

QUE FORMAÇÃO, PARA QUE CURRÍCULO? UMA PONTE ENTRE O CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE*



HTTP://DX.DOI.ORG/10.18224/EDUC.V26I1.13972

Adelino Inácio Assane**

Resumo: *a reforma curricular do Ensino básico em Moçambique de 2004 introduziu um conjunto de inovações e, conseqüentemente, desafios na formação de professores. Procuo neste texto discutir os contornos da formação de professores para o currículo do ensino básico introduzido em 2004, partindo do pressuposto de que a qualidade de ensino depende fundamentalmente da qualidade de formação dos seus professores. As reformas curriculares são decorrentes de mudanças sociais, econômicas e políticas que o país tem vindo a registar, objetivando com isso adequar o Sistema Nacional de Educação a novas realidades. As transformações ocorridas no ensino básico não foram acompanhadas pelo processo de formação de professores num aparente descompasso de cumplicidade entre a reforma curricular e o subsistema de formação de professores. Passados 10 anos de implementação do novo currículo, ainda é necessário refletir sobre que formação foi adotada para este currículo. Esta questão tem em conta a ideia de cumplicidade como espaço de constante negociação e negação de uns e outros aspectos do funcionamento da educação enquanto sistema. Para a compreensão desta temática, o estudo baseia-se na discussão de autores que se debruçam sobre o*

* Recebido em 11.11.2023. Aprovado em 20.12.2023.

** Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil. Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Rovuma, Moçambique. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular e Cotidiano Escolar (GEPECE) e Membro fundador da AMEA (Associação Moçambicana de Estudos Aplicados). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7592-2817>
E-mail: adiassane@yahoo.com.br

assunto, com destaque para Garcia (1999), Nóvoa (1992), Santos (2014), Joanir e Alves (2004), dialogando com depoimentos de técnicos de educação e professores atuantes no cotidiano escolar sobre as políticas de formação de professores para o currículo do ensino básico. Esses diálogos revelam que as estratégias elencadas para a introdução do currículo do ensino básico não funcionaram.

Palavras-chave: *Currículo. Formação de professores. Ensino básico.*

Moçambique é um país jovem com menos de 50 anos de independência da dominação colonial, mas que tem apresentado grandes desafios no setor de educação. No ano da independência nacional (1975), mais de 90% da população não sabia ler e escrever na língua oficial (português) sendo considerada como analfabeta. A partir de então foram lançadas várias campanhas de alfabetização da população, o que fez com que até em 1982 a taxa de analfabetismo tenha sido reduzida em 20%. O documento orientador da educação em Moçambique foi aprovado em 1983 através da Lei nº 4/83 de 23 de março que criou o Sistema Nacional de Educação (SNE). No período da aprovação dessa Lei o país era de orientação socialista marxista, com um sistema de partido único e uma planificação centralizada, o que de certa forma não permitia que outros agentes da sociedade intervissem na provisão dos serviços de educação. Com as mudanças registadas de 1982-1992, houve necessidade de reformulação daquela Lei, tendo sido aprovada a Lei nº 6/92, de 6 de maio de 1992, que revogou a anterior Lei nº 4/83 do SNE.

O presente texto pretende discutir os contornos da formação de professores para o ensino básico em Moçambique, partindo do pressuposto de que a qualidade de aprendizagem dos alunos depende de forma decisiva da qualidade de formação dos professores.

A reforma curricular de 2004 trouxe consigo um sem-fim de desafios para o setor da educação, não só por ter sido introduzidas novas filosofias e disciplinas, mas sobretudo pelo anseio da população na melhoria da qualidade de ensino nas instituições escolares- a muito que a qualidade é questionada.

Trazer a reflexão sobre a formação de professores é um desafio para todos aqueles que se interessaram pelo binômio ensino básico-formação

de professores. Este texto apresenta resultados de investigação realizada por meio da análise das ideias de autores como Garcia (1999), Nóvoa (1992), Santos (2014), Joanir e Alves (2004) e de entrevistas realizadas em 2015 com professores e técnicos de educação vinculados ao Sistema Nacional de Educação de Moçambique. Pretende-se, com esta análise, trazer os contornos da formação de professores em Moçambique para o currículo do ensino básico.

CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO: REVISÃO CURRICULAR DE 2014

Em 2004, foi introduzido um novo currículo para o ensino básico em Moçambique. Neste tópico são apresentadas as linhas gerais assim como as estratégias desenhadas para a implementação deste currículo. Convém antes de mais, apresentar algumas visões sobre o ensino básico para este trabalho.

O Sistema Nacional de Educação (Art. 8, Lei nº 6/92) é estruturado em 3 subsistemas de ensino: ensino geral; técnico profissional; ensino superior. O ensino geral, considerado como o eixo central do sistema, compreende o ensino primário e o ensino secundário.

Na linguagem da reforma curricular ora em discussão, o ensino primário é considerado pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) como ensino básico. Este nível de ensino visa preparar os alunos para o acesso ao ensino secundário, sendo estruturado em 7 classes e dividido em 2 graus. Com a reforma do ensino primário (ensino básico) foi também dividido em 3 ciclos (INDE, 2008).

Mas, porque houve a reforma curricular? Lemmer (2006, p. 106), identifica três razões para uma reforma curricular: “reconstrução social, razões políticas e preocupações acadêmicas”. No seu entender, as razões relativas à reconstrução social partem do princípio de que as escolas deveriam transmitir aos alunos conhecimentos e valores que permitissem a sua maior intervenção na sociedade, resolvendo problemas que afetam o local onde residem. As preocupações acadêmicas se relacionam com as discussões que são feitas pelos especialistas da educação sobre a fraqueza do currículo, promovendo dessa forma debates sobre diferentes temáticas curriculares.

No meu entender, as razões políticas e preocupações acadêmicas contribuíram também para a revisão do currículo do ensino básico. Aliás, no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) consta a seguinte compreensão:

*[...] neste momento da globalização, as sociedades enfrentam o dilema da construção da aldeia global e pertinência da defesa e desenvolvimento das identidades nacionais. Este dilema constitui um fator que a educação deve equacionar na perspectiva de garantir que os cidadãos, ao mesmo tempo que se capacitam para se integrarem na aldeia global, não percam sua identidade pessoal, comunitária e nacional. Deste modo, procura-se, **em cada etapa, desenvolver estratégias, por forma a responder cabalmente aos desafios que se colocam** (Moçambique, INDE, 2008, n. p., grifo nosso)*

A sociedade moçambicana é uma sociedade multifacetada, constituída por mais de 30 grupos linguísticos, mais de 40 grupos étnicos, diversas sensibilidades religiosas, organizações da sociedade civil, com interesses de se fazer refletir no currículo do ensino básico. Como fazer com que essa diversidade esteja refletida no currículo? A Constituição da República de Moçambique no seu artigo 115 preconiza que “O Estado promove o desenvolvimento da cultura e personalidade nacionais e garante a livre expressão das tradições e valores da sociedade moçambicana” (Moçambique, 2004, p. 33) Este pressuposto constitucional terá que encontrar um enquadramento no currículo do ensino básico.

Em 1999, o plano estratégico de educação previa que o Ministério da Educação procederia à revisão e reformulação do currículo, “em estreita colaboração com representantes dos diferentes segmentos da sociedade civil”, considerando haver um. “amplo consenso no sentido de que o atual curriculum do ensino primário está desajustado às exigências das rápidas mudanças na sociedade moçambicana” (Moçambique / MINED, 1998, p. 22) e reconhecia que a referida revisão seria feita em colaboração com as diferentes esferas da sociedade. Dessa forma, como referiu um entrevistado:

[...] foram criados grupos de auscultação para a elaboração do currículo. Esses grupos constituídos por artistas, acadêmicos, médicos tradicionais,

economistas etc., eram encabeçados pelo INDE (Instituto Nacional de Educação). As contribuições desses grupos eram submetidas a um fórum nacional de consulta de transformação curricular que validava os consensos dos grupos (Entrevistado Picardo, 2015).

