado assumia a correcção da “presumível deficiência do ensino missionário” (NGOENHA, 2000, p. 28).

Efectivamente, até 1951, Portugal já tinha redefinido as suas colónias em “províncias ultramarinas”, abolindo o estatuto indígena em 1961 e os nativos considerados povos portugueses com iguais direitos e deveres (GOMÉZ, 1999, p.54; MAZULA, 1999, p. 88). Deste modo, as mudanças significantes no sistema de ensino, incidiram na substituição do Ensino Rudimentar pelo Ensino Elementar dos Indígenas formados em Postos Escolares da zona rural, e, assim, a 4ª classe desse ensino equivalia à 3ª das Escolas Primárias Oficiais. Mas é de sublinhar que prevalecia a discriminação, pois, o sistema não permitia o ingresso directo do aluno indígena nas escolas de: i) Artes e Ofícios; ii), na formação de professores de Posto escolar; e iii) Na escola industrial e comercial para indígenas, onde o aluno precisava frequentar mais uma classe, a 4ª das

¹⁷ Gómez (1999, p. 54-55) recorda-nos que “em 1961 Portugal, em reconhecimento do princípio de autodeterminação dos povos colonizados, abandonou a sua política de assimilação considerando os habitantes das colónias como cidadãos portugueses como forma de acalmar a opinião pública internacional e esfriar as pressões das Nações Unidas e cooptar certas camadas sociais africanas”.

escolas primárias oficiais; nem iv) Nos estudos gerais universitários (que eram só para os europeus), (DOMINGOS, 2010, p. 111-114).

Assim, o ensino primário elementar e complementar só funcionava nas zonas urbanas (MAZULA, 1995, p. 88). Portanto, com o início da guerra de libertação, em 1964¹⁸, a reestruturação do sistema educacional, seguiu dois tipos de ensino, o oficial e o oficializado, tirando do monopólio da igreja católica, o ensino primário com a criação de escolas do Posto, (que leccionavam a pré-primária e as três primeiras classes) e as escolas do ensino primário (que ofereciam a 4ª classe).

Portanto, o Estado passou a ter maior influência na formação e nomeação dos professores e os currículos eram africanizados, os conteúdos das primeiras classes e os restantes ligados à cultura portuguesa (GOMÉZ, 1999, p. 61). Entretanto, os alunos eram identificados pelo uso do cartão de identidade indígena, possuíam caderneta indígena aos que eram confirmados de pais “assimilados” pelo bilhete de identidade de cidadão português (MAZULA, 1995, p. 84).

No entanto, o sistema educacional dicotomicamente, obedecia à estrutura seguinte: i. Primeiro nível (ensino primário de cinco classes, isto em 1962 quando se acrescentou a 5ª classe); ii. Segundo nível (ensino liceal que se dividia em três níveis: a) 1º ciclo, de dois anos, o ensino preparatório, b) o 2º ciclo, de três anos, o ensino secundário e o c) 3º ciclo, de dois anos, o ensino pré-universitário); e o iii. Nível superior (o ensino superior, nas universidades portuguesas) e em Moçambique só em 1963¹⁹ (GOMÉZ, 1999, p. 61-62). Portanto, a reforma colonial da educação de 1964 vigorou e manteve-se intacta até 1975, quando da realização do seminário da Beira, que reformulou o sistema educativo segundo a ideologia da Frente de Libertação Nacional de Moçambique (MAZULA, 1995, p. 91).

¹⁸ A luta armada justifica-se pela opressão secular do colonialismo ao povo moçambicano que, sem formas de auto-defesa, acabaria por ser obrigado a pegar em armas e lutar pela independência. A Luta de Libertação Nacional, foi dirigida pela FRELIMO sob orientação de Eduardo C. Mondlane. Portanto, a luta iniciou a 25 de Setembro de 1964 no posto administrativo de Chai na província de Cabo Delgado. <http://www.portaldogoverno.gov.mz/Mozambique/resHistorico>. Extraído em 27/10/2017.

¹⁹ Recordamos aqui que a actual UEM foi fundada no dia 21 de Agosto de 1962, sob a designação de Estudos Gerais Universitários de Moçambique. <http://www.uem.mz/>. Extraído 27/10/2017.

1.3.2. Sistema Nacional de Educação em Moçambique

Moçambique tornou-se país independente a 25 de Junho de 1975. No dia 24 de Julho do mesmo ano, a educação e outras instituições socioeconômicas - consideradas conquistas do povo - foram nacionalizadas.

O Estado assumiu inteiramente a responsabilidade da planificação e gestão da educação, onde o Estado herdou do sistema colonial uma reduzida rede escolar, um sistema educacional com objetivos alienantes, enraizado em práticas e métodos autoritários. Com a nacionalização, o ensino passou a ser laico com seus objetivos e foi colocado ao serviço de interesses políticos, animados pela utopia de formar o “homem novo”, um cidadão ideológica, científica, técnica e culturalmente preparado para realizar as tarefas do desenvolvimento socialista do País. Por outro lado, muito poucos professores, na maioria estrangeiros, decidiram permanecer em Moçambique.

Em consequência disso, a situação caracterizou-se por escolas abandonadas e falta quase total de professores. Mas porque a educação do povo era condição imprescindível à implantação e sustentação de uma nova ordem social e económica que urgia instaurar, o projecto de se reconstruir o País ganhou forma, ainda que quase sem recursos, tanto humanos como materiais.

De acordo com dados da Organização das nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura UNESCO, na altura da independência, cerca de 90% da população moçambicana, do total de cerca de onze milhões, era analfabeta: não sabia falar, ler e escrever a Língua Portuguesa, (REBATE, 2006, p. 37).

Desse modo se pretendeu dar prosseguimento à ruptura do sistema de ensino colonial, iniciada nas zonas libertadas. A escola centrou-se na formação de quadros para a acção política (e armada), na criação e no desenvolvimento de uma mentalidade nova (materialista e dialéctica), enfim, numa forma de ver e assumir o mundo profundamente diferente da mentalidade alienada da sociedade colonial. Machel (1980, p. 32) assim esclarece,

Tendo em conta o carácter particularmente obscurantista do colonialismo português, impõe-se a necessidade da rápida elevação do nível de conhecimentos científicos: a educação científica e literária aparece como uma prioridade, uma necessidade para o desenvolvimento posterior da luta armada e da reconstrução nacional.

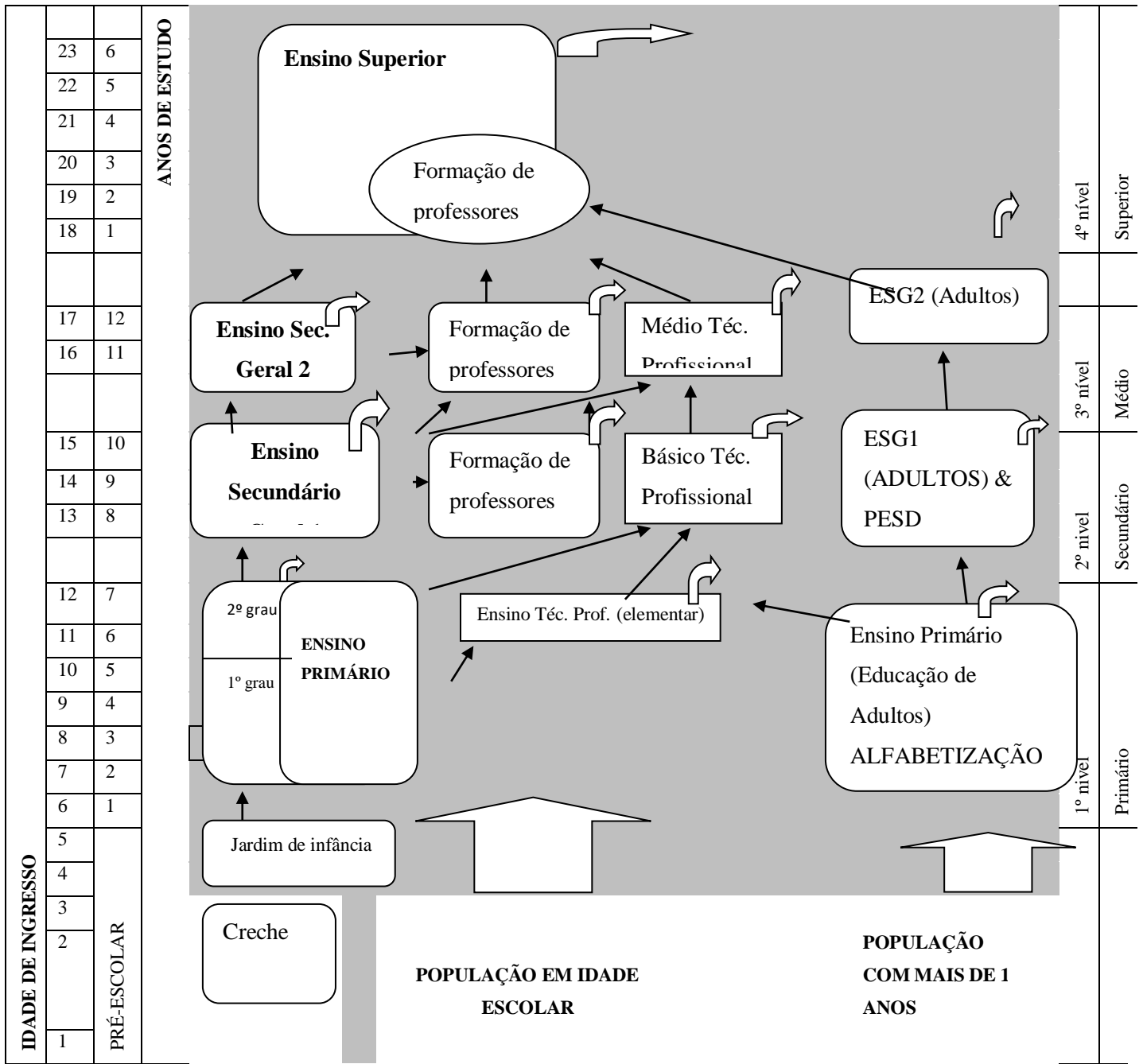
A tarefa da educação passou a ser através dos livros didácticos e dos programas escolares a de fixar nos moçambicanos uma ideologia objetiva, materialista e científica, que permitisse à sociedade progredir no processo revolucionário.

Nesta parte do trabalho pretendemos apresentar como, historicamente, tem sido abordada a questão do direito a educação, desde a independência até aos nossos dias e também a estrutura dos níveis de ensino e sua relação com a formação de professores. O direito à educação em Moçambique que é assegurado pelo artigo 88 da Constituição da República de Moçambique, que diz o seguinte, no artigo 88 no nº 1 e 2:

1. Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão. 2. O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito (MOÇAMBIQUE, 2004, p.)

Esse direito à educação, está legalmente plasmado pela Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação (SNE) e nos demais documentos nacionais, sobretudo a Política Nacional de Educação (1995). O Estado assegura o direito à educação através da sua rede de instituições, desde escolas até universidades. O Estado moçambicano materializa esse preceito com ajuda dos seus parceiros inclusivamente a sociedade civil, onde o setor privado participa ativamente na provisão de serviços de educação, sobretudo nos locais e áreas em que a presença do Estado se faz sentir com menos intensidade.

Figura 4: ESTRUTURA DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (MOÇAMBIQUE)



Fonte: (FRANCISCO, 2016).

Legenda
 → Ligação entre os níveis de ensino
 ↪ Saída para o setor laboral

Em relação a figura acima, pode se dizer que, a gestão do Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique obedece um organograma formal, onde vários subsistemas estão interligados, desde o nível pré-escolar até superior.

Segundo a Lei 6/92, o SNE estrutura-se da seguinte forma:

O ensino Pré-Escolar é o que se realiza em creches e jardins-de-infância e agrega crianças com idades inferiores a seis (6) anos de idade. Esse ensino em Moçambique é mais materializado pelas famílias.

O Ensino Primário²⁰ que está dividido em dois graus, sendo: O primeiro grau (1º Grau), também é denominado por Ensino Primário Um (EP1). Esse ensino compreende cinco níveis, partindo da Primeira classe - 1ª classe até à Quinta Classe - 5ª classe.

E o segundo nível do Ensino Primário é designado por Segundo Grau (2º Grau), isto é também chamado de Ensino Primário Dois (EP2). No entanto, esse ciclo, abarca dois ciclos que inicia da 6ª e termina com a 7ª classe.

Portanto, o ingresso das crianças moçambicanas no Ensino Primário é quando completam 6 anos de idade.

O Ensino Secundário Geral é outro nível que marca a transição do ensino primário ao secundário. Este nível de ensino está igualmente dividido em dois (2) ciclos nomeadamente: O Primeiro Ciclo chamado do Ensino Secundário Geral Um (1º Ciclo-ESG1). Ele comporta três classes ou séries, sendo a classe inicial a 8ª, seguindo-se a 9ª e termina com a 10ª classe. O Segundo Ciclo é conhecido por Ensino Secundário Geral do Dois (2º ciclo- ESG2). Ele compreende duas classes, a décima primeira e a décima segunda (11ª e 12ª classes).

É de referir que, no Ensino Secundário Geral, a idade inicial de ingresso dos adolescentes é de 13 anos de idade. Portanto, espera-se que o aluno entre com treze anos na Oitava classe do primeiro ciclo e termine o ciclo com 15 anos, isto é, dos 13-15 anos. Enquanto, a previsão para o ingresso no segundo ciclo do ESG2 é de dezasseis anos e dezassete anos para o seu término (16-17), se atendermos que o ingresso é com 6 anos de idade (MAZULA, 1995; CASTIANO, BERTHOUD e NGOENHA, 2005).

Na estrutura do sistema, também há o Ensino Técnico Profissional (ETP). Este nível de ensino, por sua vez, estrutura-se em três níveis: O Ensino Elementar, O Ensino Básico e o Ensino

²⁰ O ensino primário, em Moçambique, equivale dizer ensino fundamental, no Brasil.

Médio, sendo que o superior se realiza nas várias instituições de ensino superior moçambicanas. (GOMEZ, 1999)

Ainda na estrutura do sistema educativo moçambicano temos o subsistema de Formação de professores. Esse subsistema é orientado para a formação de professores para diferentes níveis: o Ensino Primário, ou, o nível Básico, o Ensino médio ou secundário e o Ensino Superior.

Portanto, a formação de professores para o nível primário ocorre nos Institutos de Formação de Professores Primários (IFPPs). A formação de professores para o Ensino Secundário ocorre nas instituições de ensino superior. De 2003 para cá às universidades criaram programas específicos de formação de professores, especialmente a Universidade Pedagógica, que tinha criado o modelo de formação de 9^a+1, destinado aos professores de língua portuguesa das escolas secundárias. Portanto, consistiu em elevar o nível de formação de professores que se encontravam em exercício (MAZULA, 1995; GOMEZ, 1999; CASTIANO; BERTHOUD e NGOENHA, 2005; DONACIANO, 2006).

Ainda na perspectiva da Universidade Pedagógica foi criado o modelo 10^a +1, e mais tarde houve igualmente, o modelo de 10^a classe + 3 anos de formação pedagógica. Tais medidas visavam impulsionar a formação de professores em quantidade das necessidades, mas mesmo assim, Moçambique ainda carece de professores.

Contudo, hoje, o Ensino Secundário na sua maioria é lecionado por professores com formação superior, formados pelas universidades. É importante explicar que o Ensino Superior (ES) forma estudantes que concluem o ESG2 ou equivalente, e a sua duração atual é de 4 anos para a licenciatura em várias áreas de ensino, desde línguas, ciências exatas entre outras.

1.3.3 Estrutura da formação de Professores no SNE em Moçambique

A formação de professores foi concebida em três níveis: básico; médio e Superior, respectivamente. Como referenciamos na estrutura do SNE, esses níveis compreendem pequenos subsistemas dentro da gestão da política educacional no ano todo, o que implica mobilidade dentro e fora de todas outras modalidades de educação concebidas (MAZULA, 1995; CASTIANO, BERTHOUD; NGOENHA, 2005).

De forma detalhada cada um desses níveis funciona da seguinte forma:

a) **Nível Básico** – ingressa com a 7^a classe completa, para lecionar no Ensino Primário do Grau1, formam-se docentes de nível quatro (DN4). Quando o aluno termina a sétima série está

habilitado a frequentar o 1º nível de formação de professores. Terminado este nível ele está habilitado com o nível de 10ª série profissional. Salienta-se que pela dinâmica do próprio sistema de educação, esse nível já deixou de vigorar desde a entrada da década de 2000. Hoje temos modelos que oferecem esse nível, mas o ingresso é feito após a conclusão da 10ª classe. Significa que apenas as pessoas entram na formação apenas para obter qualificações psicopedagógicas (DONACIANO, 2009; FRANCISCO, 2016).

b) **Nível Médio** – ingressa com a 10ª classe completa, para lecionar no EP1 e EP2, formam-se docentes de nível três (DN3). A formação do nível médio é uma das mais fundamentais para acompanhar a massificação do ensino secundário, embora essa formação fosse destinada para o EP2, a prática nos últimos 10 anos mostra que esses professores são usados para assegurar o ESG1.

c) **Nível Superior** – ingressa com o nível médio completo, para lecionar em todos os níveis, formam-se docentes de níveis dois e um (DN₂ e DN₁). Como havíamos referenciado, na discussão do Ensino Superior, ocorre nas universidades, academias e institutos superiores. Destaque vai para a UP vocacionada para a formação de professores de todos níveis, como a maior instituição de formação de professores de nível superior.

Em termos comparativos, podemos dizer que, tanto nos princípios como nos objetivos constantes, com muita evidência, a Lei 4/83 tinha uma visão nitidamente socialista, impregnada de princípios marxistas-leninistas e a educação era da alçada exclusiva do Estado. Na Lei 6/92, aqueles princípios foram na sua totalidade abandonados, sobretudo o papel do Estado. Em termos gerais diríamos que os modelos atuais de formação de professores são uma consequência dessa transformação socioeconômica global (UACIQUETE, 2010; FRANCISCO, 2016).

Considerando a realidade brasileira, o que, em tese, não se diferencia da realidade de Moçambique, a Educação Superior, possui diversas finalidades, conforme aponta Brandão (2004), na medida em que a “primeira é a de estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. No contexto de apontar as diversas finalidades da Educação Superior, ainda Brandão (2004, p. 68), menciona que o objetivo deste nível de ensino é

formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, assim como colaborador na sua formação contínua. E (...) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e tecnologia e da criação e difusão da cultura, desenvolvendo desse modo o entendimento do homem e do meio em que vive. Cabe à Educação Superior promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e

técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações e outras formas de comunicação. (BRANDÃO, 2004, p. 68).

Apesar de Brandão (2004), apontar as dificuldades da Educação Superior em atender todas finalidades a que se propõe, quanto à questão do acesso, por exemplo, muitos teóricos têm alertado que essa tendência acaba sendo uma prática que não logra frutos nas políticas educacionais.

1.3.4. Ensino Superior em Moçambique

Desde o ano de 1962, ainda na era colonial, até nos meados dos de 1980, Moçambique tinha apenas uma instituição de ensino superior: a Universidade Eduardo Mondlane. Já nos meados da mesma década 1980, foram criadas duas novas instituições públicas de ensino superior, nomeadamente o Instituto Superior Pedagógico, que logo de seguida se tornou a Universidade pedagógica (UP), no ano de 1995 e o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI), fundada em 1986. Já no ano de 1994, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a UP, e o ISRI, eram as únicas instituições de ensino superior em Moçambique (LANGA, 2006). A partir do ano de 1995, o número de instituições de ensino superior cresceu com uma taxa rápida. Para além do contexto macro político e económico por meio da Paz, estabilidade, democracia, três fatores foram determinantes para o rápido crescimento das instituições do ensino superior.

Em primeiro lugar, havia escassez de pessoal qualificado, escassa oportunidade de frequentar o ensino superior em contraste com a alta demanda por pessoal qualificado, o que resultou em uma alta demanda para o ensino superior em Moçambique. Em relação a alta demanda por pessoal com o grau universitário, Mário, Fry, Lisbeth *et al.* (2003, p. 50) notam que “na década de 1990 os estudantes em áreas de alta demanda, tais como: economia, gestão, direito e engenharia, poderiam garantir o emprego antes mesmo de completar os seus cursos”. No que diz respeito a escassez de oportunidades para frequentar o ensino superior, Mário, Fry, Lisbeth *et al.* (2003, p. 20) apontam que “no final de 1990, apenas 0,16 % da faixa etária 20 e 25, ou 40 em cada 100 000 habitantes estudara em uma instituição de ensino superior” (LANGA, 2014, p. 374).

O plano estratégico para o ensino superior (2000) indicava que, para 2342 vagas disponíveis na UEM, havia 10 974 candidatos, havendo assim uma discrepância entre a demanda

e a oferta que caracterizava quase todas as instituições do governo: na UEM, a proporção era de 8 para 1; 09 para 01 no ISRI; 09 para 04 na UP, e na recém-formada Academia de Ciências Policiais (ACIPOL) era de 3 para 1. (MÁRIO, FRY, LISBETH *et al.*, 2003). A alta demanda pelo ensino superior estimulou as diferentes partes interessadas, tanto governamentais como não governamentais, para criar instituições de ensino superior.

O segundo fator responsável pela expansão das instituições de ensino superior foi a aprovação da Lei nº 1 /93, que criou as condições legais para o estabelecimento de instituições de ensino superior não governamentais (LANGA, 2014). Como resultado, uma série de Organizações Não Governamentais (ONGs) começaram a criar instituições de ensino superior. Dois tipos de ONG foram particularmente activos no estabelecimento de instituições de ensino superior, onde um grupo era composto por uma espécie de comunidade religiosa, principalmente islâmica e outro de denominação crista. Um outro grupo ainda era constituído por uma espécie de empresas de negócios ou sociedades de capital (LANGA, 2014, p. 374).

Em 2010, quase todas as 21 instituições de ensino superior não governamentais pertenciam a denominações religiosas ou a corporações com fins lucrativos. Mas, há muito pouco tempo, outras partes interessadas, tais como partidos políticos, também entraram no mercado e no “negocio” do ensino superior. Por exemplo, em 2011, o partido político Frelimo criou uma universidade: a Universidade Nachingweia (UNA), tornando-se na primeira e única formação política no poder, em Moçambique, a criar uma instituição de ensino superior privada.

O terceiro factor que concorreu para a expansão das instituições de ensino superior foi à vontade e intervenção do governo no sector. A intervenção do governo foi não só no sentido de permitir as ONG a participar na prestação de ensino superior, mas também a extensão do sector publico, através da criação de novas instituições de ensino superior publicas.

A criação em 2006 da Universidade de Zambeze (UNIZAMBEZE) e a Universidade de Lúrio (UNILÚRIO) representa esse desiderato. O sistema de ensino superior em Moçambique nos últimos vinte anos cresceu consideravelmente, diferenciou-se e tornou-se diverso e actualmente é composto por instituições universitárias, politécnicas, academias, escolas superiores e institutos superiores. Esta tipologia está refletida na lei do ensino superior aprovada em setembro de 2009.