No entendimento de Sacristán (2000, p. 17) o currículo é a “expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento”. O pressuposto dessas auscultações era para aproximar as várias sensibilidades, ideias e conhecimentos que poderiam ser incorporadas no currículo ora em elaboração.

Olhando atentamente para o SNE, instrumento legal que norteia todo processo educativo em Moçambique, na alínea d) do artigo 3 está preconizado que este sistema tem por objetivo geral “formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural, física e uma elevada educação moral cívica e patriótica” (Moçambique, 1992, p. 8). Estes pressupostos legislativos (a Constituição da República e a Lei do SNE) explicam a necessidade de se ter em conta durante a elaboração do currículo do ensino básico a auscultação de diferentes sensibilidades da sociedade moçambicana, de modo a se encontrar o que a escola deveria ensinar.

Diante desses embates houve a necessidade de introduzir algumas inovações no novo currículo do ensino básico tais como “ciclos de aprendizagem; ensino básico integrado; o currículo local; distribuição de professores no 3º ciclo; a promoção semiautomática; a introdução das línguas moçambicanas; a introdução da disciplina de Inglês, de ofícios, de educação musical e de educação moral e cívica” (Moçambique/INDE, 2008, p. 24).

Segundo Mainardes (2009, p. 11), o ciclo refere-se a “forma de organização da escolaridade que pretende superar o modelo da escola graduada, organizada em séries anuais e que classifica o aluno durante todo processo de escolarização”. Um dos fundamentos da escola em ciclos é de tornar o sistema escolar não excludente e não seletivo.

O Ensino Básico em Moçambique compreende 7 classes divididas em 2 graus e 3 ciclos. Os conteúdos curriculares no ensino primário são abordados de forma integrado e se articulam em todos os níveis de ensino. De modo a fazer face a organização em ciclos de aprendizagem, foi adotado um sistema de avaliação que consiste na progressão semiautomática dentro do ciclo.

A valorização das línguas moçambicanas é garantida pela Constituição da República de Moçambique, no Artigo 9: “O Estado valoriza as línguas nacionais como patrimônio cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade” (Moçambique, 2004, p. 3). A Lei do Sistema Nacional de Educação (Lei nº 6/92) compromete-se a valorizar as línguas nacionais promovendo a sua introdução progressiva na educação dos moçambicanos. Dessa forma foram introduzidas as línguas nacionais no ensino através de 3 modalidades: “programa de educação bilíngue; programa monolíngue em português; programa de ensino monolíngue em português com recurso as línguas moçambicanas” (Moçambique/INDE, 2008, p. 31-2).

Moçambique faz fronteira com países de expressão inglesa: Tanzânia, Malawi, Zâmbia, África do Sul, Suazilândia, além de ser membro de várias organizações internacionais cuja língua de trabalho é o Inglês. Antes da reforma curricular de 2014, o Inglês era uma disciplina oferecida no ensino secundário. As razões acima apontadas justificaram a introdução da língua inglesa no 3º ciclo do ensino básico.

A degradação dos valores morais, o conhecimento da cultura moçambicana e conhecimentos locais, a muito reclamada pela sociedade justificou a introdução das disciplinas de educação moral e cívica, educação musical e currículo local. Embora o currículo local seja tratado de forma transversal ocupa um lugar de destaque. Como afirmou Castiano (2010), a introdução do currículo local foi uma autêntica revolução cultural. Uma vez que foram formalizados espaços de argumentação e validação do valor educativo dos conteúdos locais.

Como afirmaram os nossos entrevistados, uma das grandes exigências da sociedade civil envolvida na elaboração do currículo foi que o novo currículo pudesse “preparar o aluno nas primeiras classes para saber fazer qualquer coisa” (Linha, entrevista concedida, 2015). O saber fazer qualquer coisa referenciado por Linha, é no sentido de que o aluno na escola tivesse a possibilidade de aprender ou partilhar os seus conhecimentos em atividades como: fazer hortas, confeccionar pequenos utensílios domésticos (panelas de barro, esteiras, vassoura, fabricar tijolos de construção, consertar alguns eletrodomésticos etc.) que pudesse não apenas usar em sua casa, mas, também, pudesse vender para aumentar a renda familiar. Assim, foi introduzida a disciplina de ofícios, que segundo

o INDE é: “[...] um campo de trabalho manual onde o conhecimento das características dos materiais é fundamental, bem como o desenvolvimento de técnicas diversas que se adquire pela manipulação e experimentação dos mesmos” (Moçambique/INDE, 2008, p. 513).

Nesse sentido, a disciplina de Ofícios, visa desenvolver habilidades e competências no aluno que lhe possibilitam resolver problemas do seu cotidiano tornando-o autônomo. Mas, como essas as inovações deveriam ser operacionalizadas?

O plano curricular do Ensino Básico (PCEB), estabelece que o sucesso na implementação do currículo do ensino passa necessariamente na operacionalização de 3 estratégias fundamentais: “criação e expansão das escolas primárias completas; formação de professores e produção de materiais escolares” (Moçambique/INDE, 2008, p. 51). Interessa-me neste trabalho refletir a estratégia relativa a formação de professores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE: APROXIMAÇÕES CONCEPTUAIS

Entende-se, neste texto, que a formação é um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa e como uma instituição. É nesse viés que abordo a problemática de formação de professores, partindo do princípio de que ela pode ramificar-se em autoformação, heteroformação e interformação (Debesse 1999, *apud* Garcia, 1999). Essa formação pode ser geral ou especializada.

A formação de professores é uma área que tem alimentado várias discussões, não encontrando para tal uma unanimidade de significados sobre tal. Em todo caso, tomando emprestadas as palavras de Garcia (1999, p. 26), podemos dizer sem correr riscos que a formação de professores pode ser considerada como:

[...] área de conhecimento, investigação, que estuda os processos através dos quais os professores se implicam individualmente ou em grupo, em experiências de aprendizagem das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objetivo de melhorar a qualidade de educação que os alunos recebem.

O conceito apresentado por Garcia é mais abrangente uma vez que nela contemplam as diversas formas de formação tanto a formação inicial como a formação em exercício.

A implementação do currículo do ensino básico em Moçambique, estava assente em duas premissas de formação: formação inicial e formação em exercício. A formação inicial visava dar ao futuro professor subsídios teóricos metodológicos para o exercício pleno da sua atividade docente enquanto a formação em exercício visava a atualizar os professores das escolas de forma permanente de novas formas de trabalho (Moçambique/INDE, 2008).

Na estrutura organizacional da educação em Moçambique esta formação é confiada aos Institutos de formação de Professores (IFPs). Ao passo que a formação em exercício, pode ser feita pelos IFPs, pelas direções provinciais de educação, pelas direções distritais, pelas Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) ou mesmo pela iniciativa das escolas.

Mas, como deveria ser feita a formação de professores para as novas disciplinas?

Partindo do pressuposto de que as disciplinas de ofícios, educação musical e educação bilíngue eram disciplinas que ainda não tinham sido lecionadas, e que a maior parte dos professores que trabalhavam no ensino básico não possuía experiência em trabalhar nas referidas disciplinas, mesmo como alunos, para minimizar esse défice o Plano Curricular do Ensino Básico estabeleceu como estratégia a Disciplina de Ofícios, a Disciplina de Educação Musica, a Educação Bilíngue, apresentadas a seguir.

a. Disciplina de Ofícios

Para a formação de professores da disciplina de ofícios, propôs-se uma formação inicial e em exercício nos seguintes moldes:

[...] recrutamento e preparação pedagógica de graduados da escola de artes visuais para lecionar no 3º ciclo; formação de professores do 1º e 2º ciclos orientada pelos professores do 3º ciclo e aproveitamento das potencialidades locais no sentido de os mestres de diferentes ofícios ao nível da comunidade, poderem ensinar as técnicas do trabalho aos alunos (Moçambique/INDE, 2008, p. 57).