O desafio que se coloca a este nível não é mais o criar um sistema diferenciado nominalmente, consiste em tornar a diferenciação nominal numa efectiva funcional. O

mimetismo e o isomorfismo tende a reproduzir instituições diferentes nos nomes, mas que procuram ser iguais na prática ou não se diferenciam. Por exemplo, quase todas as instituições de ensino superior Moçambicanas são na prática igualmente vocacionadas ao ensino. Mais de 95% do corpo discente das IES é composto por estudantes de graduação, não importa aqui se trata de uma instituição universitária ou politécnica, a investigação é uma questão subsidiária e nem sempre o motivo e a falta de recursos, mas a falta de visão da estratégia da importância da diferenciação funcional.

Não temos ainda no país uma instituição que se possa afirmar de orientação para a investigação e que tenha um perfil correspondente. As instituições privadas limitam-se a dar resposta a concorrência por recursos escassos, entre os quais está o estudante, sua principal fonte de receitas, ainda que atribuam designações distintas aos seus cursos e programas curriculares.

A Universidade Pedagógica, por seu turno, procura equiparar-se e concorrer com a Universidade Eduardo Mondlane. Este tipo de postura das instituições é típico da constituição de um campo do ensino superior marcado pela competição por bens materiais e simbólicos cada vez mais escassos e partilhados (LANGA, 2006). Se alguns anos atrás a UEM detinha o monopólio do ensino superior em Moçambique, actualmente ela partilha esse espaço com varias outras instituições públicas e privadas que disputam uma posição de referência neste espaço social.

O Ensino superior em Moçambique tem como competência assegurar a formação, a nível mais alto, de técnicos e especialistas, nos diversos domínios do conhecimento científico, necessários ao desenvolvimento do país e realiza-se em estreita ligação com a investigação científica e tem como um dos objetivos, formar nas diferentes áreas do conhecimento, profissional, técnico e científico, com um alto grau de qualificação (GOMEZ, 1999; UACIQUETE, 2010). O ensino superior em Moçambique, pela sua historicidade, tem sofrido uma evolução muito rápida, pelo fato de sua criação e transformação depender muito mais das políticas externas e, depois, pelo ingresso a esse nível ser fundamental para o desenvolvimento da ciência tecnológica – elementos importantes para o desenvolvimento de um país, cuja estrutura ainda é muito maleável. No Ensino Superior o aluno se forma entre 4 a 7 anos. Ingressam estudantes que tenham concluído o nível médio geral ou o técnico-profissional, compreendendo três níveis de formação:

- a) Licenciatura²¹ – dependendo dos cursos, com 4 a 7 anos de estudo;
- b) Mestrado – 2 anos de estudo, após a conclusão de licenciatura; e
- c) Doutorado – com duração de 4 anos, após a conclusão do mestrado (atualmente).

Salientamos que nem todos os cursos de licenciatura concedem o direito aos graduados serem considerados professores, porque há cursos que não incluem conteúdos de uma grade da educação. São cursos relacionados ao ensino aqueles lecionados na Universidade Pedagógica de Moçambique, na sua maioria, e em outras universidades que têm as faculdades de educação, como a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e a Universidade Católica de Moçambique (UCM), vocacionada para a formação dos professores, que habilita os graduados a lecionarem desde o Ensino básico até o superior (FRANCISCO, 2016).

Os outros cursos superiores habilitam apenas para técnicos superiores. Além dessa formação de professor destinado ao nível superior, em Moçambique, a modalidade é realizada em nível básico e médio, para lecionar da 1ª à 5ª classe e da 1ª à 7ª classe. Atualmente, essas modalidades são ofertadas nos Institutos de Formação de Professores (IFP). Até no exato momento da pesquisa, apuramos 49 universidades públicas e privadas, com a respetiva data de fundação, sede e as suas delegações/pólos, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 1 – Lista de Instituições do Ensino Superior em Moçambique

	Tipo	Nome	Ano	Sede	Delegações/Polos
PÚBLICAS	Tipo 1: Universidades	1-Universidade Eduardo Mondlane (UEM)	1962	Maputo	Gaza, Inhambane e Zambézia
		2-Universidade pedagógica (UP)	1985	Maputo	Todas as Províncias
		3-Universidade Lúrio (UNI-LÚRIO)	2006	Nampula	Niassa, Cabo Delgado
		4-Universidade Zmbeze (UNI-ZAMBEZE)	2006	Sofala	Tete, Manica, Sofala
		1-Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI)	1986	Maputo	
		2-Instituto Superior de Ciências da	2003	Maputo	Zambézia

²¹ Até 2008, antes da licenciatura tinha o grau de bacharelado, cuja licenciatura era feita em um, dois, três ou quatro anos, dependendo dos cursos (FRANCISCO, 2016).

	Tipo 2: Institutos Superiores	Saúde (ISCISA)				
		3-Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique (ISCAM)	2005	Maputo		
		4-Instituto Superior de Administração Pública (ISAP)	2005	Maputo	Nampula, Sofala, Inhambane, Gaza	
		5-Instituto Superior de Artes e Cultura	2008	Maputo		
		6-Instituto Superior de Estudos e Defesa (ISEDEF)	2011	Maputo		
	Tipo 3: Politécnicos	1-Instituto Superior Politécnico de Gaza (ISPG)	2005	Gaza		
		2-Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM)	2005	Manica		
		3-Instituto Superior Politécnico de Tete (ISPT)	2005	Tete		
		4-Instituto Superior Politécnico de Songo (ISPS)	2008	Songo-Tete		
	Tipo 4: Escolas Superiores	1-Escola Superior de Ciências Náuticas	2004	Maputo		
		2-Escola Superior de Jornalismo (ESJ)	2008	Maputo	Manica	
	Tipo 5: Academias	1-Academia de Ciências Policiais (ACIPOL)	1999	Maputo		
		2-Academia Militar Samora Machel (AM)	2003	Nampula		
	Sub-Total		18 Públicas			
	PRIVADAS		1-Universidade Católica de Moçambique (UCM)	1995	Província de Sofala	Inhambane, Manica, Nampula, Tete, Cabo Delgado, Niassa, Zambeze

Tipo 1: Universidades	2-Universidade Adventista de Moçambique (UAM)	2011	Província de Sofala	
	3-Universidade Mussa Bin- Bique (UMB)	1998	Nampula	
	4-Universidade Jan Piaget (UJPM)	2004	Província de Sofala	
	5-Universidade Nachingwea (UNA)	2011	Província de Maputo	
	6-Universidade APolitécnica (A POLITECNICA)	1995	Maputo	Gaza, Tete, Nampula, Niassa & Zambeze.
	7-Universidade São Tomás de Moçambique (USTM)	2004	Maputo	Gaza
	8-Universidade Técnica de Moçambique (UDM)	2002	Maputo	
	9-Universidade Metodista Unida de Moçambique (UMUM)	2014	Província de Inhambane	
	Tipo 2: Institutos Superiores	1-Instituto Superior Cristão (ISC)	2005	Tete
2-Instituto Superior de Ciência e Gestão (ISCIG)		2009	Nampula – Nacala-Porto	Maputo
3-Instituto Superior de Ciências e tecnologia Alberto Chipande (ISCTAC)		2009	Sofala	Maputo, Cabo Delgado
4-Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM)		1996	Maputo	
5-Instituto Superior de Comunicação e Imagem de Moçambique (ISCIM)		2008	Maputo	
6-Instituto Superior de Educação e tecnologia (ISET)		2005	Província de Maputo	

		7-Instituto Superior de Estudos e Desenvolvimento Local (ISEDEL)	2012	Província de Maputo	
		8-Instituto Superior de Formação, Investigação e Ciência (ISFIC)	2005	Província de Maputo	
		9-Instituto Superior de Gestão de Negócios (ISGN)	2011	Manjacaze -Gaza	
		10-Instituto Superior de Gestão, Administração e Educação (ISG)	2013	Maputo	
		11-Instituto Superior de Gestão, Comercio e Finanças (ISGECOF)	2009	Maputo	Niassa e Tete
		12-Instituto Superior de Tecnologia e Gestão (ISTEG)	2008	Província de Maputo	
		13-Instituto Superior de Transporte e Comunicação (ISUTC)	1999	Maputo	
		14-Instituto Superior Dom Bosco (ISDB)	2006	Maputo	
		15-Instituto Superior Maria Mãe África (ISMMA)	2008	Maputo	
		16-Instituto Superior Monitor (ISM)	2008	Maputo	
		17-Instituto Superior Mutasa (ISMU)	2012	Manica	
		18-Instituto Superior de Ensino à Distância (ISEAD)	2014		
		19-Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza-Muthini (ISGE-GM)	2014		
		20-Instituto Superior de Ciências e Educação á Distância (ISCED)	2014		
	Tipo 3: Escolas Superiores	1-Escola Superior de Economia e Gestão (ESEG)	2004	Maputo	Tete, Cabo-Delgado, Manica e Gaza
		2-Escola Superior de Gestão	2013	Província	

		Corporativa e Social (ESGCS)		de Maputo	
Sub-total		31Privadas			
TOTAL		49 Universidades			

Fonte: Elaborado pelo autor (2017)

CAPITULO II: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE: UMA ANALISE CONTEXTUAL

Moçambique tornou-se país Independente a 25 de Junho de 1975. No dia 24 de Julho do mesmo ano, a educação e outras instituições sócio- econômicas, consideradas conquista do povo, foram nacionalizadas. O Estado, assumiu inteiramente a responsabilidade da planificação e da gestão da educação.

O que o Estado herdou do sistema colonial, foi uma reduzida rede escolar, um sistema educacional com objetivos alieantes, enraizado na prática e métodos autoritários. Com a nacionalização, o ensino passou a ser laico em seus objetivos e foi colocado ao serviço de interesses políticos, animados pela utopia de formar o “homem novo”, por outro lado, muito poucos professores na maioria estrangeiros, decidiram permanecer em Moçambique. Em consequência disso, a situação caracterizou-se por escolas abandonadas e falta quase total de professores.

2.1. A construção de saberes e o significado da formação

Nessa vertente da construção de saberes e o seu significado, temos em busca do apontamento “formação” partindo do princípio com a analogia de Garcia (1999), onde afirma que o tal apontamento é utilizado com muita frequência não apenas pelo contexto escolar, mas sim em outros contextos como por exemplo, nas instituições empresariais no contexto social, e também numa outra perspectiva no contexto político, onde se entende a formação para tomada de decisões. Desta feita, encontramos aqui distintas formas que se apresenta a “formação” e que se apresenta de uma forma complexa, talvez por isso mesmo, há poucas conceituações, existindo “ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise”. (GARCÍA, 1999, p. 21). Esclarece o autor que, como realidade conceitual, a formação não se identifica e, muito menos, dilui-se dentro de outros conceitos como educação, ensino e treinamento.

Nessa vertente, para haver uma compreensão do significado de formação, é preciso considerar em suas dimensões, imbricadas uma com a outra, a formação do desenvolvimento pessoal e a do desenvolvimento profissional. Ademais, importa referir que, a dimensão pessoal tem haver com o desenvolvimento humano global, e implica ter muita vontade e capacidade de

formação, onde o próprio indivíduo é responsável pelo seu desenvolvimento da formação. Assim, silenciámos que a formação não é autónoma, mas, uma conquista alcançada ao longo do processo formativo.

A formação, enquanto conceito e prática, assume contornos muito variados. Como conceito, é identificada com o que se compreende como educação, quando assimilada pelos contextos organizacionais escolares, ou quando se fala de educação permanente e educação ou formação ao longo da vida.

Sacristán (2005, p.67) atribui à formação, como conceito e prática, um significado relativamente distinto e autónomo em face do que é definido como educação. Mais adiante, sugere que para conceituar formação, temos que enunciar 4 (quatro) pólos, a destacar:

1. O Pólo **educar**: provém do étimo latino *educare* (alimentar, criar...) e *educere* (fazer sair de...). Trata-se de um conceito abrangente que designa tanto o desenvolvimento intelectual ou moral como o físico;

2. O Pólo **ensinar**: com origem no latim *insignare* (conferir marca, uma distinção) aproxima-se dos vocábulos aprender, explicar, demonstrar, e confere um sentido predominantemente operatório ou metodológico e institucional. “O ensino é uma educação intencional que se exerce numa instituição cujos fins são explícitos, os métodos codificados, e está assegurada por profissionais” (SACRISTÁN, 2005, p. 67);

3. O Pólo **instruir**: do latim *instruere* (inserir, dispor...) apela aos conteúdos a transmitir, fornecendo ao espírito instrumentos intelectuais, informação esclarecedora;

4. O Pólo **formar**: tem origem no latim *formare* (dar o ser e a forma, organizar, estabelecer). O vocábulo apela a uma ação profunda e global da pessoa: transformação de todo o ser configurando saberes, saber fazer e saber ser.

Considerando os quatro pólos semânticos evocados, constatam-se algumas aproximações entre eles. Contudo, cada qual adquire um sentido específico que o caracteriza e diferencia de todos os outros. É neste contexto que consideramos relevante situar a formação do professor como conceito e prática.

No entanto, o conceito de formação, tal como o de educação, é polissêmico, podendo situar-se em dois pólos relativamente distintos:

a) Um, relevando a dimensão do saber e do saber fazer, numa ótica valorativa do domínio profissional, e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exige saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar;

b) Outro, enfatizando a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a auto-reflexão e a análise, no sentido de uma desestruturação - reestruturação contínua do sujeito como ser multidimensional.

Segundo Mialaret (1997, p.22), a formação de professores:

Ramifica-se em formação académica e formação pedagógica. A formação académica é o processo e o resultado de estudos gerais e específicos feitos num domínio particular por um indivíduo através de desenvolvimento da competência numa ou mais disciplinas científicas; e a formação pedagógica é o conjunto de processos que conduzem um indivíduo a exercer com competência a actividade docente.

Na nossa percepção, a formação de professores é integral, é uma formação académico-científica, metodológica, e psicológico - pedagógica por meio da qual o futuro professor desenvolve conhecimentos gerais e específicos do processo de ensino e aprendizagem. Na ótica de Garcia (1999, p.27) “Não se pode exigir que a formação inicial dos professores ofereça produtos acabados, mas sim, que ela possibilita a compreensão que a formação inicial é uma longa fase do longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”.

Nessa citação acima, podemos perceber que a formação de professores não culmina com a formação inicial, mas sim, esta constitui um processo contínuo que deve ocorrer durante toda a carreira do professor e, também, deve ser associada a várias práticas como, por exemplo, a colaboração entre os professores, o aperfeiçoamento contínuo de professores, a inspeção e supervisão pedagógica.

De igual modo, Garcia (1999, p.27) reafirma que a formação inicial deve ser vista como uma etapa do processo de desenvolvimento profissional, em que o sujeito construtor do conhecimento é o professor e não deve ser visto como um culminar de um processo.

Na mesma esteira, Pimenta (1997, p. 67) esclarece que [é nesse processo] coletivo de troca de experiências práticas entre os professores e de formação contínua que eles constituem os seus saberes que surtirão efeitos positivos para e no processo de ensino e aprendizagem.

À primeira vista (embora etimologicamente não correta) o termo formação é composto por duas palavras: *forma+acção*. Por definição, dar forma a um objeto é torná-lo diferente do que

era antes. Sob esta perspectiva formação é entendida como o processo de integração da pessoa num mundo desconhecido, mas que ela acaba por reconhecer por fazer parte dele. Formação é *partilhar experiências* com outras pessoas num dinamismo de relações e aprendizagens. É, em resumo, um processo de construção da personalidade do indivíduo desenvolvendo competências.

Não há formação sem aprendizagem. Segundo Medeiros (1975, p.43) só (...) aprendemos verdadeiramente quando o novo conhecimento foi de tal maneira integrado por nós e incluído na nossa experiência passada e presente que alterou o nosso comportamento e transformou a nossa percepção do mundo e dos outros.

Um professor verdadeiramente formado sofreu mudanças na sua maneira de pensar, tem um olhar crítico sobre a realidade que o circunda, é motivado a ajudar os seus alunos a terem também uma visão de conjunto das coisas. A escola, para este professor, continua a ser um campo de aprendizagem de novas coisas com os seus alunos e de crescimento profissional. (DONACIANO, 2006, p. 40)

Já Niquice (2002, p. 103), discutindo os fatores que constroem o processo de formação, define *formação* como um treinamento, pois "o formador faz o treinamento de professores e desse treinamento resulta a formação como produto". O produto do treinamento (não no sentido militar da palavra, mas no sentido de um aprender a fazer criativo e dinâmico) é o saber, o saber-fazer, o saber-ser e o saber-estar com os outros na escola e na comunidade.

Na vertente do Nóvoa (2009, p. 36), na formação do professor é lá onde se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. Para o autor, o percurso de formação do professor abrange as *práticas* (a profissão docente deve assumir um forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos, no estudo de casos concretos, tendo como referência a instituição educacional contextualmente situada), a *profissão* (a formação de professores deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional) e a *pessoa* (a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o fazer pedagógico).

Na óptica Dos Muchangos (2009, p. 154) a formação de professores e técnicos de educação em Moçambique é uma questão política social vital para o desenvolvimento do país. O

sucesso no combate a pobreza, no desenvolvimento científico e cultural depende, em grande medida, do nível de formação de quadros pedagógicos bem preparados.

Partindo de pressuposto das afinidades de diferentes bases teórico-metodológicas, as amplitudes reflexivas da formação inicial de professores bem como da formação em exercício, tem ocupado proporções de destaque no que diz respeito a literatura. Quanto a formação inicial, bem como o momento de preparação de novos quadros da educação, neste caso, deveria proporcionar a aquisição de conhecimentos científicos e pedagógicos. Demo (2015), afirma que esta é uma engrenagem mais ampla e complexa, mas é referência maior de toda a mudança. Professor é a profissão mãe das outras profissões – precisa impreterivelmente, ser vista como profissão modelo, geradora, fundadora da dignidade profissional como tal.

Pacheco (1995), em suas teses de reflexão sobre a formação de professor, define como contínuo processo que culmina com o desenvolvimento e que acontece em toda a vida do ser humano, não deixando de lado a formação acadêmica, sendo a inicial recebida o quando ocorre a formação. Para o autor, ao se referir ao contínuo, e tudo que conceitua como formação em exercícios, que um processo para aperfeiçoar o processo profissional do professor, após a sua formação inicial em suas variedades e dimensões, como a ligação entre a teoria e a prática que culminam em atividades a nova prática e compreensão da didática e do contexto educativo no geral. A partir da reflexão anteriormente mencionada do autor, na formação continuada, podemos dizer que ocorrem três critérios motivadores sendo: um critério de auto desenvolvimento e crescimento; o de crescimento profissional, através das necessidades individuais ou mesmo de grupo; até mesmo um crescimento institucional, que pode ser impulsionado no meio das necessidades da própria escola em que o professor exerce as suas atividades educacionais, sendo contribuídas por meio de mudanças de ordens sociais, tecnológicas, econômicas entre outras.

Assim, podemos considerar que a formação de professor tem múltiplas dimensões, como afirma Imbernón (2009, p.49), que esta, deve "fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática". Partindo do princípio das literaturas, podemos afirmar que a formação do professor é uma atividade eminentemente humana, que é inscrita no campo da educação, que tem uma intrínseca relação entre a teoria e a prática, sendo uma atividade multidimensional, complexa, intencional e institucionalizada.

2.2 Configuração dos modelos de formação

Em busca da razão teórica para subsidiar esta dissertação, inquirimos o conteúdo e a forma da formação de professores com base nas reflexões de autores como Miliaret (1981), passando por Gómez (1997; 1998), Garcia (1999), Sacristán (2005), Donaciano (2006), Nóvoa (2009), Imbernón (2009; 2010), Gatti (2010), Flores (2010), entre outros. De forma cíclica, a literatura evidencia que, historicamente, a formação de professores vem sendo configurada por modelos que emergiram no século XIX, quando houve a instalação dos sistemas nacionais de ensino a fim de resolver o problema da instrução popular. Em função dessa instalação, cada país buscou uma resposta institucional para a formação de seus professores, basicamente, firmada em dois aspectos constitutivos do ato docente: conteúdo e forma. Esses aspectos originaram maneiras distintas de encaminhamento das políticas de educação e, por conseguinte, da própria formação de professores.

As discussões a esse respeito trilharam por dois caminhos distintos que, na compreensão de Imbernón (2009, p. 2010), identificam-se por abordagem de aspectos negativos e positivos da formação de professores. Dentre os aspectos negativos, afirma o autor que, historicamente, a formação de professores se direcionou pelo caminho da “racionalidade técnica” ou “epistemologia positiva da prática” – denominação empregada pelo pesquisador norte-americano Donald Schön. Esse caminho é responsável por introduzir uma visão determinista e uniforme à atividade docente. Nesse modelo, que ainda perdura no século XXI, o treinamento constitui o principal procedimento metodológico de formação docente.

Não obstante, a defesa da aplicação desse modelo pedagógico-didático na formação e profissionalização de professores é tema não tão recente, pois é discutido desde o início do século XX, o que lhe possibilitou a construção de amplo campo teórico-metodológico. Flores (2010), por exemplo, comentam alguns estudos conduzidos na década de 1990, nos Estados Unidos da América, Espanha, Portugal, Austrália e Canadá, principalmente, com a pretensão de refletir sobre o ensino e averiguar modelos de formação que buscam ensinar o professor a investigar e a refletir sobre sua prática docente. Os resultados dessas investigações indicam que, na visão dos professores, as teorias aprendidas na formação inicial [acadêmica] não se aplicam ao contexto da sala de aula, *locus* da prática docente.

Quanto ao período destinado à formação inicial, o discurso dos investigados nos estudos discutidos por Flores (2010), volta-se à necessidade de abordagem mais prática e contato gradual

com a escola, reforçando a importância do estágio prático na docência. Porém, nesse discurso destaca-se uma perspectiva “puramente procedimental”, visto que os pesquisadores identificam um conjunto de estratégias, apontado pelos professores, como úteis para posterior uso na prática docente realizada em sala de aula.

A concepção manifesta dos professores de que a teoria não se aplica na prática é apontada na literatura como resultado de uma formação acadêmica com tendência à simplificação do debate sobre a relação teoria-prática, identificando-se “prática” com o que acontece na escola e “teoria” com o que é feito na universidade. Nesse sentido, Flores (2010) comenta vários estudos que indicam que, na formação inicial de professores, muitas práticas conduzem princípios e pressupostos da integração entre teoria-prática e da articulação entre os diferentes contextos de formação.

Os alunos futuros professores devem assumir-se como professores, alunos e investigadores, pois, como recorda o autor, “na formação de professores há uma tendência para se centrar a atenção na aquisição de destrezas de ensino e para se ofuscar a importância dos alunos futuros professores enquanto alunos e investigadores”. (FLORES, 2010, p. 184).

2.3 Da formação de professores a modelos de formação em Moçambique

As mudanças que ocorrem na estrutura da sociedade, principalmente no processo de trabalho com o aparecimento de novas tecnologias, para responder cabalmente o setor laboral, e que por sua vez torna flexível o processo, havendo uma eficiência e eficácia. A partir deste princípio, também tem se verificado no setor da Educação com o mesmo princípio e propósito.

Dessa feita, Moçambique não ficou inibido com esta pura realidade Global, em busca da qualidade de ensino na Educação para a construção da cidadania, para uma educação sedimentada no aprender e a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, para os novos desafios que a sociedade vai enfrentando no cotidiano e que devem ser conhecidas, desta maneira faz com que se repense o processo de formação de professores.

Este capítulo, versa sobre os modelos de formação de professores adotados no país, nos períodos antes e pós-independência.

2.3.1 Formação de professores no período antes e depois da Independência

O pano de fundo neste item, é descrever de forma breve os contornos históricos da formação de professores em Moçambique, no sentido de compreender as etapas históricas que marcaram o processo de formação de professores. De forma conjunta far-se-ia a descrição dos modelos de formação implementados MINED ao longo dos tempos.

Em relação à história mundial da formação de professores, explica Remor (2015, p. 29), que, sua institucionalização veio motivada pela Revolução Francesa que, por sua vez, incentivou a criação de Escolas Normais para o preparo de professores a fim de dar conta da crescente demanda pela instrução popular surgida naquela época.

Em função dessa emergente necessidade, a França foi pioneira na criação das Escolas Normais, seguida pela Itália, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos, que ao longo do século XIX, fundaram suas instituições formativas. *Idem*.

Revela ainda o autor que, se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX isso não significa que o fenómeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso haviam escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que até então, prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício.

Em Moçambique tiveram espaço vários modelos de formação de professores, de acordo com a vontade política do momento e o tipo de cooperação internacional adoptado pelo país para a formação do corpo docente. (Funes, 2012, p. 30)

Diversas experiências foram aplicadas, entretanto, pode-se distinguir duas grandes fases da formação dos professores, todas elas com maior enfoque para a formação de professores para os níveis primários e secundários e, é ao longo deste percurso que surge a UP com a missão de formar professores com competência para ministrar o ensino em todos os níveis: primário, secundário e superior. *Idem*.

O processo de formação de professores em Moçambique remota no período colonial, e tem sido analisado sob duas fases principais, antes da independência e depois independência. De seguida serão descritas as duas fases de forma breve.

- Primeira fase: Antes da independência

Na óptica de Niquice (2006, p. 25) “Nesta fase existiam dois tipos de escolas de formação de professores sendo”:

a) A primeira escola de habilitação de professores, (...) foi criada em 1930 para a formação de professores do ensino primário rudimentar. Os mesmos professores podiam ser colocados nas escolas oficiais, particulares ou nas missões religiosas. Esta escola destinava-se à formação dos indígenas.

b) Magistérios Primários (de 1962 a 1966), foram criados para formar professores do ensino primário com habilitação legal para ensinar os filhos dos colonos.

Nesta primeira fase, os candidatos à formação de professores tinham que possuir a quarta classe e, por sua vez, a formação tinha uma duração de três anos.

Sobre o mesmo assunto, Robate (2006, p. 31) afirma que, “em 1945 começou a funcionar a escola missionária para a formação de professores destinados às escolas rudimentares. Os candidatos aos cursos deviam ter o ensino primário concluído, a 4ª classe. A formação de professores foi-se estendendo a outros locais”.

De acordo com Boléo (1961) apud Robate (2006, p. 31), “a formação de professores para o ensino missionário tinha lugar em Alvor, Magude Homóine, Dondo, Boroma, Quelimane, Alto-Molócuè, Marere, S. Pedro de Chiúre e Vila Cabra”.

A partir de 1964, passou-se a contar com três tipos de professores: **o monitor**, com três meses de formação pedagógica, após o ensino primário, para trabalhar nas escolas missionárias. Era o professor com a mais baixa habilitação profissional; **o professor do posto**, formado na Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar, para leccionar em escolas de ‘posto escolar’, nas zonas rurais e periferias urbanas; e **o professor formado pelo Magistério Primário**, com o ensino secundário geral completo, para ensinar às crianças europeias e às dos assimilados, nas escolas primárias oficiais, e particulares.

A selectividade da escola colonial não se limitou apenas à excessiva carga de exames (exames anuais e de admissão a outros ciclos), mas também se apoiou na diferenciação estabelecida na formação de professores, com o fim de se cumprirem programas e objectivos educacionais diferenciados em escolas com características igualmente diferentes: rudimentares, para uns; oficiais e particulares, para outros - estas seguiam os mesmos programas que os das escolas da metrópole.

No essencial, o ensino primário - rudimentar e elementar - consistia em conteúdos e objectivos alienadores: os alunos, pelo incipiente conhecimento da língua portuguesa, deviam, na sua iniciação na língua portuguesa, memorizar os conteúdos dos livros, sobre a cultura, história e geografia das conquistas portuguesas, a moral e religião cristãs. E porque o aluno devia mostrar que dominava os conteúdos, repetindo-os de cor, os métodos de ensino eram autoritários, frequentemente apoiados no recurso ao castigo físico, como forma de se garantir que o aluno adquirisse o comportamento desejado. O aluno era castigado por não demonstrar domínio da(s) matéria(s) ensinada(s), por não observar alguma exigência relativa à pauta de comportamento e funcionamento escolar, marcado pela obediência e pelo conformismo. O professor era o centro do ensino. A repetição e memorização, para dar lugar à imitação, eram as estratégias para o aluno aprender.

O sistema de formação de professores cumpria, assim, essencialmente, um determinado tipo de objetivos importantes para o regime colonial: objetivos de natureza ideológica em primeiro lugar, depois a informação científica. A Luta Armada de Libertação Nacional, respondendo aos anseios seculares do nosso Povo, aglutinou todas as camadas patrióticas da sociedade moçambicana num mesmo ideal de liberdade, unidade, justiça e progresso, cujo escopo era libertar a terra e o Homem.

A questão central que levou Moçambique a alterar o Sistema Nacional de Educação, foi a exclusão do povo moçambicano no sistema público de Educação pelo regime colonial português, pois, foi um sistema menos abrangente, no qual grande parte da população não teve oportunidade de ingresso, causando um elevado número de população analfabeta. Nesta direção, Mazula (1995, p. 78-79), a Educação teve uma característica universal da ideologia da colónia Portuguesa em que apresentava suas ideias como as mais nobres e racionais no desenvolvimento de Moçambique, isto é, como se fossem do interesse da comunidade, da diversidade social e étnica da sociedade indígena prestadora de serviços ao estado Português.

As recapitulações históricas evidenciam que o sistema de Educação colonial, estava organizado em dois subsistemas de ensino: “Oficial” destinado aos filhos dos colonos e assimilados²², sendo dependentes das estruturas governamentais e um outro sistema para os africanos, os “indígenas”, um ensino rudimentar dirigido pelas missões com o objetivo de elevar

²² “O estatuto do assimilado consistia em ter 18 anos, provando que fala correctamente a língua portuguesa e que tinha meios de subsistência para si e sua família, ter um bom carácter e qualidades morais próprias de um cidadão português, rompendo a sua cultura, tradição”. (GOMÉZ, 1999, p.52).

de uma forma gradual a vida “selvagem” à vida civilizada. Desse modo, houve mudanças significativas no sistema de ensino, do Ensino Rudimentar pelo Ensino Elementar isto dos indígenas formados nos Postos Escolares das zonas rurais. Importa ressaltar que ainda prevaleceu a discriminação dado que não podiam ingressar nas escolas de Arte e Ofícios; na formação de professores; na escola Industrial e Comercial para os indígenas, onde o aluno tinha que frequentar mais uma classe que era a 4ª classe das escolas oficiais, porque vinham das escolas indígenas com a 3ª classe, muito mais para o ensino superior, este era somente para os colonos europeus. Sendo assim, o ensino primário elementar e complementar, era só administrado nas zonas urbanas onde morava a classe mais alta (MAZULA, 1995, p.88).

No entanto, com o início da guerra de libertação nacional em 1964, ano em que decorreu também a reestruturação do ensino, o sistema colonial contemplou também dois tipos de sistema de ensino, o *oficial* e o *oficializado*, tirando, o monopólio da igreja católica. Neste período, o Estado português passou a ter uma grande influência na formação do professor para que pudessem lecionar. Importa destacar que embora os currículos fossem todos africanos, os conteúdos lecionados nas primeiras classes eram completamente ligados à cultura europeia (MAZULA, 1998; GOMEZ, 1999).

A referida reforma da Educação colonial observou em 1964, predominou até 1975, ano em que Moçambique tornou-se independente. Nessa nova era, ou seja, período pós-independência, era preciso enfrentar um desafio, à explosão escolar. Neste sentido, o partido FRELIMO²³ desencadeou uma campanha de mobilização convidando todos os cidadãos moçambicanos que possuíam mínimas condições para leccionar. Em 1975, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), criou Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), em que os ingressos tinham que ter o requisito mínimo de 4ª classe do ensino primário. Nestes centros os conteúdos eram didático-pedagógicos sem deixar de lado a formação política e ideológica. Os formadores possuíam o curso de Magistério Primário equivalente ao nível médio. Os professores do ensino secundário eram, na sua maioria, vinda de fora do país, no entanto, a formação de professores para o nível médio, passou a ser feita pela Faculdade de Educação da UEM, isto em 1977 (GÓMEZ, 1999, p. 244 -245).

Em 1983 foi aprovada a Lei 4/83 através do Decreto Presidencial nº 4/82, criando o Conselho Nacional de Educação como órgão superior de consulta do MEC, adequando a Educação à realidade Moçambicana.

²³ Frente de Libertação de Moçambique, um movimento político criado em 1962, fundado por Eduardo Chivambo Mondlane (Moçambicano, formado nos EUA e era Funcionário das Nações Unidas).

- Segunda fase: período pós-independência

Conquistada a Independência Nacional em 25 de junho de 1975, devolveram-se ao povo moçambicano os direitos e as liberdades fundamentais (REPUBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2004). Desde esse período, Moçambique tem experimentado vários modelos de formação de professores que tem as fases do desenvolvimento do sistema nacional de educação, com uma necessidade de transformar o Sistema Nacional de Educação colonial, voltado para as minorias, numa educação para a maioria e voltado aos valores culturais e morais da moçambicanidade, o que implicou a implementação de programas de emergência para a capacitação de professores.

Segundo a ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2004-2005, p. 3), durante várias experiências acumuladas nos processos de capacitação dos professores, possibilitaram no desenvolvimento de modelos de formação para responder cabalmente as necessidades da expansão do sistema educativo moçambicano em diferentes momentos, que pudessem responder o crescimento número de alunos, viu-se a necessidade de formar um número de professores, garantindo-lhes um nível mínimo de formação.

Sendo assim, no ano de 1976 foram criados centros de formação de professores primários, para a 1ª à 4ª classe, um em cada província, onde foram evoluindo a partir de 6ª classe mais seis meses até ao modelo $10^a + 1$.

De referir, que antes destes modelos de formação de professores, decorreram em moçambique as reciclagens que tinham como objetivo capacitar estudantes para darem aulas no Ensino Primário.

2.3.2 Modelos de formação de professores: evolução e contextos

É de referir, que para responder às demandas sociais do professor, deve ser qualificado como profissional e como protagonista, o que se pressupõe, superar o papel do professor que apenas transmite passivamente a matéria e que é “dono do saber”, transformando-se num orientador do aluno para ajudá-lo a chegar ao conhecimento, associado, criticando e desenvolvendo suas próprias habilidades.

Qualquer aproximação à função docente, só tem fundamento se houver um conhecimento e uma reflexão crítica sobre a realidade da formação inicial e continua do professor, ou seja, se for possível aprender o contexto da praxis dessa formação bem como o modo como se perspetivou.

Independentemente do modelo de formação de professores, este esta diretamente relacionado com os marcos sócio-históricos da sociedade em que ela acontece, e a sua concepção inculcada de marcos teóricos e pressupostos de uma determinada época.

2.3.3 Modelo de formação de professores 6^a + 1

Após um cenário que se deu em quase todos os países do continente africano – após a independência – de uma falta de professores nos países independentes, Moçambique se deparou com fraco quadro do pessoal para assumir o “buraco” de falta de profissionais, houve de adotar um modelo flexível que pudesse, em um ano formar professores que tivessem concluído até aquele momento a sexta serie da educação moçambicana. Este modelo, tinha como os seguintes objetivos e perfil do candidato:

Preparar os futuros professores (...) para que: i) adquiram conhecimentos sócio políticos necessários à compreensão e pratica da linha política do partido FRELIMO (...) e a uma atuação e comportamento próprio de um agente educador; ii) adquiram conhecimentos básicos científicos e técnicos que garantam a melhoria da qualidade de ensino (...) através de conhecimentos psicopedagógicos, didáticos e de formação geral; iii) Adquiram conhecimentos psicopedagógicos básicos e necessários ao desenvolvimento da capacidade de resposta às situações que se apresentam na atividade docente, e de estabelecimento de uma relação direta professor alunam; iv) Desenvolvam a consciência crítica, a imaginação e a criatividade e o espírito de inovação; v) adquiram conhecimentos (...) no sentido de saber o que há a mudar e como, saber inserir a escola na comunidade. (NIQUICE, 2006, p. 35).

Nesse âmbito até ao fim de um, os candidatos com 6^a classe já podiam ser professores de modo que a qualidade de ensino em Moçambique tivesse outra visibilidade.

2.3.4 Modelo de formação de professores 6^a/7^a + 3

Foi assim designado, tendo em conta a classe terminal do ensino Primário, visto que até o ano de 1988, o Ensino Primário era de 6 classes passando para 7 classes no ano seguinte, razão pela qual se designa 6^a/7^a + 3, no qual tinha os seguintes objetivos:

- i) Aplicar de forma criativa os princípios da política educacional vigente em Moçambique;
- ii) Aplicar modelos, métodos e técnicas adequadas ao ensino e aprendizagem;
- iii) Utilizar corretamente as técnicas de comunicação;
- iv) Avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Niquice (2006, p. 39), ter (...) conhecimentos e (...) capacidades e habilidades que lhe permitissem desempenhar os papéis de educador, facilitador de saber, dinamizador da integração escola – comunidade e profissional de ensino. Para este modelo, além das três áreas do plano de estudos do modelo anterior, apresentava a componente Formação Geral com vista a elevar o nível de conhecimentos científicos do futuro professor e o seu desempenho profissional. O estágio para este modelo, decorria em nove semanas do 3º ano.

No final de curso de formação de professores deste modelo, esperava-se ter um professor com o seguinte perfil:

- a) Com uma capacidade de compreender o mundo infantil e estabelecer as relações com os seus educandos;
- b) Lançar bases para o desenvolvimento nos alunos da concepção dialético-materialista do mundo e a formação integral da sua personalidade;
- c) Ter uma capacidade de realizar o seu trabalho criativamente, aspirando sempre o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, capacidades e habilidades (NIQUICE, 2006, p. 36).

Segundo Passos, Ana (1966, p. 1), que em virtude de se ter feito a revisão da Constituição da República no ano de 1991, houve necessidade de se reajustar o currículo à nova realidade sociopolítica, sendo eliminadas as disciplinas de Marxismo – Leninismo e Ligação Escola – Comunidade. Por conseguinte, eliminadas as disciplinas de Química e de Física, por não fazerem parte do currículo de Ensino Primário. É de referir que este modelo, teve como o ponto forte a duração do curso, o estágio e as práticas pedagógicas, sem deixar de lado a componente da formação Geral.

Passos, Ana, Cabral e Zaida (1989), são unânimes em dizer que este modelo, teve o seu ponto fraco, nomeadamente o recrutamento dos instrutores, que não se observava critérios definidos, cujo eram feitos entre os professores com diferentes tipos de formação, fazendo com que existissem formadores sem nenhuma formação e outros sem experiência do Ensino Primário. O mesmo se observava na seleção dos candidatos a formação de professores.

2.3.5 Modelo de formação de professores 7^a + 2 + 1

Este modelo foi desenhado pelo INDE e implementado pelo projeto OSUWELA que teve o seu início no centro de formação de professores de Marrere. Depois do reajuste do currículo, foi introduzido como projeto piloto nos CFPPs de Inhamízia-Sofala, Chicucue-Inhambane e

Namaacha em Maputo. Este modelo tinha dois anos de formação e um ano de estágio, no qual o estágio ocorria em escolas primárias das zonas de origem dos formandos, cujo se responsabilizavam em uma turma.

Segundo Munembe, J. e Sabino, H (2002), o currículo deste modelo apresentava-se inovador, equilibrado e profissionalizante, pois, cerca de 33% de horas destinavam-se à formação geral e os restantes 67%, à formação profissional.

2.3.6 Formação de professores para o 2º grau (EFEPs e IMP)

Antes deste modelo de formação de professores, houve curso de Magistério Primário que era a continuidade dos Ministrados no tempo colonial. Os formandos ingressavam neste modelo com o nível do 5º ano, e faziam o curso entre um a dois anos, para lecionarem o 1º e 2º ano do ciclo preparatório.

Dessa forma, foram criadas as Escolas de Formação e Educação de Professores (EFEPs) que tinham como o nível de ingresso a 8ª /9ª classe. Este modelo, tinha como áreas de formação as seguintes: psicopedagógica; político-ideológica; Formação Geral e especialidade e os cursos ministrados, eram bivalentes. As combinações das disciplinas pareciam ilógicas, tais como, português/História; Matemática/Biologia, entre outras, tinha a duração de dois anos e destinava – se, inicialmente, para cobrir a 5ª e 6ª classes e, mais tarde a 6ª e 7ª classe (GOLIAS, 1993; MAZULA, 1995; GOMEZ, 1999).

Ademais, constituíram pontos fortes deste modelo, o nível de ingresso, a duração e a bivalência dos cursos e tempo de estágio. No que tange aos pontos fracos, temos a salientar que a contratação dos instrutores do processo de formação, não obedecia nenhum critério de seleção pré-definido. O corpo docente era bastante heterogéneo, tanto em termo de nacionalidade como em formação, para além de que um número considerável não tinha experiência profissional, muito menos para o ensino primário.

No ano de 1985, as EFEPs foram transformadas em Institutos Médios Pedagógicos, obedecendo ao mesmo nível de ingresso e à mesma duração. Os cursos, continuaram na bivalência, por sua vez as combinações passaram a ter sentido, como observamos a título de exemplo: O curso de português passou a ser monovalente e os cursos bivalentes como a Matemática/Física; História/Geografia e Matemática/Biologia (GOLIAS, 1993; CASTIANO, BERTHOUD, NGOENHA, 2005; NIQUECE, 2006).

2.3.7 Formação de professores 10^a + 2

Este modelo, coexistiu com o de 7^a + 3. É de afirmar que neste modelo, tinha 966 horas equivalentes a 60,6%, destinavam – se à formação profissional (dos quais 21,2% ao estágio e práticas pedagógicas), enquanto que as restantes 630 horas, equivalentes a 39,4%, à formação geral.

Neste modelo de formação de professores, o candidato era submetido a um exame de admissão, cujo o estudante devia ter uma média igual ou superior a dez valores na nota classificativa, da escala de zero a vinte valores. Na sua saída, a formação, devia sair com as seguintes habilidades:

- a) Relação direta com as crianças
- b) Organização, gestão e aplicação dos programas de estudos;
- c) Participação na organização de estabelecimento de ensino;
- d) Articulação entre a vida da escola e da comunidade.

O plano de estudo apresentava – se dividido em quatro áreas a saber:

- a) Áreas das ciências da educação;
- b) Área de comunicação e expressão;
- c) Área das ciências sociais;
- d) Área das ciências Naturais e Matemática. É de referir que nessas áreas, as disciplinas gerais de formação, eram lecionadas como metodologias de ensino (NIQUICE, 2006, p. 19).

Podemos salientar que neste modelo de formação de professores não havia disciplinas de formação acadêmica, mas sim metodologias de ensino.

2.3.8 Modelo de formação de professores 10^a + 1 + 1

De referir que este modelo, funcionou como variante do modelo 10^a + 2, que surgiu com a necessidade de se formar mais professores primários, em curto espaço de tempo, mas, não se perdendo de vista a qualidade que os mesmos deviam ter.

No fim do curso, os graduados recebiam um diploma que lhe conferia a habilitação de professor do Ensino Primário, na vertente de Comunicação e Expressão ou Matemática e Tecnologia (GOLIAS, 1993). Tratou-se de um modelo piloto, que funcionou em regime experimental em Chibututuine, na Província de Maputo e em Nampula.

2.3.9 Modelo de formação de professores 10^a + 1 anos de formação psicopedagógica

É de salientar que este modelo de formação de professores, será analisado no capítulo a seguir. A formação do professor é essencial para uma boa qualidade de ensino na escola. O sector da Educação introduziu os cursos de 10^a + 1 para reduzir a proporção de professores não formados no EP o que teve resultados positivos.

Ao mesmo tempo, vem aumentando a proporção de professores com formação superior no Ensino primário público. No EP1, a proporção destes professores aumentou para 1,5% a nível nacional, a maioria dos quais se encontra na cidade e província de Maputo (20% do total de professores com este nível de formação) e Sofala (2,5%). No EP2, a proporção de professores com o nível superior passou de 1% para 8% a nível nacional, com a cidade, a província de Maputo e a província de Sofala com as maiores proporções de professores com este nível de formação, como se pode observar pela tabela abaixo (INDE, 2010).

Tabela 2 - Proporção de professores licenciados e bacharéis nas escolas públicas nos diferentes níveis do Ensino Geral (2004 e 2014)

Província	Proporção de Professores Bacharéis e Licenciados EP1 e EP2			
	2004		2014	
	EP1	EP2	EP1	EP2
Cabo delgado	0,0%	0,2%	0,1%	0,9%
Maputo Cidade	0,7%	6,1%	12,2%	33,4%
Gaza	0,0%	0,0%	1,1%	6,2%
Inhambane	0,0%	0,3%	0,7%	4,9%
Maputo Província	0,2%	2,0%	7,8%	22,4%
Sofala	0,0%	0,3%	2,5%	13,0%
Tete	0,0%	0,1%	0,1%	1,4%
Manica	0,0%	0,0%	0,5%	5,2%
Zambézia	0,0%	0,4%	0,5%	3,4%
Nampula	0,0%	0,4%	0,9%	6,8%
Niassa	0,0%	0,2%	40,0%	7,4%
Media Nacional	0,1%	0,9%	1,5%	8,2%

Fonte: Relatório Sobre os Seis Objetivos da Educação para Todos – MOÇAMBIQUE, 2015.

Este modelo, foi implantado no ano de 2006 por meio do diploma Ministerial do mês de novembro, o qual não consta o número, tendo o seu início no ano de 2007. Segundo o Diploma Ministerial (2006), o objectivo deste modelo de formação foi para a melhoria da qualidade de Educação, onde requer um esforço permanente na formação e aperfeiçoamento de Professores a vários níveis, passando assim a extinção dos Centros de formação de professores primários (CFPPs) e os Institutos de Magistérios Primários (IMAPs), criando-se os Institutos de formação de professores (IFPs) que se destinam a formação e aperfeiçoamento de professores para o Ensino Básico, os quais passaram desde o ano de 2007 a formar sob o medelo 10 +1 de formação psicopedagógica.