As escolas de artes e ofícios são vocacionadas para a formação de jovens em algumas atividades manuais como carpintaria, olaria, serralharia e outras formas de trabalho manual.

b. Disciplina de Educação Musical

Para esta disciplina, previu-se que o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) em colaboração com a escola nacional de dança iriam organizar cursos para formar os professores de educação musical.

c. Educação Bilíngue

A formação de professores para a educação bilíngue, tinha sido concebido que decorreria numa primeira fase através da formação em exercício em duas fases. A primeira fase vira componente linguística e a segunda dedicada a componente metodológica de ensino bilíngue.

AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE: ENTRE O DITO E O FEITO

Como tentei demonstrar nos trechos acima, dois âmbitos de formação de professores foram concebidos para a introdução do currículo do ensino básico: a formação inicial e a formação continuada.

No Plano Estratégico de Educação 1999-2003 (Moçambique, 1998), o Ministério de Educação reconhecia a incapacidade de formar professores para fazer face à crescente procura dos serviços de educação e à acelerada expansão da rede escolar. Dessa forma, o PEEC (Plano Estratégico de Educação e Cultura) estabelecia que o Ministério deveria desenvolver programas acelerados de formação nos IMAP's (Instituto de Magistério Primário), de modo que os professores terminassem a formação inicial em 12 meses e pudessem rapidamente assumir postos de trabalho como docentes nas escolas. A formação inicial de um ano concentrar-se-ia no domínio do conteúdo curricular e na aquisição de 'habilidades para sobrevivência na sala de aulas', enquanto a formação em exercício se concentraria no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e trabalho com os pais e outros membros da comunidade (Moçambique,

2006, p. 19). A problemática de formação de professores não se esgotou naquele plano estratégico tendo se evidenciado nos planos seguintes. Só para ilustrar, o PEEC 2005-2010 estabelecia que:

[...] para se atingir os objetivos de melhoria da qualidade, seria necessário o reforço da formação de professores para aumentar não só o número como a qualidade dos professores em todos os níveis e tipos de ensino. Os múltiplos canais para a formação de professores, tanto inicial como em serviço, precisarão de ser integrados, mais bem coordenados e focalizados na qualidade e eficácia” (Moçambique, 2006, p. 18).

Qualquer uma das formas de formação, visam munir ao professor de um conjunto de saberes profissionais. Chantraine-Demilly (1992, p.153-155) identifica seis saberes profissionais que os professores ou futuros professores adquirem com a formação: “competências éticas; saberes científicos e críticos; saberes didáticos; competências dramáticas e relacionais; saberes e saber-fazer pedagógicos e competências organizacionais”.

Uma formação profissional tem em vista à aquisição de conhecimentos fundamentais, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento que constituem bases fundamentais para o exercício de qualquer profissão. Essa preparação tem em vista a especialização posterior ou a ocupação de um determinado posto de trabalho para a concretização das práticas profissionais.

Parafraseando Garcia (1999), podemos considerar a formação inicial de professores como uma etapa de formação de futuros profissionais de ensino numa instituição formalmente constituída que permite proporcionar a esse grupo de pessoas a aquisição de conhecimentos pedagógico-didáticos e disciplinares específicos como também, conceitos teórico-práticos.

A formação inicial de professores possibilita aos futuros professores, conhecimentos básicos que lhes propicie o desempenho da ação docente.

No contexto moçambicano, essa formação inicial é assegurada pelos Institutos de formação de profissional, que através de um concurso público admitem graduados de 10ª classe. Essa formação tem duração de um ou três anos acompanhados de práticas pedagógicas e/ou de um estágio profissional.

Quando me refiro a formação continuada, refiro-me àquela formação que ocorre no local de trabalho e durante o exercício da profissão. Esta formação realiza-se ao longo da vida e é inerente ao desenvolvimento profissional do professor. Imbernón (2001, p. 50) identifica 5 eixos pelos quais se deve nortear a formação continuada:

1. A reflexão pratico-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor gerar conhecimento através da prática; 2) A troca de experiências entre iguais, para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores; 3) A união da formação com um projeto de trabalho; 4) A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, individualismo, o pouco prestígio, etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância, etc.; 5) O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para a transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) para à inovação institucional.