A partir desta aprovação, foram implantados os seguintes centros de formação de professores e nas seguintes capitais provinciais:

1. REGIÃO NORTE DO PAÍS

Na Província de Cabo Delgado:

- Instituto de formação de professores de Montepuez, no distrito de Montepuez;
- Instituto de Formação de professores Alberto Joaquim Chipande, na cidade de Pemba;

Na Província de Niassa:

- Instituto de Formação de professores de Lichinga, na cidade de Lichinga.

Na Província de Nampula:

- Instituto de Formação de professores de Nampula, na cidade de Nampula;
- Instituto de Formação de professores de Marrere, na cidade de Nampula.

2. REGIÃO CENTRO DO PAÍS

Na Província da Zambézia:

- Instituto de Formação de professores de Quelimane, na cidade de Quelimane;
- Instituto de Formação de professores de Nicoadala, no distrito de Nicoadala.

Na Província de Tete:

- Instituto de Formação de professores de Angónia, no distrito de Angónia;
- Instituto de Formação de professores de Chitima, no distrito de Cabora Bassa.

Na Província de Manica:

- Instituto de Formação de professores de Chibata, distrito de Gondola.

Na Província de Sofala:

- Instituto de Formação de professores de Inhaminga, no distrito de Cheringoma;
- Instituto de Formação de professores de Inhamízia, na cidade da Beira.

3. REGIÃO SUL DO PAÍS

Na Província de Inhambane:

- Instituto de Formação de professores de Vilankulo, no Município de Vilankulo;
- Instituto de Formação de professores de Chicucue, no Município de Maxixe;
- Instituto de Formação de professores de Homoine, no distrito de Homoine.

Na Província de Gaza

- Instituto de Formação de professores Eduardo Chivambo Mondlane, no Município de Xai-Xai.
- Na Província de Maputo:
- Instituto de Formação de professores de Chibututuine, no Município de Manhíça;

- Instituto de Formação de professores da Matola, no Município da Matola;
- Instituto de Formação de professores de Namaacha, no distrito de Namaacha.

Na Cidade de Maputo:

- Instituto de Formação de professores da Munhuana.

A crescente procura de professores em Moçambique, tem vindo aumentar rapidamente desde o ano de 1992, particularmente no Ensino Primário. A média anual de exigência de novos professores para o EP1 e o EP2 tem sido elevada. Embora tenha sido feito muitos esforços no sentido de aumentar o número de professores qualificados, a expansão ainda é baseada, sobretudo no recrutamento de professores não qualificados profissionalmente Plano Estratégico de Educação e Cultura (2006 - 2010/2011, p. 44).

Estudos realizados, recomendavam a alteração do nível de ingresso e da duração da formação. Para fazer face no recrutamento de professores sem formação, foi introduzido o modelo 10^a + 1 ano com vista a responder ao rápido crescimento do número de alunos do Ensino Primário e consequente expansão da rede escolar. A partir deste posicionamento, interessou nos colocar para este modelo uma vez que o modelo de um lado responde as reais necessidades em resposta do rápido crescimento de alunos no país com a formação de professores neste modelo de formação, tendo uma duração de um ano.

Dados por nós colhidos na pesquisa, indicam nos que mesmo assim, o modelo não consegue suprir o almejado, e consequentemente a não qualidade dos profissionais ora formados.

CAPÍTULO III: A REALIDADE DO MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 10ª + 1 ANO DE FORMAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA PROVÍNCIA DE NAMPULA (2007-2016)

Antes de entrarmos com mais profundidade em relação ao modelo, reserva-nos debruçar a respeito da metodologia.

3.1. Metodologia

Em termos metodológicos, olhando a complexa e infundável realidade social e, sobretudo, nas investigações educativas e no tema “Formação de Professores para o Ensino Básico em Moçambique: análise do modelo de formação 10ª + 1 ano. Caso dos Institutos de Formação de Professores da Província de Nampula (2007-2016)”, tomamos diferentes opções do percurso com vista ao alcance mais exequível daquilo que pretendíamos buscar (descrever e interpretar políticas educativas e racionalidades das práticas dos modelos de formação de professores em Moçambique), tomando os procedimentos interpretativos da sua postura metodológica²⁴. Portanto, a pesquisa empírica em análise resulta de um estudo de campo que teve lugar em Moçambique entre fevereiro e maio de 2017. O estudo de campo teve os seguintes procedimentos a destacar: privilegiámos o trabalho com os questionários (contatos e entrega dos questionários que de seguida passamos a recolher dos inquiridos) e; a análise de documentos diversos tais como (diploma Ministerial, Boletim da Republica, Plano Nacional de Educação, Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário); foi também possível através de consultas a base de dados disponíveis online tais como *Scielo* e de bibliotecas universitárias como:

- <https://www.athena.biblioteca.unesp.br/F?RN=704026135> (Base de dados da biblioteca da Universidade Estadual Paulista-UNESP);

A sua realização foi possível graças à aplicação e desenvolvimento de um tipo de metodologia²⁵, que nos permitiu realizar uma pesquisa descritiva²⁶ sobre o funcionamento de modelos de formação de professores em Moçambique.

²⁴ Segundo Becker (1994, p. 128-129), “a replicabilidade dos processos e dos dados, é posta em causa especialmente se não são explícitos os critérios metodológicos e as condições da recolha e análise das informações e se não se consegue reunir um conjunto significativo de fatos”.

²⁵ De acordo com Lessard-Hébert, Goyette & Boutin (2008, p. 15 *apud*. Herman, 1983, p. 5), o tipo de metodologia proposto por P. De Bruyne, J. Herman e M. de Schoutheete (1975) é baseado na compreensão da prática científica, “construído num campo de conhecimento” e por metodologia entendem como um “conjunto de directrizes que orientam a investigação científica”. Silva & Pinto (1986, P. 9) a metodologia é a organização crítica das práticas de investigação

Tal fato permitiu-nos salientar a pertinência do nosso objetivo de estudo (análise dos modelos de formação de professores em Moçambique) dado que “as metodologias qualitativas tornam-se mais congruentes com os objetivos das ciências sociais” (SILVA, 1999, p. 33). Também, “adequam-se plenamente à abordagem dos fenómenos educativos onde o conhecimento da realidade e a intervenção constante são condições de inovação das práticas educacionais” (*ibid.*), dado que “todo ato de pesquisa é um ato político” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 5), na perspectiva de que, sem interesse na comprovação das regularidades sociais ou educativas, o trabalho de campo sem “o quadro teórico que o organize significativamente, é cego”, assim como o “quadro teórico isoladamente corre risco de permanecer vazio” (ALVES, 1995, p. 31).

O conhecimento do social é um processo de construção inter-subjetiva onde o investigador aparece como intérprete de um processo de leitura crítica da realidade (educacional). Por ser um cidadão que vive constantemente ou, no dia-a-dia, a implementação das políticas educativas no sistema educativo moçambicano, estabelecemos uma ponte entre o desconhecido e o conhecido. Desta, não há “possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre, o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados que ele estuda” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 5)²⁷.

Pela complexidade da dimensão investigada e a subjectividade subjacentes a este tipo de processos, com vista a obtermos grande variedade de dados recorreremos a adopção de diversos recursos metodológicos. Assim, tomamos em atenção a condensação de fenómenos investigados que puderam ser captados através de procedimentos metodológicos de recolha de dados, como o questionário, as conversas informais, a análise documental e, a análise de conteúdo, o que nos permitiu constituir o *corpus* de análise do trabalho, o qual pode revelar a singularidade dos contextos através de uma compreensão interpretativa²⁸. A este fato acresce a necessidade de nós

²⁶ A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenómenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). São exemplos de pesquisa descritiva: estudos de caso, análise documental, pesquisa ex-post-facto. Para Triviños (1987, p. 112), os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenómenos e dos fatos. Estes fogem da possibilidade de verificação através da observação. Ainda para o autor, às vezes não existe por parte do investigador um exame crítico das informações, e os resultados podem ser equivocados; e as técnicas de coleta de dados, como questionários, escalas e entrevistas, podem ser subjetivas, apenas quantificáveis, gerando imprecisão.

²⁷ Portanto, como a “complexidade da vida social não poderia ser abarcada na sua totalidade se a dimensão subjectiva dos fatos sociais e a sua contextualização fossem ignorados” (SILVA, 1999, p. 34).

²⁸ Para Silva (1999, p. 33), a “‘perspectiva’ e o ‘subjectivismo’ surgem como categorias fundamentais e o investigador aparece como um intérprete de um processo de leitura crítica da realidade social e sobretudo educacional”. Deste modo, “a investigação social e educacional com estas características não deixa, todavia, de

pesquisador estar realmente interessados em captar as perspectivas dos actores em nossos contextos e, seguidamente, produzir conhecimento e não emitir opiniões simples, sendo que a contrastação reflexiva de perspectivas e opiniões, é um aspecto que contribuiu para a opção e a eleição deste tipo de estudo. Aliás, as preocupações com a validade e a fiabilidade das investigações qualitativas obrigam a cuidados redobrados do pesquisador que inclui a obtenção de inúmeras informações com recurso a fontes e ao confronto de métodos diversificados recolhidos de formas e atores diversos, constituindo o “pluralismo metodológico”, a reiteração dos processos de recolha e análise e a saturação dos dados (Bogdan, Biklen, 1994, p. 96; Silva, 1999, p. 33- 34).

O presente trabalho sobre a “Formação de Professores para o Ensino Básico em Moçambique: análise do modelo de formação 10^o + 1 ano. Caso dos Institutos de Formação de Professores da Província de Nampula (2007-2016), enriquece-se de vivências e das nossas experiências, elementos que, em parte, contribuíram para a abordagem de contextos desconhecidos e complexos sujeitos a um olhar externo. Portanto, foi respeitada a exigência de um processo intrincado de recolha de informações na base de uma interação estreita com os sujeitos, bem como a constante articulação entre reflexão e a recolha (SILVA, 1999, p. 35). São processos que fizeram com que não fôssemos meros intérpretes dos atores organizacionais no seu ambiente natural. Eles permitiram recolher elementos úteis e imprescindíveis na identificação de racionalidades intrincadas nas opiniões prestadas, tais documentos normativos como a Lei 4/83 que regula o Sistema Nacional de Educação em Moçambique, neste caso dentro da Política nacional de Educação, conhecendo a realidade e suas dinâmicas, também foi um suporte crucial na nossa fase exploratória que mesmo estando distante do espaço geográfico e físico (estando a frequentar o curso de mestrado no Brasil) sempre nos mantivemos interconectados com a realidade.

Por meio das tecnologias de informação e comunicação, (a *internet*) fomos acompanhando as ocorrências que sempre foram acontecendo, tanto pela Rádio Moçambique (RM), quer pelos jornais electrónicos e informações periódicas que constam do portal governamental.

colocar vários problemas ao nível da validade e da fiabilidade dos resultados uma vez que muitos dos processos de pesquisa são originais e irrepetíveis”(ibid, p. 34).

A fase exploratória cingiu-se fundamentalmente na definição mais precisa do objeto de estudo e as leituras que ajudaram a fazer o balanço dos conhecimentos relativos ao problema de partida (autonomia escolar), permitiram realizar aproximações sucessivas à realidade, produzindo um retrato mais fiel da realidade investigada.

Realizamos também entrevistas exploratórias com alguns colegas que frequentam a cursos de pós-graduação nesta **Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”** e outras **Universidade dentro do Brasil**, que desempenharam o professorado no Estado Moçambicano o que contribuiu para perceber os aspetos a ter em conta (como “problemas” das Políticas do sistema educativo, desde a questão da concepção dos modelos de formação de professores e da qualidade dos mesmos, a ausência de autonomia).

Isto alargou e ratificou as percepções e as leituras do campo de investigação o que foi determinante no momento de especificar as questões ou pergunta de partida, que é o pressuposto teórico, para estabelecer contactos iniciais na entrada doo campo da pesquisa, de localizar os informantes e as fontes necessárias para o estudo e para a preparação dos questionários, na identificação e selecção das pessoas com um bom conhecimento do problema, ou seja, cuja actividade profissional os põe directamente em contato com o problema em estudo.

De referir que, pelo nosso interesse de solidificar o conhecimento empírico, quisemos partilhar recolhendo subsídios teóricos com estudantes e docentes (dos IFPs da província de Nampula, onde funciona o modelo de formação de professores em causa) sobre o estudo, como forma de colher opiniões e sensibilidades em relação ao objecto de estudo, o que, devido à perspectiva sociológica (analítico e interpretativo), desviante às explicações normativas, que são práticas dos estudos não logramos os propósitos pretendidos.

Este capítulo é essencialmente referente a comunicação descritiva e analítica dos objetivos da pesquisa, refere-se à análise e interpretação dos resultados como nos referenciamos anteriormente. A análise dos resultados, segundo Berelson (1965, p.391), é “uma técnica de pesquisa para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo evidente na comunicação”. Assim, o conteúdo dos dados obtidos foi analisado por meio de categorias com o objetivo de descrever sistematicamente o conteúdo da comunicação. Bogdam e Biklem (1994, p.205), definem esta técnica como sendo,

O processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de

lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que deve ser transmitido aos outros.

Esta técnica tem sido utilizada com frequência nas Ciências Sociais, pois oferece a possibilidade de tratar, de forma metódica, as informações e os testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade, quando incide sobre um material rico e penetrante e satisfazer, harmoniosamente às exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva. Essa discussão se alicerça no debate da realidade concreta que, segundo, Pires (1997, p. 83), trata-se de discutir a essência do problema e, que:

[...] discutir os paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições para o processo educacional — tarefa filosófica para educadores em formação nos cursos de pós-graduação — exige a localização da relação sujeito-objeto como a questão central. A história da filosofia tem demonstrado ser esta preocupação de um dos principais problemas da filosofia”.

Nesta pesquisa, os dados foram agrupados em categorias²⁹. A este respeito, Bogdam; Biklem (1994, p.112) refere que, “[...]as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico”. Na análise de conteúdo, esses elementos são designados por unidades de registo. O agrupamento foi efetuado em função das características comuns dos elementos em causa. O critério de categorização foi, primeiro, por temas e segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sentidos próximos.

Assim, foram encontradas seis (6) categorias que foram transformadas em subtítulos, tendo em conta as perguntas de partida e, justamente também às perguntas do questionário e do estudo documental. Nomeadamente trabalhamos com as seguintes categorias: **nível de formação; atuação profissional; motivos para o ingresso no modelo 10^a +1; críticas ao modelo 10^a +1; modelos preferenciais de formação de professores e fundamentos para a transformação dos modelos de formação.**

Para melhor atingir os objetivos do trabalho e responder às perguntas de partidas, procurou-se desenvolver um processo de pesquisa descritiva, sobretudo no âmbito da investigação qualitativa, numa pesquisa típica de embasamento teórico. Foram efectuados questionários aos professores e alunos num total de 10 sujeitos, sendo 4 mulheres e 6 homens.

²⁹ De acordo com Lakatos; Marconi (2002, p.138), “Categoria, é a classe, grupo ou tipo de uma série classificada”. Portanto, os dados são agrupados em categorias de acordo com as classes que identificam as respostas obtidas no trabalho de campo.

Para os gestores das instituições de formação tivemos uma conversa não formal que nos facilitou a ter algumas informações para sustentar a interpretação dos dizeres dos sujeitos. Os dados mereceram um tratamento estatístico. Contudo, os resultados do cálculo estatístico possibilitaram a obtenção de percentagens que facultaram a realização de inferência com uma estatística descritiva “simples”, sem com isso tratar-se de uma pesquisa quantitativa.

3.2. Análise Documental

A análise documental é uma das técnicas de grande interesse em pesquisas sociais, pois, ela é indispensável³⁰ porque a maior parte das fontes escritas e não escritas, são sua base do trabalho de investigação. A análise documental busca “identificar informações factuais nos documentos e de questões [...] de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Portanto, ela visa o acesso às fontes Pertinentes, fazendo parte integrante da heurística da investigação, sobretudo, em ciências sociais, no sentido da reconstrução crítica de dados que permitam inferências e conclusões e na suposição de que “a heurística visa, portanto, a recolha de documentos interessantes para uma dada investigação” podendo os mesmos, ser livros, jornais, imagens, cartas, testemunhos, processos verbais e muitos outros (JAVEAU, 1998, p. 84-85). Na presente pesquisa, a “Formação de Professores para o Ensino Básico em Moçambique: análise do modelo de formação 10^o + 1 ano. Caso dos Institutos de Formação de Professores da Província de Nampula (2007-2016)” teve uma função de complementaridade, isto é, ela foi “utilizada para ‘triangular’ os dados obtidos através de outras técnicas” (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE, BOUTIN, 2008, p. 39-40 e 144 apud Domingos 2010), neste caso, obtidos através do questionário.

Segundo Lüdke, e André (1986, p. 40-41), em pesquisa documental, pode referir-se ainda a divisão entre fontes escritas e não escritas e ainda dentro destas, as fontes oficiais e não oficiais. Guiados por esses princípios em busca de testemunhos e de dados relevantes sobre os modelos de

³⁰ Para Lüdke & André (1986, p. 39) os documentos como “fonte estável” que podem ser consultados várias vezes e servir de base a diferentes estudos, constituem “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. “Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação, não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre o mesmo contexto; o seu custo em geral é baixo; o seu uso requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para seleccionar e analisar os mais relevantes; outra vantagem dos documentos é que eles são uma fonte não-reactiva, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável; e como técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos, complementando as informações obtidas por outras técnicas de colecta”.

formação de professores, recolhemos a documentação oficial onde as fontes documentais foram analisadas de forma crítica separando-os das fontes oficiais e não oficiais convista a triangular informação com os testemunhos obtidos por meio dos questionários. Isto é, com atitude crítica questionámos a sua pertinência e eficácia deste modelo de formação 10 + 1 no sistema educativo Moçambicano, olhando o seu tempo de duração.

Neste sentido, optámos por fontes escritas, documentos cuja base de apoio foram as fontes oficiais, publicações da República de Moçambique colocadas no Boletim da República (BR), da administração do sistema educativo, tais como, (Leis de Base do Sistema Educativo, Decretos e Despachos, Planos Nacionais de educação (PNE).

Na medida do possível, prestámos atenção à identificação de documentos de outros órgãos como da administração pública ou estatal no caso da Constituição da República (CR), dos órgãos de consulta/parceria do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e da sociedade civil (Relatório do PNUD. Aliás, ficamos também atentos a diferentes linguagens correspondentes aos seus contextos de produção, através dos processos de crítica, optámos por seleccionar diversa informação que achávamos ser a mais relevante de modo a determinar o grau das racionalidades da sua elaboração e, assim, reconstituímos, em contexto temporal os seus espaços sociais e político que nos possibilitasse ver as continuidades e descontinuidades (rupturas) normativas.

Isto é, pela crítica interna procurámos interpretar os textos pelas leituras repetidas com o intuito de compreender o essencial colocando olhares interpelativos sobre a sua redacção, processo iniciado com base na crítica externa com o fim de aferir a sua proveniência e objetivo pelo qual foi produzido e, por fim, a crítica do testemunho como forma de comprovar a sua originalidade pela comparação de outros testemunhos como elementos de credibilidade (questionário e documentos ou fontes secundárias).

Foi obtida documentação sobre o sistema educativo, para além o da Política Nacional de Formação de professores do modelo 10 + 1, não foram encontrados documentos significativos. Admitimos que, aproveitando as margens de autonomia, os atores do sector de formação de professores exploram as fraquezas do sistema centralizado monolítico (SILVA, 2004, p. 311), factos que alguns jornais nos proporcionaram. Deste modo, a tentativa e preocupação de privilegiar o trabalho com a diversidade de fontes escritas decorreu da necessidade de garantirmos o máximo de credibilização de dados no tratamento e trabalho com os documentos cujo interesse foi analisar o conteúdo desses materiais.

Portanto, a análise documental incidiu nas principais legislações sobre o sistema educativo, sobretudo, nos documentos produzidos desde o período antes e depois da Independência Nacional, que foram objeto de estudo de análise de conteúdo “descritivo”, com vista a acedermos a informações e proceder a uma análise da evolução normativa e as detecções das condicionantes do sistema educativo moçambicano, mas concretamente dos modelos de formação de professores.

Recolhemos dados relevantes (informações que, de uma forma diacrónica ou evolutiva e extensiva, ajudam a contextualizar os modelos de formação de professores, sobretudo, as Racionalidades políticas e burocráticas).

3.3. Análise do Conteúdo

Tratando-se de um instrumento de pesquisa, a análise de conteúdo é muito frequente em trabalhos de investigação educacional (ESTEVES, 2006, p. 106; BARDIN, 1995, p. 38) é, como uma técnica usada na investigação³¹ visa a “descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto da comunicação” (VALA, 1986, p. 103). Em relação à análise documental que trabalha com documentos, a análise de conteúdo trabalha mais com as mensagens e, sobretudo, usa a análise categorial temática cuja função é evidenciar passagens que permitem inferir sobre outras realidades (BARDIN, 1994, p. 31), (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 41), em pré-análise (leituras flutuantes que permitiram fazer a selecção dos documentos e analisar em função dos propósitos, constituindo um conjunto de documentos seleccionados para o estudo (*corpus*), com base na representatividade, homogeneidade no período em estudo e a sua pertinência no trabalho).

Assim, a análise de conteúdo foi usada para analisar e interpretar os questionários dos protagonistas e os documentos da pesquisa, produzidos centralmente, pretendendo inferir dos discursos, as opiniões, convicção e crenças dos atores. A análise de conteúdo como “técnica de tratamento de informação” em função dos pressupostos constituídos e das perguntas de partida do presente trabalho de modo a permitir fazer as inferências dos dados obtidos na investigação. Deste modo, os “questionários” realizados no percurso investigativo, visavam colher opiniões

³¹ Ela é “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, validas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Vala, (1986, p. 103). “conjunto de técnicas de análise de comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1995, p. 42).

profissionais, sentimentos dos sujeitos da pesquisa sobre o modelo de formação de professores e, com os documentos, e a evolução das políticas dos modelos de professores, mas concretamente no modelo 10 + 1 ano de formação pedagógica nos seus limites e possibilidades, aspectos que se tornaram objecto de atenção na análise de conteúdo.

Transcritas na sua plenitude os questionários, constituíram uma fonte com um potencial extensivo de informação onde estabelecemos categorias de análise através da construção de uma grelha de análise, a constituição de categorias e inferências ou comentários interpretativos. Em análise categorial, criámos uma “atmosfera de convergência conteudal” a partir da procura de ocorrências significativas de temas recorrentes às inferências do estudo com o intuito de evitar “análise atomistas e fragmentadas” (LIMA, 1998, p. 34 apud DOMINGOS) que poderiam colocar o estudo em interpretações reificadas. Nessa senda, a fundamentação de todo o material recolhido teve como preocupação a qualidade e fiabilidade da informação que iremos falar nos próximos pontos desta pesquisa.

3.4. Caracterização dos dados empíricos

Além dos sujeitos, a presente pesquisa contou com a análise documental, como forma de sustentar o conteúdo ligado a evolução dos modelos de formação de professores em Moçambique. Em termos mais práticos trabalhamos com o Diploma Ministerial 2006, de novembro publicado no dia 15 de janeiro de 2007. Esse documento da política Nacional de Educação moçambicana espelha a necessidade de formação de professores e a adequação dos modelos que sustentam as necessidades socioeconómicas do país. Refere-se a extinção do modelo de IMAPs e a criação de IFPs, como a seguir pode se ver:

São extintos os Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs) e os Institutos de Magistério Primário (IMAP's). São criados os Institutos de Formação de Professores Primários (CFPP's) e os IFP's, que se destinam à formação e aperfeiçoamento de professores para o Ensino Básico. (art. 1 do Diploma Ministerial 2006).

Outro documento muito importante na formação de professores é sobre a questão do Regulamento Geral dos Institutos de Formação de Professores e de Formação de Educadores de Adultos. Esse regulamento também serve como base de sustentação na Organização e Gestão dos IFPS (Decreto nº 48/2010, de 11 de novembro). Tendo em conta que uma das técnicas apresentadas, no Capítulo I, era o estudo documental, trouxemos aqui informações que resultaram da recolha de alguns dados referentes ao período em estudo.

Esses dados são referentes ao período em estudo, que acompanham a dinâmica socioeconómica de Moçambique, como refere o artigo 4 sobre princípios e competências da formação nesses modelos, que sua essência é a “Formação especializada e adaptada às necessidades da vida económica, social e cultural dos profissionais da educação, educando-os no espírito de paz, tolerância, transparência e democracia”. (alínea e, artigo 4 Decreto nr 48/2010).

Em relação aos sujeitos da pesquisa, tendo em conta os locais da pesquisa – Instituto de Formação de Nacololo (IFPN) e Escola de Formação do Futuro de ADDP de Nacala (EFAN) – tivemos as seguintes designações: para professores e IFPNa para alunos de Nacololo; EFANp para professores e EFANa para alunos de Nacala, respectivamente. Para melhor descrição apresentamos essa descrição na tabela a seguir.

Tabela 3: Descrição dos sujeitos da pesquisa

Ordem	Sujeito da pesquisa	Código do sujeito
1	Professor1 do Instituto de Formação de Professores de Nacololo	IFPNp1
2	Professor2 do Instituto de Formação de Professores de Nacololo	IFPNp2
3	Professor3 do Instituto de Formação de Professores de Nacololo	IFPNp3
4	Professor4 do Instituto de Formação de Professores de Nacololo	IFPNp4
5	Aluno do Instituto de Formação de Professores de Nacololo	IFPNa
6	Professor1 da Escola de Formação do Futuro ADPP Nacala	EFANp1
7	Professor2 da Escola de Formação do Futuro ADPP Nacala	EFANp2
8	Professor3 da Escola de Formação do Futuro ADPP Nacala	EFANp3
9	Professor4 da Escola de Formação do Futuro ADPP Nacala	EFANp4
10	Aluno da Escola de Formação do Futuro ADPP Nacala	EFANa

Fonte: elaborado pelo autor (2017)

Nesse sentido, o ponto a seguir faz a descrição dos dados recolhidos nos dois estabelecimentos onde funcionam os modelos de formação de $10^a + 1$, em Nampula.

3.5. Fundamentos do Modelo de Formação $10^a + 1$ em Nampula

Uma das questões básicas da nossa pesquisa tem a ver com o “o porquê a aderência” a esse modelo de formação de professores, perguntamo-nos *que fatores estão por detrás da aderência massiva em Nampula, por exemplo?*

Assim, fazendo uma comparação entre 2007 e previsão para ingressos para o ano letivo de 2016, nas escolas de formação de professores da província de Nampula, tem se constatado esse modelo ter sido participado por muitos estudantes, o que justifica a sua permanência, por mais que, em termos de base legal não se justifique necessariamente. Aliás, tem sido mais por questões socioeconômicas como os próprios documentos deram referência no ponto anterior, é uma questão de dialética como adianta Pires (1997, p.84) que “[...] a dialética que aparece no pensamento de Marx surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto”. Não como separar a intenção dos sujeitos em aderir a esse modelo com a conjuntura histórica de Moçambique – falta de emprego.

Como havíamos referenciado a descrição da essência do modelo de formação 10^a + 1 ano em Nampula foi desenhado tendo em conta: Nível de formação dos entrevistados; Atuação profissional; motivos; críticas e fundamentos do processo de transformação curricular deste modelo, tanto na visão dos sujeitos como também o que está plasmado na Política Nacional de Formação de Professores para o nível básico.

3.6. Nível de Formação dos Entrevistados

Como se referiu, na fundamentação teórica – um dos factores do fracasso do Ensino Profissional em Moçambique seria a questão da eficácia escolar – tivemos que trazer alguns dados sobre o nível de formação dos sujeitos da pesquisa. Também fez-se uma ligação com o enquadramento social, sobretudo, atendendo que a missão desse subsistema é corresponder ao mercado de trabalho.

O enquadramento social ajuda a medir, também, a qualidade de ensino o que implica que esses alunos sirvam de teste para análise da relação entre os postos de trabalho e a escola. Tendo identificado os factores que contribuem para a aderência aos modelos de formação.

Os entrevistados, concluíram o Ensino Primário e Secundário em escolas públicas. Outro dado é que todos eles fizeram sua formação fundamental no Ensino Geral. Além disso foi possível notar que nenhum deles tinha feito o Ensino Superior. Esses dados fazem-nos perceber que o nível de formação dos professores é baixo e não há uma tendência de evolução, os professores quando se formam ficam estagnados. A visão dos professores é que a fraca aderência aos níveis subsequentes após a formação tem como suas raízes as condições financeiras das

famílias, já que as matrículas e mensalidades usadas na escola são vistas como um valor a mais, atendendo que a maioria apenas confia de atividades domésticas.

3.7. Atuação Profissional dos Graduados no Modelo de 10^a+1 em Nampula

A atuação profissional dos graduados é um dado interessante na nossa investigação visto que nos facilita entender a percepção dos membros de toda a sociedade civil, para além de nos remeter aos motivos que ditaram a sustentação desse modelo de formação de professores. Dos oito entrevistados foi possível constatar que todos, após a sua formação atua na área académica cujo tempo de serviço está entre 4-8 anos. A maioria dos nossos entrevistados ingressou nesse modelo em 2008 (25%); 2009 (50%); 2010 e 2012 com 12.5% respectivamente.

Parece que esse dado nos remete a pensar que não há concordância entre os desejos de se entrar na escola técnica e os resultados obtidos, visto que quando se abriram os institutos houve uma evolução em termos de aderência – de 25% para 50% de 2008 para 2009; mas depois em 2010 e 2012 a tendência foi cair de 25% para a metade nos anos subsequentes. Na percepção da sociedade estudar na escola técnica é sinónimo de emprego, caso isso não acontece é desmotivação para os que ainda não entraram na escola, o que de certa forma, cria desinteresse, tanto nos pais, como para as crianças a aderirem aos institutos.

Esse cenário tem acontecido em Moçambique nos últimos, em que os formados não encontram vaga para atuarem como professores após a formação nesse modelo. Pesquisa sobre os factores que estão por detrás da fraca aderência de crianças a formação técnica, mostram que as condições materiais podem estar na dianteira da desqualificação dos modelos de formação em Moçambique (FRANCISCO, 2016; LIBERATO, 2017)³².

Um estudo feito pela **Oxford Policy Management** (2008-2010), sobre a *Fast Track Initiative* (FTI), revela que houve a necessidade de **encurtar a formação de professores** (desqualificação) para diminuir a improvisação dos professores, que chegava a 40% (sem qualquer formação) e, mesmo tendo-se implementado a **política de construção de baixo custo**, esta se revelou ineficaz – poucas escolas foram construídas. (FRANCISCO, 2016, p.20, grifos no original).

³² Para Liberato (2017, p.76) “as condições financeiras podem estar no desinteresse das crianças de Murrupula em aderirem ao subsistema do ensino técnico profissional. Outro factor que está na opinião da comunidade escolar de Murrupula; dos membros de direcção das escolas de Mogovolas; Carapira e Ribáuè, tem a ver com a questão do tipo de educação inicial. Eles dizem que a não explicação sobre a orientação vocacional e profissional faz com os alunos não entendam a missão do ETP e, preferem o ensino geral”. Trata-se de uma pesquisa que procurava entender a relação entre os modelos de formação técnica e ao acesso de crianças circunvizinhas.

Nosso entender é de que, parece haver uma contradição³³, já que nos fundamentos dos decretos interpretados no capítulo anterior desta dissertação, havia um pensamento de adequar os modelos de formação de professores a realidade socioeconômica do país (art. 4, alínea f, decreto nº 28/2010). Há uma contradição na realização da política de formação de professores em Moçambique, sobretudo por via desse modelo.

3.8 Motivos para o ingresso no Modelo 10^a + 1 em Nampula

Em relação às estratégias usadas na escola para incentivar a participação da comunidade nesses modelos de formação de professores. Contudo, essas estratégias que, serão abordadas posteriormente, se forem bem aplicadas, as nossas questões de pesquisa ainda permanecerão sob as mesmas dúvidas³⁴, visto que há pessoas que mesmo conseguindo o acesso a essa instituição, encontram riscos de, no fim, depois de terem concluído o curso, não conseguirem ter vagas para exercerem o seu magistério.

A nossa principal questão nesse ponto era: *aponte os principais motivos que lhe levaram a ingressar na formação de professores e no modelo 10 + 1 ano de formação psicopedagógica?* Dentre as várias razões apontadas pelos professores e alunos e, agrupados em categorias, podemos constatar **as razões socioeconômicas; razões de facilidades metodológicas e de ordem educativa**, nomeadamente.

De forma específica 40% dos sujeitos apontam a falta de emprego como uma das principais causas que motivam as pessoas a procurarem uma formação de professores e não a vocação para serem formados e futuramente exercer o magistério como profissão desejada. Aliás, aliado a isso, o modelo de 10+1 ano é flexível no alcance a empregabilidade, como deu-nos a entender um dos inqueridos que “me ingressei neste modelo, por ser um processo muito acelerado, rico em estudo e investigação de conhecimentos para responder as necessidades da educação” (IFPN2). É importante perceber que no atual cenário do capitalismo há uma tendência de flexibilização dos modelos de ensino, não só como forma de facilitar o acesso e corresponder a

³³ O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. (PIRES, 1997, p.87).

³⁴ Que fatores políticos e sociais originaram a introdução desse modelo curricular na história das políticas educacionais?

demanda da procura, mas também como estratégia do capital para precarização do trabalho docente.

A (re) formulação de políticas educacionais e sua relação ao mercado global tem ganhado, na atualidade, uma nova roupagem do capitalismo, cuja ideologia identifica o mercado como total, igual e global, pretendendo, a todo o custo, a desregulamentação e a flexibilização dos espaços, do mercado e do trabalho, à custa da deterioração das condições da classe trabalhadora. (FRANCISCO, 2016, p.30).

Para os nossos inqueridos as razões internas do sujeito contam mais para a aderência de moçambicanos a esse modelo de formação de professores nas escolas técnico-profissionais de Nampula³⁵. Por mais que se pensa nas fragilidades do modelo, também pudemos perceber que as pessoas, mesmo que entre sem vocação, o processo em si acaba-lhes catalisando, como referiu o nosso inquerido que:

Nunca foi meu sonho ser professora, mas pela realidade da vida, tive que começar a gostar e hoje me sinto bem pela minha profissão e amo muito cuidar as crianças. Elas me fizeram e fazem a mulher mais feliz do mundo. Tudo que faço e vivo é pelas crianças, as flores que nunca murcham. (EFANp3).

Os nossos entrevistados elegeram as razões acima com os seguintes pesos, em relação a amostra (10 elementos), como ilustra o quadro na página a seguir.

³⁵ Nomeadamente Nacololo e Nacala-Porto, mas que essa tendência espelha a realização das políticas de formação de professores em Moçambique, sob tutela desse modelo em vigor em todo o país.

Tabela 4: Motivos para ingresso no Modelo 10 + 1 em Nampula (2007-2016)

Ord.	Motivos de ingressos	F	Fr
1°	Falta de emprego;	4	40
2°	Combater o analfabetismo no País, também era meu sonho trabalhar para ajudar os meus familiares;	3	30
3°	Porque o modelo capacita todas as classes do ensino básico, de 1ª à 7ª classe, todas as disciplinas menos o Inglês;	1	10
4°	Me ingressei neste modelo, por ser um processo muito acelerado, rico em estudo e investigação de conhecimentos para responder as necessidades da educação	1	10
5°	Nunca foi meu sonho ser professora, mas pela realidade da vida, tive que começar a gostar e hoje me sinto bem pela minha profissão e amo muito cuidar das crianças. Elas me fizeram e fazem a mulher mais feliz do mundo. Tudo que faço e vivo é pelas crianças, as flores que nunca murcham.	1	10
Total		10	100%

Fonte: elaborado pelo autor (2017)

Contudo, nossa análise faz uma abordagem geral; reconhecemos que todas essas razões agem de forma conjunta, aliás, outras sofrem o efeito domínio e sinérgico das outras razões, além dos fatores mencionados nos pontos anteriores. Uma análise preliminar e transversal entre os dados até aqui apresentados conduze-nos a entender que o status social dos indivíduos contribui bastante para o ingresso ao Ensino Técnico Profissional. Senão vejamos, o factor **condições financeiras** é apontado em **70%** como contribuinte maioritário ao acesso naquelas instituições de ensino técnico profissional de formação de professores.

Nesse sentido, apenas um terço dos inqueridos não relaciona a aderência ao modelo de formação de professores com o modelo social. Uma das constatações fundamentais sobre as áreas de atuação das políticas de formação e movimentos sociais – linha de pesquisa do proponente

desta dissertação, por exemplo, é de que a escola influencia muito na ação macrossocial. Há uma correlação inseparável entre o capital cultural³⁶ e o sucesso dos modelos de formação social.

O capital cultural é constituído por um conjunto de estratégias, valores e disposições proporcionados, sobretudo pela família e pela escola, além de outros agentes socializadores, que cria no indivíduo uma predisposição a uma atitude mais dócil e de reconhecimento frente às práticas educativas. No caso de Moçambique tem sido comuns crianças, sobretudo vindas de famílias que moram nas zonas rurais e não tem acesso a vários elementos de tecnologia: livros; filmes; meios informáticos; novelas que constituem um alicerce do capital cultural.

Ademais, a questão da diversidade linguística tem sido um problema para as crianças que logo a entrada da escola encontra a língua de ensino como obstáculo. Esse cenário é diferente da minoria que se encontra nas zonas urbanas cujo contacto com esses meios é mais facilitado e a língua de ensino coincide com a língua usada em casa. Nisso, a violência simbólica tem caracterizado a educação escolar moçambicana como uns dos marcos da diferenciação do capital cultural, sobre às críticas ao modelo em análise.

3.9 Críticas ao modelo de Formação de Professores 10^a +1

Dentre várias questões arroladas sobre a participação dos formandos nesse modelo é um dos aspectos que foi levantado nesta pesquisa, mas também tivemos que perceber a visão que contradiz a aceção dessa modelo, no que tange às críticas. A pergunta principal era **qual é a sua opinião em relação a este modelo de formação de professores 10 + 1 ano de formação.**

Os dados indicam que por mais que esse modelo resolve o problema da demanda pela formação profissional, a “modalidade” em si peca pelo tempo de contato entre os formandos e a formação psicopedagógica presencial. Aliás, pelo fato de a formação continuada não ter muito espaço em Moçambique, fragiliza cada vez mais os 10 meses de formação que, na visão dos nossos entrevistados, o muito é o modelo que dificulta o formado quando esse se desliga com a instituição de formação. “Em relação ao modelo 10 + 1 ano, diminui o nível de desemprego no país; o tempo não é suficiente para a formação psicopedagógica visto que os conteúdos são

³⁶ Esse conceito impôs-se como uma forma de explicar as diferenças de rendimento escolar obtido por crianças de classes sociais distintas; e, em consonância, opor-se às explicações provenientes da teoria do capital humano e da crença na existência de "aptidões). Contrariamente às afirmações de que as desigualdades no desempenho escolar seriam devidas a fatores econômicos ou a "dom", Bourdieu afirmou que essas desigualdades são frutos da distribuição, também desigual, do capital cultural entre as classes e as frações de classes: "O rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família" (PIOTO, s/d, p. 74.)

tratados de forma flexível; É muito pesado e puxado, gostaria que aumentassem o tempo de estágio” (IFPNa, 2017). Desta feita, trazemos aqui o plano de estudo que a título de exemplo, ilustra no seu todo a real situação, vides no anexo da página 120.

Donaciano (2006) em sua dissertação de mestrado “A Formação de Professores Primários em Moçambique: Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10^a+1+1: Estudo de Caso na Província de Tete na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica de Maputo”, procurou entender os modelos de formação de professores (contínua e em exercício); a prática docente dos formadores e os planos de estudos do Instituto de Magistério Primário (IMAP). Donaciano (2006) chegou a conclusão de que as estratégias usadas na formação dos professores contribuem para competência no exercício da profissão e pode melhorar o processo de ensino e aprendizagem – qualidade de educação³⁷.

Dentre vários discursos apresentados pelos nossos inqueridos podemos ilustrar essas críticas nas seguintes falas:

a) A minha opinião em relação a este modelo é de pedir para usar ao máximo a palavra de 1 ano, visto que o tempo não é suficiente, gostaria que todos os institutos com este modelo iniciassem o ano mais cedo que a data que esta em vigor;

b) A minha opinião em relação a este modelo de formação de professores 10 + 1 ano é de que este modelo deveria ser mais atencioso no que diz respeito ao seu controle nas práticas pedagógicas e os formadores devem ser mais rigorosos, visto que os formandos tem pouco tempo na formação;

c) O período é muito curto, reduzido e o curso automaticamente é muito acelerado e os formandos a maioria saem com dificuldades em algumas metodologias.

Os nossos entrevistados concordam que, é imperativo que haja sempre esforços para que tanto a comunidade como a escola fiquem cientes disso. Nossos entrevistados revelam que há fraca administração do modelo, excessivamente reduzido, para em curto tempo os formandos terem que lidar com uma teoria e o estágio que seria uma componente essencial, fica sem efeito na formação dos professores.

³⁷ Todo empreendimento só alcançará êxito se três condições forem satisfeitas: capacidade, vontade e recursos. Em termos de educação, a vontade consiste na disposição e na aceitação da proposta por quem implanta, o governo, e por quem recebe, a população (...). A capacidade está afeta ao pessoal que planejará e implementará. O recurso inclui esse pessoal e mais as disponibilidades físicas, materiais e financeiras (MARTINS, 1999, p.93).

A visão dos alunos, sobre o mesmo problema é muito interessante. Ademais a característica sociocultural de Moçambique dificulta a ilustração desses problemas, já que as pessoas aderem para resolver os problemas individuais. Não há uma gestão compartilhada sobre os problemas da gestão desses modelos.

A importância da participação dos pais nas atividades escolares, se deve tanto ao carácter de a escola ser uma instituição que se configura num sistema social e nela a educação possui, antes de mais, uma função colectiva. Se ela tem por objetivo adotar a criança no meio social em que se insere, então é impossível que a sociedade se desinteresse da ligação escola-comunidade. Aliás, especilaistas em gestão escolar sempre insistem que a própria história da gestão escolar democrática contém em si mesma essa necessidade de pôr em prática o intercâmbio na relação escola-comunidade.

A construção histórica da gestão democrática e da educação exige que se avance, cada vez mais, no delineamento de marcos não apenas organizacionais e operacionais que a sustentem. É preciso ir além. É preciso consolidar fundamentos e referências conceituais e políticas que possam subsidiar e orientar o delineamento destes marcos, na perspectiva do fortalecimento de uma escola pública de qualidade, onde o trabalho coletivo e a ação colegiada se façam cada vez mais presentes, de modo a assegurar que esta escola esteja sempre mais sintonizada com seu tempo, seu espaço e com os sujeitos que a constroem e reconstroem cotidianamente. (DA SILVA; TORRES, 2014, p.478).

Se a gestão democrática é baseada nas relações contínua com a sociedade, então a família como parte integrante dessa sociedade não pode ser excluída de todos os procesos inerentes a esse processo. É na sociedade onde tem o tipo de homem a ser formado na escola. Para Vivian (2008) e Da Silva e Torres (2014), é preciso que a escola trabalhe para/com os pais, porque isso fortifica a sua função social de contribuir para a transformação, reprodução e manutenção da sociedade.

Portanto, os pais ajudam os seus filhos em termos de educação intelectual no acompanhamento, nas exigências da vida e na ajuda à escola, atitudes essas que só podem ser exercidas em coordenação com as ações da escola. É notório na gestão das políticas educacionais em Moçambique que os pais e os professores se acusem mutuamente, o que implica uma fraca participação dos primeiros na gestão escolar, mesmo tendo reconhecido o seu papel na escola. Portanto, a entrevista acima nos remete a pensar sobre a perturbação na informação. O meio em que a escola está inserida não foi dada a informação com os mesmos códigos linguísticos. Precisamos uniformizar a linguagem entre os intervenientes da gestão escolar, como explicam Maia e Bogoni (2008; apud VIVAN, 2008 p. 25), que:

Quando pais e professores estão presentes nas discussões dos aspectos educacionais, estabelecem-se situações de aprendizagem de mão dupla: ora a escola estende sua função pedagógica para fora, ora a comunidade influencia os destinos da escola. As famílias começam a perceber melhor o que seria um bom atendimento escolar, a escola aprende a ouvir sugestões e aceitar influências.

A questão da relação entre a escola e o meio (LEC) que a rodeia, com outras instâncias e instituições deve ser contemplado no quadro das instituições escolares, para que não se crie isolamento da escola em relação a família, principalmente e em geral a comunidade. Não obstante, não tem sido fácil a prática desse envolvimento, criando, não poucas vezes, isolamento de indiferença da escola quanto ao meio social. Nisso, a escola deve fazer o seu máximo de ter estratégias apropriadas para que a comunidade se sinta envolvida.

3.9.1 Modelos preferenciais na formação de professores

A questão relacionada aos modelos de formação de professores, há uma tendência de escolher modelos que durem mais de 1 ano. A maioria escolhe o modelo de 10^a + 3 anos, em detrimento do de 10+1. Os motivos das preferências, são tanto metodológicos, como de teor científico. Uns alegam que os modelos, fora do de 10^a + 1 ano, ajudaram no emadurecimento dos formandos, tanto nas aulas teóricas, como nas práticas e nos estágios. Outros são da opinião de que os modelos de 10+2 e 10+3 fortificam a percepção da sociedade sobre a seriedade que as instituições de formação de professores tem na responsabilidade de transmitir os conhecimentos. Assim podemos observar nas seguintes falas, os vários motivos dessas preferências:

a) 10 + 2. Porque um ano de estudo na sala de aula e o outro para estágio, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico;

b) 10 + 3 anos. Pois os formandos estariam bem preparados, munidos de competências básicas para o saber fazer;

c) Se tivesse que escolher, iria me apostar com o modelo 10 + 2 anos. Porque neste pelo menos 90% dos formandos sairiam bem preparados e maduros;

d) O modelo a ser escolhido por mim, seria o modelo 10 + 3 anos, visto que o formando tem mais tempo de formação assim como de estágio. Isso terá um reflexo positivo no que diz respeito a assimilação dos conteúdos adquiridos durante a formação;

e) Escolheria o modelo 10 + 3, visto que este tem tempo suficiente para cumprir com o programa sem acelerar o processo.