Para fazer face a formação contínua, o Ministério de Educação (Mined) previu no PEEC 2005-2010:

[...] introdução de formação em exercício sistemática para os professores recém recrutados com dez anos de escolaridade e sem formação, a criação de centros de formação e de recurso (NUFORPES) nos CFPP's e IMAP's, o reforço da capacidade de inspeção e supervisão pedagógica aos níveis provincial e distrital, a revitalização das ZIP's e uma mais estreita colaboração entre as ZIP's e os núcleos pedagógicos do Instituto de Aperfeiçoamento Pedagógico (IAP) (Moçambique, 2006, p. 43).

Como se nota, em documentos as entidades educacionais se comprometeram a desenvolver um conjunto de processos de formação de professores não apenas para fazer cobrir as exigências colocadas pelo novo currículo do ensino básico, mas sobretudo, para melhorar a qualidade de ensino. Mas, o que realmente terá acontecido?

Em 2004, é introduzido o novo currículo do ensino básico, no entanto o currículo vigente nas instituições de formação de professores (IMAPs e CFPPs) estava desajustado com as novas exigências. O segundo plano estratégico da educação 2006-2010, elaborado 2 anos depois da introdução do novo currículo do ensino básico reconhecia que a fraca qualidade de ensino era motivada pela fraca formação de professores, pela insuficiência de materiais e a falta de apoio pedagógico.

A formação em exercício em cascata não terá dado os resultados esperados. Como afirma um dos entrevistados:

Os técnicos do INDE davam formação aos técnicos provinciais e estes por sua vez formavam os distritais que formavam os técnicos das ZIPs e por último os técnicos das zips formavam os professores das escolas. Quando a formação desceu do nível provincial para o distrital a qualidade desceu. Normalmente as formações dos técnicos provinciais eram de 15 dias, mas ao nível da formação dos professores esse tempo foi reduzido em dias e/ou mesmo horas. O INDE deveria ficar mais tempo na escola e não na DPE. Não só mais também, o tipo de pessoas que eram selecionadas para os seminários (eram as mesmas pessoas para diferentes seminários) o que era desgastante e por consequência os conhecimentos em algum momento não eram replicados (entrevistado Linha, 2015).

A formação em cascata pressupõe que as sessões de capacitação distritais tinham que ser acompanhadas por supervisão pedagógica das sessões de formação nas ZIPs destinadas aos diretores e professores e de visitas de monitoria às escolas, o que não terá acontecido.

As formações que ocorrem nas escolas são muito genéricas o que não possibilita a abordagem de aspetos concretos de uma determinada disciplina. Aliás, como afirma Santos, “quando tudo acontece em geral os detalhes não são importantes” (Santos, 2010, p. 526).

Na ótica de alguns professores, as inovações foram ignoradas, tendo sido tratados como assuntos marginais. Como afirma outro entrevistado, formado em ensino de educação física e a lecionar concomitantemente a disciplina de Ofícios:

[...] nunca participei em nenhuma capacitação específica desde o ano de 2008 que entrei na educação. Única reunião que tem existido é para dosi-

ficção dos conteúdos e elaboração de avaliação, mas uma formação específica para discutir assuntos da disciplina de ofícios nunca (Entrevistado Guimarães, 2015).

A formação inicial de professores para o ensino básico passou por várias reformas desde o ano de 2004. No ano de introdução do novo currículo, vigoravam dois modelos de formação de professores nos Institutos de Magistério Primário (IMAPs) na variante 10ª classe + 2 anos e nos Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs) na variante 7ª Classe +3 anos. Os primários formavam professores preferencialmente para todas as classes do ensino básico, embora por falta de professores pudessem ser aproveitados no ensino secundário, e os segundos formavam professores para o 1º grau do ensino básico (1ª à 5ª classes).

O que sucede é que, no ano de introdução do novo currículo, os currículos de formação de professores eram desatualizados tendo em conta a realidade. Um olhar atento a grade curricular nota-se que as inovações referenciadas no plano curricular do ensino básico não constavam da matriz de formação dos professores tanto nos IMAPs como nos CFPPs.