A necessidade de olharmos o tempo de formação como factor decisivo na melhoria da qualidade de ensino é compartilhado por muitos estudiosos sobre a formação de professores. Exemplo disso, os documentos da política nacional de educação atinentes a formação de professores ilustram essa necessidade de articular a teoria e a prática.

A questão essencial da formação de professores é a definição do papel e dimensão das vertentes teóricas e práticas, cujo processo de formação organiza-se em função das situações detectadas na prática, situações imprevisíveis e singulares que são analisados por formadores e formandos. Daí, propõe – se um modelo integrado de articulação teórica/prática que, desde o início, introduz os formandos na realidade das escolas, favorecendo uma inserção pré-profissional gradual e, em simultâneo uma atitude de análise e questionamento dessa mesma realidade. (REPUBLICA DE MOCAMBIQUE, 2006b).

É difícil entender como é que os documentos que regem a política nacional de formação de professores exigem que a formação tenha um tempo mais longo possível, para permitir a articulação entre a teoria e a prática, na execução dos seus planos haja modelos abaixo do exigido, que faz com que apenas se consiga atingir objetivos quantitativos (números), sabendo que a formação de professores se sustenta sobre novas inferências e estudos no diálogo com a prática educativa de um professor do ensino básico, que se utilizam da comunicação e visão interactiva entre teoria e a prática para consolidar novos saberes e percepções. Ademais, duvida-se a qualidade dos formandos saídos desses modelos, como anteriormente temos vindo a referenciar. Não obstante, no ponto a seguir, procuramos entender os fundamentos desses modelos.

3.9.2 Fundamentos para a transformação dos modelos de formação de professores

A necessidade de adequar a educação aos modelos sociais tem sido, na maioria das vezes, a génese nas mudanças e reformas curriculares em muitos países. No contexto moçambicano, esse processo é tão acelerado, devido a vulnerabilidade político-económica que o país tem atravessado nos últimos anos. Moçambique é refém da internacionalização das políticas educacionais o que a dado passo, os planos de formação de professores sofrem reformas sem que haja uma avaliação exaustiva da sua vigência. Em menos de três décadas já tivemos mais de 10 modelos de formação.

Quando procuramos saber com os sujeitos da pesquisa³⁸ sobre os fundamentos desses modelos, foi possível perceber que, de fato, tanto a internacionalização, como as questões socioeconômicas estão na origem dessas transições nos modelos de formação de professores, se não vejamos algumas falas:

- a) Por minha parte, foi por falta de professores suficientes para responderem as necessidades do país;
- b) Foi devido a melhorar a qualidade de professores, visto que a um tempo atrás havia capacitação de 10ª mais 15 dias;
- c) Originou pela falta de quadros ou agentes da educação sem formação psicopedagógica no terreno;
- d) Devido à falta de professores e a expansão da rede escolar em Moçambique
- e) Não sei quais foram os motivos.

Por mais que os fundamentos da formação de professores, seja uma necessidade de alavancar o desenvolvimento social, é contraditório

Segundo o Plano Curricular de formação de professores para o ensino primário “a necessidade de preparar os futuros professores para a inovação é uma tendência atual comum a diversos países, nomeadamente aqueles em que se levam a efeito as reformas educativas de caráter geral e formar professores significa prepará-los para poderem, eles próprios tomarem iniciativas inovadoras nos contextos locais, em que decorrerá a sua prática profissional. Daí que o conhecimento de metodologias, técnicas e instrumentos de investigação por parte dos professores é indispensável, considerando uma intervenção educativa cientificamente fundamental e com caráter inovador”. (REPUBLICA DE MOCAMBIQUE, 2006b).

Quando o próprio contexto socioeconômico obriga que essa formação tenha menos qualidade. Nosso entendimento é que os modelos ora em análise fragilizam a já atual tendência de má qualidade de ensino. Parece não haver uma concordância a educação de qualidade e a necessidade de atrelar esse processo ao desenvolvimento socioeducativo do país, num país onde a maioria não tem acesso a uma educação condigna.

Segundo o Plano Curricular de formação de professores para o ensino primário “a necessidade de preparar os futuros professores para a inovação é uma tendência atual comum a diversos países, nomeadamente aqueles em que se levam a efeito as reformas educativas de

³⁸ A pergunta era: **Sabe dizer, o que originou a implementação do modelo de formação 10ª + 1 ano de formação psicopedagógica?**

caráter geral e formar professores significa prepará-los para poderem, eles próprios tomarem iniciativas inovadoras nos contextos locais, em que decorrerá a sua prática profissional. Daí que o conhecimento de metodologias, técnicas e instrumentos de investigação por parte dos professores é indispensável, considerando uma intervenção educativa cientificamente fundamental e com caráter inovador”. (REPUBLICA DE MOCAMBIQUE, 2006b).

Em nossa última análise, pautamos dos interessados no modelo de 10^a + 1 dos Institutos de formação de professores da província de Nampula. Contatamos que há forte apelo à certificação, mas que, dentre os motivos registrados pelos formandos, é a busca pelo emprego onde é percentualmente representativa uma vez que este modelo é de curto tempo de formação. Com base nesta análise, inferimos que o modelo almejado pelo Governo de Moçambique, possui algumas contradições no que concerne a formação de professores ora analisado, visto que esta preparação acontece somente em um ano juntamente ao seu estágio, sendo uma formação de professor inicial, o período é consideravelmente muito curto para que as matérias didático-pedagógicas sejam assimiladas e solidificadas pelo formando que no ano seguinte assume a carreira docente.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho pelo qual apresentamos nestes três capítulos, o nosso maior interesse era de compreender os avanços e retrocessos do modelo de formação de professores 10 + 1 ano, nos Institutos onde se encontra em vigor este modelo nas Província de Nampula, de referir que este modelo teve o seu início no de 2007, que esta ligado a uma agenda das políticas Nacionais de educação. Essa peça está articulada aos planos do Governo no que diz respeito a formação de professores com uma qualidade almeja e para responder cabalmente aos anseios do ensino Básico em Moçambique, sendo ele como a base para os níveis Subsequentes.

Inquirimos os professores formados no modelo de formação 10 + 1, para identificarmos o perfil, a motivação e o interesse dos formandos nesses Institutos de formação de professores, bem como a organização didáctico-pedagógica do referido modelo. Para tal, adotamos técnicas de pesquisa bibliográfica, documental, subsidiadas por aplicação de questionário.

Compomos uma amostra de dez elementos que passaram nesses institutos e neste modelo ora em epígrafe. Dessa, por meio de um recorte socioeconómico, quantificamos os sujeitos por género, renda familiar, o motivo de ingresso a este modelo, campo de atuação na área de educação, o tempo de duração, relevância atribuída aos conteúdos programáticos do referido modelo.

A análise dos dados coletados, revela que os sujeitos da amostra são todos provenientes de famílias com baixa renda salarial, que quase não existente e que a maioria são de idade empreendida entre os seus 25 a 35 anos de idade, todos casados e residem ao município onde está localizada a escola. A sua trajectória escolar para ambos os sujeitos, teve o seu inicio nas escolas publicas. A experiência docente dos sujeitos é recente, visto que, na maioria, o tempo dedicado à docência situa-se entre 1 a 5 anos.

No material coletado deste modelo de formação, dado pelos Institutos de formação de professores onde é ministrado conforme o diploma Ministerial de Novembro de 2006, perfazendo mil, quatrocentos e quarenta aulas no seu total. Sua estrutura curricular é organizada em disciplinas semestrais e anuais que tem uma estrutura integradora e contempla temas que abrangem diferentes áreas de conhecimento a fim de assegurar um currículo integrado, a relação teoria e a pratica e a inserção do formando a realidade das instituições de Educação Básica. Contudo, sua proposta didatico-pedagógica parece não afastar-se do modelo de conteúdos culturais-cognitivos predominantes na instituição formadora.

Tomamos alguns elementos que marcam o processo de formação de professores em Moçambique, nos períodos antes e depois da independência como marco teórico da história da educação moçambicana, e retomamos a questão orientadora da pesquisa a fim de argumentarmos que o modelo 10 + 1, faz parte de uma política pública educacional de formação de professores para a educação básica em Moçambique, que acenou efetivas mudanças à partir da lei 4/83. Porém, chegamos a 2017 e permanece o modelo de formação pedagógica 10 + 1, instruído pelo diploma Ministerial de Novembro de 2006, em caráter emergencial, para atender as necessidades da educação diante da escassez de professores, na época enunciada pelo MEC. Esse mesmo modelo, que carrega consigo poucas marcas de alterações em sua estrutura teórico-metodológica, fornece certificação com a categoria de docente de N4, para professores destinados a atuação na Educação Básica.

No contexto sócio-histórico e econômico de Moçambique, essa nova alternativa profissional parece ser bastante viável, por atender a falta de professores nas escolas moçambicanas mas concretamente nas escolas do ensino Básico, visto que o modelo tem a sua duração de um ano de formação, que feito isto, o candidato a professor é colocado no mercado de emprego neste caso, nas escolas. Para muitos jovens, a opção pelo Instituto de formação de professores (IFPs), era e ainda é opção por descarte, cujo exercício profissional lhes causa desconforto ante as crescentes exigências da profissão e o decrescente prestígio social da profissão professor.

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não se vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e levados índices de absentismos de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, colegas etc.), recurso sistemático a discursos-álibe de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre ação profissional, etc. Esta espécie de auto depreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação (NOVOA, 1999, p. 21).

Para os que ingressam carreira docente, sobretudo no modelo 10 + 1, são na maioria dos candidatos, os que menos possibilidades tem para dar seguimento ao ensino médio mesmo para o ensino superior, visto que são oriundos de famílias de baixa renda e sem condições para dar continuidade em outros níveis, tendo assim, posteriormente alguns abandonos a esta carreira

porque para ele ser professor era a escolha possível no começo da vida profissional. “ tornar-se professor aparece como alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogado(a), veterinário(a), engenheiro(a) etc.”.

Diante das investigações tomadas como aporte teórico-metodológico nesta dissertação mostram que, para muitos jovens e adultos de classes populares, a carreira docente é atrativa e a opção pelo IFPs é escolha possível, interessante, diante do quadro do deficit de professores e pelo tempo de formação ser muito curto (um ano), e estimativa de aumento das matrículas na Educação Básica, principalmente nas classes iniciais que lhes dá mais segurança em poder ingressar nesta carreira em busca de emprego.

Em nossa pesquisa, observamos que o ingressante no modelo de formação $10^a + 1$ dos Institutos de formação de professores da província de Nampula, são certificados como DN4 como possibilidade real e concreta de exercer uma atividade profissional, sempre ligada à docência. Lembramos que, notadamente as políticas públicas de formação de professores para o exercício da docência, também preocupam-se com a formação de outros profissionais da Educação.

Mediante os dados e informações coletadas na pesquisa de campo e as análises empreendidas nesta dissertação, concluímos que o modelo $10^a + 1$ de formação de professores para o Ensino básico em Moçambique, ministrado nos IFPs da província de Nampula-apresenta-se como importante iniciativa tomada pelo Governo nas suas políticas de formação de professores e com ajuda dos parceiros internacionais na área da educação, para responder cabalmente a escassez dos professores no ensino primário das escolas moçambicanas. Mas, garantir o atendimento da falta de professores não significa garantir e ofertar educação pública de qualidade adequada, uma vez que é notório o motivo de muitos candidatos deste modelo a carreira docente. Enquanto o Estado não dispor de uma política consistente de formação de professores, a fim de garantir uma educação de qualidade, crianças, adolescentes e jovens esperam por professores que, não apenas dominem conteúdos curriculares, mas que saibam ensiná-los a aprender esses conteúdos, isto é, professores que saibam português, História e Matemática, Biologia, Geografia etc. e, igualmente saibam a transposição didática dos conteúdos curriculares elencados na Educação Básica das escolas Moçambicanas.

Referências

- AFONSO, A. J. **Estado, globalização e políticas educacionais**: elementos para uma agenda de investigação in **Revista Brasileira de Educação**. nº 22, Jan/Fev/Mar/Abr, 2003.
- ALVES, J. M. R. A investigação como aprofundamento do olhar. in Licínio Lima. “*Critica da racionalidade técnico-brocrática em educação: das articulações e desarticulações entre investigação e acção*”. *Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências Sociais da Educação*, vol. 1. (1995).
- ARROTEIA, J. C. *Educação e Desenvolvimento: Fundamentos e conceitos*. Aveiro Portugal: Universidade e Aveiro, Comissão Editorial, 2008.
- BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BENAVENTE, A. *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- BOTLER, A. M.H; LIMA, M. S. de e DIAS, W. A. *Gestão Democrática: Implicações da Participação da comunidade para a Melhoria da Organização da Escola*. **Pernambuco**: Departamento de Administração Escolar e Planeamento Educacional da UFPE, s/d. Disponível em <https://www.ufpe.br/.../gesto%20democrtica.%20implicaes%20da%20par>.
- BOUDON, R; BESNARD, P; CHERKAOUI, M e LÉCUYER, B.- P. (1990). *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes (1998).
- BOGDAN, R. ; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em educação*. Porto, Porto Editora., 1994.
- BRANDÃO, C. da F. *Estrutura e Funcionamento do Ensino*. São Paulo: Avercamp, 2004.
- CARVALHO, E. J. G. de. *Gestão escolar*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2008.
- CASTIANO, J. P., NGOENHA, S. E. BERTHOUD, G. **A longa Marcha duma “Educação para Todos” em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.
- CATANI, A. M. e GUTIERREZ, G. L. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: actuais tendências, novos desafios*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DA SILVA, M. S. P.; TORRES, I. S. `Ana. Fraternidade: uma categoria política na construção da gestão democrática da e na educação in RBPAAE - v. 30, n. 3, p. 477 - 496 set./dez. 2014.
- DALBERIO, M. C.B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. In *Revista Iberoamericana de Educacion*. Uberlândia MG: Organización de Estados Iberoamericanos, 2008.

DEMO, P. *Educação e Qualidade*. Campinas, Papirus, 1994.

DONANCIANO, B. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS EM MOÇAMBIQUE
Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo
10^a+1+1, Mestrado em Educação/Currículo Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em
Convênio com a Universidade Pedagógica de Maputo, 2006.

DOMINGOS, A. B. Administração do Sistema Educativo e a Organização das Escolas em
Moçambique no período Pós-Independência 1975-1999: Descentralização ou Recentralização?
Universidade do Minho, 2010.

DRABACH, N. P. *Gestão democrática: a construção da mudança na escola*. Universidade
Federal de Santa Maria/ RS: P@rtes. Setembro de 2010. Disponível em
www.partes.com.br/educacao/gestãodemocratica.asp.

ESTEVES, M. (. Análise de Conteúdo. *in* Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (Orgs.).
Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Portugal: Porto Editora
(2006).

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*.
Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-88, 2010.

FRANCISCO, J. A. **A Massificação do Ensino em Moçambique sob a égide da
internacionalização das políticas internacionais:** Implicações para a prática escolar, Corumbá,
2016.

GARCIA, M. M. A. *A didática no ensino superior*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção
Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. *O Contexto Educativo em Moçambique e as Políticas de (des)centralização* In

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora,
1999.

GATTI, B. A.; AMARAL, T.B.; MEDRADO, J. Formação do professor no proformação: unindo
a teoria e a prática no sistema de educação a distância. In: MARFAN, M. A. (Org.). Painéis [do]
Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília: MEC/ SEF,
Painel 7, 2002, p. 79-70. 114.

_____. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e
desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. BARRETO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

_____. *Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na área*. São Paulo: FCC/DPE, 1996.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*. Cristalina-GO, v. 1, n. 1, p. 90-102, 2009.

GOLIAS, Manuel. **Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e presente**. Maputo: Editora Escolar, 1993.

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

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela São Paulo: Cortez, 2009.

INDE/MINED. **Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Estrutura, planos de Estudos e Estratégias de Implementação**. Maputo: UNESCO, 1999.

INE. **Estatísticas e Indicadores Sociais, 2012-2013**. Maptuto: INE, 2013.

JAVEAU, C. *Lições de Sociologia. "O trabalho sociológico"*. Oeiras: Celta, (1998).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico: Procedimento Básico, Pesquisa Bibliográfica, Projeto e Relatório, Publicações e Trabalhos Científicos**, 4ª ed., São Paulo, Editora Atlas, 1999.

Lei nº 4/83 de 23 de Março de 1983 que aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da República, II SÉRIE- Número 12.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. ; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: Políticas, Estruturas e Organização*. 10ª ed, São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Didáctica*, São Paulo, Editora Cortes, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*, (1986).

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M., *Metodologia do Trabalho Científico: Procedimentos básicos, Pesquisa bibliográfica projecto e relatório, publicações e trabalhos científicos*, 7ª edição, São Paulo, Editora Atlas, 2007.

MAZULA, B. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa(1995).

- MEDEIROS, Maria Amália. *As Três Faces da Pedagogia*. Lisboa, Livros Horizonte, 1975.
- MIALARET, G. *A formação dos professores*. Coimbra, Livraria Almedina, 1981.
- MICHEL, A. A Escola entre o Local e o Global. O caso da França. in João Barroso(Org.). *A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o Século XXI. Fórum Português de Administração Educacional*. Lisboa: EDUCA, (1999).
- MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, Odécio. *Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?* In *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 9 (3): jul/set, 1993. 239-262.
- MINED/Direcção de Planificação. **Desenvolvimento da Educação: Relatório Nacional de Moçambique**, Maputo, 2001.
- MOSCA, J. *A Experiência Socialista em Moçambique (1975-1986)*. Lisboa: Instituto Piaget, (1999).
- _____. *Encruzilhadas de África. Ênfase para os PALOP*. Lisboa: Instituto Piaget, (2002).
- _____. *Economia de Moçambique. Século XX*. Lisboa: Instituto Piaget,(2005).
- NERES, C. C.; SOARES, L. C.; BRITO, V. M. (Orgs). *Anais do VI encontro de políticas e práticas de formação de professores e II seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação de MS*. Campo Grande, Editora da UEMS, 2015.
- NIQUICE, A. F. *Competência e Criatividade na Construção do Currículo de Formação de Professores Primários – Curso do Magistério Primário (IMAP) em Moçambique*. PUC/São Paulo, Doutorado em Educação/ Currículo, 2002.
- NÓVOA, A. *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. In *Formação Contínua de Professores – Realidades Perspectivas*, (1999).
- _____. *Professores: imagens do presente futuro*. Lisboa: Educa, 2009.
- PACHECO, J. A. ; FLORES, M. A. *Formação e Avaliação de professores*. Porto editora (1999.)
- PIMENTA, S.G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, S.G. (Org.). *O estágio na formação de professores*. Unidade teoria e prática, 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- PIOTTO, D. C. *A escola e o sucesso escolar: algumas reflexes à luz de Pirre Bordieu*. S/l, S/l.
- _____. *A escola e o sucesso escolar: algumas reflexes à luz de Pirre Bordieu*. S/l, S/l.

PNUD (2000a). Moçambique. Crescimento Económico e Desenvolvimento Humano. Propostas, Obstáculos e Desafios. Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano 1999. Centro de Documentação e Pesquisa para a África Austral (SARDC). Maputo.

_____. (2000b). *Moçambique. Educação e Desenvolvimento Humano: Percurso, Lições e desafios para o Século XXI*. Maputo: Centro de Documentação e Pesquisa para a África Austral (SARDC). Maputo.

REPUBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Estratégia do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique (2002-2011): Aprovada Pelo Conselho de Ministros da República de Moçambique a 20 de Dezembro de 2001*. Maputo, 2011.

_____. **Lei 6/92**. Maputo, I Série – Nr. 19, maio de 1992.

_____. **Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (2006-2009)**. Maputo, 2006a.

_____. **Plano Estratégico da Educação e Cultura (2006-2010/11)**. Maputo, 2006b.

REMOR, C.R. Formação e profissionalização docente: Análise do programa especial de formação pedagógica da UTFPR-Campus Medianeira. UNESP-Campus de Marília 2015.

MARTINS, José do Prado. **Administração Escolar: Uma Abordagem Crítica do Processo Administrativo em Educação**. 3ª Ed., São Paulo: Atlas, 1999.

_____. *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação: Resolução n° 8/95 de 22 de Agosto de 1995. Conselho de Ministros da República de Moçambique*. Maputo: Minerva Central, 1995.

_____. **Política e Estratégias de Implementação de Educação: resolução n° 8 / 95**. Maputo: Minerva Central, 1995.

_____/CONSELHO DE MINISTROS. *Estratégia do ensino Secundário Geral 2009-2015*. Maputo, 2009.

_____/CONSELHO DE MINISTROS. **Estratégia do ensino Secundário Geral 2009-2015**. Maputo, 2009.

_____. **Agenda 2025: Visão e Estratégia da Nação**. Maputo, 2003.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. *Sistema nacional de educação – linhas gerais*. Tipografia Minerva Central, Maputo, (1985)

_____. **Lei 4/83**. Maputo, I Série Nr. 12, março de 1983

ROBATE, S. A. *Curriculo de Formação de Professores Primários na Disciplina de Língua Portuguesa em Moçambique: Um Repensar de Seus Fundamentos Teóricos*. Piracicaba, São Paulo. 2006.

SACRISTÁN, J.G. **Tendências Investigativas na Formação de Professores**. In: Pimenta, G. S.; Ghedin, E. (Org). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e critica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005, p.81-87.

SILVA, E. L. da.; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3ª Edição, Florianopolis, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. Silva. *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*, 1ª Ed. São Paulo, Editora Atlas, 1987.

UACIQUETE, A. S. **Modelos de Administração da Educação em Moçambique (1983-2009)**. (Dissertação de Mestrado em ciências de educação). Universidade de Aveiro: Aveiro, 2010.

VALA, J. Análise de Conteúdo. *in* Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, (1986).

VIVAN, D. **A Gestão Escolar na Educação Democrática: Construção Participativa da Qualidade Educacional**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina-UEL; 2008.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Campus de Marília

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E EXCLARECIDO

Estimado(a) Senhor (a)!

Está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa **“FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE: ANÁLISE DO MODELO DE FORMAÇÃO 10^a+ 1 ANO. CASO DOS INSTITUTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA PROVÍNCIA DE NAMPULA (2008 -2016)”**, desenvolvida pelo pesquisador Júlio Miguel Agibo, endereço electrónico [agibojulio@gmail.com], telefones (16) 981993602/ +258 826858800, do Programa de Pós-graduação em Educação da faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – campus de Marília, e sob responsabilidade de seu orientador, Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão, endereço electrónico [cbrandao@assis.unesp.br], telefone (ddd) numero, docente do Programa de Pós - Graduação da referida Instituição de Ensino.

Vimos por meio deste, esclarecer que não haverá nenhum desconforto da parte do (a) Senhor(a), segundas as normas científicas vigentes, podendo consultar o pesquisador ou o Prof. Orientador em qualquer momento.

Sendo assim, está livre de deixar a qualquer momento, em participar da pesquisa. E, todas as informações fornecidas pelo Senhor (a), serão mantidas em sigilo profissional, cujos estes, serão utilizados para a divulgação em eventos tais como. Congressos, seminário, reuniões científicas e até mesmo em trabalhos de publicações, preservando os sujeitos inqueridos.

Este estudo é de extrema importância, porque irá contribuir para a melhoria da qualidade da Educação moçambicana. A Universidade agradece a sua participação.

Esse termo de consentimento será assinado em duas vias, ficando uma com o Senhor (a) e outra com o pesquisador. Desde já agradecemos a sua valiosa colaboração.

Desta feita, consinto em participar desta pesquisa em questão:

Nome: _____

BI _____ **Tel** _____

Endereço _____

Assinatura do Participante

Júlio Miguel Agibo
O Pesquisador



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Cam

pus de Marília

QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

O Presente questionário, tem como objetivo obter informações que vão compor a pesquisa de Mestrado na área de Formação de Professores, tomando-se como referencia o Modelo de Formação de professores 10^a + 1 ano de formação psicopedagógica, nos institutos da província de Nampula onde se encontra em vigor este modelo.

Gostaríamos de salientar que todas a informações que serão dadas, serão mantidas eticamente em sigilo profissional, por tanto, sinta-se a vontade ao responder as questões que de fato vão retratar a sua realidade. Os dados aqui apresentados, poderão ser usados em eventos científicos e/ou acadêmicos, visando sempre o enriquecimento e divulgação dos conhecimentos educacionais.

Nampula, aos ____/_____/2017

IDENTIFICAÇÃO

1. **Nome** (Opcional) _____
2. **Cidade Natal** _____
3. **Idade** () anos completos
4. **Gênero** () Masculino () Feminino
5. **Estado civil** () solteiro () casado () divorciado () outro

NÍVEL DE FORMAÇÃO

7. **Ensino Primário concluído em escola** () Publica () Privada
8. **Ensino médio concluído em Escola** () Publica () Privada, ano de conclusão _____
9. **Modalidade do Ensino médio** () Ensino Geral () Ensino Técnico () IFP
10. **Ensino Superior Concluído em escola** () Privada () Publica
11. **Formação superior:** Curso de _____
12. **Tempo de duração** _____ anos .

13. **Modalidade do Curso** () Presencial () Semi Presencial () A distancia

14. **Caso possua mais informações do ensino superior completas indique aqui:**

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

15. **Actuação profissional** () na área académica () em outra área

16. **Área da educação:** a) Tempo de autuação _____ anos completos

b) Actual cargo/função () Administrativo () Docência

17. **Se tem outras áreas, quais:**

18. **Você Frequentou do modelo de formação 10^a + 1 ano de formação psicopedagógica em que Instituição:**

() IFPN () IFPM () ADPPN () ADPPM () IFEAM () OUTRA

a) Em que ano _____

19. **Aponte os principais motivos que lhe levaram a ingressar na formação dos professores neste modelo de formação 10^a + 1 ano:**

20. **Qual é a sua opinião em relação a este modelo de formação de professores 10^a +1 ano de formação?**

21. Se tivesse de escolher um modelo de formação de professores, qual seria o modelo por ti escolhido? Porque?

22. Sabe dizer, o que originou a implantação do modelo de formação 10^a + 1 ano de formação psicopedagógica?

Obrigado pela participação!
Júlio Miguel Agibo – Pesquisador

ANEXOS



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
 GABINETE DO MINISTRO

DIPLOMA MINISTERIAL Nº-----/2006
 DE ----- NOVEMBRO

A melhoria da qualidade de Educação requer um esforço permanente na formação e aperfeiçoamento de Professores a vários níveis.

Nestes termos, usando das competências que me são conferidas pela alínea d) do artigo 3 do Decreto Presidencial nº 18/2005, de 31 de Março, determino:

Artigo 1

1. São extintos os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP's) e os Institutos de Magistério Primário (IMAP's).
2. São criados os Institutos de Formação de Professores, abreviadamente designados IFPs, que se destinam à formação e aperfeiçoamento de Professores para o Ensino Básico.

Artigo 2

São criadas as seguintes Instituições de Formação de Professores para o Ensino Básico:

Na província de Cabo Delgado:

- Instituto de Formação de Professores de Montepuez, distrito de Montepuez.
- Instituto de Formação de Professores Alberto Joaquim Chipande, na cidade de Pemba.

Na província de Niassa:

- Instituto de Formação de Professores de Lichinga, na cidade de Lichinga.

Na província de Nampula:

- Instituto de Formação de Professores de Nampula, na cidade de Nampula.
- Instituto de Formação de Professores de Marrere, na cidade de Nampula.

20 Copias
 23/01/07
 Visto
 publicar-se no
 Atas do IMAP
 Mahur
 N°-01-07

Na província da Zambézia:

- Instituto de Formação de Professores de Quelimane, na cidade de Quelimane.
- Instituto de Formação de Professores de Nicoadala, no distrito de Nicoadala.

Na província de Tete:

- Instituto de Formação de Professores de Angónia, no distrito de Angónia.
- Instituto de Formação de Professores de Chitima, no distrito de Cabora Bassa.

Na província de Manica:

- Instituto de Formação de Professores de Chibata, no distrito de Gondola.

Na província de Sofala:

- Instituto de Formação de Professores de Inhaminga, no distrito de Cheringoma.
- Instituto de Formação de Professores de Inhamitua, na cidade de Beira.

Na província de Inhambane:

- Instituto de Formação de Professores de Vilankulo, no Município de Vilankulo.
- Instituto de Formação de Professores de Chicucue, no Município de Maxixe.
- Instituto de Formação de Professores de Homoine, no distrito de Homoine.

Na província de Gaza:

- Instituto de Formação de Professores Eduardo Chivambo Mondlane, no Município de Xai-Xai.

Na província de Maputo:

- Instituto de Formação de Professores de Chibutuine, no Município de Manhica.
- Instituto de Formação de Professores da Matola, no Município da Matola.
- Instituto de Formação de Professores de Namaacha, no distrito de Namaacha.

Na Cidade de Maputo :

Instituto de Formação de Professores da Munhuana.

Artigo 3

1. Os cursos ministrados nos Institutos ora criados têm a duração de 1 ano e nele ingressam candidatos que possuam como habilitações mínimas a 10ª classe do SNE ou equivalente.

2. Aos graduados dos cursos referido referidos no n.º anterior, é conferido o nível de Docente N4.
3. Os IFPs, formarão igualmente graduados a quem será conferido o nível de Docente N3.

Artigo 4

1. Os recursos humanos, materiais e financeiros dos extintos Institutos do Magistério Primário (IMAP's) e dos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP's), transitam para os Institutos de Formação de Professores (IFPs) ora criados.
2. Relativamente aos graduados dos antigos modelos (10^a+2 e 7^a+3) que concluíam até 2008, serão certificados transitoriamente pelos IFP's.

Artigo 5

Os Institutos de Formação de Professores constantes do presente Diploma Ministerial, aplicam o Plano Curricular do curso de Formação de Professores para o ensino básico.

Artigo 6

O presente Diploma Ministerial entra em vigor em 01 de Fevereiro de 2007.

Maputo 7 de 12 de 2006

O Ministro da Educação e Cultura

Aires Bonifácio Baptista Ali
Aires Bonifácio Baptista Ali

República de Moçambique
Instituto de Magistério Primário
Entrada n.º 13/07
EM 11 07 107
ASS. *Abel*
11 07 107

Quarta-feira, 20 de Junho de 2012

I SÉRIE — Número 25



BOLETIM DA REPÚBLICA

PUBLICAÇÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

SUMÁRIO

- Ministério da Educação:**
- Diploma Ministerial n.º 97/2012:**
Aprova o Regulamento de Certificação e Equivalências.
- Diploma Ministerial n.º 98/2012:**
Atinente a alteração do Calendário Escolar de 2012 devido a realização do VII Festival Nacional da Cultura.
- Diploma Ministerial n.º 99/2012:**
Aprova o Regulamento Interno da Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos.
- Diploma Ministerial n.º 100/2012:**
Aprova o Regulamento Interno da Direcção Nacional de Formação de Professores.
- Diploma Ministerial n.º 101/2012:**
Aprova o Regulamento Geral dos Institutos de Formação de Professores e de Formação de Educadores de Adultos.
- Despacho:**
Concernente ao encerramento das delegações de Mocuba e Pebane, na Província da Zambézia e da Faculdade de Ciências Agrárias, na cidade de Pemba, Província de Cabo Delgado, da Universidade Mussa Bin Bique.
- Despacho:**
Concernente ao encerramento das delegações de Gorongosa e Chemba, do Instituto Superior de Ciência e Tecnologia Alberto Chipande.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Diploma Ministerial n.º 97/2012

de 20 de Junho

Havendo necessidade de se aprovar o Regulamento de Certificação e Equivalências, no uso das competências que me são conferidas ao abrigo da alínea j) do artigo 3 do Decreto Presidencial n.º 7/2010, de 19 de Março, determino:

Artigo 1. É provado o Regulamento de Certificação e Equivalências, em anexo ao presente Diploma Ministerial e do qual faz parte integrante.

Art. 2. O presente Diploma Ministerial entra imediatamente em vigor.

Ministério da Educação, em Maputo, 17 de Abril de 2012.
— O Ministro da Educação, *Zeferino Andrade de Alexandre Martins*.

Regulamento de Certificação e Equivalências

CAPÍTULO I

Disposições gerais

ARTIGO I

(Definições)

Para efeitos do presente Regulamento, entende-se por:

- Boletim de Desempenho Pedagógico:** documento que comprova o desempenho pedagógico no Ensino Primário.
- Boletim de Passagem:** documento provisório que comprova a passagem numa classe ou ciclo, para efeitos de continuação de estudos na classe ou nível subsequente.
- Certificação:** o acto administrativo do qual resulta a emissão de um documento oficial de comprovação de qualificações ou estudos realizados em estabelecimentos escolares legalmente constituídos.
- Certificado:** documento informativo e comprovativo da conclusão de um grau, nível ou ciclo de estudos no âmbito do Sistema Nacional de Educação, emitido sempre que for solicitado, devendo indicar o grau, nível ou ciclo de estudos concluídos, bem como a relação das disciplinas e as classificações obtidas.
- Crédito Académico:** é a unidade de medida de trabalho realizado com sucesso pelo estudante, sob todas as suas formas, para alcançar os resultados de aprendizagem previstos numa disciplina ou módulo.
- Declaração de Frequência:** informação sobre a situação pedagógica que comprova a frequência, a pedido do interessado e para fins determinados, referente ao ano em curso ou classe intermediária de um grau, ciclo ou nível de ensino.
- Diploma:** documento oficial, documento comprovativo da conclusão de um nível ou curso no âmbito do Sistema Nacional de Educação indicando a classificação final (média) e é emitido apenas uma vez.
- Equivalência:** a equiparação ou reconhecimento de habilitações literárias, estudos, qualificações técnico-profissionais e vocacionais, certificados ou diplomas de sistemas educativos estrangeiros a habilitações literárias, estudos, qualificações técnico-profissionais e vocacionais, certificados ou diplomas do Sistema Nacional de Educação aos níveis pré-escolar, escolar e extra-escolar, bem como dos níveis primário e secundário da educação geral e técnico profissional e vocacional de todos os tipos de níveis e modalidades de ensino do Sistema Nacional de Educação.
- Homologação:** é a confirmação, reconhecimento ou validação de habilitações literárias, estudos, cursos, qualificações técnico-profissionais e vocacionais, certificados e diplomas

2. O Colectivo de Direcção tem como função analisar questões fundamentais da actividade da Direcção Nacional de Formação de Professores, nomeadamente:

- a) Estudar as decisões dos órgãos superiores e formas de sua implementação;
- b) Planificar, orientar e avaliar a realização das actividades da Direcção;
- c) Promover a troca de experiências e informações entre os membros do colectivo e quadros do sector;
- d) Preparar a execução e controlo do plano de actividades da Direcção, realizando o balanço periódico e efectuando a valorização e divulgação dos resultados e experiências avançadas;
- e) Partilhar experiências e informações entre os membros do colectivo.

3. O Colectivo de Direcção reúne-se, ordinariamente, de quinze em quinze dias e, extraordinariamente, sempre que for convocado pelo Director.

ARTIGO 15

(Colectivo de Departamento)

1. O Colectivo de Departamento é dirigido pelo Chefe do Departamento e integra os Chefes de Repartição, podendo, sempre que necessário, ser alargado a outros técnicos.

2. Compete ao Colectivo de Departamento fazer a programação e análise do cumprimento do plano de actividades, bem como a discussão e a adopção de estratégias para o seu melhor funcionamento e da Direcção em geral.

3. O Colectivo de Departamento reúne-se, semanalmente, podendo realizar sessões extraordinárias, sempre que for necessário.

CAPÍTULO III

Disposições finais

ARTIGO 16

(Dúvidas e Omissões)

As dúvidas e omissões resultantes da interpretação e aplicação das disposições contidas no presente Regulamento serão supridas por Despacho do Ministro da Educação.

Diploma Ministerial n.º 101/2012

de 20 de Junho

Havendo necessidade de definir a estrutura e funções dos Institutos de Formação de Professores e de Formação de Educadores de Adultos, no uso das competências que me são conferidas, ao abrigo da alínea f) do artigo 3 do Decreto Presidencial n.º 7/2010, de 19 de Março, determino:

Artigo 1. É aprovado o Regulamento Geral dos Institutos de Formação de Professores e de Formação de Educadores de Adultos, abreviadamente designados por IFPs e IFEAs, em anexo ao presente Diploma Ministerial, do qual faz parte integrante.

Art. 2. O presente Diploma Ministerial entra imediatamente em vigor.

Ministério da Educação, em Maputo, 8 de Maio de 2012.
— O Ministro da Educação, *Zeferino Andrade de Alexandre Martins*.

Regulamento Geral dos Institutos de Formação de Professores e de Formação de Educadores de Adultos

CAPÍTULO I

Disposições gerais

SECÇÃO I

Natureza e âmbito de aplicação

ARTIGO 1

Natureza

Os Institutos de Formação de Professores e Institutos de Formação de Educadores de Adultos, abreviadamente designados por IFPs e IFEAs, criados ao abrigo do Diploma Ministerial n.º 41/2007, de 16 de Maio, e do Diploma Ministerial n.º 180/2010, de 3 de Novembro, respectivamente, são instituições subordinadas ao Ministério da Educação e visam a formação integral de professores para o ensino primário e de educadores de adultos.

ARTIGO 2

Âmbito de aplicação

O presente Regulamento aplica-se a todas as Instituições de Formação de Professores e Instituições de Educadores de Adultos.

ARTIGO 3

Objectivos

Os Institutos de Formação de Professores e Institutos de Educadores de Adultos visam alcançar os seguintes objectivos:

- a) Assegurar a formação integral dos professores do ensino primário e de educadores de adultos, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens;
- b) Conferir ao futuro professor e educador de adultos uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica;
- c) Garantir a elevação constante do nível de formação científica e psicopedagógica do professor do ensino primário e de educação de adultos.

SECÇÃO II

Princípios e competências

ARTIGO 4

Princípios gerais dos IFPs e IFEAs

Na implementação da Política Nacional de Educação, os IFPs e IFEAs constituem o eixo principal na transmissão dos valores culturais, universais aos professores e educadores de adultos, para promover uma ética global, científica e pedagógica capaz de assumir a sua função com profissionalismo, obedecendo aos seguintes princípios:

- a) Ligação entre a teoria e a prática;
- b) Facilitação da transferência de conhecimentos e na formação e desenvolvimento de atitudes e competências profissionais;
- c) Investigação e inovação, numa perspectiva integrada, para a solução de problemas;
- d) Melhoria da formação de professores no ensino primário e educação de adultos como condição de melhorar a qualidade de ensino no País; com vista a erradicação do analfabetismo e garantir ao povo o acesso à educação, básica de qualidade;

CAPÍTULO III

Organização e funcionamento

ARTIGO 9

Organização

1. Os IFPs e os IFEAs são dirigidos por um director, coadjuvado pelos adjuntos que compõem o colectivo de Direcção.
2. O colectivo de Direcção é um órgão executivo constituído por:
 - i. Director;
 - ii. Director Adjunto Pedagógico;
 - iii. Director Adjunto Administrativo;
 - iv. Director do Internato;
 - v. Director Adjunto Pedagógico para a Escola anexa ao IFP e ao IFEA.
3. Outros cargos de direcção e chefia nos IFPs e IFEAs:
 - i. Chefe de Departamento de Ciências da Educação;
 - ii. Chefe de Departamento de Comunicação e Ciências Sociais;
 - iii. Chefe de Departamento de Ciências Naturais e Matemática;
 - iv. Chefe de Departamento de Actividades Práticas e Tecnológicas;
 - v. Chefe de Departamento para a Formação em Exercício;
 - vi. Chefe da Secretaria.
4. Órgãos consultivos:
 - a) Assembleia Geral;
 - b) Conselho Pedagógico;
 - c) Conselho do Internato.
5. O Director e os Directores Adjuntos Pedagógico e Administrativo dos IFPs e dos IFEAs são nomeados por despacho do Ministro da Educação.
6. O Director Adjunto do Internato, Chefe de Secretaria e Director Adjunto Pedagógico para a escola anexa são nomeados por despacho do Governador Provincial.
7. Compete ao Director do IFP e IFEA a indicação dos restantes cargos de direcção e chefia.

ARTIGO 10

Competências do Director

Compete ao Director:

- a) Zelar pela implementação da política de Educação na instituição;
- b) Exercer a actividade de planificação, organização, direcção e controlo da instituição;
- c) Executar as decisões e orientações das estruturas superiores do Ministério da Educação, dos órgãos locais do Estado onde estiver implantado o IFP ou IFEA;
- d) Aplicar e fazer aplicar normas, princípios e metodologias da gestão da força de trabalho e da política de quadros;
- e) Assegurar a direcção científica, técnica, pedagógica, em particular no cumprimento dos Planos de Estudo e Programas de Ensino aprovados oficialmente pelo Ministério da Educação;
- f) Realizar actos administrativos que forem atribuídos por lei, e os que por delegação de poderes lhe forem definidos;
- g) Dirigir o processo de elaboração, execução dos planos de trabalho que garantam uma gestão racional dos recursos materiais e financeiros;
- h) Apresentar às estruturas superiores, nos prazos definidos,

todos os dados necessários para a informação sobre o funcionamento da instituição, nomeadamente: planos, dados estatísticos, relatórios e demais informações;

- i) Elaborar projectos e planos de desenvolvimento do Instituto e garantir a sua implementação.

ARTIGO 11

Competências do Director-Adjunto Pedagógico

Compete ao Director-Adjunto Pedagógico:

- a) Assessorar o Director do Instituto para a execução e cumprimento pleno das suas funções;
- b) Presidir o Conselho Pedagógico do Instituto;
- c) Orientar e controlar a formação das turmas e a elaboração dos horários das turmas e dos formadores;
- d) Orientar as actividades dos departamentos e dos cursos;
- e) Proceder a distribuição dos módulos, disciplinas e turmas pelos formadores de acordo com as orientações, superiormente, definidas;
- f) Orientar e controlar a planificação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem ao nível do Instituto;
- g) Orientar o Conselho Pedagógico na identificação das insuficiências científico e pedagógico-didácticas dos formadores e auxiliá-los na superação das mesmas;
- h) Orientar todo o processo de avaliação de acordo com o sistema em vigor;
- i) Estabelecer e promover a colaboração entre formadores e instituições congéneres, públicas e privadas;
- j) Planificar a assistência mútua das aulas entre os formadores;
- k) Planificar as práticas pedagógicas e o estágio;
- l) Garantir a aplicação dos currículos aprovados pelo Ministro da Educação;
- m) Estabelecer a ligação entre a formação em exercício e a formação inicial;
- n) Orientar todo o processo de avaliação de acordo com o sistema em vigor;
- o) Estudar e apresentar propostas à Direcção da instituição sobre formas de formação permanente e em exercício dos professores;
- p) Conceber outros planos e programas de aperfeiçoamento de professores e educadores de adultos do ensino primário e de adultos e outros níveis de ensino do Sistema Nacional de Educação;
- q) Assegurar o funcionamento pleno do NUFORPE e dos Núcleos Pedagógicos de Formação Aberta, NPBs e a Distância de Professores e garantir a aplicação dos programas do ensino aberto e à distância;
- r) Remeter ao Director do Instituto dados referentes à avaliação e certificação dos formandos beneficiários de formação em exercício;
- s) Assegurar a organização de cursos de curta duração para gestores escolares e coordenadores das ZIPs e NPBs.

ARTIGO 12

Competências do Director-Adjunto Administrativo

Compete ao Director-Adjunto Administrativo:

- a) Assessorar o director do Instituto para uma execução orçamental isenta e transparente na instituição;
- b) Planificar, controlar e coordenar as actividades do sector administrativo da Instituição;
- c) Zelar pela organização da gestão do pessoal, recursos

20 DE JUNHO DE 2012

277

- e) Formação especializada e adaptada às necessidades da vida económica, social e cultural dos profissionais da educação, educando-os no espírito da paz, tolerância, transparência e democracia.

ARTIGO 5

Competência

Na prossecução dos seus objectivos, compete aos IFPs e IFEAs:

- a) Assegurar o desenvolvimento dos currículos de formação, através da reflexão dos programas, fazendo os ajustamentos necessários na adopção de processos, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem diversificados;
- b) Definir as linhas programáticas das actividades de formação profissional dos futuros professores e educadores de adultos, no quadro do desenvolvimento nacional, em resposta às necessidades e aspirações de ordem social e institucional, incluindo o estudo de viabilidade das actividades de formação profissional;
- c) Realizar as avaliações sistemáticas e contínuas para garantir o exercício coerente das práticas pedagógicas e estágios que proporcionem aos formandos um perfil profissional orientado para as finalidades do curso;
- d) Elaborar relatórios de reflexão sobre os programas, instrumentos reguladores e normativos e enviá-los às instâncias competentes.

CAPÍTULO II

Admissão e frequência do curso

ARTIGO 6

Admissão

A admissão aos IFPs e aos IFEAs é feita mediante exame de admissão cujas condições, local e data de realização são publicados em editais.

ARTIGO 7

Frequência

1. A frequência ao curso é em regime de internamento.
2. A participação dos formandos em todas as actividades curriculares e extra-curriculares da sua formação é obrigatória.
3. Não é permitida a frequência ao curso de formandas em estado de gravidez.