Notas conclusivas

Discutir a formação de professores para o currículo do ensino básico em Moçambique foi o centro de atenção deste texto. Partimos do pressuposto de que o sucesso de qualquer política curricular passa necessariamente de uma formação daqueles que irão operacionalizar a referida política. Em 2004, depois de uma reflexão do currículo do ensino básico foi introduzido um currículo com cinco principais inovações: ciclos de aprendizagem; currículo local, educação bilingue; promoção semiautomática e introdução de novas disciplinas (ofícios, educação moral e cívica, educação musical e o Inglês). Estas inovações trouxeram grandes desafios para o subsistema de formação de professores tanto na modalidade de formação inicial como na formação em exercício ou continuada. No entanto, as políticas de formação de professores não têm dado resultados esperados. O modelo de formação em exercício adoptado (formação em cascata) para a formação dos professores nas escolas, não foi acompanhado por uma monitoria, o que fez com que

houvesse distorção dos conteúdos. As generalizações nas capacitações têm deixado a margem a abordagem específica dos conteúdos, fundamentalmente das disciplinas novas, o que leva com que os professores dessas disciplinas experimentem dificuldades na leccionação.

WHAT TRAINING, FOR WHAT CURRICULUM? A BRIDGE BETWEEN THE BASIC EDUCATION CURRICULUM AND TEACHER TRAINING IN MOZAMBIQUE

Abstract: *the 2004 basic education curriculum reform in Mozambique introduced a set of innovations and, consequently, challenges in the teacher training component. In this text, I seek to discuss the contours of teacher training for the basic education curriculum introduced in 2004, based on the assumption that the quality of teaching depends fundamentally on the quality of training of its teachers. Curricular reforms are the result of social, economic and political changes that the country has been experiencing, aiming to adapt the National Education System to new realities. The transformations that occurred in basic education were not accompanied by the teacher training process, resulting in an apparent lack of complicity between the curricular reform and the teacher training subsystem. After 10 years of implementing the new curriculum, it is still necessary to reflect on what training was adopted for this curriculum. This question takes into account the idea of complicity as a space for constant negotiation and denial of certain aspects of the functioning of education as a system. To understand this theme, the study is based on the discussion of authors who focus on the subject, with emphasis on Garcia (1999), Nóvoa (1992), Santos (2014), Joanir and Alves (2004), dialoguing with testimonies of education technicians and teachers practicing in everyday school life on teacher training policies for the basic education curriculum. These dialogues reveal that the strategies listed for the introduction of the basic education curriculum did not work.*

Keywords: *Curriculum. Teacher training. Basic education.*

Nota

1 Disponível em: <https://www.mosteirosaobentosp.com.br/hierarquia>. A pessoa do Abade faz às vezes do pai espiritual e do superior na comunidade.

Referências

- CASTIANO, José P. *Referências da filosofia africana: em busca da intersubjetivação*. Maputo: Ndjira, 2010.
- CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Quixote, 1992.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.
- GUIMARÃES, Baptista. Entrevista concedida a Adelino Inácio Assane, em 2015.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza*, 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOÇAMBIQUE. *Lei nº 6/92 de 6 de maio de 1992*. Reajusta o quadro geral do Sistema Educativo em Moçambique e adequa as disposições contidas na Lei nº4/83 de 23 de março, 1992.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Estratégico de Educação 1999-2003: Combater a Exclusão, Renovar a Escola*. Maputo: MINED, 1998.
- MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). *Programa do Ensino Básico 3º ciclo*. Maputo: INDE, 2008.
- MOÇAMBIQUE. *Constituição da República de Moçambique*, 2004.
- MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2005-2010/11*. Maputo: MEC, 2006.
- MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objetivos, política, estrutura e estratégias de implementação*. Maputo: INDE, 2008.
- LEMMER, Eleanor. *Educação contemporânea: questões e tendências contemporâneas*. Maputo: Texto Editores, 2006.
- LINHA, Calisto. Entrevista concedida a Adelino Inácio Assane, em 2015.
- MAINARDES, Jefferson. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009.
- NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Quixote, 1992.
- PICARDO, Salazar. Entrevista concedida a Adelino Inácio Assane em 2015.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*, 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um ocidente não-ocidentalizado? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de pascal. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 519-562.