ARTIGO 8

Perfil do graduado

1. Os IFPs e os IFEAs orientam as suas actividades, de modo a que os futuros professores e educadores de adultos sejam capazes de:

- a) A nível do saber ser e estar;
 - i. Ter amor à pátria e promover uma cultura de paz, democracia e justiça;
 - ii. Respeitar os símbolos nacionais, saber cantar o hino nacional;
 - iii. Demonstrar respeito pelos direitos humanos em geral e das crianças, em particular;
 - iv. Respeitar-se a si próprio e ao próximo;
 - v. Pautar por uma conduta moral e cívica orientada para valores éticos e deontológicos no exercício das suas funções;

vi. Comunicar, fluentemente, na língua de formação, oralmente e por escrito;

vii. Demonstrar atitudes éticas e deontológicas;

viii. Assumir atitudes responsáveis perante a sua saúde e promover boas práticas de higiene, saúde pública e preservação do ambiente;

ix. Promover oportunidades iguais para todos, em particular para as crianças, raparigas, órfãs e vulneráveis e com necessidades educativas especiais;

x. Participar em acções de prevenção e combate ao consumo de drogas, HIV e SIDA, malária e outras doenças endémicas;

xi. Ter auto-estima e afectividade equilibradas, que lhe permitam estabelecer vínculos sãos com os alunos, alfabetizando, professores, alfabetizadores e a comunidade, em geral;

xii. Ser autodidacta, dinâmico, criativo e participar na formação contínua;

xiii. Analisar os fenómenos sociais e culturais e a sua interacção com o processo educativo.

b) Ao nível do saber e saber fazer:

i. Dominar os conteúdos científicos das áreas disciplinares do ensino primário e de educação de adultos;

ii. Dominar os conteúdos das ciências de educação relacionados com o ensino primário e de adultos;

iii. Planificar e implementar projectos de pesquisa-acção;

iv. Planificar e mediar o processo de ensino-aprendizagem, adequando-o ao contexto e à diversidade cultural;

v. Adequar o processo de ensino aprendizagem às necessidades e características dos alunos e educandos, numa perspectiva de educação inclusiva;

vi. Produzir meios didácticos necessários para o processo de ensino-aprendizagem;

vii. Produzir soluções para situações novas e complexas, através da reflexão sobre a prática pedagógica;

viii. Explorar as tecnologias de informação e comunicação para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e para a sua própria formação;

ix. Desenvolver acções com a família e a comunidade que contribuam para o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem;

x. Partilhar experiências com colegas de profissão e com a comunidade;

xi. Estimular o desenvolvimento de alunos e educandos com talentos específicos em determinadas áreas de aprendizagem;

xii. Dominar diferentes métodos e técnicas de ensino que facilitem a aprendizagem;

xiii. Aplicar formas de avaliação de acordo com os objectivos definidos para o ensino primário e educação de adultos;

xiv. Identificar os recursos locais materiais e humanos que apoiem na implementação do currículo local;

xv. Dominar estratégias de abordagem dos temas transversais.

CAPÍTULO III

Organização e funcionamento

ARTIGO 9

Organização

1. Os IFPs e os IFEAs são dirigidos por um director, coadjuvado pelos adjuntos que compõem o colectivo de Direcção.
2. O colectivo de Direcção é um órgão executivo constituído por:
 - i. Director;
 - ii. Director Adjunto Pedagógico;
 - iii. Director Adjunto Administrativo;
 - iv. Director do Internato;
 - v. Director Adjunto Pedagógico para a Escola anexa ao IFP e ao IFEA.
3. Outros cargos de direcção e chefia nos IFPs e IFEAs:
 - i. Chefe de Departamento de Ciências da Educação;
 - ii. Chefe de Departamento de Comunicação e Ciências Sociais;
 - iii. Chefe de Departamento de Ciências Naturais e Matemática;
 - iv. Chefe de Departamento de Actividades Práticas e Tecnológicas;
 - v. Chefe de Departamento para a Formação em Exercício;
 - vi. Chefe da Secretaria.
4. Órgãos consultivos:
 - a) Assembleia Geral;
 - b) Conselho Pedagógico;
 - c) Conselho do Internato.
5. O Director e os Directores Adjuntos Pedagógico e Administrativo dos IFPs e dos IFEAs são nomeados por despacho do Ministro da Educação.
6. O Director Adjunto do Internato, Chefe de Secretaria e Director Adjunto Pedagógico para a escola anexa são nomeados por despacho do Governador Provincial.
7. Compete ao Director do IFP e IFEA a indicação dos restantes cargos de direcção e chefia.

ARTIGO 10

Competências do Director

Compete ao Director:

- a) Zelar pela implementação da política de Educação na instituição;
- b) Exercer a actividade de planificação, organização, direcção e controlo da instituição;
- c) Executar as decisões e orientações das estruturas superiores do Ministério da Educação, dos órgãos locais do Estado onde estiver implantado o IFP ou IFEA;
- d) Aplicar e fazer aplicar normas, princípios e metodologias da gestão da força de trabalho e da política de quadros;
- e) Assegurar a direcção científica, técnica, pedagógica, em particular no cumprimento dos Planos de Estudo e Programas de Ensino aprovados oficialmente pelo Ministério da Educação;
- f) Realizar actos administrativos que forem atribuídos por lei, e os que por delegação de poderes lhe forem definidos;
- g) Dirigir o processo de elaboração, execução dos planos de trabalho que garantam uma gestão racional dos recursos materiais e financeiros;
- h) Apresentar às estruturas superiores, nos prazos definidos,

todos os dados necessários para a informação sobre o funcionamento da instituição, nomeadamente: planos, dados estatísticos, relatórios e demais informações;

- i) Elaborar projectos e planos de desenvolvimento do Instituto e garantir a sua implementação.

ARTIGO 11

Competências do Director-Adjunto Pedagógico

Compete ao Director-Adjunto Pedagógico:

- a) Assessorar o Director do Instituto para a execução e cumprimento pleno das suas funções;
- b) Presidir o Conselho Pedagógico do Instituto;
- c) Orientar e controlar a formação das turmas e a elaboração dos horários das turmas e dos formadores;
- d) Orientar as actividades dos departamentos e dos cursos;
- e) Proceder a distribuição dos módulos, disciplinas e turmas pelos formadores de acordo com as orientações, superiormente, definidas;
- f) Orientar e controlar a planificação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem ao nível do Instituto;
- g) Orientar o Conselho Pedagógico na identificação das insuficiências científico e pedagógico- didácticas dos formadores e auxiliá-los na superação das mesmas;
- h) Orientar todo o processo de avaliação de acordo com o sistema em vigor;
- i) Estabelecer e promover a colaboração entre formadores e instituições congéneres, públicas e privadas;
- j) Planificar a assistência mútua das aulas entre os formadores;
- k) Planificar as práticas pedagógicas e o estágio;
- l) Garantir a aplicação dos currículos aprovados pelo Ministro da Educação;
- m) Estabelecer a ligação entre a formação em exercício e a formação inicial;
- n) Orientar todo o processo de avaliação de acordo com o sistema em vigor;
- o) Estudar e apresentar propostas à Direcção da instituição sobre formas de formação permanente e em exercício dos professores;
- p) Conceber outros planos e programas de aperfeiçoamento de professores e educadores de adultos do ensino primário e de adultos e outros níveis de ensino do Sistema Nacional de Educação;
- q) Assegurar o funcionamento pleno do NUFORPE e dos Núcleos Pedagógicos de Formação Aberta, NPBs e a Distância de Professores e garantir a aplicação dos programas do ensino aberto e à distância;
- r) Remeter ao Director do Instituto dados referentes à avaliação e certificação dos formandos beneficiários de formação em exercício;
- s) Assegurar a organização de cursos de curta duração para gestores escolares e coordenadores das ZIPs e NPBs.

ARTIGO 12

Competências do Director-Adjunto Administrativo

Compete ao Director-Adjunto Administrativo:

- a) Assessorar o director do Instituto para uma execução orçamental isenta e transparente na instituição;
- b) Planificar, controlar e coordenar as actividades do sector administrativo da Instituição;
- c) Zelar pela organização da gestão do pessoal, recursos

20 DE JUNHO DE 2012

279

- materiais e financeiros;
- d) Elaborar as propostas de orçamento, em conformidade com os planos de actividades da Instituição para cada ano, segundo a legislação em vigor.
 - e) Assinar ou chancelar os termos de matrículas;
 - f) Propor ao Director do Instituto as formas de utilização de bens e receitas não consignadas geradas dentro da instituição;
 - g) Apresentar ao Director do Instituto dados sistematizados sobre o funcionamento do sector administrativo da instituição;
 - h) Assegurar a gestão correcta dos meios de transportes disponíveis na instituição;
 - i) Avaliar periodicamente o património e propor a sua reparação e/ou substituição de acordo com as normas vigentes;
 - j) Acompanhar e participar na fiscalização das obras a decorrer no Instituto.

ARTIGO 13

Competências do Director-Adjunto do Internato

Compete ao Director-Adjunto do Internato:

- a) Assessorar o director do Instituto para uma gestão saudável do Internato;
- b) Dinamizar e controlar o quotidiano dos formandos, de acordo com o regulamento e as normas aprovadas pelas estruturas competentes;
- c) Garantir a harmonização rigorosa do horário geral de actividades, bem como das actividades curriculares;
- d) Autorizar e controlar as entradas e saídas dos formandos no Internato;
- e) Garantir que os formandos recebam a assistência médica e medicamentosa necessária;
- f) Avaliar periodicamente o funcionamento das estruturas dos formandos e, em caso de necessidade, tomar as devidas medidas correctivas;
- g) Realizar as inspecções diárias a todas as instalações, nomeadamente os dormitórios, o refeitório e outros locais onde os formandos passam a maior parte do tempo;
- h) Participar na distribuição dos fundos para todas as despesas relacionadas com o Internato;
- i) Velar pelo cumprimento de medidas de higiene pessoal e colectiva e sanidade do ambiente escolar, bem como de combate ao HIV e SIDA;
- j) Garantir a conservação e o uso correcto de todo o equipamento do Internato;
- k) Planificar e controlar as tarefas dos trabalhadores ligados ao Internato;
- l) Garantir a planificação e propor à Direcção a aquisição de produtos para o correcto funcionamento do Internato;
- m) Planificar a realização de actividades extra-curriculares na instituição.

ARTIGO 14

Competências do Director-Adjunto Pedagógico da Escola Anexa

Compete ao Director-Adjunto Pedagógico da Escola Anexa:

- a) Colaborar na criação de um ambiente favorável à ligação escola-comunidade;
- b) Organizar as turmas consoante as necessidades de formação dos futuros professores e as condições reais da escola;
- c) Preparar e executar, com a Instituição de Formação

de Professores e de Educadores de Adultos, as actividades pedagógicas de cada ano escolar e participar activamente na avaliação dos seus resultados;

- d) Organizar as condições para a realização das actividades práticas de leccionação, bem como outras que possam contribuir para a boa qualidade de formação;
- e) Garantir o aperfeiçoamento pedagógico e metodológico do corpo docente e dos estagiários em colaboração com o sector pedagógico do Instituto.

ARTIGO 15

Competências dos Chefes de Departamento

Compete aos chefes de Departamento:

- a) Fazer o controlo do cumprimento dos programas e conteúdos de formação;
- b) Estudar e analisar os programas e outros materiais pedagógicos didácticos;
- c) Elaborar os planos analíticos de todos os módulos e disciplinas;
- d) Controlar o cumprimento dos planos das avaliações;
- e) Analisar o aproveitamento e o desempenho pedagógico por módulo e/ou disciplina;
- f) Elaborar a estatística do aproveitamento pedagógico;
- g) Realizar encontros de planificação das aulas, seminários e workshop's de formação;
- h) Fazer o controlo do cumprimento dos programas e conteúdos de formação;
- i) Garantir a ocupação efectiva de todos os formadores da instituição;
- j) Garantir o cumprimento do plano das assistências às aulas ao nível disciplinar e interdisciplinar;
- k) Realizar visitas de troca de experiências com outras instituições congéneres;
- l) Seleccionar a bibliografia obrigatória por cada módulo e/ou disciplina;
- m) Elaborar periodicamente relatórios sobre o aproveitamento pedagógico ao nível das disciplinas, módulos e áreas curriculares;
- n) Programar palestras, conferências e seminários;
- o) Emitir opiniões sobre os programas e materiais de apoio e apresentar relatórios ao Director-Adjunto Pedagógico para o devido tratamento.

ARTIGO 16

Competências do Chefe de Secretaria

1. Compete ao Chefe de Secretaria:

- a) Organizar, planificar, coordenar e controlar o sector de acordo com a competência conferida;
- b) Organizar e providenciar a recepção, expedição, circulação, reprodução, registo e arquivo de todo o expediente e documentos da Instituição;
- c) Orientar, organizar e controlar os processos dos funcionários, formadores, e formandos;
- d) Organizar e controlar os processos de contratação, admissão dos formadores e outros funcionários da Instituição;
- e) Preparar todo o processo de pagamento de salários dos funcionários da Instituição, dentro dos prazos legalmente fixados;
- f) Orientar e controlar o funcionamento da cantina, de modo a oferecer um serviço de apoio aos formadores, formandos, funcionários e outros utentes da Instituição.

8. O Chefe de Secretaria subordina-se ao Director-Adjunto Administrativo.

ARTIGO 17

Órgãos consultivos

Nos IFPs e IFEAs funcionam os seguintes órgãos consultivos:

- a) Assembleia Geral;
- b) Conselho Pedagógico;
- c) Conselho do Internato.

ARTIGO 18

Assembleia Geral

1. A Assembleia Geral dos IFPs e dos IFEAs é constituída pelos membros de Direcção, formadores, funcionários não docentes, formandos e a comunidade.

2. Compete à Assembleia Geral:

- a) Aprovar o plano anual de actividades da Instituição;
- b) Aprovar o regulamento interno da instituição;
- c) Aprovar o Relatório de Avaliação do cumprimento do plano anual da Instituição;
- d) Pronunciar-se sobre os assuntos de maior relevância para o funcionamento e vida da Instituição.

3. A Assembleia Geral reúne-se, ordinariamente, 2 vezes por ano (no início e no fim do ano lectivo) e, extraordinariamente, sempre que necessário.

ARTIGO 19

Conselho Pedagógico

1. O Conselho Pedagógico é presidido pelo Director-Adjunto Pedagógico e integra os Chefes de Departamento e Director-Adjunto Pedagógico para a Escola anexa.

2. O Conselho Pedagógico reúne-se, quinzenalmente, para analisar e decidir sobre os aspectos de orientação docente-educativa.

3. Compete ao Conselho Pedagógico:

- a) Analisar as formas de aplicação das normas relativas ao processo docente-educativo;
- b) Estudar e analisar as dificuldades que o processo de ensino-aprendizagem enfrenta e propor soluções;
- c) Desenvolver acções que visem a elevação do nível de conhecimentos científico-pedagógicos do corpo docente da Instituição com vista ao seu melhor desempenho no processo de formação;
- d) Analisar o rendimento pedagógico da instituição e adoptar soluções para os problemas encontrados.

ARTIGO 20

Conselho do Internato

1. O Conselho do Internato é constituído por:

- a) Director-Adjunto do Internato;
- b) Chefes das Secções.

2. O Conselho do Internato reúne-se, quinzenalmente, para a planificação e análise das suas actividades.

3. Compete ao Conselho do Internato:

- a) Elaborar a proposta do Regulamento interno do Internato;
- b) Analisar e discutir as actividades a serem desenvolvidas pela comunidade escolar;
- c) Planificar e orientar a realização das actividades do Internato;
- d) Avaliar o cumprimento das actividades internas do Internato;

e) Orientar o estudo do Regulamento interno da Instituição;

f) Analisar e propor medidas correctivas para os casos de natureza disciplinar, de acordo com o Regulamento interno.

CAPÍTULO IV

Internato

ARTIGO 21

Definição

1. O Internato é parte integrante da instituição e residência dos formandos durante o curso.

2. O Internato é regido por um regulamento interno próprio.

ARTIGO 22

Gestão do Internato

1. A gestão do Internato está a cargo do Director do Internato, coadjuvado pelo Chefe Geral dos formandos e chefes dos sectores.

2. Os formadores dos Institutos de Formação colaboram na gestão das actividades do Internato.

3. O Chefe Geral dos formandos e os chefes dos sectores são eleitos por voto secreto pela comunidade dos formandos e participam também nas decisões do internato.

4. Os Institutos de Formação devem ter nas suas actividades um roteiro diário.

ARTIGO 23

Assistência médica

O Instituto garante a assistência médica e medicamentosa aos formandos, formadores, e funcionários não docentes.

ARTIGO 24

Relações e regras de conduta

1. As relações entre os funcionários da Instituição de Formação regem-se pelo disposto no Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado, no presente regulamento e outros instrumentos legais aplicáveis.

2. A apresentação dos formadores, formandos e funcionários não docentes, deve obedecer a posturas e regras de conduta aceitáveis que possam contribuir para a formação íntegra da personalidade e prestígio da função pública.

ARTIGO 25

Actividades lectivas

Nos Institutos de Formação as actividades lectivas obedecem ao postulado no Regulamento geral, plano curricular e outros instrumentos normativos.

CAPÍTULO V

Corpo de formadores

ARTIGO 26

Docência no Instituto

1. Os Formadores do Instituto devem possuir qualificações académicas e profissionais estabelecidas no qualificador profissional vigente e experiência de trabalho no ensino primário no mínimo de cinco anos.

2. No exercício das suas funções, os Formadores do Instituto regem-se pelo Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado, Estatuto do Professor, Regulamento Geral das instituições

20 DE JUNHO DE 2012

281

de Formação de Professores e Educadores de Adultos, e demais legislação complementar obedecendo aos seguintes princípios:

- a) Defesa e respeito pelos direitos humanos no âmbito do exercício da cidadania e da sua profissão;
- b) Conduta moral e cívica orientada para valores éticos e deontológicos no exercício das suas funções;
- c) Privilégio do desenvolvimento das qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipa, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou destreza manual;
- d) Interdisciplinaridade adaptada ao contexto científico;
- e) Flexibilidade e dinamismo nos trabalhos que incluam a intervenção de representantes da comunidade, de sindicalistas, de investigadores, conselheiros, artistas e poetas na instituição.

ARTIGO 27

Horas de gestão dos membros de direcção

Os Formadores que exercem cargos de gestão têm redução da carga horária, nos seguintes termos:

- a) Director-Adjunto – 12 horas;
- b) Chefe de Departamento – 6 horas;
- c) Directores de Turma – 2 horas.

ARTIGO 28

Transferências

1. As transferências e colocações dos funcionários da instituição devem obedecer ao previsto no Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado.
2. Os formadores e funcionários do Instituto, não devem ser movimentados sem anuência da Direcção Nacional de Formação de Professores.
3. Os professores a serem transferidos para o Instituto devem ser rigorosamente seleccionados, não podendo ter sido alvo de processo disciplinar.

ARTIGO 29

Indumentária dos formadores e formandos

1. Todos os formadores deverão usar uniforme.
2. Os formandos também devem usar um uniforme próprio.
3. O pessoal de apoio deve apresentar-se uniformizado, nos termos previstos na lei.

ARTIGO 30

Distinções, prémios e louvores

O Instituto deve adoptar um quadro de honra e distinções para os melhores formandos e formadores, bem como o pessoal não docente.

ARTIGO 31

Sanções

O Director do Instituto é responsável por garantir a ordem e disciplina na instituição, bem como sancionar comportamentos não desejáveis, nos termos previstos na lei.

ARTIGO 32

Actividades Curriculares

1. O Instituto assegura a realização de actividades diversificadas e que garantam uma formação integral do formando.
2. O Internato organiza actividades de índole cultural e artístico que garantam uma boa convivência na Instituição e uma formação integral.

CAPÍTULO VI

Escola Anexa e Escrituração Escolar

ARTIGO 33

Definição

Escola Anexa ao Instituto de Formação de Professores do Ensino Primário é toda a escola a ela adstrita, cujo objectivos e actividades, programas e planos concorrem para a formação e qualificação dos formandos, futuros professores.

ARTIGO 34

Funções

1. São funções da Escola Anexa:

- a) Transmitir aos formandos conhecimentos práticos de Organização, Gestão Escolar e realização de actividades curriculares;
- b) Fazer a ligação entre a teoria e a prática;
- c) Garantir a preparação e realização adequada das práticas pedagógicas e do estágio pedagógico;
- d) Criar condições para a realização de experiências pedagógicas tendentes a uma melhor definição e aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem;
- e) Criar condições para constituir um espaço de realização de experiências pedagógicas.

2. Cabe ao Instituto garantir a alocação de material didáctico para a escola anexa.

ARTIGO 35

Escrituração Escolar

O Instituto deve garantir uma boa escrituração escolar, obedecendo os mecanismos existentes no sistema educativo do país.

CAPÍTULO VII

Disposições finais

ARTIGO 36

Disposições finais

As dúvidas e omissões resultantes da interpretação e aplicação do presente Regulamento Geral serão resolvidas por Despacho do Ministro que superintende o sector da Educação.

Despacho

O Decreto n.º 48/2010, de 11 de Novembro, estabelece os princípios, as normas e procedimentos reguladores para a criação e funcionamento das Instituições de Ensino Superior.

Nos termos deste Decreto, a entrada em funcionamento de novas unidades orgânicas, áreas de estudo e programas de uma instituição de ensino superior, carece dos mesmos procedimentos requeridos para a sua criação e funcionamento, devendo ser precedido de requerimento solicitando autorização e vistoria de modo a aferir-se a existência de requisitos mínimos de ordem pedagógica, instalações e higiénicas para a prossecução do fim a que a instituição se propõe atingir.

Tendo-se constatado a abertura, pela Universidade Mussa Bin Bique (UMB), de delegações nos Distritos de Mocuba e Pebane, na Província da Zambézia e da Faculdade de Ciências Agrárias, na cidade de Pemba, sem a devida autorização e em manifesta violação do preceituado n.º 1 do artigo 21 do Decreto supra

Plano de Estudos

Nº	DISCIPLINAS	Duração	Carga horária semanal		Nº DE SEMANAS por Semestre		Nº total de aulas - Curso			
			Semestre		1º Sem.	2º Sem.	1º Sem	2º Sem	Total	
			1º	2º	20	20	60	80	140	
1	Psicopedagogia	Anual	3	4	20	20	20	60	80	140
2	Introdução à Metodologia de Pesquisa-acção e TIC's	Semestral	3	0	20	0	0	60	0	60
3	Organização e Gestão Escolar	Semestral	3	0	20	0	0	60	0	60
4	Metodologias de Ensino de Educação Moral e Cívica	Semestral	2	0	20	0	0	40	0	40
5	Técnicas de Expressão em Línguas	Anual	2	2	20	20	20	40	40	80
6	Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa	Anual	2	4	20	20	20	40	80	120
7	Metodologias de Ensino de Ciências Sociais	Anual	3	3	20	20	20	60	60	120
8	Metodologias de Ensino de Educação Física	Anual	2	3	20	20	20	40	60	100
9	Metodologias de Ensino de Educação Musical	Anual	2	3	20	20	20	40	60	100
10	Metodologias de Ensino de Matemática	Anual	3	6	20	20	20	60	120	180
11	Metodologias de Ensino de Educação Visual	Anual	2	2	20	20	20	40	40	80
12	Metodologias de Ensino de Ciências Naturais	Anual	3	3	20	20	20	60	60	120
13	Línguas Bantu de Moçambique e Metodologia de Educação Bilingue	Anual	2	2	20	20	20	40	40	80
14	Noções Básicas de Construção, Manutenção e Produção Escolar	Anual	2	2	20	20	20	40	40	80
15	Metodologia de Ensino de Ofícios	Anual	2	2	20	20	20	40	40	80
TOTAL			36	36	20	20	20	720	720	1.440